

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

**Cu titlu de manuscris**

**C.Z.U.: 37.091(043.3)**

**OREHOVSCHI SERGIU**

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI ELEVULUI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚE  
PRIN ACTIVITĂȚI INTEGRATOARE INDEPENDENTE  
DE VALORIZARE A TEXTULUI**

**Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației**

**Teză de doctor în științe ale educației**

**Conducător științific: Viorica Goraș-Postică, dr. hab., prof. univ.**

**Autor: Sergiu Orehovschi**

**Chișinău 2023**

**© Orehovschi Sergiu 2023**

## CUPRINS

ADNOTARE .....	4
LISTA TABELELOR .....	7
LISTA FIGURILOR .....	8
LISTA ABREVIERILOR.....	9
LISTA ANEXELOR .....	10
INTRODUCERE .....	11
<b>1. PREMISE TEORETICE ÎN VALORIFICAREA ÎNVĂȚĂRII INDEPENDENTE CA BAZĂ PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI .....</b>	<b>21</b>
1.1. <i>Competența de a învăța să înveți</i> – concept ce asigură devenirea personalității depline.....	21
1.2. Semnificații educaționale ale <i>activității independente (în afara clasei/ extra muros)</i> .....	40
1.3. Concluzii la capitolul 1.....	51
<b>2. REPERE METODOLOGICE ÎN ABORDAREA ACTIVITĂȚILOR INDEPENDENTE EXTRA MUROS ÎN FORMULĂ INTEGRATOARE.....</b>	<b>55</b>
2.1. <i>Activitățile independente extra muros</i> în experiența educațională internațională și a Republicii Moldova.....	55
2.2. Aspecte temporale în realizarea activităților independente <i>extra muros</i> .....	77
2.3. Activități independente în formulă curriculară/ disciplinară integratoare .....	87
2.4. Textul ca premisă a dezvoltării competenței de a învăța să înveți.....	101
2.5. Modelul pedagogic al învățării independente <i>extra muros</i> în formulă integratoare .....	111
2.6. Concluzii la capitolul 2.....	119
<b>3. VALORI EDUCAȚIONALE ALE MODELULUI PEDAGOGIC AL ÎNVĂȚĂRII INDEPENDENTE EXTRA MUROS ÎN FORMULĂ INTEGRATOARE .....</b>	<b>122</b>
3.1. Învățarea independentă în afara clasei – diagnostic analitic .....	122
3.2. Configurarea viziunii asupra temelor pentru acasă.....	135
3.3. Învățarea independentă <i>extra muros</i> în formulă integratoare. Program formativ .....	143
3.4. Analiza rezultatelor experimentului de formare și validarea cercetării aplicative.....	157
3.5. Instituționalizarea politicii privind activitățile independente <i>extra muros</i> la nivel liceal .....	161
3.6. Concluzii la capitolul 3.....	166
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI .....</b>	<b>170</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXE .....</b>	<b>190</b>
<b>DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII .....</b>	<b>284</b>
<b>CURRICULUM VITAE .....</b>	<b>285</b>

## ADNOTARE

Orehovschi Sergiu

*Dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe  
prin activități integratoare independente de valorizare a textului*  
**Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2023**

**Structura tezei:** Teza este alcătuită din introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (205 surse). Lucrarea conține 165 de pagini de text de bază, 20 de tabele, 24 de figuri. Rezultatele sunt publicate în 14 lucrări științifice.

**Cuvinte-cheie:** *activitate independentă extra muros, activitate integratoare, competență de a învăța să înveți, temă pentru acasă, temă de investigație școlară/ temă-proiect.*

**Scopul lucrării** constă în determinarea premiselor teoretice și metodologice ale dezvoltării competenței elevului licean de a învăța să învețe prin activități independente de valorizare a textului, în formulă curriculară integratoare.

**Obiectivele cercetării:** analiza abordării, în știința autohtonă și în cea din afara țării, a conceptelor *învățare independentă extra muros, tema pentru acasă, viziune integrată asupra învățării, formarea/ dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, competență textuală*; determinarea specificului temelor pentru acasă în Republica Moldova, cu stabilirea gradului în care acestea asigură dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, în baza cercetării fenomenului în cauză în documentele curente de politici educaționale și în rezultatele sondajului pe teren; elucidarea particularităților abordării integrate a disciplinelor școlare prin prisma activităților de învățare *extra muros*, valorificând textul ca practică educațională de referință; elaborarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare*; identificarea esenței, funcțiilor, particularităților, scopurilor și beneficiilor pe care le au temele-proiect cu caracter inter-/ transdisciplinar, ca alternativă a fenomenului temelor pentru acasă oferite astăzi.

**Noutatea și originalitatea științifică** a lucrării rezidă în fundamentarea teoretic-metodologică a dezvoltării *competenței elevului de a învăța să învețe* prin activități integratoare independente (în afara clasei), în elaborarea și validarea *Modelului pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare*, prin conturarea *Profilului elevului în devenire integratoare*, pus în situația să investigheze independent, în cheia integrării achizițiilor de la materiile școlare, aspecte relevante din realitatea cotidiană.

**Rezultatul obținut** care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante constă în conceptualizarea unui model de activitate independentă *extra muros* și a unei baze metodologice care să aibă ca prioritate implicarea complexă, voluntară, interesată a liceanului în realizarea studiului independent al realității pe care o trăiește în formulă disciplinară integratoare, cu efect formativ în devenirea lui ca personalitate.

**Semnificația teoretică a cercetării** se exprimă în aprofundarea și extinderea teoretică și metodologică a conceptului *competența de a învăța să înveți*, raportate la elevul de liceu care realizează, în afara clasei, o activitate de investigație de natură transdisciplinară.

**Valoarea aplicativă a lucrării** constă în prezentarea unui model eficient de dezvoltare inovatoare a competenței de a învăța să înveți prin valorizarea textului ca resursă educațională primordială pentru elevul licean, care desprinde din totalitatea de semne ale textului domeniul de interes pentru propria formare, îmbogățindu-le valorile într-un demers investigativ transdisciplinar independent.

**Implementarea rezultatelor științifice** a fost realizată în cadrul activităților educaționale cu elevii profilului umanist ai promoției 2022 a Liceului Teoretic „Mihai Viteazul” din mun. Chișinău, precum și prin intermediul conferințelor și publicațiilor științifice.

## ANNOTATION

Orehovschi Sergiu

**Developing the student's competence to learn to learn  
through independent integrative activities to valorize the text  
Doctoral thesis in educational sciences, Chisinau, 2023**

**Volume and structure of the thesis:** The thesis consists of an introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (205 sources). The work contains 165 pages of basic text, 20 tables, 24 figures. The results are published in 14 scientific works.

**Keywords:** *extra muros independent activity, integrative activity, competence to learn to learn (LL), homework, homework-project.*

**The purpose of the research** is to determine the theoretical and methodological foundations of the development of the high school student's competence to learn to learn through independent activities of text valorization, in an integrative curricular formula.

**Research objectives:** analysis of the approach, in local and foreign science, of the concepts of *extra muros independent learning, homework, integrated view of learning, training/development of the competence to learn to learn, textual competence*; determining the specificity of homework in the Republic of Moldova, with the establishment of the degree to which they ensure the development of the competence to learn to learn, based on the research of *homework* in current educational policy documents and in the results of the field survey; the elucidation of the particularities of the integrated approach to school subjects through the prism of *extra muros* learning activities, valuing the text as a reference educational practice; the development and experimental validation of the *Pedagogical Model of extra muros independent learning in an integrative formula*; identifying the essence, functions, particularities, purposes and benefits of inter-/transdisciplinary project assignments, as an alternative to the homework phenomenon offered today.

**The scientific novelty and originality** reside in the theoretical-methodological foundation of the development of the student's competence to learn to learn through independent integrative activities *extra muros* (outside the classroom); in the elaboration and validation of the *Pedagogical Model of extra muros independent learning in an integrative formula*, by outlining the *Student Profile becoming integrative*, in a position to investigate independently, in the key to the integration of acquisitions from school subjects, relevant aspects of everyday reality.

**The result obtained** that contributes to the solution of an important scientific problem consists in the conceptualization of a model of independent *extra muros* activity and a methodological base that prioritizes the complex, voluntary, interested involvement of the high school student in the realization of the independent study of the reality he lives in an integrative disciplinary formula, with a formative effect in his development as a personality.

**The theoretical significance of the research** is expressed in the theoretical and methodological deepening and expansion of the concept of the *competence to learn to learn*, with reference to the high school student who carries out, outside the classroom, an investigative activity of a cross-curricular nature.

**The applicative value** of the work results from the valorization of the text as a primary educational resource for the high school student who derives from the signs of the text areas of interest for his own training, enriching their values in an independent transdisciplinary investigative approach.

**The implementation of the scientific results** was carried out within the educational activities with the students of the humanities profile of the 2022 promotion of the „Mihai Viteazul” Theoretical Lyceum in the municipality of Chisinau, as well as through scientific conferences and publications.

## АННОТАЦИЯ

Ореховски Серджиу

Развитие компетенции учащегося учиться учить

через самостоятельную интегративную деятельность по валоризации текста

Докторская диссертация в области педагогических наук, Кишинэу, 2023 г.

**Объем и структура диссертации:** Диссертация состоит из введения, 3 глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии (205 источников). Работа содержит 165 страниц основного текста, 20 таблиц, 24 рисунка. Результаты опубликованы в 14 научных работах.

**Ключевые слова:** *самостоятельная деятельность extra muros, интегративная деятельность, компетенция учиться учить, домашнее задание, задание-проект.*

**Цель исследования** – определение теоретико-методологических основ развития компетенции старшеклассника учиться учить через самостоятельную деятельность по валоризации текста, в интегративной дисциплинарной формуле.

**Задачи исследования:** анализ подхода, в отечественной и зарубежной науке, к концепциям *самостоятельное обучение, домашнее задание, интегративная формула обучения, формирование/развитие компетенции учиться учить, текстовая компетенция*; определение специфики домашних заданий в Республике Молдова, с установлением степени, в которой они обеспечивают развитие компетенции учиться учить, на основе исследования рассматриваемого явления в действующих документах образовательной политики и в результатах анкетного исследования; выяснение интегративного подхода к школьным предметам через призму внеурочной деятельности, выделяя текст как эталон образовательной практики; разработка и экспериментальная проверка *Педагогической модели самостоятельного обучения extra muros в интегративной дисциплинарной формуле*; выявление сущности, функций, особенностей, целей и преимуществ меж-/трандисциплинарных проектных заданий как альтернативы предлагаемым сегодня домашним заданиям.

**Научная новизна и оригинальность** заключаются в теоретико-методологическом обосновании развития у старшеклассника компетенции учиться учить через самостоятельную интегративную деятельность extra muros (во внеурочное время), в разработке и апробации *Педагогической модели внеклассного самостоятельного обучения в интегративной дисциплинарной формуле*, обрисовывая в общих чертах профиль старшеклассника, вовлеченного в независимое исследование, в ключе интеграции навыков школьных предметов, в связи с аспектами повседневной реальности.

**Полученный результат**, способствующий решению важной научной проблемы, заключается в концептуализации модели самостоятельной внеурочной деятельности и методологической основы комплексного, добровольного, заинтересованного вовлечения старшеклассника в реализацию самостоятельного изучения действительности в интегративно-дисциплинарной формуле, с формирующим эффектом в его развитии как личности.

**Теоретическая значимость исследования** выражается в теоретико-методологическом углублении и расширении понятия компетенции учиться учить применительно к старшекласснику, осуществляющему внеклассную исследовательскую деятельность межпредметного, трандисциплинарного характера.

**Прикладная ценность работы** состоит в представленной эффективной модели инновационного развития компетенции учиться учить, на основе валоризации текста как основного образовательного ресурса старшеклассником, который извлекает из текстовых знаков интерес для собственного обучения, обогащая их значения в самостоятельном трандисциплинарном подходе.

**Внедрение научных результатов** осуществлялось в рамках образовательной деятельности с учащимися гуманитарного профиля выпуска 2022 года Теоретического Лицея «Михай Витязул» в муниципии Кишинэу, а также посредством научных конференций и публикаций.

## LISTA TABELELOR

Tabelul 1. 1. Componentele competenței personale, sociale și de a învăța să înveți .....	31
Tabelul 1. 2. Nuclee ideatice în definiția competenței de a învăța să înveți, date de <i>Recomandarea</i> <i>2006/962/CE</i> , regăsite în documente de politici educaționale autohtone.....	32
Tabelul 1. 3. Esența educațională a învățării.....	34
Tabelul 1. 4. Beneficiile și inconvenientele temei pentru acasă.....	45
Tabelul 2.1. Importanța cu care pedagogii investesc temele pentru acasă.....	57
Tabelul 2.2. Percepția actorilor educaționali cu privire la temele pentru acasă .....	60
Tabelul 2.3. Timpul dedicat zilnic pregătirii temelor pentru acasă – declarații ale elevilor .....	61
Tabelul 2.4. Profilul adolescentului în devenire integratoare.....	114
Tabelul 3. 1. Eșantionul cuprins în sondajele online.....	123
Tabelul 3.2. Specificul teoretic-imitativ și practic-aplicativ al temei pentru acasă, în viziunea cadrelor didactice .....	131
Tabelul 3. 3. Sinteza alternativelor viziunilor actuale asupra temelor pentru acasă .....	141
Tabelul 3. 4. Particularități și avantaje ale organizării activității independente a elevului în afara clasei față de modul tradițional de alocare a temelor .....	142
Tabelul 3. 5. Reflectarea celor mai cunoscute modele de instruire în procesul educațional .....	144
Tabelul 3. 6. Selectarea temelor de investigație independentă în formulă integratoare .....	148
Tabelul 3. 7. Segmente ale competenței de învățare independentă dezvoltate prin temele-proiect .....	150
Tabelul 3. 8. Sinteza dezvoltării competenței liceanului de învățare în afara clasei prin temele-proiect .....	153
Tabelul 3. 9. Aspecte avantajoase și dezavantajoase în activitatea independentă realizată de liceenii clasei a XI-a prin implicarea în temele-proiect .....	157
Tabelul 3. 10. Rezultate în comparație ale chestionarului realizat cu clasa de elevi până la și după desfășurarea experimentului pedagogic de formare.....	159
Tabelul 3. 11. Schema de distribuire a temelor de investigație.....	164
Tabelul 3. 12. Actorii educaționali care valorifică progresul elevilor.....	165

## LISTA FIGURILOR

Fig. 1.1. Etapele de dobândire a competenței.....	32
Fig. 1.2. Procesul învățării în etapele sale esențiale.....	36
Fig. 2. 1. Frecvența oferirii temelor în afara zilelor de lucru, în declarațiile diverșor actori.....	61
Fig. 2. 2. Sprijinul acordat după orele de curs, în funcție de profilul social-economic al școlilor.....	63
Fig. 2. 3. Timpul alocat temelor pentru acasă în statele OECD, în anii 2003 și 2012 .....	65
Fig. 2. 4. Tipologia timpului unui elev.....	82
Fig. 2. 5. Bugetul de timp zilnic al elevului .....	83
Fig. 2. 6. Concepția integrării curriculare .....	90
Fig. 2. 7. Procesul de constituire a semnificației textului.....	106
Fig. 3. 1. Opiniile elevilor și părinților referitoare la aspectele esențiale ale temei pentru acasă.....	124
Fig. 3. 2. Indicatori înalți în privința temelor pentru acasă, opinia cadrelor didactice, % .....	124
Fig. 3. 3. Impactul pozitiv al temelor pentru acasă, opinia părinților.....	125
Fig. 3. 4. Motivele de nemulțumire ale copiilor în raport cu temele, opinia părinților .....	126
Fig. 3. 5. Situații cu decalaj considerabil în numărul adeptilor și adversarilor opiniilor enunțate ....	127
Fig. 3. 6. Cantitatea medie de timp distribuită zilnic pentru efectuarea temelor pentru acasă, opinia elevilor, % .....	128
Fig. 3. 7. Realizarea temelor pentru acasă la ore târzii.....	128
Fig. 3. 8. Intențiile cadrelor didactice în oferirea temelor pentru acasă .....	130
Fig. 3. 9. Înscrierea temelor pentru acasă în rubrica respectivă din cataloagele unor clase superioare .....	133
Fig. 3. 10. Raportarea situației de învățare la individualitatea elevului .....	146
Fig. 3. 11. Multitudinea abordărilor textului în activitatea independentă <i>extra muros</i> a elevului.....	147
Fig. 3. 12. Aspecte ale implicării elevului în cercetarea de natură integratoare .....	151
Fig. 3. 13. Aspecte ale încadrării elevului în procesul de învățare prin investigație independentă....	152
Fig. 3. 14. Interacțiunea actorilor educaționali în elaborarea politicii temelor pentru acasă.....	162
Fig. 3. 15. Perspective care definesc formularea temelor de investigație .....	164



## LISTA ABREVIERILOR

ANACEC – Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

ANCE – Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare

ERRE – Cadrul de învățare *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere*

ISCED – Clasificarea Internațională Standard a Educației (după engl. *International Standard Classification of Education*)

MEC – Ministerul Educației și Cercetării

MIII – Modelul pedagogic al învățării independente *extra muros* în formulă integratoare

OECD – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (după engl. *The Organisation for Economic Co-operation and Development*)

PISA – Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (după engl. *Programme for International Student Assessment*)

TIMSS – Programul internațional de evaluare care monitorizează tendințele în performanța elevilor la matematică, știință și lectură (după engl. *Trends in International Mathematics and Science Study*)

SUA – Statele Unite ale Americii

U.R.S.S. – Uniunea Republicilor Sovietice Socialiste, stat în a cărui componență a fost, între 1940-1991, Republica Moldova

Cu scopul economisirii spațiului, în unele tabele/ figuri am introdus inițiale ale termenilor:

A – administrația (echipa de conducere) a instituției de învățământ

CD – cadrul (-e) didactic (-e)

CM – Consiliul metodic

E – elevi

P – părinți

(Competența) LL – competența de a învăța să înveți (după engl. *Learning to Learn Competence*)

## LISTA ANEXELOR

Anexa 1. Sinteza modelelor de integrare curriculară.....	190
Anexa 2. Subiecte înscrise în catalogul clasei a X-a de profil umanistic și sarcini de învățare (teme pentru acasă) oferite elevilor în toamna anului 2019 (într-o instituție de învățământ liceal din mun. Chișinău).....	193
Anexa 2a. Reflectarea în catalog a temelor pentru acasă oferite de profesorii mai multor discipline unei clase liceale (într-o instituție de învățământ liceal din mun. Chișinău).....	199
Anexa 3. Aspecte teoretice și manifestări practice ale competenței de a învăța să înveți.....	205
Anexa 4. Competențe specifice ale disciplinelor ariilor curriculare „Limbă și comunicare” și „Educație socio-umanistică”, pasibile de abordare integrată.....	208
Anexa 5. Analize chestionare: Părinți.....	210
Anexa 5a. Reflectarea în Google Forms a rezultatelor chestionarului cu părinții.....	213
Anexa 6. Analize chestionare: Elevi.....	219
Anexa 6a. Reflectarea în Google Forms a rezultatelor chestionarului cu elevii.....	223
Anexa 7. Analize chestionare: Cadre didactice.....	230
Anexa 7a. Reflectarea în Google Forms a rezultatelor chestionarului cu cadrele didactice.....	235
Anexa 8. Stenograme ale interviurilor realizate cu cadrele de conducere, cu elevii și cu părinții.....	246
Anexa 9. Proiect de unitate de învățare solicitând un produs în formulă curriculară integratoare.....	262
Anexa 10. Teme de investigație școlară propuse ca activitate independentă <i>extra muros</i> în formulă curriculară integratoare.....	270
Anexa 11. Grilă de evaluare a produsului activității de investigație independentă <i>extra muros</i> și a prezentării publice a acestuia, din perspectiva estimării competenței elevului de a învăța să învețe.....	271
Anexa 12. Metodologia de organizare, realizare și evaluare a activităților de învățare <i>extra muros</i> la nivelul învățământului liceal.....	275

## INTRODUCERE

***Actualitatea și importanța cercetării.*** Prioritatea pe care Republica Moldova o acordă educației este, în ultimii ani, tot mai reliefată. Statul urmează consecvent recomandările europene în domeniul educației, modernizându-și sferele vieții sociale, economice, administrative și culturale prin apel la edificarea conștiinței civice și patriotice a individului. Unul din aspectele esențiale ale misiunii educației ține de „dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului” (Codul educației, 2014). De aici rezultă importanța covârșitoare acordată capacității individului de a fi în pas cu evoluția tehnico-științifică pe plan mondial, de a transfera realizările științei și tehnicii în zone concrete de cotidian, de a munci la construirea personalității sale multilaterale, de a-și imagina limpede propriul parcurs în perspectivă evolutivă. Toate acestea – pentru a putea participa cu drepturi depline la edificarea democrației și a egalității de șanse în societatea în care trăiește.

În același context, își definește stringența o altă misiune, nu mai puțin importantă, a educației: promovarea *învățării pe tot parcursul vieții*. În condițiile autoinstruirii și perfecționării permanente, se conturează profilul unei „personalități cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”, profil definit de idealul educațional național.

Întru împlinirea acestui ideal, se schimbă, acum mai bine de două decenii, viziunea asupra procesului educațional în Republica Moldova. În locul unor programe preluate tematic din România, dar rămase rigide, vine curriculumul axat pe obiectivele învățării, iar circa zece ani mai târziu – bazat pe formarea competențelor. Anume acestea contribuie realmente, în sala de clasă, la formarea tânărului în acțiune, abil în realitatea zilei, capabil să perceapă o problemă în multiplele ei aspecte, să o analizeze din diverse perspective, să ia decizii corecte, pentru soluționarea ei eficientă. Documentele de politici educaționale își extind zona de influență dincolo de școală și facultate, o pondere tot mai mare obținând conceptul *învățare pe tot parcursul vieții*.

Învățarea pe tot parcursul vieții este un deziderat pe care îl poate împlini o formare adecvată, începută din primii ani de instruire. În viziunea didacticii moderne, copilul trebuie deprins cu starea de permanentă necesitate a instruirii, demonstrându-i-se avantajele sigure ale acesteia în contextul propriei bunăstări și al bunăstării celor care îi formează anturajul. În documentele de politici

educaționale, dezideratul este formulat prin una din cele opt competențe-cheie: *competența de a învăța să înveți*.

Formarea și dezvoltarea acestei competențe răspunde nu doar cerințelor educaționale exprimate la nivel național. Actualmente, este de o importanță majoră în toată lumea aflarea omului, pe parcursul întregii sale existențe, în condiții de învățare continuă, oricare îi este statutul social. Astăzi, ideea de perfecționare profesională este caracteristică oricărui domeniu al activității umane. În acest sens, *învățarea independentă* capătă tot mai multe valențe eterogene: omul învață a-și fi propriul mentor, a discerne între sursele de informare, căutând să o aleagă pe cea optimă, a-și pune în valoare propria experiență, întru ameliorarea permanentă a manifestărilor sale profesionale.

*Competența de a învăța să înveți* pune în lumină capacitatea celui ce învață, de orice vârstă ar fi, de a-și gestiona eficient propria învățare, fie individual, fie în perechi sau în echipă. În instituția de învățământ primar, gimnazial și liceal, această competență i se formează elevului atât în cadrul lecției, în sala de clasă, cât și în afara ei sau, cum se spune frecvent, *extra muros*, în situații în care realitatea însăși și ansamblul de factori ce influențează ființa școlarului participă la procesul de învățare. Deși, de-a lungul timpului, viziunea asupra educației s-a modernizat, practica denotă că acestei competențe îi revin, în ceea ce privește *învățarea în afara clasei*, forme rudimentare de manifestare. Doar în ultimii ani, în special prin *proiectele de învățare*, elevii au, sporadic, posibilitatea de a se dedica unor domenii de investigație independentă și formatoare.

Tradițional, dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în afara clasei se asociază, în școlile noastre, cu *tema pentru acasă*, realitate cu abordări multiple, inclusiv controversate. Actualitatea sau lipsa de actualitate a temei pentru acasă, în maniera oferită elevului în secolul al XXI-lea, este confirmată de concepția potrivit căreia doar învățarea în raport cu nevoile și interesele elevului îi conferă sens. Sondajele demonstrează că elevii din zilele noastre vor să proiecteze, să construiască (mai ales virtual), să întreprindă și, în special, să fie admirați în manifestările spiritului lor. Or, astăzi, ca și acum un secol, elevul nu iese din calcule lungi și adesea fără aplicare, nu cuprinde cu mintea, acasă, decât domenii abstracte, pe care ar fi bine să le pătrundă în prezența susținătoare a cadrului didactic, își face temele constrâns mai mult de amenințări externe, decât din dorința de a-și afirma sinele. De aceea este actual și stringent ca pedagogul să modeleze lecția astfel încât orice experiență în care elevul se pomenește atras să îi devină prilej de învățare.

Ca și în cazul oricărei activități educaționale, pe care cadrul didactic o proiectează ținând cont de tripla dimensiune a existenței copilului: familia – școala – realitatea vieții, în cazul activităților

de învățare oferite pentru acasă, nu se poate neglija legătura cu fiecare din cele trei coordonate. Se constată că, în general, temele oferite de la o lecție la alta țin de o singură dimensiune, cea a instituției școlare, care se reduce la noțiuni, concepte, teorii, repetare, automatizare, reproducere orală sau scrisă.

Societatea a avut întotdeauna motive de dezbinare și unul din ele este acut printre persoanele ce au copii de vârstă școlară. Unii părinți susțin că elevii sunt suprasolicitați, surmenați de sarcini școlare, că nu au timp să-și trăiască momentele fericite ale copilăriei și cer cu insistență abolirea temei pentru acasă. Alții, dimpotrivă, critică dur profesorii care oferă puține sarcini de lucru la domiciliu și lasă astfel copiii atrași de variate ispite, provocări dubioase, în lipsa unor ocupații legate de învățare. Însă nici o poziție, nici cealaltă nu se apropie de ceea ce trebuie cu adevărat să cultive școala în elevi. Mai grav, nu toți pedagogii conștientizează întotdeauna până la capăt situația elevului care pleacă de la școală supraîncărcat cu teme, sarcini de realizat pentru acasă. Unii cred că o intensă activitate independentă, la domiciliu, disciplinează și organizează elevul, alții sunt convinși să dăruiască tot timpul pentru joaca copiilor și nu le oferă prilejuri de muncă de sine stătătoare. Nici una din aceste două păreri nu ține cont pe deplin de condițiile psihopedagogice ale dezvoltării armonioase a universului copilului/ adolescentului.

Ceea ce periclitează maniera actuală în care se desfășoară, acasă, activitatea intelectuală independentă a elevului, este ignorarea celorlalte două dimensiuni care, pe lângă cadrul școlar, definesc un proces de învățare firesc: familia și realitatea vieții. Felul în care elevului i se dau sarcini de lucru la domiciliu reduce din timpul educației în familie, îi diminuează comunicarea cu familia, prietenii. Temele pentru acasă sunt adesea distonante cu dreptul copilului la timpul liber. Cu toate că documentele curriculare prevăd activitatea intelectuală echilibrată în afara sălii de clasă, temele pentru acasă constituie adesea mărul discordiei, iar cadrele didactice acuză lipsa unui document ce ar reglementa pedagogic activitatea *extra muros* a elevului.

Sarcinile voluminoase de realizat la domiciliu, pentru fiecare disciplină de studiu, periclitează plăcerea actului descoperii și cunoașterii. Studiul în baza disciplinelor școlare, în țara noastră, este determinat de faptul că abordarea teoretică a unor materii nu se „complace” în conexiunea cu altele, chiar dacă este vorba despre cercetarea aceluiași aspect de realitate. Rupte de realitatea vieții, de relația interdisciplinară, temele oferite riguros la fiecare materie nu susțin în totalitate ideea de *școală prietenoasă copilului*. În contextul dat, ni s-a părut important și oportun să investigăm *dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe prin activități integratoare independente de valorizare a textului*.

Ceea ce a servit drept imbold pentru studiul de față este imperativul unei viziuni conform căreia elevul își axează efortul spiritual, acasă, nu pe memorizarea unor aspecte teoretice, nu pe rezolvarea algoritmică a unui număr  $n$  de exerciții identice în structura lor, ci pe contactul cu realitatea și cu arta, pe observare și acumulare de impresii, pe documentarea care nu obligă la asimilare mecanică, pe comunicarea cu părinții, cu familia mare, în scopul de a afla/ a se inspira din experiența lor de viață și de cunoaștere. Activitatea intelectuală a elevului în afara clasei are menirea să scoată accentul de pe instruirea academică – este de datoria școlii s-o asigure, în prezența nemijlocită a cadrului didactic – și să-l plaseze pe realizarea unui produs sesizabil, într-o perioadă determinată de totalitatea de factori exteriori și psihologici care asigură calitatea acestui produs. În acest aspect vedem actualitatea subiectului cercetat: *tema pentru acasă*, al cărei principiu esențial este *independența elevului în învățare*, trebuie să devină o pistă de lansare a personalității elevului în mediul unei cunoașteri autentice, direct legată de nevoia și interesul său de formare.

Într-o societate bazată pe cunoaștere, educația elevului este esențialmente legată de capacitatea lui de a recepta și a produce texte. Receptarea textelor și acțiunea în baza ei probează activitatea intelectuală, cultura unui individ, iar producerea textului reprezintă, vorbind în limbaj eminescian, „măsurariul civilizațiunii” lui, demonstrându-i gradul de consacrare și utilitate socială. Pentru o cât mai eficientă implicare în social, inclusiv în sfera economică, administrativă, culturală, selectarea textului care va trece prin ființa elevului trebuie să-i asigure dorința de descoperire, motivarea de a se implica și bucuria unui produs de a cărui utilitate să nu se îndoiască în primul rând elevul însuși. Din perspectiva necesității de dezvoltare a capacității elevului de a citi, a recepta și a valoriza un text, fie el de orice natură, este important să se constate, mai întâi, cum se lucrează în școala contemporană, prevalent în clasele de liceu, cu textul. Se cuvine a stabili mai cu seamă cum este abordat textul în momentele în care elevul continuă independent, de regulă la domiciliu, demersul inițiat în clasă, de pătrundere și adâncire în esența fenomenului receptat.

Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți *extra muros* o vedem strâns legată de viziunea integrată asupra învățării disciplinelor școlare și de punerea elevului în situația de a cerceta nu domenii teoretice, ci secvențe de realitate, în care se reliefează principii transdisciplinare.

***Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei.*** Fundamente teoretice ale conceptelor-cheie ale prezentului studiu se regăsesc în literatura occidentală, începând cu J. Dewey (*learning by doing*) [171], J. Piaget (abordarea holistică a cunoașterii/ învățării) [55], D. P. Ausubel (psihologia învățării școlare) [163] și continuând cu M. Minder (didactica funcțională) [68],

H. Gardner (teoria inteligențelor multiple) [53], X. Roegiers (*apprendre à apprendre*, integrarea achizițiilor școlare) [3], [22], L. d'Hainaut (finalități ale educației) [161], Ph. Jonnaert (curriculum și competențe) [25], H. Cooper (temele pentru acasă) [79], [86] etc. Reperete bibliografice în ceea ce privește tema invocată, în multiplele ei aspecte, sunt numeroase și în arealul cultural românesc. În Republica Moldova, aspecte ale acestei tematici sunt abordate în studii și articole semnate de A. Afanas [179], V. Andrițchi [175], N. Bucun [19], [198], T. Callo [34], [172], [177], T. Cartaleanu [36], [129], O. Cosovan [36], [129], L. Franțuzan [34], [39], A. Ghicov [2], [172], [180], [186], V. Goraș-Postică [7], [36], [141], [201], V. Guțu [2], M. Hadîrcă [30], [44], [178], D. & L. Pătrașcu [64], V. Pâslaru [8], [18], L. Scifos [36] etc. În România, abordări directe sau tangențiale ale problematicii cercetate de noi regăsim la I. Cerghit – diversificarea actului de învățare [180], S. Cristea – teoriile și modelele învățării [38], [46], [53], [156], E. Joița – educația cognitivă, instruirea constructivistă [62], L. Ciolan – învățarea integrată [155] etc.

Cu toate reperete bibliografice considerabile în ceea ce privește aspectele separate ce țin de tema abordată, dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe în afara clasei, prin activități de natură să integreze studiul disciplinelor, reprezintă, în Republica Moldova, o viziune didactică nouă, care elucidează beneficiile unei *învățări altfel*, diferită de tradiționala *temă pentru acasă*. Cu atât mai mult că aceasta din urmă este în ultimul timp tot mai des acuzată de „certarea” elevului cu școala.

Multiple observații pertinente ale practicienilor denotă, din partea generației în creștere, o neacceptare tot mai vehementă a temelor pentru acasă. Unele studii care cercetează implicarea părinților în activitățile instituției de învățământ scot în evidență, printre alte aspecte negative ale școlii, volumul mare de teme pentru acasă. Abordările mass media în privința „incomodității” temelor sunt frecvente. Observarea permanentă a comportamentului elevilor ne-a pus tot mai frecvent în fața unei adevărate dileme ce definește modul în care școala organizează învățarea *extra muros*. Pe de o parte, tema pentru acasă este un compartiment important al procesului educațional, care contribuie la dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe, deci a-i acorda statutul de parte integrantă a demersului didactic este deplin justificat. Pe de alta, mulți părinți acuză școala de o solicitare exagerată a timpului și efortului copiilor. Iar poziția lor ar însemna că remanierele în modul de organizare a temelor sunt necesare. Aspectul acesta îl întâlnim frecvent în presa periodică atât din Republica Moldova, cât și din România, unde lucrurile se întâmplă similar. Problema este pusă, la nivel prioritar, pe agenda Ministerului Educației și Cercetării, astfel fiind elaborată *Instrucțiunea privind reglementarea managementului temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal*.

Elevii manifestă frecvent o atitudine negativă față de modul de organizare a procesului educațional tocmai din cauza temelor pentru acasă. Ostilitatea se îndreaptă spre cadrele didactice care, în viziunea elevilor, nu țin cont de o serie de factori cum ar fi: volumul temelor, frecvența acordării lor, timpul solicitat, impactul asupra învățării etc. Dilema în cauză conturează o problemă dominantă a sistemului educațional contemporan: un fenomen justificat științific în întreaga lume, cum este tema pentru acasă, recunoscut ca fiind unul necesar formării personalității celui ce învață, reflectă vag dezvoltarea capacității de învățare independentă și se soldează frecvent cu rezultate ineficiente și cu animozități. Deci, în principal, *incoerența* rezultă din discordanța dintre specificul formator al activității de învățare independentă în afara clasei, pe de o parte, și suprasolicitarea elevului din cauza volumului exagerat de sarcini pentru lecția următoare, pe de alta. Specificul formator îl conturează un management judicios al timpului școlar în afara clasei, o „știntire” în viitor a temei pentru acasă, un feedback care să sublinieze importanța implicării elevului în activități independente extra muros. Organizarea strategică a acestor aspecte asigură dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe.

Imboldul spre cercetare s-a constituit din dorința de a obține răspunsuri convingătoare la mai multe întrebări ce vizează temele pentru acasă, dintre care cele mai relevante sunt următoarele:

- ✓ Contribuie tema pentru acasă, așa cum se oferă astăzi, la conturarea caracterului elevului, la aprofundarea universului său lăuntric, la devenirea personalității?
- ✓ Se ține cont, la nivelul managementului școlar, de ceea ce elevului i se oferă în ansamblu, ca teme pentru acasă? Există concordanță în acest sens între cadrele didactice?
- ✓ Se ține cont, la nivelul conceptualizării activității elevului la domiciliu, de documentele de politici elaborate/ aprobate de ministerul de resort? Există în instituții documente de politici care ar reglementa managementul temelor pentru acasă?
- ✓ În ce măsură elevul însuși are convingerea că tema pentru acasă oferită este relevantă, funcțională, necesară pentru formarea personalității lui?
- ✓ Extinde și aprofundează tema pentru acasă abilitatea elevului – formată în cadrul lecțiilor – de a lucra independent?
- ✓ Dezvoltă, finalmente, tema pentru acasă capacitatea elevului de a se autoinstrui/ autoforma?

Plasând fenomenul temei pentru acasă într-un context educațional complex, bazat pe scopul de a-l învăța pe elev să opereze independent cu informații necesare profilului său în formare, scoatem în evidență contradicția dintre promovarea în instituțiile de învățământ general secundar a ideii de pregătire a elevului să învețe pentru viață, *a învăța să învețe* fiind o abilitate de bază în devenirea lui



ca personalitate, și activitatea independentă a elevului în afara clasei/ *extra muros*, numită *tema pentru acasă*, care nu se prezintă decât sporadic ca una cu adevărat formativă.

**Obiectul cercetării** se referă la procesul de dezvoltare a competenței elevului de a învăța să învețe prin activități integratoare independente de valorizare a textului.

**Scopul cercetării** constă în determinarea premiselor teoretice și metodologice ale dezvoltării competenței elevului licean de a învăța să învețe prin activități independente de valorizare a textului, în formulă curriculară integratoare.

În acest sens, se conturează următoarele **obiective ale cercetării**:

1. Analiza abordării, în știința autohtonă și în cea din afara țării, a conceptelor *învățare independentă extra muros, tema pentru acasă, viziune integrată asupra învățării, formarea/ dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, competență textuală*;
2. Determinarea specificului temelor pentru acasă în Republica Moldova, cu stabilirea gradului în care acestea asigură dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, în baza cercetării fenomenului în cauză în documentele curente de politici educaționale și în rezultatele sondajului pe teren;
3. Elucidarea particularităților abordării integrate a disciplinelor școlare prin prisma activităților de învățare *extra muros*, valorificând textul ca practică educațională de referință;
4. Elaborarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare*;
5. Identificarea esenței, funcțiilor, particularităților, scopurilor și beneficiilor pe care le au *temele-proiect* cu caracter inter-/ transdisciplinar, ca alternativă a fenomenului temelor pentru acasă oferite astăzi.

**Ipoteza cercetării**:

Tema pentru acasă va dezvolta realmente competența de a învăța să înveți și va avea valoare formativă sporită, cu impact asupra dezvoltării depline a elevului-licean, dacă se va exprima în sarcini integratoare de valorizare a textului, oferite pentru o perspectivă temporală de durată medie, bazate pe aprofundarea abilităților de învățare independentă în diverse contexte cross-curriculare. În aceeași ordine de idei, se va reuși depășirea anumitor obișnuințe perimate de a oferi teme pentru acasă – adesea mecanic, uneori inconsecvent – dacă ele vor fi racordate sistemic la politicile educaționale actuale și concordate cu fundamentele științifice de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți.

**Metodologia cercetării** se constituie dintr-un ansamblu de *metode teoretice* – documentarea științifică, analiza și sinteza, generalizarea și sistematizarea, abstractizarea și modelarea teoretică; *metode hermeneutice* – interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentului; *metode praxiologice, sociologice și statistice* – experimentul pedagogic, observația, diagnosticarea/ testarea, sondajul de opinie. Lucrarea se bazează pe studiul surselor științifice și al documentelor de politici referitoare la tema pentru acasă. Tabloul cât mai aproape de realitate a fost configurat cu apel la un contingent variat de subiecți educaționali identificați cu ajutorul organelor locale de specialitate în domeniul învățământului și al directorilor de instituții.

Întru confirmarea ipotezei de mai sus, a fost organizat și desfășurat un experiment pedagogic, în care au fost incluși următorii subiecți: 530 de cadre didactice ce predau preponderent la gimnaziu și liceu; 1986 de elevi ai claselor superioare (VIII-XII); 2046 de părinți.

Experimentul formativ a fost realizat la Liceul Teoretic „Mihai Viteazul” din Chișinău, pe parcursul anului 2020 și a constat în organizarea unui demers educațional complex – program de formare a abilităților de muncă independentă și de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți prin sarcini integratoare de valorizare a textului, cu elemente de cercetare.

**Noutatea științifică** a lucrării rezidă în fundamentarea teoretic-metodologică a dezvoltării *competenței elevului de a învăța să învețe* prin activități integratoare independente (în afara clasei), în elaborarea și validarea *Modelului pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare*, prin conturarea *Profilului elevului în devenire integratoare*, pus în situația să investigheze independent, în cheia integrării achizițiilor de la materiile școlare, aspecte relevante din realitatea cotidiană.

**Importanța teoretică** a cercetării se exprimă în aprofundarea și extinderea teoretică și metodologică a conceptului *competența de a învăța să înveți*, cu raportare la elevul de liceu care realizează, în afara clasei, o activitate de investigație de natură transdisciplinară. Au fost cercetate în manieră hermeneutică următoarele **concepte-cheie**:

- *activitate independentă în afara clasei/ extra muros* – formă de lucru în care elevul se manifestă intelectual în lipsa contactului direct cu cadrul didactic, după orele de curs;
- *activitate integratoare* – acțiune intelectuală care presupune a examina/ investiga un aspect al realității, utilizând cunoștințe de bază din diferite materii școlare studiate;
- *temă pentru acasă* – sarcină oferită spre finalul lecției, în cheia activității din clasă, pentru ca elevul să o realizeze în afara orelor de curs, de regulă până la lecția următoare;

- *temă-proiect* – temă de investigație școlară care îmbină secvențe învățate de elev la mai multe discipline și care ține de interesul acestuia, oferită pentru o perioadă mai extinsă.

**Valoarea practică a lucrării** constă în prezentarea unui model eficient de dezvoltare inovatoare a competenței de a învăța să înveți prin valorizarea textului ca resursă educațională primordială pentru elevul licean, care desprinde din totalitatea de semne ale textului domeniul de interes pentru propria formare, îmbogățindu-le valorile într-un demers investigativ transdisciplinar independent.

**Aprobarea rezultatelor cercetării.** Unele particularități ale domeniului investigat au fost abordate în cadrul Conferinței internaționale „Educația din perspectiva valorilor”, Alba Iulia (2019). Rezultatele cercetării au fost aprobate în cadrul ședinței Consiliului profesoral al Liceului Teoretic „Mihai Viteazul” din Chișinău (2022), instituție în care s-a desfășurat experimentul pedagogic; la Conferința științifică internațională „Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții”, Chișinău (2022); la Conferința științifică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, ediția a IV-a, Bălți (2022). Aspecte și rezultate parțiale ale cercetării au fost abordate în cadrul forului public național organizat de Fundația Soros Moldova (2021) în legătură cu studiul „Temele pentru acasă – pedagogie și politici școlare”, realizat de subsemnatul și apărut în volum la editura Lexon-Prim, 2021.

**Publicații la tema tezei.** Cercetarea realizată se încadrează în direcțiile de cercetare ale țării. Repererele conceptuale și praxiologice ale disertației au fost reflectate în 14 publicații științifice.

**Volumul și structura tezei.** Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie, 12 anexe, 20 de tabele și 24 de figuri, 165 de pagini text de bază.

#### **Sumarul compartimentelor tezei.**

Teza este alcătuită din *Introducere*, 3 capitole divizate în subcapitole, *Concluzii generale și recomandări* și *Bibliografie*.

În *Introducere* este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare. Este descrisă situația în domeniul de cercetare și sunt identificate problema, scopul, obiectivele, noutatea cercetării. Introducerea conține o trecere în revistă a reperelor epistemologice și a metodelor de cercetare realizate pe parcursul elaborării tezei.

*Capitolul 1*, „Premise teoretice în valorificarea învățării independente ca bază pentru formarea competenței”, pune în lumină *competența de a învăța să înveți*, prezentând-o în complexitatea mecanismelor de formare și funcționare și a finalităților sale în procesul educațional. Întru reliefa

complexității conceptului, s-au analizat diverse surse științifice autohtone și străine, s-au analizat documente de politici de nivel național și internațional referitoare la competență. De asemenea, capitolul inițial elucidează esența, specificul și abordările temelor pentru acasă ca activități de învățare în afara clasei, ca parte organică a procesului de instruire inițiat la lecție, și evidențiază rolul învățării independente *extra muros* pentru devenirea personalității elevului.

*Capitolul 2*, „Repere metodologice în abordarea activităților independente *extra muros* în formulă integratoare”, reflectă situația temelor pentru acasă în experiența internațională. Specificul temelor este examinat în lumina documentelor de politici naționale în domeniul educației și drepturilor copilului. Se propune examinarea activității independente în afara clasei prin prisma integrării domeniilor de cunoaștere, în baza textului care permite a forma, într-o activitate unică, o serie de competențe specifice unui set de discipline școlare. De asemenea, în capitolul 2 este prezentat *Modelul pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare*.

*Capitolul 3*, „Valori educaționale ale modelului învățării independente *extra muros* în formulă integratoare” prezintă experimentul pedagogic în triada fazelor de constatare, de formare și de validare. Aspectul de constatare rezidă în realizarea unui sondaj amplu pe un eșantion de circa 4500 de respondenți și analiza sondajului, cu concluzii care influențează recomandările finale. Aspectul formativ reflectă activitatea independentă în afara lecției a unei clase de liceu, profil umanistic, care a studiat în cheie interdisciplinară romanul „Cântecul mării” de Oleg Serebrian și, pe un parcurs de 6 săptămâni, a lucrat, în locul temelor pentru acasă, la un proiect de investigație școlară, în baza unei tematici ample formulate cu participarea elevilor acestei clase. Aspectul de validare a experimentului se referă la poziția elevilor clasei cuprinse în el pe marginea temelor pentru acasă.

*Concluziile generale și recomandările* vizează schimbarea metodologică a modului de conceptualizare, organizare, desfășurare și evaluare a activităților integratoare independente, în afara clasei, în baza textului ce sugerează abordări inter- și transdisciplinare.

# 1. PREMISE TEORETICE ÎN VALORIFICAREA ÎNVĂȚĂRII INDEPENDENTE CA BAZĂ PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI

## 1.1. *Competența de a învăța să înveți* – concept ce asigură devenirea personalității depline

Competența elevului de a învăța să învețe este prioritar abordată, în țara noastră, în legătură cu necesitatea formării personalității active și eficiente. Problema se pune în discuție după 1990, perioadă în care pedagogii revendică schimbarea sistemului de învățământ.

În decembrie 1994, Parlamentul adoptă *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova*. Desprins de doctrina ideologizată, învățământul se vrea „centrat pe principiile umanismului, democrației și dezvoltării multilaterale” [1]. Spre adoptarea documentului duc mai multe motive: manuale alcătuite după principiul informativ, lipsa unei politici concrete de perspectivă în domeniul educației. Astfel, demarează orientarea spre învățământul formativ, axat pe formarea personalității elevului.

Urmare a unui șir de acte normative, care au asigurat trecerea de la programele din primii ani de independență la viziunea curriculară, în 2010 este aprobat Curriculumul Național bazat pe formarea de competențe. Devine prioritară nu asimilarea mecanică a cunoștințelor, ci construirea contextelor prin care acestea își probează funcționalitatea. Cunoștințelor li se rezervă un nou statut, mai puțin autoritar, însă mult mai constructiv: „Conținuturile, în abordarea curriculară, realizează funcții de mijloc și instrument de formare a competențelor la elevi” [2, p. 13], iar cadrul didactic le selectează judicios pe primele, întru asigurarea formării inspirate și motivante a ultimelor.

Utilizat inițial în cercetările ce vizează rezultatele școlare, termenul *competență* intră în fluxul de documente și studii din Republica Moldova după ce reforma în educație dictează constituirea curriculumului pe triada *cunoștințe, capacități, atitudini*, dimensiuni care, printr-un demers integrator, duc la conturarea unei competențe [3]. La baza acestui document de politici stă *Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene*, care pune în evidență 8 competențe-cheie pentru *învățarea pe tot parcursul vieții* – condiție majoră a evoluției unei societăți bazate pe cunoaștere [4]. În combinația dintre cunoștințe, aptitudini și atitudini este definită competența și în documente ulterioare. *Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (2018/C 189/01) stipulează: „cunoștințele sunt formate din fapte și cifre, concepte, idei și teorii deja stabilite și care sprijină înțelegerea într-un anumit domeniu sau subiect; aptitudinile sunt definite ca abilitatea și capacitatea de a desfășura procese și a utiliza cunoștințele existente pentru obținerea de rezultate; atitudinile

descriu dispoziția și mentalitatea de a acționa sau de a reacționa la idei, persoane sau situații” [5, p. 7].

Recomandarea 2018/C 189/01 redenumesc cele 8 competențe-cheie, punându-le în evidență menirea de a asigura, pentru fiecare individ, „împlinirea și dezvoltarea personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială, un stil de viață durabil, o viață de succes în cadrul unor societăți pașnice, o gestionare a vieții care țin seama de aspecte legate de sănătate și cetățenie activă”: 1) competențe *de alfabetizare* – în Codul educației 152/2014 acestora le corespund competențele de comunicare în limba română și competențele de comunicare în limba maternă [6]; 2) competențe *multilingvistice*; 3) competențe *în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii*; 4) competențe *digitale*; 5) competențe *personale, sociale și de a învăța să înveți*; 6) competențe *cetățenești*; 7) competențe *antreprenoriale*; 8) competențe *de sensibilizare și expresie culturală* [5, pp. 7-8]. Rămânând în cadrul legislativ național, menționăm că anume în termeni de competențe sunt formulate, în art. 11 al Codului, finalitățile educației: „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”.

Începând cu ultimul deceniu al secolului trecut, politicile europene plasează competențele în variate inițiative racordate la conceptul de modernizare a educației pentru manifestare valorică în câmpul muncii. Astfel, anul 2000 se remarcă prin faptul că mai mulți didacticieni pun problema definirii competenței ca dimensiune metacognitivă, constituită dinamic și structurată combinatoriu, în același timp individuală și colectivă, dimensiune reprezentativă pentru tot parcursul vieții, urmând o evoluție de la incompetență neconștientizată la competență neconștientizată [7, p. 33]. La etapa respectivă, mediul științific este deja preocupat de concept: cercetătorul belgian V. De Landsheere încadrează în el totalitatea de „cunoștințe, priceperi și atitudini sau comportamente pe care trebuie să le însușească cel ce se formează”, apud [8].

Mai târziu, la Consiliul European desfășurat la Lisabona, în martie 2003, este abordat un aspect major în stabilirea direcției politice și de acțiune în Uniunea Europeană, recunoscându-se că educația și încadrarea în câmpul muncii sunt indispensabile politicilor economice și sociale necesare afirmării Europei ca economie dinamică bazată pe cunoaștere. Consiliul a decis a elabora un Cadru european care să definească *noile competențe de bază*. Concluziile acestui înalt for politic se sprijină pe intrarea decisivă a statelor europene în era cunoașterii, acest lucru exprimându-se în toate sferele vieții, învățarea pe tot parcursul vieții căpătând importanță tot mai mare și contururi tot mai limpezi. Se

lansează „o dezbatere larg-europeană bazată pe o strategie comprehensivă pentru implementarea învățării permanente la nivel individual și instituțional și în toate sferele vieții publice și private” [9, p. 3]. La finele anului 2004, grupul de lucru B al Comisiei Europene elaborează un important document, *Competențe-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții. Cadru european de referință*, în care inserează o definiție esențială a noțiunii: „Competențele-cheie reprezintă un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilitați și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și angajarea în câmpul muncii. Acestea trebuie să se fi dezvoltat la sfârșitul educației obligatorii și trebuie să acționeze în calitate de fundament pentru învățarea ca parte a educației pe tot parcursul vieții” [10].

În domeniul economiei, „competențele sunt considerate cheia competitivității, atât din perspectiva angajatorilor, cât și din cea a angajaților, și orice plan de dezvoltare strategică a companiilor vizează formarea de competențe superioare” [11, p. 8]. În acest context, T. Wagner enumeră următoarele competențe ca fiind esențiale pentru adultul secolului XXI: gândire critică, rezolvare de probleme; colaborare, influențare; adaptabilitate, reînvățare; inițiativă, antreprenoriat; comunicare în scris și orală; curiozitate, imaginație; accesare și analiză de informații [12, p. 18]. Mediul academic european evidențiază, drept cele mai importante competențe pentru societatea de astăzi, managementul resurselor umane, coordonarea acțiunilor proprii cu ale altora, luarea deciziilor, orientarea profesională, capacitatea de a negocia, flexibilitatea gândirii [13]. Acestea devin posibile în manifestarea continuă, pe parcursul întregii vieți, a capacității omului de a se instrui, inclusiv în mai multe domenii concomitent. Viziunea a căpătat dimensiunile unei veritabile filozofii în educație, fiind aprofundată în multiple studii: „Prin *învățarea continuă*, prezentul dobândește semnificații de prezent al viitorului, iar anticiparea viitorului capătă valențe de viitor al prezentului” [14, p. 10]. Natura filozofică o subliniază ideea că prin ceea ce o comunitate numeroasă numește *lifelong learning* se subînțelege „un echilibru între OM și UNIVERS” [15, p. 92].

*Învățarea pe tot parcursul vieții* a devenit formulă consacrată la Conferința Mondială de la Jomtien (Thailanda) în 1990 [16], privind dezvoltarea personalității în scopul relaționării ei permanente cu sistemul de valori general-umane. Abordările ulterioare ale problemei au generat, la nivelul Comisiei Europene, elaborarea unui *Program de învățare pe tot parcursul vieții*, oferind persoanelor de diferite vârste posibilitatea de a studia, cu scopul de a dezvolta o societate și o economie bazată pe cunoaștere [10]. Conceptul a fost însă pus în discuție cu mai bine de două decenii înainte, în 1972, de către omul de stat francez Edgar Faure. Lucrarea sa în colaborare cu alți autori,

*Learning to be. The world of education today and tomorrow*, este una dintre cărțile care au stat la baza elaborării teoriei competențelor. Termenul *competență* nu este cu totul nou la această dată. Deja în anii '60 în SUA acesta se utilizează în domeniul formării cadrelor didactice pe bază de performanță, ca să se extindă într-o accepție similară, adaptată la dimensiunile de timp și spațiu în Europa, în Asia, ajungând până în Noua Zeelandă [7, p. 32].

Un an mai târziu, în 1973, în revista *American Psychologist*, apare eseu profesorului David C. McClelland *Testing for Competence Rather than for Intelligence* [17]. În lucrare, este supusă criticii aprecierea rezultatelor elevilor în baza testării coeficientului de inteligență IQ, profesorul psiholog propunând în schimb evaluarea în baza competențelor. Eseul poate fi considerat drept bază pentru ulterioarele exegeze referitoare la ierarhizarea și tipologia competențelor, la definirea paradigmei generale a competenței în accepția ei contemporană.

Cercetările pedagogice, care, în consecutivitatea lor cronologică, teoretizează fundamentarea educației pe formarea de competențe, se bazează pe studii ale fenomenului învățării și, tot mai mult, pe învățarea centrată pe individ. Deși mediul educațional autohton vehiculează cu noțiunea de *educație centrată pe elev* de circa două decenii, încă acum un secol profilul uman solicitat de necesitatea de personal calificat în sferele largi ale activității umane este anume al individului activ, cu însușiri pragmatice, capabil să aducă plusvaloare comunității, punându-și în lucru multiplele laturi ale personalității.

Formarea la elevi a unui sistem de competențe care să le definească comportamentul drept unul valoric și util comunității a constituit axa tematică a Conferinței Internaționale în domeniul educației de la Vilnius, Lituania, în anul 2008. Genericul conferinței a fost mai mult decât semnificativ: *Formula Europei: competențele de azi – cheia succesului de mâine*. Între timp, în Republica Moldova s-a dat start reformei curriculare determinate de trecerea de la prioritatea obiectivelor educaționale la superioritatea competențelor. La hotarul dintre primele două decenii ale secolului curent, cercetătorul V. Pâslaru înlătură o confuzie frecventă în mediul pedagogic: aceea de a considera faza curriculară a axării pe obiective una depășită, pasibilă de înlocuirea cu alta „modernizată”. În opinia lui, proiectarea în bază de obiective nu exclude demersul centrat pe competențe, iar „competențele sunt mai întâi proiectate în formă de obiective, apoi formate gradual, constituindu-se în competențe-finalități, adică în achiziții ale educatului” [18, p. 7]. Așadar, în anul 2006 se abordează un curriculum *proiectat în bază de obiective*, în esență având finalitatea formării competențelor. Doi ani mai târziu, după cum observă cercetătorul N. Bucun, experții în standarde



educaționale și curriculum „proiectează dezvoltarea competențelor-cheie printr-un algoritm specific derivării acestora, punându-le la baza formulării competențelor specifice” ale disciplinelor școlare [19, pp. 3-16].

Fenomenul prioritizării în curriculum a competențelor se dovedește a fi unul anevoios, întrucât în 2008 nu există încă interpretare nu unică, ci nici pe departe comună, spre care să se îndrepte multitudinea de teorii și accepții ale noțiunii de *competență*. Deși foarte uzitat, atribuit până și unor contexte care s-ar fi putut lipsi de el, termenul în cauză pare să nu-și mai afirme, tocmai prin recurența ubicuă, claritatea. Nici în 2010, anul aprobării în Republica Moldova a Curriculumului axat pe competențe, nu există o limpezire a lui: „Întâlnim astăzi termenul de competență oriunde și oricând, fără să avem însă un consens terminologic minimal. Avem competențe și „skills“, competențe cheie și competențe de bază, capacități și abilități, standarde profesionale și standarde ocupaționale, calificări și capabilități ș.a.m.d.” [11, p. 8]. În 2015, făcând o analiză a literaturii de specialitate, A. Gremalschi constată că „până în prezent, în domeniul științelor educației, nu există o definiție unanim acceptată a termenului *competență*” [20, p. 10]. În 2020, V. Cabac invocă, pe lângă lipsa unei definiții a termenului, și „lipsa unor metodologii eficiente de formare/ dezvoltare a competențelor”, referindu-se la abordarea conceptului în învățământul general” [21, p. 228].

Se mai întâmplă confuzii în interpretarea competențelor-cheie, a competențelor strategice, a competențelor cross-curriculare, a competențelor specifice. Le citează (confuziile) și cercetătorul X. Roegiers: „Asistăm la o proliferare de calificative alăturate termenului *competență*: competență transversală, competență disciplinară, competență de bază, competență esențială, competență minimală, competență-soclu, competență de viață” [22, p. 2].

La origine *competentia*, termenul desemna, demult, capacitatea unei persoane de a face un anumit lucru, dar nici în trecut el nu se reducea, *grosso modo*, la o simplă abilitate, la *praxis*. În opinia savantului Ph. Meirieu, ideea de *competență* o desprindem încă din termenul aristotelic *poiesis*, care ar semnifica un ansamblu de posibilități înscrise într-o situație generatoare de noi producții (creații): „există *poiesis* când avem în minte, înaintea declanșării acțiunii, reprezentarea exactă a ceea ce va fi finalul acțiunii”, apud [23, p. 36], spre deosebire de cazul *praxisului*, când începem o acțiune fără să ne punem neapărat întrebări referitoare la ce va constitui rezultatul ei. Așadar, o competență este „o evacuare a *praxisului* în favoarea *poiesisului*” (ibidem).

În arealul lingvistic românesc, întâlnim acest termen în variantele *competenție* și *competință* cu aproape două veacuri în urmă, după cum atestă *Micul dicționar academic*, ed. 2010 [24]. Pornind

de la sensul de *capacitate de a îndeplini o sarcină* (o totalitate de sarcini), termenul își află o interpretare mai concretă prin miza pe activitatea individului ce învață: „definirea competenței prin referirea la o sarcină dă finalitate și sens cunoștințelor” [25, p. 22]. Ne interesează, aici, noțiunea din punctul de vedere al realizării uneia din finalitățile educației – formarea și dezvoltarea continuă a personalității, în scopul inserției sociale armonioase și angajării productive în câmpul muncii.

În afara acestei finalități și redusă la primatul cunoștințelor, definiția conceptului este incompletă, vagă: „competența este o cunoaștere dinamică, niște cunoștințe potențiale mobilizate într-un mare număr de situații diferite de același tip” [26, p. 26]. Capacitatea de stimulare în circumstanțe noi subliniază natura activă a competenței. Accentul pe mobilitate este surprins și în alte definiții: „cogniția este subordonată *acțiunii* văzute ca rezolvare de probleme” [23, p. 34].

Dicționarul enciclopedic *Științele educației* definește competența drept „comportamente potențiale (afective, cognitive și psihomotorii) de care dispune un individ pentru a realiza o activitate” [27, p. 180]. Manifestată în domeniul educațional cu activități expres evaluabile, legată de formarea modelului de acțiune al elevului, competența este exprimare a activității productive a lui, devansând faza activității reproductive [28, p. 86]. Cercetătorul C. Bârzea îi remarcă o activitate implicită, de unde și existența unui context pentru desfășurarea ei, un output indicând *ce* poate realiza o persoană în baza unei experiențe de cunoaștere. Sintetizând mai multe studii, C. Bârzea se oprește preponderent la situații în care se poate manifesta „capacitatea de a face față unor solicitări complexe într-un anumit context, prin mobilizarea achizițiilor psihosociale (atât cognitive, cât și non-cognitive)” [11, p. 9]. Importantă, în observațiile cercetătorului bucureștean, este sublinierea, pe lângă statutul de indicator al capacității actuale, a aceluși statut al competenței grație căruia se prezice o evoluție ulterioară a procesului formator. Definiția la care ajunge C. Bârzea evidențiază competența ca pe „un ansamblu operațional construit ad-hoc sau în mod deliberat, ca rezultat al unor programe explicite de formare” [ibidem], având o structură complexă ce îmbină operații cerebrale, deprinderi practice, valori comportamentale și atitudini, manifestări emoționale.

Abordările științifice din ultimele două decenii scot în evidență două prisme prin care noțiunea capătă sens în educație, elucidate, în pedagogia autohtonă, de V. Pâslaru [29, pp. 63-64]. Dezvoltând ideea lui M. Minder, V. Pâslaru observă că prin prima prismă se elucidează fundamentul static al competenței ca bază de resurse de „natură integratoare”, ca totalitate de cunoștințe, capacități și atitudini („structura triadică”) ce îi permit individului să facă față cerințelor într-un mediu anume. A doua prismă, de natură dinamică, se referă la mobilizarea resurselor în situații pe care îi este dat

individului să le trăiască. Altfel spus, se face distincție între *a fi competent* și *a avea competențe*, iar în legătură cu aceasta, savantul G. Le Boterf consideră că „este mai important să înțelegem ce este o persoană competentă și nu ce este o competență”, apud [21, p. 229]. În această ordine de idei, ne interesează cu precădere ce este un *elev* competent.

X. Roegiers își întemeiază viziunea referitoare la competențe pe principiul integrării achizițiilor elevului, în special prin valorificarea situațiilor de integrare și prin învățarea abilității de a soluționa sarcini complexe. Pedagogia integrării, în care savantul vede clar misiunea de a combate ineficiența sistemelor educaționale contemporane, oferă competențelor 3 atuuri: 1) accentul pe ceea ce elevul trebuie să stăpânească la fine de an școlar și de școlaritate; 2) acordarea de sens învățării; 3) certificarea achizițiilor elevului în termeni ce țin de soluționarea situațiilor concrete [3, pp. 3-4].

Roegiers definește competența drept „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea unui rol, a unei funcții sau a unei activități”, definiție pe care V. Pâslaru o consideră „cea mai simplă și laconică definiție a competenței” [18, p. 6]. În studiul de referință *Une pédagogie de l'intégration*, savantul belgian notează: „une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations”<sup>1</sup> [3, p. 4].

Din triada constituenților noțiunii, atitudinile sunt componenta cea mai slab elucidată, conform opiniei lui V. Pâslaru, care le prezintă ca „raporturi semnificative ale individului față de lucruri și ființe (definitorii pentru înțelegerea valorilor) și față de propriul univers intim” [29, p. 64]. Raportată la școală, o competență cheie, în convingerea cercetătoarei M. Hadîrcă, poate fi achiziționată „dacă este abordată în mod holistic, adică prin toate formele, mijloacele și disciplinele de învățământ, dacă se pune accentul pe *colaborarea pedagogică* în proiectarea și realizarea unor strategii de învățare de tip integrat și numai dacă ținta respectivă este urmărită în mod transdisciplinar” [30, p. 4].

Cercetătorul M. Ionescu definește competența drept „ansambluri integrate de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, principiilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale și informale” [31, p. 93]. Concordant cu definiția lui X. Roegiers, punctul de vedere al cercetătorului clujean pune în valoare sistemul complex de „abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor”, care îi atribuie competenței o importanță funcțională, pragmatică.

---

<sup>1</sup> Capacitate a individului de a mobiliza un ansamblu integrat de resurse în vederea soluționării unei situații-problemă, desprinsă dintr-o familie de situații înrudite (traducerea din limba franceză ne aparține).

În aceeași cheie este definiția cercetătorului D. Potolea: „un proces de selecție, combinare și utilizare adecvată, în forma unui ansamblu integrat și dinamic, a cunoștințelor, abilităților (cognitive, acționale, relaționale, etice etc.) și a altor achiziții (ex: valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații-problemă în condiții de eficiență și eficacitate” apud [32, p. 57], din care abordare evidențiem ideea *selecție, combinare și utilizare*, prin proces complex și instantaneu, a achizițiilor purtătoare de caracter *integrat și dinamic*.

Tot mai multe surse apropiate de viziunea lui Roegiers îi remarcă specificul de a fi însușită „global și nu fragmentar”, fapt care nicidecum nu semnifică lejeritatea reprezentării sincrone a tuturor dimensiunilor sale [23, p. 35]. Deși se manifestă în cazul unei solicitări concrete într-un segment de timp îngust, o serie de componente/ dimensiuni ale competenței se mobilizează, se activează, se interpătrund și se structurează momentan. Mai este semnificativ, în contextul declanșării sincrone a componentelor activate, caracterul flexibil, combinatoriu al competenței; acest caracter îi dictează particularitatea de a „deveni element constitutiv al altei competențe” [11, p. 10]. Tot în spiritul perspectivei lui Roegiers, competența – demonstrată într-o complicată și imprevizibilă interconexiune a domeniilor vieții (sănătate, familie, educație, profesie, timp liber) – se remarcă prin caracterul transversal, adică transferabil de la un domeniu la altul, fapt ce îi accentuează menirea de a contribui la formarea adaptabilității comportamentului.

Specificul complex al competenței presupune „o pluralizare a procedurilor de organizare și producere a cunoașterii”, dar este de remarcat faptul că această organizare nu are sens dacă nu este subordonată unor „imperative pragmatice” [23, p. 35]. Modul în care se constituie psihicul uman îi permite individului să se formeze din raporturile sale cu ceea ce îl înconjoară și acest lucru vizează și „capacitatea personală de a se adapta la o situație nouă, lipsită de șabloane” [25, p. 18], căci numai în afara clișeului situațional se poate vorbi de o veritabilă formare. În această ordine de idei, atestăm în caracterul competenței și funcția de a eradica *comportamentul dezadaptiv*. Misiunea competenței constă, astfel, în a înlătura „tiparele”, a critica repertoriul restrâns al întrebuințării unor cunoștințe, a anihila tracul eventual al elevului în fața situațiilor imprevizibile.

Cercetătorul M. Joras vede complexitatea competenței în următoarea combinație de trăsături:

- competența este definită de acțiune, în afara căreia este imposibilă;
- este observabilă într-un context precis, singurul care îi determină transferabilitatea;
- vizează trei seturi de capacități: a ști (*savoir*), a ști să faci (*savoir-faire*), a ști să fii (*savoir-être*);

- este realizabilă doar prin integrarea acestor capacități, apud [32, p. 58].

Cadrul de referință al Curriculumului Național definește competența școlară astfel: „sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite/ formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață” [2, p. 19]. Dimensiunea axiologică, prezentă și în Codul educației, îmbogățește definiția prin raportarea la idealul educațional al școlii din Republica Moldova: „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [6].

Printre concepțiile teoretice dominante despre competență, în știința contemporană se atestă abordări speciale ale dezvoltării acesteia. Abordarea *enactivă* (fr.: *approche éactive*, engl.: *enactive approach*) pornește de la analiza experienței de cunoaștere a elevului și transformă învățarea în mod de acțiune lucidă pentru el însuși și pentru cei din anturajul său, atât în prezent, cât și într-o perspectivă temporală largă. Pornind de la teoria enacțiunii, se constată că învățarea se produce nu prin *redarea* detaliilor lumii exterioare, căci aceasta nu există sau nu contează, ci prin *(re)construcția* lumii. Învățând, individul se construiește pe sine și astfel creează universul – „realizare socială, apărută prin actul limbajului” indivizilor care își transmit reciproc informații, iar „cogniția apare în rezultatul interacțiunii dinamice a organismului cu mediul său” [21, p. 229]. Conform abordării enactive, școala îi acordă elevului o anumită autonomie pentru ca acesta să realizeze, în interacțiune cu mediul, o producție concretă și autentică, care necesită, la rândul său, mobilizarea a numeroase resurse ale elevului [33, p. 69]. Rezultatul acestei realizări este capacitatea elevului de a-și determina propriul său univers și a acționa în el, sigur și împlinit.

Din perspectivă complexă, conținând nuanțe specifice metacognitive, sincrone, dinamice, combinatorii, *competența de a învăța să înveți*<sup>2</sup> apare, printre competențele școlare, ca *prima inter pares*, grație particularității sale de a se subordona principiului major al centrării pe cel ce învață. Cercetătoarea T. Callo o vede în legătură cu „construcția verticală și labirintică” care generează *viziunea de învățare proprie* a elevului: „bazată pe valorile general-umane, consecventă în raport cu situația actuală și dătătoare de pozitivism și claritate în raport cu viitorul, plină de încredere în viitor, ceva care poate fi adus la viață prin gândurile personale” [34, p. 23].

---

<sup>2</sup> În studiile occidentale o putem întâlni în varianta *competența LL*, abreviere a sintagmei engleze *learning to learn*. Vom utiliza abrevierea universal acceptată, pentru economisirea spațiului, în tabelele prezentei lucrări.

În viziunea cercetătorului O. Mândruț, *competența de a învăța să înveți* presupune:

- abilitatea de a persevera în învățare, de a-ți organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor – atât individual, cât și în grup;
- conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacole pentru a învăța cu succes;
- acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și abilități;
- implicarea elevilor în activități ce pornesc de la cunoștințe și experiențe anterioare, încât ei să-și poată aplica abilitățile în diferite contexte: acasă, la muncă, în formare [35, p. 49].

Abordările necesității de a învăța pe tot parcursul vieții sunt multiple, demonstrându-și, majoritate, caracterul judicios și importanța pentru stabilirea unor economii naționale/ regionale generatoare de capital, mai cu seamă în condițiile crizei globale ce a cuprins sistemul economic mondial și, implicit, pe cel cultural, spiritual și educațional, criză care afectează grav pe elevi, pentru că se regăsesc mai greu în multiplele provocări ale cotidianului [36, p. 19]. La nivelul Uniunii Europene, sunt frecvente apelurile către comunitățile conviețuitoare de a crea, pe diverse dimensiuni, oportunități de învățare pentru adulți, de dezvoltare a proiectelor andragogice, inclusiv cu accent pe programe care i-ar învăța pe oameni să învețe. Este oportun a observa legătura acestui deziderat major al societăților secolului al XXI-lea cu activitatea de formare a elevului – viitor valorificator și multiplicator de capital. Din unghiul de vedere al tratării celui format în sala de clasă, „importanța competenței de a învăța să înveți apare ca fiind derivată din trei tipuri de beneficii:

- angajarea elevului în condițiile cerințelor în continuă schimbare ale pieței muncii;
- participarea activă în mediul profesional și în societatea civilă;
- controlarea riscului excluziunii sociale” [37, p. 70].

S. Cristea consideră că aceasta implică „alocare de timp optim pentru învățare în condiții de disciplină, perseverență, autonomie; concentrare a efortului cognitiv susținut și noncognitiv (voință, motivație internă, afectivitate, caracter) pe termen scurt, mediu și lung; reflecție analitică, sintetică și critică asupra obiectului învățării, scopurilor și mijloacelor folosite; a comunica, pe parcursul actului de învățare, prin mijloacele adecvate în context deschis [38, p. 55].

Redenumită în 2018, competența de a învăța să înveți se „îmbogățește” cu două componente: *personală și socială*. Studiul *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence 2019*, le prezintă în interdependență, aspect elucidat doi ani mai târziu de cercetătoarea L. Franțuzan și sintetizat în Tabelul 1.1: [39, p. 15]:

**Tabelul 1.1. Componentele competenței personale, sociale și de a învăța să înveți**

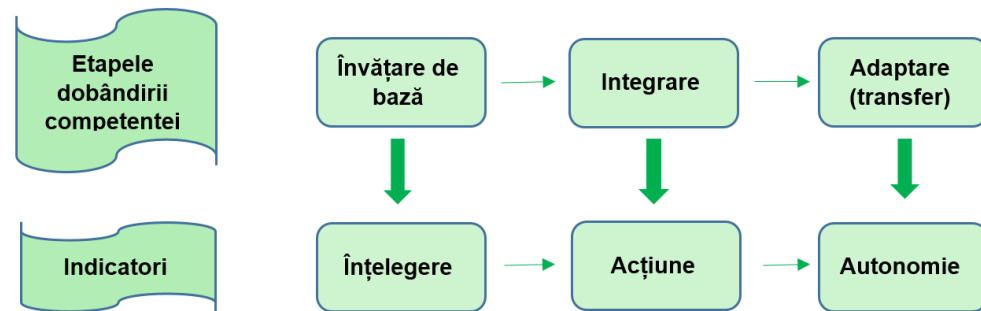
	<b>Personale</b>	<b>Sociale</b>	<b>A învăța să înveți</b>
<b>Constructul competenței</b>	Bunăstare	Colaborare	Managementul învățării
	Flexibilitate (Adaptabilitate)	Comunicare	Gândirea critică
	Autoreglare	Empatie	Mentalitate în creștere

Ceea ce determină în mod constitutiv competența de a învăța să înveți este particularitatea ei de a „produce restructurări cognitive continue ale schemelor existente, în baza capacităților, cunoștințelor și atitudinilor exersate în diferite situații autentice de integrare” [40, p. 7], fapt ce sprijină raportarea directă a învățării la practica vieții, în care diverse aspecte/ domenii se prezintă în fuziune holistică, complexă. Cercetătoarea L. Sava-Peculea deduce, din definiția dată de Uniunea Europeană, trei dimensiuni structurale ale competenței – cognitivă, metacognitivă și motivațională – și, în baza opiniei lui X. Roegiers, propune definiția: „competența de a învăța să înveți reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini dezvoltate într-un context particular într-o manieră reflexivă și strategică care include resurse de ordin cognitiv, metacognitiv, non-cognitiv în vederea implicării active și interactive în situații de învățare și în rezolvarea eficientă a sarcinilor de lucru” [41, p. 8].

Formarea și dezvoltarea unei competențe profilează un subiect „capabil să determine, în fața unei situații noi pentru el, procedura care trebuie selectată dintre cele pe care le cunoaște, capabil să selecteze și să combine mai multe proceduri ca răspuns la o situație neașteptată” [25, p. 148]. Un elev cărui i se formează etapizat competența de a învăța să învețe, prin prismă personală și socială, „are potențial pentru stimularea incluziunii și rezilienței la incertitudine și schimbare” [39, p. 16].

Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în afara clasei (cadrului lecției) se transpune în termenii operaționali ai competenței specifice de integrare, pe care o formează școala prin materiile de studiu: generalizarea și particularizarea, optimizarea, transferarea, adaptarea și adecvarea la contexte, planificarea/ proiectarea, gestionarea, cercetarea individuală și în grup, rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă, luarea de decizii, comunicarea eficientă [2, p. 28].

Aprofundarea capacității de învățare permanentă este văzută de grupul de cercetători belgieni X. Roegiers, J.-M. De Ketele și F.-M. Gerard ca o triadă de etape consecutive: învățarea de bază, integrarea și adaptarea, apud [42]. Particularitățile esențiale care însoțesc aceste etape sunt înțelegerea, acțiunea și, respectiv, autonomia (Fig. 1.1):



**Fig. 1.1. Etapele de dobândire a competenței, apud [42]**

Pentru instituțiile de învățământ din statul nostru, importanța cunoașterii teoretice și metodologice a competenței de a învăța să înveți și a principiilor de formare a ei o confirmă, în plus, regăsirea aspectelor ei definitorii într-o multitudine de acte normative (Tabelul 1.2):

**Tabelul 1.2. Nuclee ideatice în definiția competenței de a învăța să înveți, date de Recomandarea 2006/962/CE [4], regăsite în documente de politici educaționale autohtone**

Definiția	Nuclee ideatice
<p><i>Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage<sup>1</sup>, à organiser soi-même son apprentissage<sup>2</sup>, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information<sup>3</sup>, à la fois de manière individuelle et en groupe<sup>4</sup>. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins<sup>5</sup>, les offres disponibles<sup>6</sup>, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès<sup>7</sup>. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes<sup>8</sup>, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures<sup>9</sup> pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes<sup>10</sup> dans divers contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation<sup>11</sup> et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité<sup>12</sup> sont des éléments fondamentaux.</i></p>	<p><sup>1</sup><i>a se implica și a persevera în învățare:</i> Codul educației, art. 4; Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptorii;</p> <p><sup>2</sup><i>a-și organiza propria învățare:</i> Planul-cadru de învățământ, <i>Instrucțiunea privind reglementarea managementului temelor pentru acasă, în învățământul primar, gimnazial și liceal;</i></p> <p><sup>3</sup><i>a gestiona eficient timpul și informația:</i> Planul-cadru de învățământ;</p> <p><sup>4</sup><i>la decizia școlii și în echipă:</i> Curriculum disciplinar; Curriculum la decizia școlii; oferta disciplinelor opționale;</p> <p><sup>5</sup><i>a-și cunoaște propriile nevoi de învățare:</i> Codul educației, art. 5; Cadrul Național al Calificărilor;</p> <p><sup>6</sup><i>a valorifica ofertele:</i> Codul educației, art. 7; manuale școlare aprobate și de alternativă; manuale digitale; site-uri educaționale; suporturi metodologice;</p> <p><sup>7</sup><i>a depăși obstacolele:</i> softuri educaționale; seturi multimedia; Planul educațional individualizat; Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptorii;</p> <p><sup>8</sup><i>a acumula, a procesa și a asimila cunoștințe noi:</i> Standarde educaționale; Referențialul de evaluare;</p> <p><sup>9</sup><i>a se baza pe experiența anterioară de cunoaștere și de viață:</i> Cadrul de referință al Curriculumului Național, cap. I;</p> <p><sup>10</sup><i>a aplica noile achiziții:</i> Codul educației, art. 6; Standardele de calitate pentru învățământul primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului;</p> <p><sup>11</sup><i>a valorifica achizițiile în diverse contexte:</i> Codul educației, art. 5; Curriculum la Dezvoltarea personală; programe ale activităților cross-curriculare/ extrașcolare;</p> <p><sup>12</sup><i>a avea încredere în propriile capacități:</i> Curriculum la decizia școlii; software; culegeri de texte; îndrumare didactice; Planul Educațional Individualizat.</p>



În perspectiva manifestării socioeconomice, elevul este examinat în complexitatea afirmărilor particularităților sale de a gândi și a acționa. Fuzionarea acestor două tipuri de particularități stă la baza abordării pedagogice a fenomenului învățării: aceasta se prezintă ca latură cognitivă și practică, ea duce, pe de o parte, la cunoaștere, pe de altă parte, la activitate [43, p. 25]. În societatea bazată pe cunoaștere, afirmă M. Hadârcă, actualul elev este vizat într-o necesitate de „reconfigurare pe toate cele 4 direcții de dezvoltare a învățământului – *a ști, a ști să faci, a ști să fii, pentru a ști să devii*”, prin care se „promovează abordarea individualizată, acțională a instruirii și se are în vedere formarea/ dezvoltarea integrală a personalității umane prin toate formele de învățământ. Cuvântul-cheie care stă la baza noului model educațional este învățarea, nu predarea și nici evaluarea, prin urmare, ne mișcăm către o nouă semnificație a conceptului de învățare – mult mai largă și mai plurală, am zice chiar multidimensională” [44, p. 39].

Importanța procesului complicat de învățare apare definitorie pentru identitatea umană: prin învățare, omul se construiește pe sine. Pus în anumite condiții, el se adaptează la mediu. Acum circa o sută de ani, psihologul american J. B. Watson, fondatorul teoriei behavioriste a învățării, a arătat că prin condiționare se construiesc comportamentele cele mai complexe, precum și trăsăturile de caracter, structurile de personalitate sau instinctele. Fără a nega faptul că anumite înclinații, abilități se manifestă grație genelor transmițătoare de caracter, savantul susține că întreaga personalitate este în mod principial efectul educației: „Dați-mi o duzină de copii mici, sănătoși, cu o bună constituție și vă garantez că, luând pe oricare din ei la întâmplare, îl voi forma astfel încât să devină tipul de specialist pe care îl voi dori: medic, jurist, artist și chiar, da, cerșetor sau hoț, oricare i-ar fi talentele, înclinațiile, tendințele, aptitudinile, vocațiile și rasa străbunilor săi” [45, pp. 38-39].

Etimologia lexemului *învățare* îl pune în legătură cu substantivul *viață*: **a învăța** < *lat.*: \***invitiare** < **vita**. *A învăța* este, etimologic vorbind, a introduce (a aplica) în viață. Din cele mai vechi timpuri procesul învățării este, în subconștient, înțeles ca acțiune de a-și însuși, a asimila o regulă, o meserie etc., relaționat cu ansamblul de situații, aspecte, încercări, circumstanțe în care își desfășoară existența ființa umană, în mod individual sau colectiv, rezumându-se la a obține o experiență, a trage învățăminte, a reține pentru viitor. De remarcat frecvența expresiilor frazeologice care, de secole, pun învățarea în legătură cu manifestările spirituale și sociale: *a învăța carte, a învăța cuvânt cu cuvânt, a învăța minte, a învăța știința lui Dumnezeu, a învăța buchea legii*.

În *Dicționar de pedagogie*, S. Cristea definește învățarea ca „activitate proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului,

elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive” [46, p. 201].

Psihologul A. Leontiev vede învățarea ca pe un „proces al dobândirii experienței individuale de comportare” din experiența socioculturală a omenirii [47, p. 14]. Psihologul R. Gagné este de părerea că învățarea reprezintă „acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere” [48, p. 11]. Savantul J. Lompscher vede în ea „acumulare de experiență în procesul relației reciproce dintre individ și mediu, care duce la anumite schimbări în comportamentul personalității”; M. Melvin o califică drept „achiziții de cunoștințe și deprinderi, schimbări de comportament ce prezintă o relativă rezistență la o funcție anterioară a comportamentului”, iar A. Clausse o cataloghează drept „efort constant al oricărui subiect de a rezolva probleme prin elaborarea de noi soluții”, apud [14, pp. 14-15]. Cercetătorul I. Neacșu propune definiția: „învățarea este o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor” [49, p. 23]. În altă sursă, I. Neacșu dă o definiție ce pune în lumină „o achiziție nouă de comportament [...], rezultat al exersării individului, menită să satisfacă adaptarea la mediu [...]; însușirea de către organism a unor răspunsuri la situații pentru care acesta nu deține posibilități filogenetice” [14, p. 15].

Fenomenul învățării se prezintă deci ca unul dinamic, generator al unei permanente evoluții ascendente a comportamentelor. În definițiile de mai sus și în altele, *schimbarea comportamentală* este acceptată în condițiile unei experiențe individuale a celui ce învață, excluzându-se factori de natură biologică (maturizarea organismului, stările de oboseală sau îmbolnăvire, ca și stările extatice generate de anumite surprize, de acțiunea stupefiantelor etc.). În Tabelul 1.3, comparăm mai multe definiții ale învățării, pentru a-i releva esența.

**Tabelul 1.3. Esența educațională a învățării**

<b>Definiție &amp; sursă<sup>3</sup></b>	<b>Evidențieri</b>
Schimbare relativ permanentă în cunoștințele sau comportamentul cuiva, datorată experienței (Mayer)	Permanența schimbării, datorată experienței
Proces al dobândirii experienței individuale de comportare din experiența socioculturală a omenirii (Leontiev)	Dobândire de experiență individuală din cea colectivă

<sup>3</sup> În afara definițiilor citate din sursa directă, în tabel sunt pasaje citate după I. Neacșu [14], I. Negreț [12], R. Paloș [51], D. Sălăvăstru, [56], E. Cocoradă [45], Gh. Dumitriu [50].

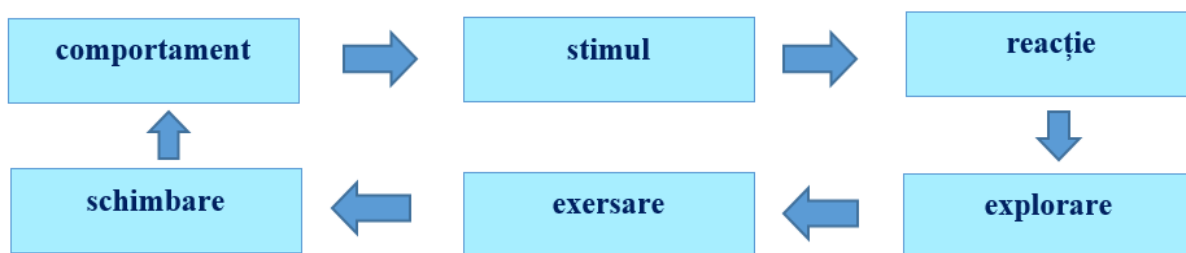
Schimbare relativ permanentă în comportamentul persoanei, datorată experienței anterioare, care nu poate fi atribuită unor stări temporare ale organismului – cauzate de oboseală, boală, droguri (Hergenhahn)	Schimbare permanentă datorată experienței
Modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere (Gagné)	Modificare a capacităților în afara schimbărilor biologice
Acumulare de experiență în procesul relației reciproce dintre individ și mediu, care duce la anumite schimbări în comportamentul personalității (Lompscher)	Experiență individ-mediu care duce la schimbări de comportament
Achiziție de cunoștințe și deprinderi, achiziții de comportament, schimbări de comportament ce prezintă o relativă rezistență la o funcție anterioară a comportamentului (Melvin)	Schimbări comportamentale ca reacție la comportamentul anterior
Efort constant al oricărui subiect de a rezolva probleme prin elaborarea de noi soluții (Clausse)	Efortul de a genera soluții noi pentru problemă
Schimbare de comportament relativ trainică, consecință a schimbărilor centrale și a experienței individuale (Wlodarski)	Permanentă a schimbării conduitei în baza experienței individuale
Schimbare comportamentală produsă pe calea uneia din formele de obținere a experienței noi – exersare, observare etc. (Klausmeier)	Schimbare comportamentală în baza experienței noi
Proces de achiziție în funcție de experiență, datorită căruia anumite activități psihice sau conduite se formează/ se modifică sub influența condițiilor repetitive și variabile ale mediului (Hilgard & Bower)	Fixare/ modificare a conduitei ca repetare a aspectelor mediului, ce constituie experiența
Modificare sistematică, relativ permanentă, în conduită, în modul de a răspunde la o situație, ca rezultat al practicii, al îndeplinirii aceluiași sarcini, o achiziție nouă a organismului care are drept efect o schimbare în comportamentul acțional sau verbal (Roșca)	Modificare de conduită în urma practicii constante
Achiziție nouă de comportament, rezultat al exersării individului, menită să satisfacă adaptarea la mediu; însușirea de către organism a unor răspunsuri la situații pentru care acesta nu deține posibilități filogenetice (Bogdan)	Modificare de comportament întru adaptarea la mediu
Proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea și valorificarea internă) de către ființa vie – într-o manieră activă, explorativă – a unor convingeri proprii de viață și, pe această bază, în modificarea sistematică a conduitei, în perfecționarea ei controlată și continuă (Golu)	Formarea de convingeri de viață și, în consecință, de comportament, în baza acțiunii explorative
Activitate cu valoare psihopedagogică, condusă și evaluată direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor (Neacșu)	Activitate, dirijată de educator, de valorificare a achizițiilor
Activitate proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive (Cristea)	Activitate ce schimbă comportamentul personalității
Activitate desfășurată de către oameni în scopul însușirii de cunoștințe și dobândirii de deprinderi în toate sectoarele vieții psihice – cunoaștere, emotivitate, voință etc. (Dicționar de Pedagogie)	Cunoștințe și deprinderi în sfera psihică a existenței

Majoritatea accepțiilor aparținând unor distinși psihologi – Ausubel, Briggs, Ceulen, Gagné, Hull, Kidd, Skinner, Thorndike, Ulich, Veith – atestă o constantă în viziunile lor: transformarea

comportamentului individului ca rezultat al unei anumite experiențe concrete prin care acesta trece. Din cele mai multe definiții rezultă că o asemenea experiență se produce într-o situație ce implică:

- o achiziție nouă de comportament, efect al exersării, menită să satisfacă adaptarea la mediu;
- însușirea de către organism a unor răspunsuri la situații pentru care acesta nu deține posibilități genetice;
- explorarea vie și activă a situațiilor, cu posibilitate de a sparge tiparele comportamentale existente și a elabora forme noi de comportamente, soluții creatoare;
- dobândirea de noi comportamente în urma acțiunii repetate a unor stimuli asupra organismului și a formării unor reacții de răspuns [50, p. 5].

Tezele de mai sus, împreună cu definițiile învățării din sursele citate, pot generaliza procesul *învățării* în următoarea reprezentare grafică, cu precizarea că fenomenul pornește de la un comportament anume și finalizează cu schimbarea care anunță un nou comportament (fig. 1.2):



**Fig. 1.2. Procesul învățării în etapele sale esențiale**

Modelarea comportamentului stă la baza principalelor teorii ale învățării. *Behaviorismul* (i se mai spune *comportamentalism*) susține dezvoltarea celor mai multe abilități în legătură cu obiectele și fenomenele realității imediate. El mizează pe un „repertoriu comportamental la naștere” [45, p. 40], care, modelat cu pricepere, formează ființa socială eficientă. Raportate la clasă, principiile comportamentale solicită deprinderea unei conduite care oferă stimulări. Rolul educației se conturează în acțiunea de a dezvolta acele medii de învățare care să conducă la comportamentul dezirabil din partea elevului, pentru care el să fie recompensat și, în consecință, motivat a învăța în continuare, și să-l excludă pe cel indezirabil [51, p. 53].

Așadar, în lumină behavioristă, fenomenul învățării presupune:

- modelare a răspunsului elevului;
- întărire a răspunsului prin repetare;
- descompunere a sarcinii de lucru (abordarea ei algoritmică reglementată);
- reglare moderată din interior;

- conexiune puțin relevantă cu contextul nou, neașteptat.

Teoria comportamentalistă a generat o serie de modele ale învățării („teoria explică procesul, modelul îl descrie” [52, p. 126]): *modelul învățării prin experiență*, *modelul învățării prin condiționare*, *modelul învățării prin contiguitate*. Acesta din urmă presupune simultaneitatea stimul-răspuns, singura capabilă să producă o adevărată asociație, și preferința pentru stimulii produși de mișcare. Modelul este valorizat în învățarea mecanică, după procedeul „ascultă și repetă”: o combinație de stimuli care a însoțit o mișcare tinde să fie urmată de aceeași mișcare după repetare [45, p. 30]. Relativ frecvent în abordările actuale, *modelul învățării prin încercare și eroare* atribuie mai multă libertate celui ce învață, fără a-l proteja, în acțiunile lui, de anumite riscuri.

Dacă behaviorismul se sprijină pe concepte precum *asociere*, *control*, *disciplină*, *imitare*, *întărire*, *recompensă*, teoria *cognitivistă* pune în lumină conceptele *ajustare*, *algoritm*, *analiză*, *anticipare*, *competență*, *cogniție*, *gândire productivă*, *operație*, *organizare*, *procesare a informației*, *schemă cognitivă*, *sinteză*. Modelul cognitivist pune în evidență rolul major al subiectului. Teoriile cognitive descriu acțiunea fenomenelor psihice ce stimulează învățarea – percepția, memoria, gândirea, limbajul – prin achiziția, procesarea, organizarea și utilizarea cunoștințelor [53, p. 12].

Desprinse din studiile și experimentele de învățare a comportamentului uman în genere, teoriile cognitive sunt ușor adaptabile la situația școlară, deoarece se dedică proceselor de cunoaștere și gândire la elevi, mai concret – la personalități în devenire, al căror parcurs intelectual-afectiv este în vizorul permanent al specialiștilor. În linii mari, ele se bazează pe manipulări ale celor instruiți în situații create ad-hoc, în care aceștia au senzația că participă la un joc. Percepția generată în activitatea ludică se conturează în simboluri care îi pregătesc pentru o înțelegere în ansamblu a fenomenelor. Un asemenea tip de formare intelectuală a fost abordat de psihologul elvețian J. Piaget.

Teoriile cognitive admit că actul complet al gândirii urmează o secvență destul de comună:

- excitarea interesului intelectual;
- explorarea preliminară a problemei;
- formularea de idei, explicații sau ipoteze;
- selectarea ideilor adecvate;
- verificarea caracterului adecvat al acestora [54].

Savanții cognitiști pun în lumină teoria conform căreia învățarea se declanșează spontan, printr-o bruscă organizare perceptivă, privită ca un *insight*, o pătrundere într-o anumită relație *cauză-efect*. Ea este determinată de o orientare spre un anumit scop, mai mult decât spre anumite tipare de

conduită, a elevului care interacționează în mod conștient cu mediul – orientare realizată prin anticipări, potriviri, ajustări noționale, construire de scheme, generalizări, deducții, transformări etc. Bazate pe prelucrări de informație, procesările enumerate se desfășoară între un *input* și un *output* ce vizează manifestările mentale ale elevului. Astfel, acesta devine implicat în propria instruire, dovedind un spectru mai mult sau mai puțin observabil al capacităților sale intelectuale.

Termenul *insight*, frecvent atestat în literatura de specialitate în limba română, presupune intuirea, perceperea naturii interioare a unui fenomen, într-un context specific care îl sensibilizează pe cel ce învață: „interiorizarea acțiunilor presupune reconstruirea lor pe un nou plan” [55, p. 30]. El ține de introspecție, de capacitatea de a deduce, a discerne, a conchide și a dus la conturarea *teoriei intuitive a învățării*: declanșarea introspectivă, examinarea unei probleme într-o manieră nouă, conectarea situației de problemă la alta, similară, extinderea problemei într-un context mai larg. Învățarea prin insight, deosebită de învățarea prin încercare și eroare, are câteva trăsături distinctive: natura instantanee a apariției soluției (iluminarea), disponibilitatea ulterioară și transferabilitatea [56, p. 90]. Punctul forte al învățării prin insight este posibilitatea elevului de a reflecta în voie, negrăbit de circumstanțe exterioare, grație stimulilor propuși de pedagog, până la fixarea comprehensiunii. Depășind viziunea comportamentalistă, modelul cognitiv „pune accentul pe manifestările mentale mai mult sau mai puțin observabile, pe geneza cunoștințelor, pe modul în care individul relaționează cunoștințele în cadrul unei structuri cognitive, pe organizarea condițiilor învățării” [ibidem p. 91].

D. Sălăvăstru deduce și sintetizează câteva principii ale perspectivei cognitive:

- învățarea este proces activ și constructiv;
- natura cumulativă a învățării acordă un rol central cunoștințelor anterioare ale subiectului;
- învățarea semnificativă este strâns legată de reprezentarea și organizarea cunoștințelor;
- învățarea este achiziția unui repertoriu de cunoștințe și strategii cognitive și metacognitive;
- profesorul facilitează învățarea prin organizarea materialului (scheme, hărți conceptuale, idei centrale, sumarizare), elaborare (activarea cunoștințelor anterioare, analogii, sugerarea de mnemotehnici), implicarea activă a elevilor în sarcini autentice de învățare [56, p. 93].

Bazată pe efortul edificării cu forțe proprii a sistemului de cunoștințe, teoria *constructivistă* a învățării, vizând fie elevul, fie grupul de elevi, îi/ le conferă statutul de subiect principal care își fortifică permanent stimulii educaționali printr-o puternică interacțiune cu mediul. Mediul exterior, natural sau social, devine potențator al *mediului de învățare*, ultimul având următoarele trăsături:

- asigură multiple reprezentări ale realității (importante pentru specificul învățării integrate);

- evită simplificările, reducerile la monodimensional și reprezintă complexitatea lumii reale;
- ține cont, în construcția cunoașterii, de inserția reproducerii cunoașterii;
- presupune sarcini autentice în contexte semnificative, eclipsând instruirea abstractă în afara contextului;
- creează cadrul de învățare în baza studiului de caz, în locul secvențelor de învățare prestabilite;
- încurajează reflecția în baza experienței, atitudinea critică față de ea;
- asigură construcția cunoașterii prin și în funcție de context;
- încurajează construcția în colaborare a cunoștințelor [57, p. 9].

Mediul de învățare este deci factor determinant în dezvoltarea cognitivă a copilului. Pornind de la definiția inteligenței, dată de Piaget: „adaptare prin excelență, echilibru dintre *asimilare* (proces prin care se acumulează noi informații) și *acomodare* (implică modificarea cunoștințelor în funcție de informațiile adăugate)” [58, p. 102], deducem că un mediu adecvat de învățare generează un comportament adaptat, definit de echilibrul între cele două procese: asimilarea și acomodarea. „Copilul este o ființă a cărei activitate principală este adaptarea – spune Piaget – și care încearcă să se adapteze atât la adultul din preajma lui, cât și la natura însăși” [59, p. 34]. Acest comportament este dinamic, ceea ce presupune ruperea echilibrului precedent, în noul mediu de învățare, și tendința de a stabili alt echilibru, determinat de proaspătul context. Piaget arată că evoluția sistemului psihic uman se prezintă ca succesiune de stadii, descrie *reversibilitatea* ca principala trăsătură a gândirii umane și surprinde modul de formare și funcționare a *gândirii abstracte* [58, pp. 103-113]. Savantul demonstrează că operațiile mentale iau naștere prin interiorizarea acțiunilor concrete. Piaget deduce, din cercetări de natură experimentală, că „acțiunile mentale, operațiile gândirii provin din interiorizarea treptată a unor acțiuni pe care copilul le face mai întâi în mod real, în practica de fiecare zi” [60, p. 166]. Pe acțiunea concretă se suprapune mai târziu limbajul abstract, pe care copilul îl însușește în bază de simboluri, după vârsta de 10-12 ani. Constatarea este de o importanță majoră în înțelegerea modului de formare a capacității de învățare. Într-o anumită fază a dezvoltării intelectului copilului, operațiunile abstracte nu mai au nevoie de sprijinul acțiunii concrete. Aprofundarea reflecțiilor privind activitatea exploratorie a elevului îl determină pe Piaget să ajungă la concluzia că învățarea se prezintă ca un demers strict individual, spre care elevul vine cu date, idei, convingeri anterior asimilate, pentru ca, sub înrâurirea unui nou context, să-și revadă, să-și schimbe sau să-și

fortifice cu argumente ideile anterioare. Construirea cunoașterii se prezintă ca un demers al construirii propriului eu.

În acest sens, reflectând asupra acțiunii cadrului didactic, cercetătoarea T. Șova susține că „aplicarea proiectării didactice constructiviste generează autonomie în învățare, facilitează antrenarea elevilor în construirea cunoașterii, favorizează gândirea critică, stimulează colaborarea și cooperarea, metacogniția, respinge șablonizarea, diversifică variantele acționale ale profesorului și elevului prin motivare intrinsecă și implică o instruire prin comunicare eficientă” [61, p. 159].

Pare important să elucidăm *sistemul cognitiv al elevului*, pentru a contura conceptul *a învăța să înveți*. Una dintre cercetătoarele care au abordat subiectul în cauză, E. Joița, vede sistemul într-o complexitate de particularități. În scopul de a-și dezvolta abilitatea de a învăța independent, elevul:

- caută, prelucrează, dezvoltă sensuri, stabilește relații între elementele cunoașterii;
- „utilizează experiențe anterioare și mecanisme de percepere ca intrări, apoi construcții mentale pentru finalizarea ieșirilor”, pune accent pe acțiunea mentală, cu toată importanța *experienței*;
- învață contextual, punându-se în relație cu obiectul, experiențele, contradicțiile cunoașterii;
- colaborează, întru multiplicarea posibilităților de a găsi soluții;
- își dezvoltă abilitățile de reprezentare ca imagini mentale, înfăptuind transferul între alternativele de soluționare, între situațiile și contextele învățării;
- ajunge la strategii superioare de rezolvare a problemelor, prin axarea pe mecanismele anterior asimilate [62, pp. 115-116].

Realizând o sinteză a nuanțelor desprinse din diverse definiții, conchidem că învățarea este un proces psihic complex dirijat din exterior, care se manifestă într-un caz solicitat intrinsec sau extrinsec, antrenând întreaga personalitate a celui educat și incluzând modificări în cunoașterea și comportamentul acestuia, în baza unei experiențe noi, în scopul unei adaptări optime la mediu. Din această perspectivă, competența de a învăța să înveți reprezintă manifestarea spiritului cognitiv și metacognitiv al elevului într-un context particular, în manieră comportamental-strategică, prin implicarea lui activă și interactivă în soluționarea unor situații de problemă, de regulă, simulate, care îl fortifică pentru situații mai mult sau mai puțin similare din cotidian.

## **1.2. Semnificații educaționale ale *activității independente (în afara clasei/ extra muros)***

Pornind de la definiția *activității didactice/ educative*, dată de S. Cristea în *Dicționar de pedagogie*: „dimensiunea concretă/ operațională a procesului de învățământ, determinată, pe de o



parte, de finalitățile și structurile sistemului, pe de altă parte, de capacitatea de proiectare pedagogică a profesorului, asumată în funcție de condițiile specifice fiecărui colectiv de elevi” [46, p. 7], ținem să menționăm că manifestarea capacităților de muncă independentă ale elevului, *din afara clasei*, trebuie privită ca parte integrantă a demersului educațional. Activitatea intelectuală desfășurată la domiciliu este o dimensiune operațională, determinată de finalitățile educației, proiectată, dirijată și evaluată de cadrul didactic și se raportează la specificul grupului de elevi implicat în ea [63, p. 55]. Studiile de specialitate din Republica Moldova constată interesul cercetătorilor față de *activitatea de sine stătătoare a elevului*, la lecție, temei pentru dezvoltarea capacității de a învăța independent în afara cadrului lecției. Acum trei decenii, D. & L. Pătrașcu o defineau ca „organizare a procesului de instruire, orientată în direcția formării cugetării independente a elevilor și a însușirii metodelor raționale, cultivarea interesului, aptitudinilor de a acumula de sine stătător cunoștințe, precum și de a le aplica în scopul soluționării anumitor probleme de ordin practic” [64, p. 7].

*Dicționarul praxiologic de pedagogie* îi atribuie termenului *activitate independentă* următoarea definiție: „activitate intelectuală sau psihomotorie, individuală sau colectivă, bazată pe eforturile personale ale celor care învață și care nu sunt sprijiniți de cadrul didactic” [65, p. 38]. Întrucât învățarea formală are loc într-un cadru instituționalizat și sub îndrumarea unui pedagog, precizăm că, în activitățile independente din afara clasei, lipsa de sprijin din partea pedagogului este aparentă. Acesta ghidează elevul (grupul de elevi) de la distanță, îi oferă sugestii și îl lasă, cu intenția precisă de a-l monitoriza, să acționeze conform propriilor convingeri deduse din situații de învățare anterioare în care tot el, pedagogul, l-a implicat. Ne îndreptăm atenția în egală măsură asupra elevului care lucrează independent de unul singur sau în pereche/ în grup, deoarece, în accepția cercetătoarei L. Cuznețov, „educația este proces complex în cadrul căruia socializarea și individualizarea se completează și interacționează imanent” [66, p. 8].

Până la mijlocul secolului trecut în Europa, iar la noi, până la hotarul dintre milenii, învățarea a constituit un proces „de masă”, destinat unei colectivități privite ca un întreg. În secolul al XX-lea, restricțiile financiare în Europa, iar la noi și cele ideologice împiedică *abordarea individuală a învățării*, sintagma referindu-se la tratarea pedagogică a diferențelor. Menționăm că în literatura de specialitate diferențele sunt tratate prin conceptul de *învățare personalizată*: „tip de instruire în care ritmul învățării și abordarea instruirii sunt optimizate astfel încât să satisfacă nevoile fiecărui elev” [67, p. 162]. Definiția pune accent pe aspectul curricular, proiectat al acestui tip de instruire. Practica educațională de la noi nu demonstrează decât abordări sporadice ale învățării personalizate, dovadă

fiind faptul că nu există dispoziții, sondaje, rapoarte, inclusiv ministeriale, care să reflecte caracterul programat al acesteia. Or, în cercetarea autohtonă, T. Callo propune „schimbarea opticii prin care este observată educația” prin conturarea *viziunii de învățare proprie* a elevului [34, pp. 8-36], în baza modelelor de personalizare a lui *a învăța să înveți*.

În țările din occident, problema este tratată la nivel guvernamental. Conform *National Educational Technology Plan 2017*, elaborat de *US Department of Education*, „activitățile de învățare sunt gândite astfel încât fiecare elev să le descopere sensul și relevanța, să fie concordante cu interesele elevilor și să poată fi inițiate chiar de ei” [67, p. 162]. În multe state, pedagogia diferențiată este punctul de plecare al unei ample ramificări de studii ce pun în centrul atenției eterogenitatea grupurilor de elevi. De asemenea, unele studii remarcă riscul unei centrări excesive pe diferențieri. Diferențierea completă, susține cercetătorul francez Ph. Meirieu, ar însemna „atomizare, fixarea fiecărui individ de un moment dat al istoriei sale, generarea unor fenomene de intoleranță, pierderea referințelor comune”, apud [68, p. 269]. Așadar, nu diferențierea în sine, ci dozarea ei pedagogică, raportarea ei la valorile grupului, relaționarea ei cu direcția generală lineară a instruirii constituie punctele forte ale abordării didactice a diferențelor.

În mod similar, insistența pe individualizarea învățării ca pe un remediu pentru elevul ce se adaptează mai greu la dinamica clasei poate fi contraproductivă dacă se bazează doar pe adaptarea lecției la starea elevului „slab”. Stringența constă în a-i crea mediul adecvat pentru studiu, de care el este lipsit, căci „altfel dificultatea se dovedește rapid a fi insurmontabilă pentru el” [69, p. 97].

În unison cu învățarea personalizată, o altă formă, mai aprofundată, ilustrează noile tendințe în educația centrată pe elev – *învățarea autoreglată*. Aderăm la ideea că aceasta „se referă la abilitatea elevului de a se angaja independent și proactiv în procesele de automotivare și în comportamentele orientate către atingerea cu succes a scopurilor propuse” [67, p. 165]. Învățarea personalizată devine posibilă atât în cadrul clasei, cu pedagogul alături, doar că primind din partea lui mai puțină atenție după momentul elucidării sarcinii de lucru, cât și în afara ei, în care caz elevul rămâne în față cu indicațiile/ sugestiile pedagogului, cu libertatea de a le gestiona și a le suprapune pe propriile viziuni. Particularitatea *interactivă* a învățării asigură o comunicare formativă nu doar cu cadrul didactic, ci și cu alte persoane valoroase pentru cel ce învață: părinții, bunicii, frații mai mari, personalitățile pe care le întâlnește în anumite situații de viață. Mai cu seamă învățarea autoreglată are efect pronunțat în activitățile *extra muros*, care ne preocupă în acest studiu, dată fiind o altă formă a fenomenului

învățării, cea *intraactivă*, ce se manifestă în funcție de caracteristicile și condițiile psihologice ale elevului.

Remarcăm ideile referitoare la *învățarea autoreglată*, studiate de S. Focșa Semionov, care, pornind de la specificul acumulării informației în instituțiile de învățământ, la ora actuală, vede în acest tip de activitate intelectuală „cea mai eficientă formă de învățare” [70, p. 8]. Cercetătoarea deduce *caracterul autoreglat* al învățării ca suprapunere peste specificul său cognitiv, constructiv, activ și mediat. Pătrunderea în profunzimile tentației de a învăța o face să pună în lumină deplasarea accentului educației de pe asimilarea informației din manual, în clasă sau acasă, pe capacitatea de a conștientiza și „a controla activ procesul și rezultatul propriei învățări” [70, p. 26]. Caracterul activ al acestui control este, în opinia cercetătoarei, fundamentul conceptului *a învăța să înveți*. Deprinderea legităților și mecanismelor de muncă intelectuală independentă îi asigură celui ce învață echilibrul psihologic între anvergura cunoașterii și capacitățile sale reale de a putea stăpâni volumul informațional pe care i-l pune la dispoziție *realitatea*: „funcțiile esențiale ale inteligenței constau în a înțelege și a inventa, cu alte cuvinte a construi structuri, structurând realul” [55, p. 27].

Activitățile școlare independente desfășurate în lipsa contactului direct cu pedagogul sunt denumite prin termenul consacrat *teme pentru acasă*. Multe studii identifică *activitățile independente realizate în afara clasei cu temele pentru acasă*, circumstanțele „în afara clasei” și „acasă” vizând, în mare, cadrul extraoraz. Timp de 6 decenii, în mediul academic rus își menține actualitatea următoarea definiție a *activității școlare independente*: «Самостоятельная работа, включаемая в процесс обучения – это работа, которая выполняется без непосредственного участия педагога, но по его заданию и в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических действий» [71, p. 15]<sup>4</sup>. Reținem din definiție 4 nuanțe specifice: 1) lipsa relației directe cu pedagogul; 2) un timp anume oferit (inclusiv *în afara lecției propriu-zise*); 3) un efort conștient al elevului; 4) implicare a potențialului intelectual și fizic al elevului. Toate aceste 4 nuanțe sunt definitorii pentru temele pentru acasă. Ultimele două se deplasează frecvent de pe conștientizare (deci acceptare, pătrundere, asumare) pe resemnare, obligativitate; de pe valorizarea potențialului intelectual pe exploatarea memoriei și pe automatizare.

---

<sup>4</sup> Activitatea independentă, ca parte a procesului educativ, este activitatea elevului realizată fără participarea directă a pedagogului, dar la solicitarea acestuia și în perioade anume oferite, în care (activitate) elevul își direcționează conștient efortul spre atingerea unei finalități, implicându-și capacitățile intelectuale/ fizice (traducerea din limba rusă ne aparține).

Odată cu reforma curriculară, se conturează, în publicații periodice și în practică, caracterul psihosocial al temelor pentru acasă. În anii '50-80 ai sec. al XX-lea, temele pentru acasă au un caracter tradițional: implică exersarea acasă în spiritul activității la clasă, iar volumul lor este în funcție de sarcinile rezolvate la lecție – cele nerealizate trec „pentru acasă”. Implementarea tot mai pe larg a drepturilor copiilor aduce cu sine spiritul funcțional al activității independente a elevului, deci al legăturii cu viața. În mod special, apare importantă schimbarea viziunii asupra modalității tradiționale de oferire a temelor pentru acasă în clasele de liceu, prin orientarea efortului elevului spre cercetare, întrucât treapta de liceu, premergătoare studiului la facultate (art. 30 al Codului educației), facilitează adaptarea liceenilor la specificul academic propriu-zis, care presupune primordial studiul independent. Cercetătorul V. Mândăcanu consideră că învățământul de calitate nu poate fi realizat dacă actanții săi „nu sunt implicați profund în procesul de cercetare, de dezvoltare a gândirii critice, creative” [72, p. 48]. Punctul forte al acestei schimbări de viziune ține de diminuarea aspectului reproductiv (de informație) și intensificarea celui productiv, cu impact asupra comunității.

Specificul ce ține de forul interior al copilului și de interacțiunea lui cu lumea exterioară a generat în ultimul timp – nu numai la noi – discuții contradictorii privitoare la utilitatea temelor pentru acasă. Polemicile depășesc oscilațiile între gradul maxim sau minim de folos al acestora: există studii care evidențiază impactul considerabil al atribuirii lor la unele materii (matematică) și lipsa de rost a temelor pentru acasă la alte materii (științe, limbă maternă, istorie) [73].

Importanța nesemnificativă a temelor oferite la fiecare final de lecție o anunță sociologul elvețian Ph. Perrenoud. Lucrarea sa *Métier d'élève et sens du travail scolaire* rezervă temelor pentru acasă un capitol intitulat prin echivocul *Sens des devoirs, sens du devoir* („sensul temelor, simțul datoriei”), conferind întregului discurs un ton cel puțin ironic: „De ce să vorbim despre esențial când este atât de amuzant să vorbim despre teme?” [74, p. 125]. Pe de altă parte, savanții sunt conștienți de faptul că efectele muncii la domiciliu asupra succesului școlar sunt mixte, uneori contrastante. Cauzând elevilor suprasolicitare, stres, plictiseală, ele dezvoltă, în același timp, curiozitatea, dorința de acțiune, setea de cunoaștere, au proprietatea de a valoriza relația școală-părinte. „Munca în afara clasei – susține sociologul francez P. Rayou – permite transferul învățării din sala de clasă acasă și garantează întoarcerea ei consolidată sau îmbunătățită” [75, p. 26].

Caracterul dual al temei pentru acasă, în sensul beneficiilor și dezavantajelor, poate fi desprins din multiple studii. Cercetătoarea E. Bessire l-a sintetizat, cu trimitere la autori consacrați – Archambault, Chouinard și Rheault, Canter, Cooper, Hancock, Palardy, Simonato (Tabelul 1.4):

**Tabelul 1.4. Beneficiile și inconveniențele temei pentru acasă ( [76, p. 9])**

Beneficii	Inconveniențe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorizarea autonomiei elevului și dezvoltarea responsabilității lui</li> <li>• Comprehensiune aprofundată</li> <li>• Efect sporit asupra capacității de memorare</li> <li>• Creșterea randamentului școlar și efect pozitiv asupra rezultatelor elevilor</li> <li>• Consolidarea învățării realizate la lecție</li> <li>• Prelungirea perioadei consacrate învățării</li> <li>• Consolidarea legăturii cu familia</li> <li>• Participarea părintelui la viața școlară a copilului</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suprasarcină de muncă</li> <li>• Presiune parentală</li> <li>• Inegalități în ceea ce privește facilitatea/dificultatea sau ritmurile școlare</li> <li>• Inegalități în situația de acasă a elevilor</li> <li>• Dezinteresarea de conținuturile școlare</li> <li>• Imposibilitatea de a se consacra activităților fizice și celor de interes personal (<i>loisirs</i>)</li> <li>• Deteriorarea climatului familial</li> <li>• Sursa unei relații complicate profesor-elev</li> </ul>

Tradiția oferirii temelor pentru acasă și încercările de a li se opune au generat un soi de cult bazat pe legități nu întotdeauna științifice și în care sunt implicați copiii și procesul de învățare. Cercetătoarea C. Vatterott subliniază, în studiul *Rethinking Homework*, că convingerile în legătură cu beneficiile temelor pentru acasă sunt, pentru mulți părinți și educatori, de neclintit, se susțin cu vehemență, încât este un adevărat tabu să abordezi eliminarea lor, fie și parțială: cum poate cineva să fie împotriva activității? Și, propunându-și să „disece dogma”, deduce 5 „credințe” fundamentate fie pe fapte, fie pe stereotipuri:

1. Rolul școlii este de a extinde învățarea dincolo de clasă.
2. Activitatea intelectuală este intrinsec mai valoroasă decât activitatea neintelectuală.
3. Temele cultivă responsabilitatea.
4. Un volum mare de teme este un semn al unui curriculum riguros.
5. Profesorii buni dau teme pentru acasă; elevii buni își fac temele [77, pp. 10-13].

Subiectul a generat abordări controversate pe parcursul întregului secol trecut. La începutul sec. XX, unele state americane interzic temele pentru acasă în învățământul general, în special la nivelul primar. În anii '30, neacceptarea temelor este aproape universală în politicile districtelor școlare, precum și în opinia profesională, și chiar și acolo unde temele nu sunt desființate, acestea sunt deseori atribuite doar în cantități mici [78, p. 32]. În anii '40, tendința către mai puține teme pentru acasă se identifică, în școlile din SUA, cu punerea accentului pe capacitatea de rezolvare a problemelor, spre deosebire de învățarea prin exerciții și memorare. Implicarea SUA în războiul rece, în special ieșirea în spațiul cosmic, generează schimbarea politicii temelor pentru acasă; acestea, în consecință, cresc cantitativ [79, p. 3].

De la hotarul deceniilor VII-VIII, studiile pedagogice americane revendică micșorarea timpului alocat temelor pentru acasă, în timp ce, pe de altă parte, temerile privind competitivitatea economică a țării solicită politici rigide în acest sens. *A Nation at Risk*, un raport din 1983 al Comisiei Naționale pentru Excelență în Educație, a făcut din ideea de ameliorare a educației o problemă de politică națională [80]. Reluând tema și, parțial, titlul raportului, un studiu apărut peste două decenii, *A Nation at Rest*, reia insistențele pe utilitatea temelor pentru acasă [81]. Actualmente, în întreaga societate americană, conform unui studiu realizat de *Center for Public Education*, există un dezacord pronunțat vizând rostul, timpul și cantitatea temelor pentru acasă [82].

Atitudinea rezervată față de teme pentru acasă nu este o noutate nici măcar pentru secolul trecut, supranumit „secol al informației”. Analiza articolelor publicate cu peste un veac în urmă în revista franceză *L'Editeur* permite o relativă constatare a „vârstei” problemei (pentru Franța): anul 1865. Între 1865 și 1900 peste 70 de numere ale acestei publicații s-au ocupat de subiectul activității școlarului în afara sălii de clasă, unele chiar criticând „sistemul împovăraător pentru elev” [83, p. 16]. Un eveniment și mai timpuriu în legătură cu teme pentru acasă are loc în Anglia încă în 1842: problema se lansează din perspectiva interesului copilului. O comisie regală special creată studiază aspectul operațional al implicării elevilor în realizarea temelor pentru acasă și decide că: 1) purtarea permanentă a manualelor acasă și la școală este obositoare și adesea nefuncțională; 2) este preferabil ca teme pentru acasă să se efectueze exclusiv în școală, adică este necesar să fie create condiții de lucru în afara orelor de curs tot în cadrul instituțional [84].

În Republica Moldova, studiile de psihopedagogie consacrate logicii, funcțiilor, formelor, beneficiilor, valorificării produselor temei pentru acasă nu sunt numeroase. Există texte de natură prescriptivă, care recomandă ce se poate face sau ce trebuie evitat, în acest context. În presa periodică, abordările problemei sunt frecvente, dar constatările de aici comportă în mare parte un caracter afectiv. Aceste studii nu sunt numeroase nici în Occident. În lucrarea *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, sociologul D. Glasman notează că, în Franța, nu vom găsi o duzină de texte-studiu sau cercetări referitoare la problema în cauză. Cele mai multe sunt acelea care se referă la timpul alocat temelor pentru acasă și la implicarea parentală, dar mult mai dificil găsești lucrări care să pună problema condițiilor pe care le implică un produs calitativ realizat la domiciliu. Producția științifică, cel puțin cea franceză, remarcă Glasman în raportul solicitat de *Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole*, nu poate oferi, în problema discutată, nimic comparabil cu ceea ce a dat, pe parcursul ultimilor ani, altor subiecte acute: violență școlară, abandon școlar etc. [83, p. 9].

În SUA problema este cercetată profund, iar bibliografia referitoare la *homework* este considerabilă. Culegerea *Helping Your Students With Homework: A Guide for Teachers, 1998*, face referire la circa 20 de surse, toate realizate numai în ultimii 12-15 ani, printre care una dintre cele mai notabile, citată frecvent în studii și articole contemporane, *Homework*, semnată de Harris Cooper [85]. Îndeosebi i se citează definiția sobră, îndubitabilă, dată temelor pentru acasă: „sarcini pe care pedagogii le atribuie elevilor pentru a fi îndeplinite în afara orelor de curs” [86, p. 86]. Poate cele mai complexe cercetări privind eficacitatea temelor pentru acasă se datorează lui Cooper: ele acoperă decenii, niveluri de învățământ și diferite subiecte.

Încorporând, firesc, *tema pentru acasă* în ansamblul procesului educațional, cercetătoarea americană J. A. Butler îi remarcă, într-un studiu din 1987, specificul *extra muros/ out of school*, ceea ce reprezintă libertatea elevului de a-și face temele oriunde, nu obligatoriu acasă, și îi subliniază consolidarea și punerea în aplicare a achizițiilor cognitiv-aptitudinale, în special pentru valorificarea abilităților de studiu independent: „Homework is the time students spend outside the classroom in assigned activities to practice, reinforce or apply newly-acquired skills and knowledge and to learn necessary skills of independent study<sup>5</sup>” [87]. În secvența imediat următoare definiției, cercetătoarea listează oportunitățile fenomenului în cauză, pentru a-l prezenta în complexitatea lui:

- este util cadrului didactic pentru monitorizarea progresului elevilor și diagnosticarea problemelor de învățare ale acestora;
- este o modalitate sigură de a spori responsabilitatea personală și aportul individual al elevilor;
- înlesnește comunicarea materiei noi la lecția următoare;
- duce la consolidarea contactului școală-familie;
- sugerează elevului/ familiei că școala are așteptări mari de la elevi și la fel – societatea.

Aproape de formula lui Cooper, dar mai explicit formulată în documentele de politici și de aceea oarecum mai largă este definiția dată temelor pentru acasă de către De Jong, Westerhof și Creemers: „îndeplinirea sarcinilor din programa școlară în afara orelor obișnuite de școală” [88]. Deși cadrul didactic nu este menționat în ea, definiția subliniază legătura strânsă dintre natura sarcinii realizate acasă și curriculumul conform căruia elevul care o îndeplinește urmează să fie format.

---

<sup>5</sup> Tema pentru acasă este timpul pe care elevul îl alocă, în afara clasei, activităților de exersare, consolidare sau aplicare a capacităților și cunoștințelor nou dobândite și de învățare a abilităților necesare unui studiu independent (traducerea din limba engleză ne aparține).

Identificând noțiunea *homework* cu *activitatea independentă în afara clasei*, cercetătorii americani J. Epstein și K. Salinas scot în relief acea activitate prin care subiectul care are de realizat teme pentru acasă prevede rezultatul implicării sale în procesul de cunoaștere și corelează cu acest rezultat resurse, mijloace, experiență, căpătate în activitățile de învățare desfășurate la lecții [80]. Pentru caracterul complex al acestor corelări, savanții consideră temele ca „una dintre cele mai importante practici pentru stabilirea unui mediu academic de succes”. Aceeași sursă citează opinia altor cercetători, Lee și Pruitt, care încorporează detalii ale procesului specific temelor: practica (repetarea și exercițiul), organizarea (fundamentarea anticipată), extinderea (aplicarea abilităților învățate la o nouă situație) și sarcinile creative (utilizarea originală, inedită a abilităților învățate).

În altă ordine de idei, definițiile subordonează conceptului *homework* anumite finalități: pre-învățarea sau introducerea în câmpul general al subiectului, verificarea înțelegerii, exersarea până la automatizare, procesarea învățării [89, pp. 9-10]. De asemenea, unele definiții pun în centrul atenției nu doar elevul, ci și pedagogul și chiar părintele: astfel, North și Pillay, la clasificarea temelor pentru acasă în instructive și noninstructive, atribuie ultimelor misiunea de a pune părinții la curent cu specificul activității școlare a copilului [90].

Diverse definiții se axează pe mediu (acasă, la bibliotecă, în alte spații culturale) sau pe forme de lucru (independent, cu cineva din părinți, în pereche cu vreun coleg, în grup). Unii cercetători completează definiția cu aspecte adiționale; Cooper punctează excluderi de care trebuie să se țină cont: **nu** activități de îndrumare în școală sau, prin legătură telefonică/ televizată/ poștală, la domiciliu; **nu** activități extracurriculare: cluburi, sporturi; **nu** rezolvarea temelor date la o disciplină pe parcursul desfășurării disciplinei următoare din orarul școlar [91, p. 145].

Definiția lui Cooper se consideră printre cele esențiale în contextul dat, iar de la 1989 – cea mai utilizată în calitate de punct de pornire într-un studiu de specialitate. Spre deosebire însă de Cooper, care pune accentul pe cuvântul *tasks*, alți cercetători deplasează accentul pe cuvântul *time*. De exemplu, T. Keith definește temele ca fiind „cantitatea de timp petrecută de elevi în afara orelor de curs” [92, p. 248]. Variabila *timp* îi interesează pe savanți atât în planul consumării zilnice a ceea ce constituie *timpul școlar al elevului*, cât și numărul de ore acordate săptămânal pentru realizarea temelor pentru acasă, variabilă ce ține de o politică educațională, pe care administratorul școlii/ cadrul didactic este (trebuie să fie – n.n.) capabil să o controleze [73, p. 4].

Pe lângă noțiunea *timp*, apare ca purtătoare de accent logic *performanța* („achievement”), dar și acesteia i se atestă întrebuintări nuanțate: performanța ca scop, ca împlinire de așteptări, ca un



comportament asumat, ca demonstrare de posibilități ce se exprimă în notă/ calificativ, ca mijloc de valorificare ulterioară a potențialului elevului etc. Se acordă importanță *esenței intelectuale* a temei pentru acasă: „activitate de învățare oferită de instituția de învățământ, concepută pentru a extinde aria de operare a achizițiilor academice în împrejurării extrașcolare în afara orelor de curs” [80, p. 62]. Componenta academică a abordării noțiunii o relaționează cu competența de *a învăța să înveți*.

În mod distinct, în definiții apar *scopurile* temelor pentru acasă. Astfel, realizarea lor asigură consolidarea responsabilității elevilor, perseverența, încrederea în sine, capacitatea de a gestiona timpul. Temele sporesc comunicarea părinte-copil cu privire la importanța acumulării experienței de cunoaștere. Fenomenul servește unui scop de relații publice, informând părinții, comunitatea despre ceea ce se întâmplă în sala de clasă/ în unitatea școlară. Tema pentru acasă este folosită și ca mijloc de penalizare pentru a le inocula elevilor principiile unui comportament adecvat [93]. În altă ordine de idei, tema pentru acasă este materie de consolidare a achizițiilor lecției, domeniu de introducere în noi conținuturi academice, posibilitate de a utiliza biblioteca, internetul, enciclopediile, sălile de expoziții și alte resurse ale comunității, oportunitate de a-și manifesta talentele etc. [82].

Trebuie să evidențiem și faptul că abordarea corectă a activităților independente *extra muros* ale elevului le pune în relație cu noțiunea de *autoeducație*. Aceasta, ca și educația în ansamblu, „oferă tânărului direcția devenirii sale, îi formează priceperi și deprinderi necesare unui comportament independent și îi cultivă încrederea în sine” [94, p. 26]. Dezvoltarea independenței în activitățile cognitive constituie una dintre funcțiile principale ale temelor pentru acasă. Elevul poate să încerce diverse tipuri de autocontrol și să îl aleagă pe cel mai eficient, pe cel care îi conturează în gradul maxim trăsăturile de personalitate.

În activitatea independentă de acasă, Glasman și Besson fac distincția între munca solicitată în mod explicit de către școală și efortul acceptat în mod deliberat de elevi, în legătură însă cu cerințele școlii, manifestând simpatie pentru accepția a doua. În primul caz, este vorba despre sarcini de însușire a conceptelor învățate la clasă: reluare, întărire, memorare. În al doilea, pedagogul prestabilește ce aspecte sunt inevitabil necesare și totodată interesante pentru elev, comunică cu familia cu referire la formele/ mijloacele optime de realizare a sarcinilor de lucru [83, pp. 5-6].

A. Kohn, autor al mai multor cărți despre condiția copilului la școală, temele pentru acasă, efectul notelor etc., face o deosebire netă între aceste două viziuni asupra activității de învățare la domiciliu. În cartea sa *The Homework Myth*, Kohn exprimă ideea că scenariul în care cadrele didactice decid dacă circumstanțele justifică intruziunea temelor în timpul petrecut cu familia și estimează dacă

elevii vor avea folos din realizarea acestora „nu are nicio legătură cu ceea ce se întâmplă în majoritatea școlilor americane. Temele nu sunt date numai în cazurile în care sunt necesare. Majoritatea pedagogilor nu le raportează la utilitate” [95, p. 10]. Kohn arată că niciuna dintre ipotezele referitoare la avantajele temelor pentru acasă – că promovează realizări superioare, că fortifică învățarea, că deprinde abilități de studiu și responsabilitate – nu trece testul cercetării, logicii sau experienței. Un mesaj și mai vehement împotriva modului tradițional de a da teme Kohn îl lansează în cartea *The schools our children deserve*, în care cataloghează drept inutile cele mai multe din temele pentru acasă [96, p. 14].

Consiliul superior al educației din Québec, într-un studiu asupra necesităților, funcțiilor, formelor și relației temelor cu lumea elevului și cu lumea exterioară, le numește „sarcini oferite elevilor de pedagog, întru realizarea în afara orelor de clasă și având ca obiectiv aprofundarea și consolidarea învățării realizate în clasă sau pregătirea elevilor pentru activitățile didactice viitoare” [84, p. 9]. Mai multe surse canadiene respectă un cadru tradițional în definirea fenomenului.

Cadrul tradițional cu miză pe consolidarea materialului de la lecția precedentă îl respectă și numeroase surse rusești. În *Педагогический энциклопедический словарь* aflăm, pentru „домашнее задание”, următorul articol: „форма самостоятельной работы учащихся с целью повторения, закрепления и углубления знаний, полученных на уроке, а также для подготовки к восприятию нового учебного материала, а иногда и для самостоятельного решения посильной познавательной задачи”<sup>6</sup> [97, p. 76]. Ceea ce sugerează notele de personalitate a elevului se cuprinde, în definiție, după adverbul „uneori”, deci nu reprezintă un fenomen *permanent* luat în considerare. Mai puține sunt sursele care, definind tema pentru acasă, oferă prioritate autoeducării: „parte integrantă a procesului de învățare, care contribuie la formarea nevoilor elevilor de autoeducare constantă și a abilităților de activitate cognitivă independentă” [98, p. 415].

Conceptul *temă pentru acasă* se prezintă în complexitate în studii în care practica de a oferi sarcini pentru realizarea dincolo de cadrul clasei se recomandă ca *sistem didactic auxiliar* imposibil a fi înțeles în afara *sistemului didactic principal*, cel realizat în clasă. Lipsa acestei conexiuni scoate tradițional în evidență poziționarea elevilor în „puternici” și „slabi”, tratarea lor ca atare, la lecție, în funcție de cum și-au făcut temele [69, p. 93], fapt ce generează unul din principalele motive ale insatisfacției copiilor în legătură cu școala. Conștientizarea stabilirii acestei conexiuni duce spre

---

<sup>6</sup> Formă de activitate independentă a elevilor având scopul de a repeta, consolida și aprofunda cunoștințele acumulate la lecție, precum și de a pregăti receptarea unei noi materii, și, uneori, de a afla soluții proprii pentru o sarcină cognitivă fezabilă (traducerea din limba rusă ne aparține).

interpretarea temei pentru acasă ca fenomen ce îi permite elevului să construiască la domiciliu un mediu auxiliar din elementele mediului edificat la școală prin triada pedagog-învățare-elev, mediu ce îi permite să își valorifice atuurile. Componentă spațiotemporală și organizațională a învățării, acest mediu privat, definit prin supunerea sa la sistemul didactic din clasă, nu trebuie comparat cu un sistem de rezervă, utilizat temporar sau ocazional [99, p. 486], ci considerat unul legat logic, în toate contextele învățării, de sistemul didactic principal. Și cercetătorul R. Bonasio consideră că în definirea temei pentru acasă – fenomen la încrucișarea unor spații și timpuri educaționale diferite – trebuie susținută legătura cu lecția anterioară și cu cea ulterioară (sistemul didactic principal) din perspectiva unei dominante calitative, care să-i dea elevului certitudinea realizării nu *unui număr* de sarcini de lucru, ci a unei sarcini care să-l pună în valoare [100, p. 25].

Rezumând abordările conceptului *tema pentru acasă*, evidențiem câteva generalități universal acceptate, pe care le-am plasat și în cartea *Temele pentru acasă – pedagogie și politici școlare* [101, p. 17]:

- tema pentru acasă este o activitate concretă a elevului, care se desfășoară într-un timp și într-un spațiu deloc accidentale;
- abordarea temei pentru acasă este corectă, dacă ține de un timp *școlar* și de un spațiu *extra muros*;
- scoaterea temei pentru acasă dincolo de spațiul clasei se justifică prin extinderea fenomenului cunoașterii în afara școlii;
- tema pentru acasă aprofundează deprinderea elevului să învețe independent și autodirijat;
- tema pentru acasă este o activitate eminentemente curriculară;
- tema pentru acasă reprezintă o activitate gândită în prealabil, dedusă din anumite necesități, conectată la anumite scopuri;
- tema pentru acasă presupune o complexitate de abordări: fixare, întărire, organizare, extindere, creativitate, realizarea propriului produs;
- tema pentru acasă are valoare semnificativă în cazul respectării principiului *non scholae, sed vitae*, adică atunci când elevul este convins de utilitatea ei în propria existență.

### 1.3. Concluzii la capitolul 1

1. Educația versus formarea de competențe se bazează pe studii ale fenomenului învățării, pe învățarea centrată pe individul care trebuie deprins a gândi și a acționa. Fuziunea acestor două acțiuni stă la baza abordării pedagogice a fenomenului învățării: prezentându-se ca latură cognitivă și

practică, aceasta duce la cunoștințe și la activitate. Procesul complex de învățare apare definitiv pentru identitatea umană: prin învățare, omul se construiește pe sine. Am dedus, din mai multe surse științifice, că **învățarea, proces psihic complex dirijat din exterior, se manifestă intrinsec sau extrinsec în baza unei experiențe noi, antrenând personalitatea elevului și incluzând modificări în cunoașterea și comportamentul acestuia, într-o adaptare optimă la mediu.**

2. Știința oferă multiple modele de învățare; rolul școlii/ cadrului didactic este să desprindă, din teoriile comportamentaliste, cognitiviste, constructiviste modele care corespund psihologiei elevului/ clasei de elevi, să le adapteze nevoilor de cunoaștere ale celor ce învață. Cel mai indicat, în opinia noastră, având în vedere finalitățile educației stipulate în documentele de politici ale statului nostru, este să selectăm modelele care *construiesc* personalitatea. Mizând pe transferul de achiziții, *învățarea prin insight* conturează un model eficient, care poate fi valorizat în activitățile *extra muros*, care îl prezintă pe elev în calitate de edificator al propriului sistem de cunoștințe.

3. Dezvoltare de competențe înseamnă realizare personală, loc de muncă, incluziune socială, stil de viață durabil. A o cultiva elevului începând de la o vârstă fragedă înseamnă a-l pregăti de viață; a-i dezvolta competențele în clasele superioare înseamnă a-i arăta elevului calea spre performanță. Definiția și înțelegerea *competenței de a învăța să înveți* devine mai accesibilă prin înțelegerea unei serii de particularități ale competenței în genere: definită de acțiune; observabilă în context; încadrată în trei familii de capacități: a ști, a ști să faci, a ști să fii; realizabilă prin integrarea acestor capacități.

4. *Competența de a învăța să înveți* derivă din conceptul – extrem de valoros în societatea bazată pe cunoaștere – de *învățare pe tot parcursul vieții*, a cărei importanță o subliniază necesitatea de a face față provocărilor economice și sociale din prezent. În acest context, axarea pe individ, pe particularitățile care îl definesc psihosocial determină dezvoltarea, prin învățarea diferențiată, a unor capacități ce conturează personalitatea tânărului în devenire.

5. *Competența de a învăța să înveți* presupune un output indicând *ce* poate realiza elevul dintr-o experiență de cunoaștere, prezicând o evoluție a procesului formator. Ea se bazează pe principiul integrării achizițiilor elevului, este definită de specificul de a fi însușită global, și nu fragmentar, fiind abordată în mod holistic, prin valorificarea situațiilor de integrare și prin învățarea abilității de a soluționa sarcini complexe în viitor. Dedusă din surse ce elucidează competența, este de o importanță majoră concluzia despre selecția, combinarea și utilizarea, printr-un proces complex și instantaneu, a achizițiilor purtătoare de caracter *integrat și dinamic*. Acest proces marcat de mobilitate, forță de acțiune și evoluție condiționează *viziunea de învățare proprie* a elevului.

6. În plan cognitiv, *competența de a învăța să înveți* mizează pe valorificarea strategiilor de învățare maxim favorabile elevului, punându-i în evidență potențialul, dar, concomitent, indicându-i programatic aspectele asupra cărora trebuie să persevereze. Din unghiul de vedere al aptitudinilor, ea îi formează deprinderea de a accesa și procesa informații, de a discerne între elementele de cogniție strict necesare și cele care pot fi amânate sau înlăturate, de a asimila un volum de informații cu impact asupra comportamentului. Din perspectiva atitudinală, competența presupune organizarea psihologică a elevului, prioritizând ceea ce îi produce satisfacție spirituală, sporirea motivației de a învăța în continuare, grație aplicării celor învățate, reflecția critică asupra proceselor și rezultatelor învățării, curiozitatea aflării diverselor contexte de viață oportune aplicării noilor achiziții.

7. Raportată la activitatea școlară în afara clasei, competența elevului de a învăța să învețe se prezintă ca generator al permanentei evoluții a comportamentelor. În acest scop, activitatea intelectuală în absența pedagogului trebuie să devină, pentru elev, explorare vie de situații în care ținta învățării este urmărită transversal. Având la bază esența cumulativă – informații, concepte, noțiuni deja asimilate la clasă – **învățarea în afara clasei rezidă într-un proces complex de edificare a cunoștințelor, într-o manieră în care elevul să se simtă împlinit, în forma unui produs util elevului și comunității lui.** Cadrul didactic facilitează aflarea modelelor de constituire a sistemelor noi de date, lăsându-l pe elev să și le edifice independent.

8. În cadrul ce definește tema pentru acasă sunt semnificative mai multe dimensiuni: timp, spațiu (mediu), forme de lucru, resurse, finalități. Acceptată în general, timp de mai multe decenii, ca **îndeplinire a sarcinilor de natură curriculară în afara orelor de curs**, tema pentru acasă este definită, pe diferite meridiane geografice, în termeni diferiți. În spectrul larg de semnificații atribuite, își păstrează constant importanța câteva trăsături ale temei pentru acasă: absența aparentă a pedagogului, un timp anume rezervat pentru îndeplinire, efortul conștient al elevului, valorificarea achizițiilor intelectual-comportamental-atitudinale, adică punerea în valoare a competenței.

9. Din perspectiva dezvoltării competenței de a învăța să înveți, *activitatea școlară independentă din afara clasei* se definește ca o **activitate prin care subiectul care are de realizat anumite sarcini de lucru conștientizează utilitatea și prevede rezultatul implicării sale în procesul de cunoaștere, corelând cu acest rezultat experiențe, resurse, mijloace căpătate în activitățile de învățare anterioare.** Un factor de importanță majoră, de natură formativă pentru elev, este realizarea conștiințioasă și sistematică a *temei pentru acasă*, care reflectă în grad optim valoarea noțiunii *a învăța să înveți*, deoarece se axează prioritar pe *independența elevului în învățare*.

10. Activitățile școlare independente, gândite în prealabil, deduse din anumite necesități, conectate la anumite scopuri, se desfășoară într-un timp și într-un spațiu deloc accidentale: timpul este unul școlar, spațiul este în afara clasei, cadrul de învățare este unul transversal. Specificul *extra muros* se justifică prin extinderea fenomenului cunoașterii în afara lecției.

11. Activitățile independente *extra muros* presupun o complexitate de abordări: fixare, întărire, organizare, extindere, creativitate, realizarea propriului produs și au o valoare semnificativă doar în cazurile în care se respectă principiul învățării pentru viață, când elevul este convins de utilitatea acestei învățări în propria existență.

## 2. REPERE METODOLOGICE ÎN ABORDAREA ACTIVITĂȚILOR INDEPENDENTE *EXTRA MUROS* ÎN FORMULĂ INTEGRATOARE

### 2.1. *Activitățile independente extra muros* în experiența educațională internațională și a Republicii Moldova

După cum am prezentat în capitolul I, activitatea independentă a elevului de orice vârstă este unul din pilonii învățării autentice. Deprinsă în anii școlarității, în secvențe limitate de lecție, capacitatea elevului de a învăța independent se amplifică treptat prin activități pe care nu le mai încapă ora academică. Această capacitate se dezvoltă prin activități în care elevul se manifestă în afara comunicării directe cu mentorul, prin sarcini oferite pentru contexte *extra muros*. În fond, prin aceste sarcini elevul este introdus în situații care îi antrenează în egală măsură elementele cognitive interne și contextuale: astfel se exprimă esența *temei pentru acasă*.

Tema pentru acasă, ca fenomen existent de secole, se distinge printr-o varietate de abordări de sorginte culturală, economică, politică. Cutumele organizării activității ce îi ia elevului în mediu o treime din timpul său școlar sunt tot mai frecvent supuse criticilor, unele revendicând măsuri categorice precum abolirea. Pe de altă parte, specialiști consacrați, teoreticieni și practicieni în domeniu, afirmă că gradul de organizare interioară a individului se datorează competenței de a învăța dezvoltate preponderent prin realizarea temelor pentru acasă. Astăzi nu există, deocamdată, o viziune ce ar unifica opiniile privind gradul de utilitate și rolul temelor în creșterea personalității, timpul alocat acestora, legătura lor cu realitatea cotidiană etc.

În absența unor sondaje aplicate pe larg în țara noastră, care să genereze studii ale fenomenului *temei pentru acasă*, este important a consulta practicile statelor vecine în acest sens. Și în România, și în Ucraina s-au desfășurat, în 2017, pe eșantioane semnificative, consultări publice privind temele pentru acasă. Studiul ucrainean s-a bazat pe sondajul realizat în 61 de instituții de învățământ general secundar din municipiul Kiev [102], cel din România a cuprins toată țara și a întrunit un total de 70952 de actori din învățământul preuniversitar [103].

De remarcat, în sondaje, abordarea tradițională a temelor pentru acasă. 91% din respondenții ucraineni susțin că temele constau în exerciții de rescriere și în rezolvarea problemelor. 77% relevă acordarea temelor pentru zilele de week-end, 48% spun că primesc teme pentru vacanțe. 81% arată că tema pentru acasă se dă în ultimele clipe ale lecției, iar 38% spun că acest lucru are loc după sunetul la recreație [102, p. 10]. Temele pentru acasă sunt adesea o metodă de disciplinare, susțin 47% din elevii ucraineni.

Și elevii, și părinții eșantionului din România consideră, în proporții mari – circa 75-80% – că volumul temelor este extenuant și că pregătirea lor consumă cea mai mare parte din timpul liber al elevilor. Tradițional, majoritatea cadrelor didactice văd altfel procesul realizării sarcinilor școlare la domiciliu, doar 50 la sută considerând că temele sunt multe și consumă o mare parte a timpului elevilor. La fel, cea mai mare parte a profesorilor este în dezacord cu opinia majoritară a elevilor și părinților – 75-80% din respondenții ultimelor două categorii – că temele pentru acasă sunt dificile și necesită acordarea unui sprijin suplimentar în realizarea lor [103, p. 15].

Răspunsurile majorității elevilor ucraineni relatează abordarea diferențiată a temelor pentru acasă, într-o măsură relativ mică, la orele de limbă străină, istorie și limbă și literatură ucraineană. La celelalte discipline, clasei i se oferă același set de sarcini de lucru, și în clasele de gimnaziu, și în cele de liceu. Mai mult de jumătate din părinți cred că profesorii nu diferențiază temele pentru acasă. Deși cadrele didactice au arătat în sondaj că țin cont de caracteristicile individuale ale elevilor, acest lucru pare să se întâmple realmente rar. 82,7% din profesori au indicat că reglementează cantitatea și specificul temelor pentru acasă, ținând seama de caracteristicile individuale ale elevilor și de complexitatea materiei studiate.

Opinia profesorilor ucraineni se deosebește de a celorlalte categorii de respondenți și în ceea ce privește scopul temelor pentru acasă: majoritatea corelează studiul independent și rezolvarea problemelor la domiciliu cu aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor asimilate la lecție. Elevii și părinții lor văd în acordarea temelor preponderent intenția repetării materialului (75% și, respectiv, 64%). 70% din elevi consideră că scopul temelor este dezvoltarea memoriei. Mai mult de o treime din elevi nu simt impactul temelor pentru acasă asupra stăpânirii experiențelor noi de viață.

Studiul Institutului de Științe ale Educației din România deduce, din răspunsurile a circa 11000 de respondenți cadre didactice, 11 poziții prioritare în descreștere, în ceea ce privește rolul temelor pentru acasă [103]. Pe prima poziție a rolurilor, în opțiune majoritară (57,6%), se află *consolidarea* activității realizate la lecție, urmată de *aprofundarea* activității de la lecție (34,1%).

Rolul activităților independente *extra muros* se poate deduce din răspunsuri rar bifate:

- dezvoltarea capacității de muncă independentă și de organizare a timpului personal;
- dezvoltarea abilităților de autoevaluare;
- transferarea achizițiilor în contexte noi de învățare;
- stimularea responsabilității pentru propria învățare;
- dezvoltarea abilităților de a căuta, a selecta și organiza informațiile relevante.



Din motivul că este plasată pe ultimul loc, obținând doar 5%, autorii consideră că *dezvoltarea competențelor de lucru în echipă* are un rol redus în activitatea intelectuală de la domiciliu. De fapt, această pondere i-o atribuie cei care administrează activitatea independentă a elevilor. Nu elevii sunt cei care ar plasa pe ultimul loc proiectul de grup la domiciliu. Răspunsurile din sondaj conving că o bună parte a pedagogilor nu conștientizează riguros cadrul psihopedagogic al activităților solicitate a fi efectuate în mod independent după lecții.

Importanța pe care o acordă pedagogii din România și din Ucraina temelor pentru acasă este similară (Tabelul 2.1) și se apropie de percepția pedagogilor din Republica Moldova.

**Tabelul 2.1. Importanța cu care pedagogii investesc temele pentru acasă: [103], [102]**

România		Ucraina	
Importanța/ rolul/ beneficiul	%	Importanța/ rolul/ beneficiul	%
Consolidarea activității derulate în clasă	57,6	Aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor dobândite	75,3
Aprofundarea activității din clasă	34,1	Repetarea materialului studiat	70,9
Dezvoltarea capacității de muncă independentă și de organizare a timpului personal al elevului	32,9	Dezvoltarea spiritului de independență	66,3
Dezvoltarea abilităților de autoevaluare a propriilor competențe	27,9	Dezvoltarea abilității de analiza, evidențiind principalul	64,8
Transferarea achizițiilor în contexte noi de învățare	19,4	Dezvoltarea creativității	61,5
Stimularea responsabilității pentru propria învățare	19,0	Dezvoltarea memoriei	58,0
Stimularea curiozității pentru cunoaștere	18,1	Aplicarea cunoștințelor academice în diferite situații de viață	54,9
Stimularea motivației și perseverenței în învățare	11,8	Dezvoltarea capacităților intelectuale	54,1
Încurajarea învățării în timpul liber	9,8	Dezvoltarea responsabilității	41,4
Dezvoltarea abilităților de a căuta, selecta și organiza informații relevante	8,8	Abilitatea de a-și gestiona timpul	39,8
Dezvoltarea competențelor de lucru în echipă, prin sarcinile de grup	5,4	Dobândirea experienței noi	25,4
		Dezvoltarea spiritului de organizare	20,8

Atât Ministerul Educației Naționale din România, cât și Ministerul Educației și Științei din Ucraina nu dispun de ample documente de politici referitoare la tema pentru acasă, metodologii care să reglementeze politicile instituționale de formare a personalității elevilor prin implicarea lor în activități independente *extra muros*. Sondajul ucrainean scoate în evidență, deși într-un procent mic, alte tipuri de teme pentru acasă, decât cele tradiționale (rescrierea, exercițiul): rapoarte, simulări de dialog/ situație, proiecte, spectacole – toate acestea confirmă, cel puțin în cazuri particulare, ideea că pedagogii creează de sine stătător concepții de valorificare a timpului de lucru școlar la domiciliu.

„Recomandările instructiv-metodice cu privire la predarea disciplinelor de studiu în instituțiile de învățământ general secundar în anul școlar 2020-2021” ale Ministerului de resort din Ucraina, un document amplu, de 170 de pagini, nu stipulează organizarea temei pentru acasă. Un act strict orientat spre problema în cauză este ordinul Ministrului nr. 1/9-72 din 28.01.2014 „Про недопущення перевантаження учнів початкових класів надмірним обсягом домашніх завдань<sup>7</sup>”. Conform ordinului, volumul de teme pentru acasă va fi în concordanță cu normele sanitare de stat privind organizarea și desfășurarea procesului educațional în instituțiile de învățământ general. Alte câteva repere semnificative ale ordinului sunt:

- concentrarea pedagogului pe dozarea corectă a temelor pentru acasă;
- luarea în considerare a angajării elevilor la alte discipline școlare;
- ziua pentru care se dau teme, inclusiv ritmul muncii elevilor și starea de sănătate a lor;
- neadmiterea supraîncărcării elevilor cu sarcini cuprinse în manuale suplimentare;
- calculul total al tuturor temelor pentru o anumită zi, în conformitate cu normele de stat cu privire la reglementarea timpului de lucru independent la domiciliu;
- specificul fezabil al sarcinilor de lucru, pentru ca elevii să le îndeplinească fără frustrare;
- luarea în considerare a gradului de complexitate a sarcinilor de lucru, împreună cu caracteristicile psihologice ale tuturor elevilor din clasă [104].

Un ordin similar pentru clasele mijlocii și superioare, în Ucraina, nu există. Ministerul a remis, în 2007, către toate instituțiile de învățământ din țară, o circulară care stipulează că misiunea principală a unei școli moderne este de a oferi condiții pentru dezvoltarea și autodezvoltarea fiecărui elev, care se realizează prin actualizarea conținuturilor, prin tehnologii inovatoare pentru procesul educațional, prin organizarea muncii independente la domiciliu, scopul temelor pentru acasă constând în:

- consolidarea, aprofundarea și extinderea cunoștințelor dobândite de elevi la clasă;
- pregătirea pentru asimilarea materiei noi;
- formarea capacității elevilor de a lucra independent;
- dezvoltarea intereselor lor cognitive, a abilităților creative etc. [105].

În România, este emis un document analog, „Ordinul ministrului Educației Naționale și Cercetării Științifice nr. 5.893/28.11.2016 privind temele pentru acasă în învățământul preuniversitar”. Conform acestui document, prin oferirea temelor pentru acasă se va urmări:

---

<sup>7</sup> Cu privire la preîntâmpinarea supraîncărcării elevilor din clasele primare cu un volum excesiv de teme pentru acasă (traducerea din limba ucraineană ne aparține).

- obținerea de rezultate imediate în învățare (consolidare/ aprofundare/ extindere, aplicarea achizițiilor școlare în contexte noi de învățare);
- obținerea unor efecte pe termen lung în învățare (încurajarea învățării în timpul liber, motivația pentru a continua învățarea pe parcursul întregii vieți);
- obținerea unor efecte în planul dezvoltării personale a elevilor (stimularea curiozității, a responsabilității, capacitatea de a-și organiza timpul, creșterea încrederii în sine);
- consolidarea relației familie-școală [106].

În acest document, diferențierea temei pentru acasă nu mai este o recomandare, ci o stipulare riguroasă: survine periodic, în situații de recuperare sau de dezvoltare/ aprofundare, având caracter individual și benevol. Se păstrează, așadar, temele pentru acasă obligatorii, cu nivel mediu de dificultate, pentru toți elevii din clasă, pe care cadrul didactic le evaluează metodic. Punctul 10 al ordinului obligă conducătorii școlilor să identifice mecanisme de transparentizare a modului de acordare a temelor pentru acasă. Astfel, cadrele didactice și de conducere, elevii și părinții urmează să fie informați concomitent asupra setului de factori care determină activitatea independentă de învățare a elevului la domiciliu: conținuturi, termene, resurse, capacitate de implicare, (eventual) parteneriate, competențe formate, produse. Reușita acestui demers depinde de documentele interne elaborate de factorii de decizie ai instituției de învățământ.

În România, percepția la nivel național a temei pentru acasă, raportată la cadre didactice (CD), elevi (E) și părinți (P), s-a făcut distinctă prin aplicarea unei serii de variante de răspuns, din care au avut de ales toate trei categoriile de respondenți. Variantele de răspuns sunt următoarele:

- 1 – Temele pentru acasă ajută la mai buna înțelegere a ceea ce se predă la școală.
- 2 – Temele pentru acasă sunt adesea obositoare, prea multe.
- 3 – Elevii devin mai încrezători în forțele proprii, mai siguri pe ei, prin rezolvarea temelor.
- 4 – Temele pentru acasă sunt adesea dificile.
- 5 – Temele pentru acasă le dezvoltă elevilor curiozitatea.
- 6 – Temele pentru acasă consumă timpul liber.
- 7 – Temele pentru acasă sunt o condiție pentru a lua note bune.
- 8 – Temele pentru acasă sunt adesea repetitive, monotone, plictisitoare.
- 9 – Temele sunt o pedeapsă a profesorilor pentru comportamentele neadecvate ale elevilor.
- 10 – Unele teme pentru acasă nu pot fi rezolvate fără ajutor.
- 11 – Temele pentru acasă produc neliniște, îngrijorare, stres.

12 – Profesorii le oferă copiilor explicații sau sugestii pentru rezolvarea temelor pentru acasă.

13 – Profesorii discută cu copiii corectitudinea rezolvării temelor, modalități de rezolvare etc.

Prezentăm în Tabelul 2.2 această percepție generală, pe scara *acord (A) – atitudine neutră (N) – dezacord (D)*, în intenția s-o comparăm ulterior cu situația din țara noastră.

**Tabelul 2.2. Percepția actorilor educaționali cu privire la temele pentru acasă: [103]**

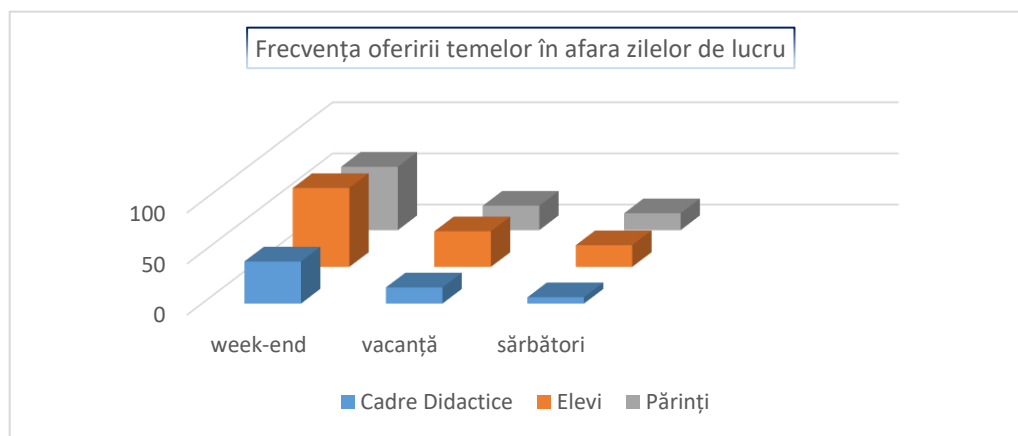
Variante răspuns	CD, percepția în %			E, percepția în %			P, percepția în %		
	A	N	D	A	N	D	A	N	D
1	70,3	22,7	6,9	50,2	29,3	20,5	60,1	19,3	20,6
2	14,9	28,6	56,5	74,8	15,7	9,6	67,8	14,7	17,3
3	64,3	25,4	10,3	34,0	27,7	38,3	39,6	24,2	36,2
4	8,7	25,6	65,7	58,9	28,1	13,0	59,6	22,2	18,6
5	47,8	34,0	18,1	29,3	24,4	46,8	30,6	23,5	46,2
6	19,1	23,1	57,9	75,1	13,7	11,2	71,2	13,1	15,9
7	44,3	28,4	27,3	47,3	28,8	23,9	47,0	27,7	25,3
8	7,6	13,6	78,8	61,9	19,6	18,4	50,8	23,0	26,3
9	4,6	6,7	88,7	48,0	15,2	36,8	38,1	16,3	45,6
10	7,9	24,9	67,2	71,8	14,7	13,4	77,9	10,5	11,6
11	7,9	12,3	79,9	62,7	16,3	21,1	67,0	13,4	28,5
12	15,3	41,3	43,4	56,7	22,9	20,5	43,4	25,8	30,9
13	40,0	33,0	27,0	65,3	18,5	16,2	49,5	22,0	28,5

Din cele trei categorii de respondenți, elevii și părinții prezintă percepții similare. Respectiv, atitudinea cadrelor didactice față de temele pentru acasă vine în contradicție, pe multiple segmente, cu opinia celorlalți actori. Astfel, ideea că temele pentru acasă sunt obositoare și prea multe o împărtășesc într-o măsură similară și elevii, și părinții, în timp ce profesorii consideră că se încadrează în normalitate și volumul, și complexitatea acestora. La fel, profesorii nu-și prea imaginează că temele pe care le oferă iau elevilor mult timp, mult peste normele admise, în schimb faptul este remarcat categoric de elevi și părinți. Caracterul repetitiv, plictisitor este raportat de majoritatea elevilor și părinților, pe când printre cadrele didactice opinia este împărtășită de numai 7,6%.

Evident, cadrele didactice nu admit că oferă teme pentru acasă în calitate de pedeapsă – circa 90 la sută sunt în dezacord cu această idee. Faptul că mai mult de jumătate din elevi și tot atâția părinți percep nuanța punitivă trebuie să dea de gândit directorilor instituțiilor de învățământ. Constituie un semnal îngrijorător faptul că doar 7,9% din profesori intuiesc stresul elevilor în fața neputinței de a ține piept temelor, versus 62,7% și 67,0% din elevi și, respectiv, părinți care îl reclamă.

Divergențele de opinii între categoriile de respondenți, mai exact între elevi/ părinți și cadrele didactice, se evidențiază și în raportul Departamentului Educației al municipiului Kiev. Conform

diagramei 19 [102, p. 16], la întrebarea: „Care factori sunt esențiali în determinarea volumului temei pentru acasă?”, profesorii acordă prioritate particularităților individuale ale elevilor (82,7%) și complexității materiei de studiu (82,1%). Elevii și părinții nu consideră miza pe particularitățile individuale un factor evident. În schimb, elevii sunt de părerea că alocarea temelor este o metodă de obișnuire cu spiritul de disciplină la lecție, fapt invocat doar de 6,4% din respondenții pedagogi. Dezacordul de păreri între cadrele didactice, elevi și părinții acestora se ilustrează, pe eșantionul ucrainean, și în privința acordării frecvente a temelor pentru acasă pentru zilele de weekend, de sărbători și pentru vacanțe (Fig. 2.1):



**Fig. 2.1. Frecvența oferirii temelor pentru acasă în afara zilelor de lucru, în declarațiile diverșor actori ai învățării [102]**

În ceea ce privește cadrele didactice din România, circa 50 la sută dintre acestea au răspuns că nu dau teme pentru acasă pentru perioada vacanțelor. 40 la sută au arătat că oferă teme pentru vacanță doar cu caracter opțional. Iar 4,6% declară că oferă, pentru vacanță, teme cu caracter obligatoriu.

În opinia părinților elevilor ucraineni, motivele nerealizării sau realizării proaste a temelor pentru acasă se prezintă, în descreșterea opțiunilor bifate în sondaj, în felul următor: volumul prea mare al temelor; lipsa de organizare; programe supraîncărcate și manuale prea academizate; neperceperea materialului; oboseala după școală; intensitatea activităților extrașcolare.

Valori deosebitoare în percepția cadrelor didactice și ale elevilor sau părinților are unul dintre factorii considerați foarte importanți în studiile despre tema pentru acasă: timpul pe care elevii îl alocă pregătirii acesteia. În țările vecine situația este de natură să evidențieze un aspect comun de netăgăduit: elevii acordă zilnic temelor pentru acasă preponderent între 2-4 ore. Acest indicator, în ambele state, depășește considerabil normele instituite la nivel național (Tabelul 2.3).

**Tabelul 2.3. Timpul dedicat zilnic pregătirii temelor pentru acasă – declarații ale elevilor**

<b>Timpul pe care elevii îl dedică zilnic pregătirii temelor</b>	<b>România</b> percepția elevilor, %	<b>Ucraina</b> percepția elevilor, %
până la o oră	18,25	10,9
până la 2 ore	31,4	34,3
până la 3 ore	25,85	32,8
până la 4 ore	14,9	17,05
mai mult de 4 ore	9,6	4,95

Analizând datele pe care le conțin în detalii cercetările din România și Ucraina, deducem următoarele unghiuri de vedere comune pentru ambele state vecine:

- abordarea subiectului temei pentru acasă este neuniformă;
- subiecții educaționali se plasează pe poziții diferite în diverse aspecte ale fenomenului;
- toți participanții la sondaj salută temele pentru acasă ca modalitate de dezvoltare a potențialului elevului, dar reclamă (mai puțin, cadrele didactice) uniformitatea, miza pe repetarea postulatelor științifice, volumul excesiv, plictiseala frecventă, inutilitatea acestora;
- temele pentru acasă denotă rar varietate, curiozitate, noutate;
- timpul consumat cu temele pentru acasă depășește normele sanitare existente;
- în activitatea intelectuală de acasă, suprasolicitarea și stările de stres sunt frecvente;
- anunțarea temei pentru acasă are loc adesea în clipele care urmează după sunetul la recreație;
- o parte semnificativă din respondenți, inclusiv cadre didactice, nu văd importanța temelor în acumularea experiențelor de viață valoroase.

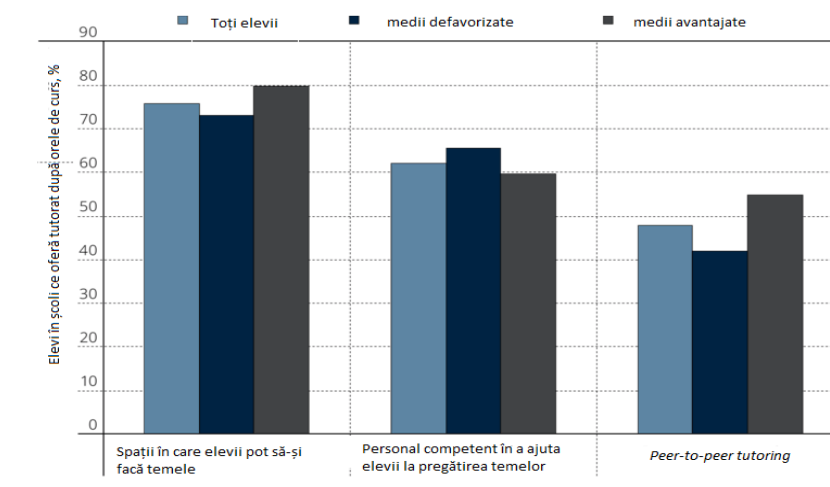
Optimizarea utilizării resursei de timp în activitățile de învățare la domiciliu poate aduce cu sine îmbunătățirea calității și a rezultatelor educației. Numai că percepția timpului alocat temelor pentru acasă nu trebuie redusă numai la numărul de ore zilnic sau săptămânal consacrat acestora. În plus, raportul *timp de învățare – performanță academică* este complex: orele în plus dedicate efectuării temelor nu se traduc automat în performanță [101, p. 23].

Rapoartele PISA 2015 și 2018, arată că temele pentru acasă reprezintă un fenomen utilizat pe scară largă în toate țările și economiile participante la program. De exemplu, în medie, în țările OECD, în 2015, elevii de 15 ani au raportat că au petrecut 17,2 ore pe săptămână studiind după lecții [107, p. 212]. În B.S.J.G. (China), Republica Dominicană, Qatar, Tunisia, Emiratele Arabe Unite, elevii acordă studiului în afara programului școlar obligatoriu cel puțin 25 de ore pe săptămână. De menționat că termenul *after-school learning time* desemnează, în Raport, și alte activități de învățare, pe lângă realizarea temelor scrise: instruirea adițională, studiul privat etc.

Datele din publicația *Eurydice* referitoare la timpul de instruire în cadrul instituțional arată că durata medie a unei săptămâni școlare, în Europa, pentru aceeași grupă de vârstă, este de aproximativ 26 de ore [108]. Sumând cele două durate academice, se obține un total de 43 de ore de învățare pe săptămână – mai mult decât o normă de muncă pentru un adult. De asemenea, rapoartele OECD arată că elevii din familii avantajoase sau care frecventează școli prestigioase tind să aloce mai mult timp temelor pentru acasă. Timpul redus alocat temelor de către elevii din mediile defavorizate se explică prin dificultatea de a utiliza un spațiu adecvat în condițiile casei, prin lipsa accesului la computer etc.

PISA 2018 nu a colectat informații referitoare la timpul pe care elevii îl consumă făcând teme, însă a investigat modul în care școlile oferă sprijin elevilor pentru realizarea temelor pentru acasă. Bunăoară, directorii de școli au fost întrebați dacă școala pune la dispoziție un spațiu în care elevii își pot face temele, dacă există personal care lucrează în acest sens și dacă se asigură fenomenul numit *peer-to-peer tutoring*, ceea ce ar însemna îndrumări ale cadrului didactic oferite ca de la egal la egal elevului care, după lecții, într-un spațiu oferit de școală, se pregătește de lecțiile viitoare.

Cel mai ușor observabil tip de sprijin în realizarea temelor după orele de școală a fost punerea la dispoziția elevului a unui spațiu. În medie, în toate țările OECD, în PISA 2018, 3 din 4 elevi au mers la o școală care oferă un spațiu unde elevii își pot face temele. În Canada, Franța, Japonia, Luxemburg, Macao (China), Singapore, Slovenia, Suedia, Taipeiul chinez și Regatul Unit, cel puțin 9 din 10 elevi au avut acces la o sală de studiu după orele de clasă. În schimb, în Albania, Argentina, Iordania, Kosovo, Liban, Emiratele Arabe Unite, Vietnam, cel mult 4 din 10 elevi au frecventat o școală care oferă un astfel de spațiu (Fig. 2.2) [109].



**Fig. 2.2. Sprijinul acordat după orele de curs, în funcție de profilul social-economic al școlilor Media OCDE, pe baza rapoartelor directorilor**

Republica Moldova face parte din țările în care, conform PISA, a crescut ponderea elevilor care beneficiază la școală de un spațiu unde pot să-și facă temele pentru acasă.

Datele OECD arată că, în perioada 2003-2012, volumul de timp pe care elevii de 15 ani îl petrec făcându-și temele pentru acasă este în descreștere. Media OECD indică diminuarea cantității de timp pentru pregătirea temelor pentru acasă cu aproximativ o oră pe săptămână.

În Raportul PISA 2012, se demonstrează că elevii petrec mai mult timp făcând temele sau realizând anumite activități de învățare stabilite de profesorii lor decât în alte activități de învățare după școală, cum ar fi participarea după lecții la cursurile organizate de o companie comercială, lucrul în particular cu un cadru didactic sau studierea cu un părinte sau alt membru al familiei. În medie, în țările OECD, în 2012, elevii de 15 ani au raportat că petrec aproape 5 ore pe săptămână în activități *after-school*. Cantitatea de timp pe care elevii au raportat că și-o petrec realizând temele scrise variază semnificativ în funcție de țări.

Se observă o diminuare considerabilă a cantității de timp alocate săptămânal temelor pentru acasă în Slovacia (-5,2 h), Ungaria (-3,7 h), Letonia (-3,2 h), Grecia (-3,0 h). În Federația Rusă, deși diminuată cu 3 ore pe săptămână, în medie, cantitatea de timp dedicată temelor pentru acasă se estimează la 10 ore. În Shanghai (China), elevii declară că își fac temele în mediu 14 ore pe săptămână.

Figura 2.3 prezintă, într-o evoluție ce vizează perioada 2003-2012, numărul de ore consumate în medie pe săptămână cu pregătirea temelor pentru acasă. Rombul galben din figură indică starea de lucruri în 2003. Coloana numerică din stânga prezintă diminuarea cantitativă a timpului alocat temelor pentru acasă în acest răstimp. Contrar tendinței generale, se atestă o ușoară creștere a indicatorului de timp mediu pentru SUA și Australia. Stabilitatea în acest sens este observată în cazul țărilor cu sisteme educaționale demult recunoscute ca democratice și eficiente: Norvegia, Țările de Jos, Canada.

Diminuarea în cantitate a timpului dedicat activităților de învățare *extra muros* se poate datora deplasării accentelor în ceea ce privește utilizarea timpului de după lecții. Aici, intervine afluența ocupațiilor legate de utilizarea calculatorului și navigarea pe Internet. De asemenea, este posibil ca profesorii să-și schimbe viziunile în privința necesității în genere de a da sarcini academice pentru executarea în afara clasei – în SUA și în Europa există practica renunțării la temele pentru acasă.

Printre explicațiile tendinței de a diminua volumul temelor pentru acasă sunt și multiple rapoarte ale instituțiilor din domeniul sănătății, care remarcă o scăderea a numărului de ore de somn la adolescenți, inclusiv din cauza că au multe activități după lecții. Durata medii de somn nocturn scad în mod alarmant, în ceea ce privește adolescenții [110]. Datele din *American Time Use Survey*



(ATUS) prezintă o situație contrară rapoartelor OECD: investigând un eșantion de 2575 de liceeni, elevi cu vârsta cuprinsă între 15-18 ani, studiul a scos în evidență faptul că timpul alocat pentru realizarea temelor s-a mărit cu circa o oră pe zi, în ciuda faptului că profesorii de liceu au raportat că alocă, în medie, 3,5 ore pe zi pentru activitățile de după lecții [111]. Un alt studiu prezintă diferența între timpul alocat temelor pentru acasă în statele OECD [112] (Fig. 2.3):



**Fig. 2.3. Timpul alocat temelor pentru acasă în statele OECD, în anii 2003 și 2012**

Un raport complex realizat în SUA, *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens 2019*, concentrându-se pe utilizarea de către adolescenți a mijloacelor media în timpul de după lecții, publică date despre diverse activități în gadgeturi, de la jocuri până la lectură din plăcere. Studiul, realizat în martie 2019, se bazează pe un sondaj reprezentativ la nivel național de circa 1.700 de copii americani cu vârsta cuprinsă între 8 și 18 ani. Raportul relevă că mulți adolescenți folosesc computerele în fiecare zi pentru temele pentru acasă. În ultimii 4 ani (2015-2019), adolescenții care

au raportat utilizarea zilnică a computerului au trecut de la 29% la 59%. Timpul în care temele pentru acasă se fac pe cale digitală crește în perioada indicată, în medie, de la 29 la 41 minute pe zi [113].

Termenul *tema pentru acasă* apare în lucrări ce elucidează *învățarea vizibilă*, aspectul „vizibil” referindu-se la transparența actului învățării pentru elevi, profesori și manageri școlari, „asigurând identificarea clară a atributelor care fac vizibil progresul în procesul de învățare al elevilor” [114, p. 16]. Luând în calcul rezultatele unor studii realizate pe un eșantion de peste 100000 de elevi americani, J. Hattie, în monografia *Învățarea vizibilă*, conchide că impactul temelor pentru acasă este de luat în considerare doar în clasele superioare.

În baza a peste 800 de metaanalize, s-a calculat *efectul temelor pentru acasă asupra achiziției școlare*, pentru raportul în cauză constatându-se mărimea  $d$ , care se egalează în clasele superioare cu  $0,40$ . În clasele medii această mărime este de 2 ori mai mică și aproape nulă în clasele primare; există însă medii școlare unde se constată  $d = -0,08$ . De aici, constatarea: „trebuie schimbată modalitatea de prezentare a temelor, pentru că tema așa cum a fost făcută în mod tradițional (și astfel raportată la 161 de studii) nu a fost foarte eficientă în școlile primare și gimnaziale”. Sugestivă este secvența: „Ce oportunitate minunată pentru școli să încerce ceva diferit!” [114, p. 35].

În fond, susține autorul monografiei, un efect de  $d > 0,40$  este cu certitudine realizabil. Toată explicația succesului ar fi încercarea unor abordări diferite, căutarea „cheii succesului” în elevii înșiși și nu în anumite rigori reținute de profesori în cadrul formării pedagogice inițiale. Soluția se poate materializa pe un site cu „provocări pentru acasă”, care ar fi instrument de evaluare a impactului provocărilor didactice asupra dezvoltării motivației de a persevera în învățare, asupra achizițiilor elevilor și asupra implicării valorice a familiei în învățarea copiilor [114, p. 36].

Cunoscută ca țara cu cele mai puține teme pentru acasă, **Finlanda** are indicatori foarte înalți în ceea ce privește calitatea educației. Temele pentru acasă sunt aici un fenomen rar, dar nu inexistent, cum se afirmă în multiple surse pe internet. Temele sunt acordate ocazional, în funcție de necesitățile de a fortifica capacitățile de cercetare ale elevului, dar și în concordanță cu interesele lui, despre care școala se interesează în prealabil. Există mai mulți indicatori care vorbesc în favoarea calității sistemului educațional finlandez. În timp ce elevii de 11-15 ani din SUA au în medie 27 de minute de recreere, elevii din Finlanda primesc aproximativ 75 de minute pe zi – fără a lua în calcul orele extrașcolare de sport, dans, aerobică, activități artistice la care recurg adolescenții în scop de agrement. În timp ce elevii din Marea Britanie sau Franța ies în vacanța de vară abia spre mijlocul lunii iulie, cei din Finlanda beneficiază de 11 săptămâni de vacanță de vară.

Unul din trei elevi beneficiază, în școală, de un suport individual suplimentar. 93% din elevii finlandezi absolvă liceul, comparativ cu 75% în SUA și 78% în Canada [115]. Doi din trei tineri absolvă o licență, ceea ce reprezintă unul dintre cei mai înalți indicatori în Europa. Spre deosebire de școlile americane, care utilizează pe sacră largă testele standardizate, pentru diferite vârste ale elevilor, sistemul educațional finlandez aproape că nu le aplică. Învățământul se organizează astfel încât și fără exercițiul frecvent al acestor teste elevii se descurcă bine (de exemplu, la testele PISA). De regulă, elevii sunt supuși acestor teste la absolvirea nivelului ISCED 2. În Finlanda unui profesor îi reveneau, acum 5-6 ani, în medie 12 elevi, în timp ce în SUA acest indicator este dublu.

În anul 2014, autoritățile finlandeze revizuiesc Curriculumul național de bază (NCC), document care suportă și anumite critici. Cu tot sistemul democratic și cu deschiderea școlilor către familii, o parte considerabilă a părinților nu au cunoscut documentul nici în linii generale [116]. Miza sistemului de învățământ rămâne aceeași – furnizorii de educație din cele circa 300 de municipalități elaborează programe de învățământ locale în baza NCC, iar școlile preiau conducerea în planificarea curriculumului instituțional sub supravegherea autorităților municipale. Școlile înseși stabilesc specificul și cantitatea conținuturilor, modul și strategiile de abordare a acestora, finalitățile învățării și produsele în care aceasta se poate estima, inclusiv particularitățile implicării elevilor în activități de învățare independentă, în afara clasei. Este evidentă deci flexibilitatea considerabilă a instituțiilor de învățământ în elaborarea propriului model curricular. Cu toată autonomia, școlile finlandeze nu deviază de la obiectivele generale ale OECD: a dezvolta o cultură școlară sigură și colaborativă, a promova abordări holistice în predare și învățare.

**Norvegia** este una dintre țările europene cu o eficiență politică educațională ce dă rezultate remarcabile la nivel mondial și în care nu există cerințe oficiale referitoare la teme pentru acasă. Ministerul norvegian al educației nu stabilește norme distincte în privința dezvoltării pe eșantion național a abilităților de activitate intelectuală independentă a elevilor. Decizia de a implica elevii în activități intelectuale la domiciliu aparține conducătorilor instituțiilor de învățământ, care studiază particularitățile individuale ale fiecărui copil, comunicând îndeaproape cu familia.

Un raport realizat de M. Rønning, *Homework and pupil achievement in Norway*, care a utilizat baza de date TIMSS 2007, arată că raportul dintre timpul alocat temelor pentru acasă și performanța elevului nu este semnificativ decât dacă include și alți factori. Bunăoară, cercetătoarea pune în valoare performanța în funcție de numărul de cărți pe care participanții la sondaj au raportat că le au acasă. Descoperirile sale indică un rezultat academic nesemnificativ pentru elevii din familii ce au acasă

maximum un raft de cărți sau mai puțin [117, p. 13]. Una dintre concluziile cercetătoarei ține de domeniul studiului matematicii: temele la matematică au un efect benefic, dar nu pentru toți elevii. O constatare interesantă, în acest context: din categoria elevilor fără cărți acasă, cei cărora li se atribuie teme pentru acasă la fiecare lecție de matematică se comportă mai slab din punct de vedere academic decât cei cărora li se atribuie mai rar și mai puține teme.

Timpul alocat zilnic pentru realizarea temelor pentru acasă se apropie, în Norvegia, de valorile medii OECD. 4% dintre respondenții studiului nu consumă deloc timp cu temele; circa 40% le fac în mai puțin de 1 oră; circa 38% alocă de la 1 oră la 2; 9% – între 2 și 4 ore; 3% – mai mult de 4 ore pe zi. Elevii claselor superioare petrec mai mult timp făcând teme decât elevii din clasele mici.

*Utdanningsdirektoratet*, cadrul național al calității educației în Norvegia, înaintea școlilor o serie de obiective: oferirea de șanse egale elevilor; stimularea dorinței de a cunoaște; stimularea elevilor pentru a-și dezvolta propriile strategii de învățare; promovarea predării adaptate, metodelor de lucru variate; facilitarea cooperării cu familia și asigurarea coresponsabilității părinților. Cadrul calității subliniază importanța cooperării cu familia și faptul că școala trebuie să fie inițiatorul stabilirii contactului. Școala este aceea care decide dacă și cum să ofere teme pentru acasă, însă acolo unde le oferă, asigură personal pentru elucidarea instantanee a aspectelor neclare în învățare [93, p. 16].

Cu titlu de experiment, în **Republica Cehă**, mai multe instituții de învățământ au anulat pentru circa un deceniu temele pentru acasă [118]. Școlile încurajează cadrele didactice, în special învățătorii claselor primare, să elaboreze programe săptămânale de activitate, detaliind ce se va realiza la lecții. Programele sunt în prealabil aduse la cunoștința părinților, pentru ca, opțional, aceștia să se implice, lucrând cu copiii în spiritul competențelor formate în timpul lecțiilor. Părinții primesc din timp instrucțiuni cum să o facă în manieră ludică. Ca și în cazul Norvegiei, studiile cehe în domeniul temelor pentru acasă nu au ajuns până acum la un consens, cu privire la beneficiile acestora asupra educației elevilor.

Și partenerii cehi au utilizat în studiile lor date din sondajele TIMSS. Descoperirile în rândul elevilor din clasele a IV-a și a VIII-a, la științe naturale și matematică, arată că elevii cehi sunt mai curând *subîncărcați* cu teme în comparație cu cei din alte țări. În clasa a IV-a, elevii cehi petrec, în medie, 13 minute făcând teme la fiecare materie școlară, indicator sub media țărilor participante la sondaj. În clasa a VIII-a, timpul alocat temelor per lecție este de 9 minute, ceea ce reprezintă cea mai mică valoare din valorile prezentate de cele 45 de țări participante [119]. Cu toată despovărarea elevilor cehi, în raport cu elevii altor țări, autorii studiului în baza TIMSS nu cer categoric profesorilor

cehi să înceapă a oferi elevilor mai multe teme pentru acasă, dar nici nu lansează concluzii ca, de exemplu, acelea potrivit cărora volumul mai mare de teme înrăutățește rezultatele academice ale elevilor, chiar dacă ar fi tentant să se presupună acest lucru în baza mai multor comparații.

În **Estonia**, școlile utilizează o versiune a sistemului electronic instituțional pentru a comunica familiilor informații cu privire la realizările elevilor, absențe, teme pentru acasă. Nu există acte legislative referitoare la limita de timp sau de volum în privința temelor pentru acasă: școlile înseși determină conținuturile temelor, forma de abordare a lor, modul de realizare etc. Legea statului estonian impune anumite limite, condiționate de cerințele Ministerului sănătății: pe lângă restricțiile de timp alocat în medie pe zi sau săptămână, pentru fiecare nivel de învățământ, elevii nu primesc teme pentru prima zi de lucru la revenirea din vacanță sau după sărbători. Nu au de rezolvat niciun fel de teme, acasă, elevii din clasa întâi [120]. Ministerul educației salută oferirea temelor în cazurile în care acestea contribuie la dezvoltarea individualității și personalității elevului, dacă ele au ca scop soluționarea situații deschizătoare de perspective în învățare. În același context, Ministerul recomandă instituțiilor de învățământ a elabora orarul lecțiilor, plasând în zilele de luni discipline care nu presupun teme în scris. De asemenea, în Estonia există practica organizării în școli a programelor *after-school*, care organizează activitatea elevului astfel, încât acesta să nu aibă de realizat teme acasă.

În **Federația Rusă**, instituțiile de învățământ pun în aplicare prevederile circularei Ministerului educației nr. 220/11/12 din 1999, prin care elevilor din clasa întâi nu li se dau teme pentru acasă; în clasele II-III elevilor li se dau teme care să nu ia, în totalitate, mai mult de 1,5 ore; în clasele IV-V – nu mai mult de 2 ore; în clasele VI-VIII – nu mai mult de 2,5 ore; în clasele IX-XI limita este de 3,5 ore pe zi [121]. Pentru odihna armonioasă a copiilor, nu se admite a da teme pentru ziua de luni. Documentul relatează că, oferind teme pentru acasă, cadrul didactic ține cont de particularitățile psihofiziologice individuale ale elevului.

Remarcabilă în planul conceptualizării unor politici instituționale este practica școlilor din Federația Rusă, care plasează pe paginile lor electronice documente de politici interne ce țin de reglementarea volumului, timpului și igienei temelor pentru acasă. Aceste acte interne, însumând, de regulă, 7-10 pagini, conțin: cadrul normativ pe care se fundamentează tezele stipulate, tipologia temelor pentru acasă, scopul și obiectivele practicii de a le oferi (în anumite cazuri obiectivele fiind corelate cu specificul instituției), volumul de muncă pe care îl solicită [122]. De luat în considerare este reglementarea specificului diferențiat și individual al temelor oferite. Printre recomandările demne de atenție, referitoare la temele pentru acasă, se regăsesc:

- temele trebuie să fie clare fiecărui elev, atât în ceea ce privește conținutul, cât și modul de rezolvare;
- temele trebuie să aibă caracter de problemă, întotdeauna accesibilă;
- temele trebuie să evite natura reproductivă;
- temele trebuie să țină cont de particularitățile elevului/ clasei;
- temele trebuie să fie coordonate la nivelul tuturor profesorilor care predau la clasă;
- temele trebuie să evite (în unele surse: *să excludă*) monotonia și forma unică de realizare.

Inițiativa Guvernului rus de a digitaliza mediul educațional va automatiza și sistematiza procesul de acordare & verificare a temelor pentru acasă, a declarat în 2021 serviciul de presă al Ministerului Educației, citând pe ministrul С. Кравцов [123]. În opinia acestuia, introducerea instrumentelor digitale va face posibilă construirea unei traiectorii individuale în învățarea fiecărui elev. Inițiativa guvernamentală vine după repetate atenționări ale forurilor academice cu privire la stringența modernizării viziunii asupra temelor pentru acasă. Specialiștii Institutului de dezvoltare a învățământului sunt de părerea că volumul temelor este exagerat și în mică măsură legat de cerințele zilei de astăzi. «В российских школах домашние задания – больше шаблонное натаскивание. А творческих задач очень мало. У нас не принято искать новые знания путём эксперимента, собственного исследования ученика»<sup>8</sup>, declară directorul Institutului Ю. Абанкина [124].

Laboratorul de didactică și filozofie a educației din cadrul Institutului strategiei dezvoltării învățământului din Federația Rusă a realizat un sondaj pe un eșantion de 217 mii de respondenți din 40 de regiuni federale – cadre didactice, elevi și părinți [125]. O investigație atât de amplă, în Rusia, s-a desfășurat pentru prima oară. Următoarele constatări ale sondajului sunt de un real interes pentru compararea cu situația din Republica Moldova:

- 66% din pedagogi nu văd vreun rost în modificarea practicii temelor pentru acasă, declarându-se pe deplin satisfăcuți de ea;
- aproximativ trei sferturi din elevi și părinți cred contrariul: temele trebuie regândite;
- psihologii școlari afirmă că, în condițiile în care elevii trebuie să învețe a se responsabiliza, a-și organiza timpul și activitatea, temele pentru acasă sunt remediul optim;
- printre doleanțele elevilor în privința temelor pentru acasă, se enumeră abolirea lor (în clasele superioare) la disciplinele școlare care nu țin de profilul ales;

---

<sup>8</sup> În școlile din Federația Rusă, temele reprezintă o toceală șablonară de proporții. Sarcinile creative sunt puține. La noi nu se obișnuiește a afla noi cunoștințe prin experiment, prin cercetarea proprie a elevului (traducerea din limba rusă ne aparține).

- 42% din cadrele intervievate dau teme pentru perioada vacanțelor, chiar dacă, conform legii, acest lucru este interzis;
- 95% din pedagogi oferă teme pentru acasă după fiecare lecție desfășurată;
- 67% din cadrele didactice oferă teme pentru acasă și la finalul lecției de evaluare sumativă;
- zilnic, elevii își fac temele timp de 2-7 ore, normele sanitare fiind încălcate la fiecare nivel de învățământ;
- cele mai frecvente teme, în școlile ruse, sunt: învățarea și „povestirea” paragrafului, cu răspunsuri la întrebări, lucrul în atlasele de contur, rezolvarea problemelor cu exerciții de calcul, exerciții de gramatică, selectarea informației din Internet, cu elaborarea PPT;
- opinia experților în privința acestor tipuri de teme pentru acasă confirmă specificul de reproducere/ consolidare a materiei;
- în topul preferințelor elevilor sunt temele practice, care solicită un rezultat concret.

Rezumând ideile privind abordarea temei pentru acasă în mai multe țări, scoatem în evidență faptul că școlile și societatea privesc ca pe un fenomen firesc și necesar implicarea elevilor în activități *extra muros*. Media de circa 17 ore pe săptămână ce se referă la efectuarea temelor pentru acasă nu este, în ansamblu, îngrijorătoare, mai ales că în statele OECD se observă o diminuare a indicatorului. În unele țări se vorbește totuși despre problema supraîncărcării elevilor cu teme pentru acasă.

În statele europene, tema pentru acasă devansează nivelul activităților bazate pe reproducerea informației sau pe modelarea situației după un algoritm dat. În cazuri frecvente, ea ține de sondarea unui aspect al realității, de observări transferate în analize, de punere a fenomenului investigat în raport cu lumea interioară a elevului. Un important aspect demn de luat în considerare îl constituie prezența politicilor instituționale în privința temelor pentru acasă. În majoritatea țărilor dezvoltate, politicile educaționale naționale oferă undă verde școlilor în definitivarea propriilor formule de dezvoltare a personalității elevilor prin prisma temei pentru acasă.

Dincolo de insuficiența, în studiile de specialitate autohtone, a abordării *temei pentru acasă* ca fenomen care consumă cel puțin o treime din timpul școlar al elevului, atestăm insuficiența abordării acestui termen și în documentele curriculare. În Codul educației, în art. 138, p. 2, „Drepturile și obligațiile părinților sau altor reprezentanți legali ai copiilor și elevilor”, se menționează: „Părinții sau alți reprezentanți legali ai elevilor au următoarele obligații: a) să asigure educarea copilului în familie și să creeze condiții adecvate ***pentru pregătirea temelor***” [6] (sublinierea ne aparține). Deci activitățile

de autoinstruire, în lipsa nemijlocită a pedagogului, reprezintă un fenomen de la sine înțeles, netăgăduit, consemnat juridic.

Nici în legile organice ale altor state nu am întâlnit stipulări precise, detaliate cu referire la tema pentru acasă. Astfel, articolul L. 511-1 al codului francez al educației exprimă doar următorul postulat: „Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études<sup>9</sup>” [126, p. 148]. Modalitățile de aplicare a acestor obligațiuni țin de regulamentul intern de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ: acestea își definesc formele și procedeele de susținere și aprofundare a învățării, inclusiv prin proiectarea, administrarea și evaluarea temelor pentru acasă. De asemenea, Legea Federală „Об образовании в Российской Федерации” [127] nu conține sintagma „teme pentru acasă”, deși școlile cunosc practica reglementării, în documente interne, a specificului, volumului, timpului alocat acestora.

Cadrul de referință al Curriculumului Național nu se raportează în mod direct la temele pentru acasă, dar, în vederea implementării curriculare eficiente, referindu-se la procesul educațional în ansamblu, scoate în evidență aspecte care definesc fenomenul în cauză:

- promovarea concepției constructiviste și interactive: centrare pe cel ce învață, interacțiune elev-elev, elev-profesor, construire de noi cunoștințe, înțelegeri și interpretări proprii etc.;
- realizarea intra- și interdisciplinarității în contexte autentice de învățare;
- valorificarea principiilor individualizării, diferențierii, personalizării în procesul de învățare și asigurarea eficientă a procesului de incluziune;
- asigurarea cadrului integrativ al procesului de predare-învățare-evaluare prin realizarea conexiunii inverse;
- redimensionarea evaluării rezultatelor școlare, axându-se pe evaluarea nivelului de competențe ale elevilor [2, p. 76].

Secvența citată mai sus oferă suficient suport pentru conceptualizarea unui cadru valoric care să reglementeze, în baza actelor normative existente, principiile, funcțiile și finalitățile temei pentru acasă. Spre deosebire de statele din Occident, din Rusia, managerii școlari din Republica Moldova nu au, de regulă, inițiative de a elabora astfel de documente de politici interne. Dovada acestei afirmații sunt interviurile cu cadrele de conducere, pe care le vom aborda, în detalii, în capitolul 3.

---

<sup>9</sup> Obligațiunile elevilor constau în realizarea sarcinilor inerente învățării (traducerea din limba franceză ne aparține).



O modalitate de a oferi teme pentru acasă este prezentată în Curriculumul pentru clasele primare, document aprobat prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării în 2018. Clasele primare reprezintă nivelul care permite a introduce în cel mai fericit mod posibil, în viața micului școlar, fenomenul temelor pentru acasă, în primul rând, pentru că strategiile învățării la acest nivel de școlaritate se orientează în mod special pe:

- a) paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe;
- b) paradigma învățării ca o construcție, preponderent ludică, a cunoașterii;
- c) paradigma învățării ca autoexplorare și autodescoperire,

toate trei paradigmele definind „competența de *a învăța să înveți*, care include conștientizarea procesului și a nevoilor proprii de învățare” [128, p. 198] – fenomen fără de care este de neconceput tema pentru acasă. În al doilea rând, pentru că acest fapt este favorizat de prezența, de regulă, a unui singur cadru didactic în fața clasei de elevi, care este capabil să observe, să stimuleze și să cultive sensibilitățile copiilor în diversele aspecte ale cunoașterii. Deși nu conține decât secvențe logic raportabile la tema pentru acasă (deducerea din curriculum, realizarea personalizată, în funcție de necesitățile de instruire ale elevilor, de specificul disciplinei, de personalitatea învățătorului), fără să o reglementeze în mod direct, documentul presupune totuși oferirea acesteia la fiecare dintre cele șase tipuri de lecție din perspectiva formării competențelor [128, pp. 199-200]. Aceasta înseamnă o poziție categorică a autorilor curriculumului: temele pentru acasă vor fi alocate cu regularitate.

Curriculumul pentru învățământul primar prezintă două modele de structurare a activităților didactice: unul tradițional și altul modern. În primul – *modelul învățării secvențiale a cunoștințelor* – se păstrează ideea de temă pentru acasă ca ofertă obligatorie a fiecărei lecții. Formarea automatismelor însă – atât de necesară în ciclul curricular *Achiziții fundamentale* – trebuie să se realizeze cu precădere în sala de clasă, când elevul îl are pe învățător drept scut în fața erorii, dar mai ales drept îndrumător amiabil în caz de incertitudine sau blocaj. Se trece, în documentul curricular, peste ideea că acasă, în mediul său intim, elevul trebuie, în mod prioritar, să observe un anumit fenomen, să comunice cu membrii familiei și cu prietenii de joacă, să afle păreri (ale fraților, părinților, amicilor) pe care să le confrunte cu cele discutate în sala de clasă – activități în care eroarea automată se exclude.

Pentru al II-lea model de structurare a activităților – *modelul ERRE*, curriculumul pentru învățământul primar propune o serie de strategii pe care învățătorul le poate selecta în funcție de etapa lecției – *evocare, realizarea sensului, reflecție și extindere*. Strategiile sunt prezentate tipologic în baza principiului implicării active a elevului, al abordării psiho- și sociocentrice a acestuia: interactive

de grup, de cercetare în grup, de stimulare a creativității etc. Activitatea independentă *extra muros* realizată în baza acestui model răspunde, mai curând, imperativului de a apropia școala de familie, de a lansa elevul în activități în grup, învățându-l să învețe din experiența proprie, din cea a semenilor.

Printre puținele studii, în Republica Moldova, în care aspectul ce ne interesează are o argumentată punere în lumină, sunt cele dedicate strategiei gândirii critice, realizate preponderent de Centrul Educațional Pro Didactica, în circa 10 culegeri și în numeroase articole în revista *Didactica Pro*, studii ce dezvăluie esența cadrului de învățare și gândire *ERRE*. Etapa finală a cadrului se apropie cel mai mult, în natura ei, de tema pentru acasă, întrucât reprezintă faza integrării a ceea ce s-a asimilat, când, în situații de viață, noile achiziții capătă sens. Specificul acestei etape este definit de situația de integrare bine potrivită lecției, în care transferul s-ar produce cât mai firesc, plus un anumit timp cerut pentru ca achizițiile cognitive proaspete să se „așeze” în sistemul de cunoștințe ale elevului. Timpul alocat este subordonat necesității de a observa, a contempla, a căuta analogii, a reprezenta, a deduce, acțiuni ce duc la dezvoltarea creativității și la promovarea viziunilor strategice [129, p. 11].

Documentele curriculare fac trimitere la cadrul *ERRE* [130, p. 95], dar nu reglementează, nu indică în ce măsură extinderea poate determina specificul activității intelectuale la domiciliu.

*Instrucțiunea privind reglementarea managementului temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal*, aprobată în 2018, este singurul document reglator în problema activităților de la domiciliu ale elevului, care „definește managementul temelor pentru acasă pentru fiecare treaptă de școlaritate și pentru fiecare arie curriculară” [131, p. 2]. *Instrucțiunea* stabilește misiunea și rolul temei pentru acasă: a consolida materialul didactic studiat la lecție, a dezvolta abilitățile de organizare a timpului de învățare, a obține efecte durabile pe traseul dezvoltării personale a elevului, a consolida imaginea de sine a elevului, a-i stimula motivația, curiozitatea și responsabilitatea, a-i dezvolta manifestarea inițiativei în realizarea sarcinilor, a-i dezvolta deprinderile de lucru de sine stătător. Pe lângă acestea, se evidențiază, ca menire a temei pentru acasă, consolidarea parteneriatului școală-familie, școală-comunitate. Una din stipulările importante ale secțiunii inițiale a *Instrucțiunii* se referă unitatea de structură a demersului educațional care include temele pentru acasă: acestea „fac parte integrantă din lecție, sunt o continuare firească a lecției, asigură utilizarea creatoare a capacităților dobândite pe parcursul lecției” [131, p. 3].

Secțiunea a II-a a *Instrucțiunii* conține recomandări de ordin metodic și didactic, evidențiind:

- durata estimativă a realizării sarcinii, corelată cu timpul care revine disciplinei;
- volumul care nu depășește 1/3 din totalul sarcinilor de lucru realizate pe parcursul lecției;

- specificul de aplicare și analiză și, spre finele unității de învățare, de sinteză și integrare;
- caracterul practic-aplicativ legat de viața reală (proiecte, machete), respectându-se preferințele și interesele elevilor;
- caracterul adaptat vârstei și individualității copilului etc.

De asemenea, trebuie remarcate, în document:

- interdicția de a utiliza teme pentru acasă în scopuri punitive, intimidante;
- obligativitatea cadrului didactic de a le verifica sistematic, prin diverse metode;
- recomandarea de a evalua efortul elevului prin raportare la propriul lui progres, fără acordarea notelor proaste;
- necesitatea argumentării.

Printre recomandările de ordin psihologic, se accentuează zonele de interes ale elevilor, individualizarea și diferențierea sarcinilor de lucru, susținerea motivației, evitarea surmenajului.

Secțiunea a III-a a *Instrucțiunii* reglementează normele de timp alocat temelor pentru acasă la fiecare nivel de școlaritate, dar mai întâi subliniază: „cadrului didactic îi revine responsabilitatea de a estima, în mod judicios, timpul temelor pentru acasă prin raportare la sarcina de învățare, luându-se în considerare curba efortului zilnic și săptămânal, precum și alți factori individuali” [131, p. 6]. În acest sens, clasele primare urmează a lucra acasă 45-60 minute zilnic sau nu mai mult de 5 ore per săptămână; clasele gimnaziale inferioare – 1,5 ore/zi sau 7,5 ore/săptămână, gimnaziale superioare – 2ore/zi sau 10 ore/săptămână, clasele liceale – 2,5 ore/zi sau 12,5 ore/săptămână.

În ceea ce privește alocarea timpului pentru temele pentru acasă, în funcție de nivelurile de învățământ, nu putem să ne pronunțăm, în absența unei bibliografii, la sfârșitul *Instrucțiunii*, în corelare cu cadrul normativ în vigoare. Însă Hotărârea nr. 21 din 29.12.2005 a Medicului-șef sanitar de stat al Republica Moldova *Cu privire la aprobarea și implementarea Regulilor și normativelor sanitar-epidemiologice de stat „Igiena instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal”* [132, p. 14.5], prezintă alte norme. Astfel, durata pregătirii temelor pentru acasă în clasa întâi este de 1 oră per zi, 1,5 ore în clasa a doua, 2 ore în clasele a III-IV (dublu față de prescripțiile *Instrucțiunii*), 2,5 - 3 ore în clasa V-VII și de 4 ore în clasa VIII-XII. Printr-un proiect de hotărâre de guvern din 2020 [133, p. 3], Hotărârea sus-invocată urma să fie abrogată, însă fără a se propune un alt act în loc.

Din compartimentul consacrat nivelului gimnazial și liceal al *Instrucțiunii*, ca și din cel ce ține de clasele primare, se deduce obligativitatea temelor pentru acasă ca activitate frontală. Un fapt demn de luat în considerare este dedicarea timpului școlar de acasă lecturii, activităților în grup, cercetării

domeniilor de interes, activităților care dezvoltă atitudini. Elevilor de la liceu li se recomandă teme care stimulează utilizarea diferitor surse suplimentare de documentare accesibile și realizarea unor proiecte educaționale cu deschidere inter- și transdisciplinară.

Conform menirii anunțate în secțiunea inițială, de a consolida parteneriatul școală-familie, *Instrucțiunea* menționează atribuția părinților de a monitoriza zilnic temele făcute de copii, de a colabora cu cadrele didactice în vederea asigurării condițiilor de realizare a temelor pentru acasă. Cât privește rolul managerilor instituțiilor de învățământ, documentul menționează doar rolul pe care îl au aceștia în formarea cadrelor didactice, privind implementarea *Instrucțiunii* [131, pp. 13-14].

În mare parte, *Instrucțiunea* se prezintă ca un document valoros, care vine în întâmpinarea *școlii prietenoase copilului*. Reglementarea temporală exclude riscul supraoboselii; restricționarea volumului evită suprasaturarea noțională; caracterul practic-aplicativ reduce monotonia activităților de la domiciliu. Însă, deși *Instrucțiunea* anunță în start elucidarea managementului temelor pentru acasă, acesta nu apare aici ca unul structurat, iar documentul are, în cele mai multe secvențe, caracter mai curând etic decât reglator, indicând preponderent *cum* este bine să se facă, și mai puțin *ce și când* trebuie să se facă. Lectura atentă a *Instrucțiunii* generează o serie de întrebări:

- Materia predată la clasă poate fi de fiecare dată „convertită” la limitele temporale stipulate în Anexa 2 a *Instrucțiunii*?
- Reușește acest procedeu la fiecare final de lecție sau sunt cazuri când valoarea temporală acordată temelor nu este decât relativă sau chiar ignorată?
- Ce se întâmplă cu tema pentru acasă la nivelul liceal, pentru care *Instrucțiunea* nu indică valori maxime în ceea ce privește timpul efectuării?
- Cadrul didactic care predă, de exemplu, limba și literatura română cunoaște/ ține cont de reglementările temporale stipulate în raport cu, să zicem, matematica și de modul în care se administrează teme pentru acasă la această disciplină și la altele?
- Se ține cont, la oferirea temelor, de faptul că elevii au capacități și preferințe diverse în ceea ce privește materialul pe care îl cercetează acasă?
- Administrația instituției de învățământ monitorizează reglementar, sistematic, în raport cu toți copiii din instituție, valorificarea timpului școlar la domiciliu?
- Există documente de politică internă care prezintă în sistem activitatea la domiciliu?
- În ce mod sunt atrași părinții în parteneriate educaționale legate de eficiența temelor pentru acasă?

*Instrucțiunea* lasă instituțiilor loc de manevră, însă, conform afirmațiilor mai multor directori de liceu, în absența unor documente interne riguroase, rămâne cel puțin parțial neglijată.

În școlile din Republica Moldova, nu se practică elaborarea actelor de politici interne care să prezinte mecanisme instituționale în ceea ce privește sarcinile de lucru independente la domiciliu. Unul din documentele importante de politici în domeniu, *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului* [134], stipulează, în multiple compartimente, elaborarea în interiorul instituțiilor a documentelor prin care modul de organizare a procesului educațional să fie favorabil elevului. Actul vizează atât procesul desfășurat la clasă, cât și activitățile *extra muros*. Standardul 2.1 stipulează: „Copiii participă la procesul decizional referitor la toate aspectele vieții școlare”, ceea ce îi dă elevului dreptul să se pronunțe cu referire la organizarea temelor pentru acasă. Conform acestui document de politici, instituțiile de învățământ prevăd, în actele de planificare strategică și operațională, „mecanisme de asigurare a participării elevilor la soluționarea problemelor și luarea deciziilor care vizează direct viața lor școlară”. Standardul 2.3. obligă instituția să solicite partenerilor comunitari feedback privind respectarea principiilor democratice, ceea ce înseamnă că școala trebuie să dispună de mecanisme privind cunoașterea poziției comunității, inclusiv în aspectul organizării temelor pentru acasă.

Evaluările externe ale instituțiilor de învățământ general, realizate de ANACEC în perioada 2019-2023, nu au identificat mecanisme care să valorifice opinia elevilor sau părinților în privința temelor pentru acasă. În procesele-verbale ale ședințelor Consiliului elevilor nu au fost identificate chestiuni care să reflecte preocuparea de acest aspect și înaintarea anumitor propuneri la Consiliul profesoral sau de administrație. În procesele-verbale ale ședințelor Consiliului reprezentativ al părinților, de asemenea, nu figurează decizii care să influențeze politica instituției în ceea ce privește acordarea temelor pentru acasă.

Și în dimensiunea a IV-a a Standardelor, referitoare la eficiența educațională, sunt indicatori ce revendică instituției documente „explicit orientate spre creșterea calității educației, înțeleasă ca progres în obținerea rezultatelor învățării și a „stării de bine” a copilului”. Modul în care școlile asigură starea de bine a elevilor prin acordarea temelor pentru acasă nu este transparent.

## **2.2. Aspecte temporale în realizarea activităților independente *extra muros***

Printre cele mai frecvente probleme care se pun în legătură cu temele pentru acasă, în lume și în țara noastră, rămân cele ce țin de timpul realizării lor. Cercetările în domeniu se construiesc pe o serie de factori referitori la timp: timpul în care pedagogul explică tema pentru acasă, la finalul lecției;

timpul alocat de elevi; raportul timp de învățare petrecut în școală – timp de învățare valorificat acasă; timpul alocat analizei temei pentru acasă realizate etc. Tema pentru acasă corelează însă și cu alți factori ce influențează nu mai puțin realizările elevului: implicarea familiei; statutul socioeconomic al ei; deschiderea pedagogului; conținuturile abordate; numărul de elevi în clasă. Este complicat a elucida holistic și a implementa sistemic la clasă ansamblul de factori într-o organizare perfectă. Cooper afirmă că totalitatea valorilor, coeficienților, mediilor nu vor da niciodată o formulă absolută temei pentru acasă, care să satisfacă pe deplin toți actorii și întreaga comunitate educațională [79].

De mulți ani, se discută problema *actualității, utilității* temelor pentru acasă și a *igienei psihologice* a elevului pus în situația să le facă. Riscurile menținerii problemei există atât timp, cât activitatea independentă *extra muros* nu este susținută profesionist, în spiritul *școlii prietenoase copilului*. În acest sens, este necesară o apropiere de percepția elevului în raport cu noțiunea de *timp*: este nevoie de o utilizare argumentată în literatura și în documentele de politici educaționale, apoi de o punere adecvată în uz a noțiunilor specifice managementului timpului școlar.

Pedagogul justifică oferirea la domiciliu a sarcinilor de automatizare a achizițiilor cognitive ale lecției prin insuficiența de timp pentru atingerea tuturor obiectivelor. Elevul se simte frustrat din cauza cantității de exerciții care trebuie realizate, pedagogul se simte ofensat de lipsa totală de interes pentru lecția sa; părintele acuză școala că-i supune copilul la activități care, adesea, durează până spre miezul nopții. Pentru a ieși din acest cerc vicios, se cere o reconsiderare a ideii de *timp școlar* al elevului. Cel puțin, este cazul să se pornească de la faptul că orele serale în care copilul este cu familia nu mai reprezintă timpul său școlar. Nu întotdeauna acesta este *timp liber*, pentru că în familie copilul are angajamente casnice, responsabilități la fel de importante pentru formarea personalității lui [135, p. 3]. Suntem adepții ideii că temele pentru acasă oferite pentru perioada când elevul rămâne singur în fața propriului univers interior trebuie să aibă o menire direct legată de resorturile acestui univers. Tema pentru acasă oferită fie pentru lecția imediat următoare, fie pentru o perioadă mai îndelungată va fi de natură să contribuie la sporirea randamentului de învățare la lecțiile ulterioare [136, p. 175]. A oferi un volum de lucru de dragul umplerii timpului de acasă al copilului constituie, în mod cert, un abuz, pentru că elevul are:

- dreptul la timp liber (în care să se destindă, să-și revină după orele de activitate încordată);
- dreptul la timpul în care să comunice cu familia: cu părinții, frații, bunicii;
- dreptul la joacă (chiar dacă nu mai este în clasele primare);
- dreptul la hobby, la posibilitatea de a fi implicat în activități artistice și de agrement [137].

Luându-și în mod firesc timpul necesar pentru împlinirea acestor drepturi, copilul nu dispune de încă 4-5 ore, zilnic, pentru realizarea temelor la fiecare din cele 5-6 materii de a doua zi. Chestiunea timpului școlar de acasă are legitimitate în măsura în care se respectă drepturile elevului.

Mai mulți cercetători, printre care C. Cucuș, invocă faptul că politicile interne ale instituțiilor de învățământ neglijează factorul *timp al copilului* în proiectarea activității lor. Explicația acestui fenomen se poate afla în dinamica competitivă a instituțiilor, în axarea pe performanțe cantitative. Prezentând distincția dintre *macrotimp* (care se referă la perioade mari precum semestrul sau anul școlar) și *microtimp* (timp vizând unități temporale reduse, precum ora didactică sau ziua de școală), cercetătorul se oprește asupra ultimului, demonstrându-i valoarea în natura sa limitată, în caracterul intransmisibil, în specificul de a nu putea fi cumpărat, stocat, pus deoparte, în particularitatea de a fi ireversibil [138, p. 64].

Bugetul de *timp zilnic* al elevului se constituie, așadar, din:

- *timp școlar* – timpul activității educative oficiale, cu toate extensiile pe care le presupune;
- *timp nonșcolar* – timpul activităților ce nu țin de școală și asupra cărora copilul nu are putere de decizie;
- *timp liber* – timpul activităților aflate în aria de decizie a copilului, singurul care nu-i impune niciun fel de obligațiuni.

În calitatea sa de beneficiar de dreptul la educație, elevul dispune de un *timp școlar* – perioadă în care el este supus procesului instructiv-educativ și pe care o mai putem defini ca *timp de predare-învățare*. Termenul englez *taught time*, pe care îl găsim în *Key Data on Education in Europe 2012* [139, p. 192], se referă la timpul distribuit de-a lungul zilelor de lucru pe durata unei săptămâni, în care elevii asimilează un volum de noțiuni, conform reglementărilor de politici.

Alături de *timpul școlar*, se utilizează o serie de termeni fie suprapuși pe primul, fie tangenți cu el. Astfel, cercetătorii disting *timpul lecției*, *timpul școlar zilnic*, *timpul școlar săptămânal* etc. În altă ordine de idei, timpul școlar presupune *timpul elevului* și *timpul profesorului*: primul „orientat către formare de noi deprinderi, achiziții de priceperi și competențe – un timp ce se materializează în propria educație”; al doilea „dintr-o perspectivă cotidiană, un timp de lucru, un timp dedicat activității de zi cu zi, dar, în egală măsură, un timp ce se materializează în educația altora” [140, p. 29]. Există și alte viziuni asupra timpului școlar, de exemplu: *timpul instrucțional* și *timpul de rezolvare a sarcinilor*, având în vedere „timpul dedicat efectiv instruirii elevilor” și, respectiv, „timpul alocat de elevi pentru îndeplinirea sarcinilor educaționale, fie în școală, fie în afara acesteia, acasă, în timpul

pregătirii individuale” [140, p. 30]. În continuare, vom utiliza clasificarea *timp școlar*, *timp nonșcolar* și *timp liber*, ca să fixăm esența activității elevului în afara lecției.

*Timpul școlar* îl constituie timpul *instituționalizat*, cel al aflării elevului în școală, propriu-zis perioada desfășurării lecțiilor, dar și timpul pe care îl petrece în biblioteci, în care merge organizat, cu colegii de școală, la muzeu, la expoziții de artă, la lansări de carte, la întreprinderi industriale, în excursii prin și în afara zonei natale – în activități proiectate de cadrul didactic și care sunt tangente cu subiectul lecției. La fel, la timpul școlar se raportează prepararea acasă a temelor [141, p. 15].

În timpul școlar se înscriu *activitățile parașcolare*, care nu țin direct de programele curriculare, dar sunt legate de învățământ, pentru că ele contribuie la fortificarea și dezvoltarea abilităților însușite în școală. Având o tipologie variată, „activitățile parașcolare, de natură artistică, sportivă, socială pot fi organizate de către personalul instituției de învățământ, asociațiile părintești sau alte organizații abilitate și au efecte benefice asupra formării personalității tânărului în devenire” [142]. Aici se includ cercurile artistice și tehnologice, cluburile sportive etc. În unele surse putem întâlni și termenul *timp perișcolar* [143], adesea utilizat cu același sens ca și termenul *timp parașcolar*, incluzând activități în afara orelor de curs și chiar în afara perimetrului instituției de învățământ, dar legate de aceasta prin intenția educațională. Ambii termeni vizează activități ce țin de ludic, supuse însă unor obiective educative; elevul este format prin joc și poate abia să intuiască sau chiar să nici nu conștientizeze că participă într-un proces edificator pentru sine. Alteori se face o distincție: timpul *parașcolar* este cel situat în apropierea imediată a specificului lecției, dar în afara lecției („plage de temps en dehors des périodes de cours au cours de laquelle l’enfant se livre à des activités rentrant dans le projet pédagogique de l’école et, pour la plupart, vécues dans l’école”<sup>10</sup> [144]; cel *perișcolar* este în afara școlii: în săli de spectacol sau cinema, în cluburi de sport și pe stadioane, în ateliere, laboratoare etc. Vom raporta aceste nuanțe la tipologia *timpului școlar*.

În cazuri aparte, cercetătorii sunt de părerea că timpul perișcolar este timpul de înainte sau după lecții, petrecut de elev în transport spre școală și invers, faza de intrare în școală și de acomodare, timpul revigorării [145]. Noi vom atribui aceste segmente de timp *timpului nonșcolar*.

*Timpul nonșcolar* (în unele surse – *timp extrașcolar* [146, p. 70]; preferăm primul termen, întru evitarea confuziei pe care o generează, chiar în studiul citat, utilizarea sintagmelor *activități extrașcolare* și *activități de tip extrașcolar*) – îl reprezintă intervalele de timp pe care copilul le dedică

---

<sup>10</sup> Interval de timp în afara lecției în care copilul se angajează în activități care fac parte din proiectul educațional al școlii și, în cea mai mare parte, trăite în școală (traducerea din limba franceză ne aparține).



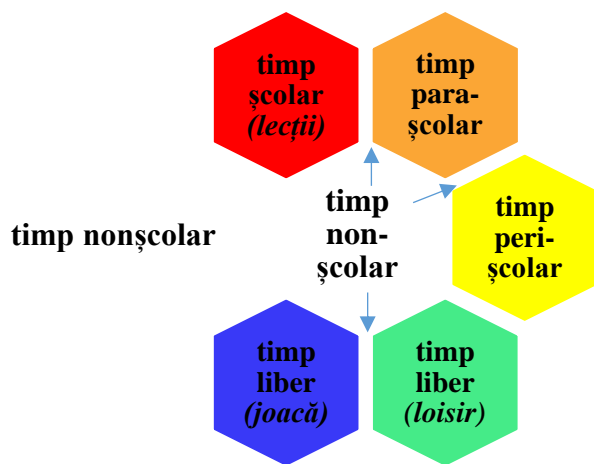
unor activități care țin de viața lui privată, fără legătură cu școala, activități pe care copilul nu le poate decide și/ sau influența după bunul său plac. Acestea sunt somnul, pauzele de masă, pauzele de toaletă și igienă personală, activitățile ce țin de responsabilități familiale și gospodărești, intervalele petrecute în transport în drum spre și de la școală etc. Implicările de diversă natură sunt frecvente în cazul multor copii, au importanță pentru ei și pentru familiile lor. Astfel, unii au responsabilități familiale: au grijă, o oră-două pe zi, de frații mici, însoțesc bunicii înaintați în vârstă sau le fac cumpărăturile. La fel, o bună parte din copii îndeplinesc în gospodărie lucrări puse de părinți, justificat, anume în grija lor: mătură curtea, îngrijesc animalele, spală vesela etc.

*Timpul liber* îl constituie perioadele alternante ale ocupațiilor ce reprezintă opțiunea copilului; **el** decide să-și consacre timpul și energia acestor ocupații, **el** decide să le modifice după bunul plac și să le respecte legitățile în mod arbitrar – toate acestea pentru că activitățile în care se implică nu-i impun responsabilități. Timpul liber nu trebuie considerat ca absență de ocupație, eschivare de la ea – el „este o valoare de sine stătătoare de eliberare de stresul muncii” [147, p. 18] prin îndreptarea energiilor fizice și spirituale ale omului spre o zonă mai accentuată de confort.

În studiile în limba română, timpului liber i se atribuie uneori franțuzismul *loisir*, fixându-i orientarea spre împlinirea înclinațiilor individuale. Timpul liber este în interdependență strânsă cu celelalte două categorii de timp sus-menționate, toate având segmente în care se întretaș, se suprapun, fenomen explicat de „respectarea ritmurilor biologice și mentale de dezvoltare, alternanța necesară dintre activitate și repaus, dintre învățare și loisir [138, p. 92]. Este un „*timp autogovernat* care configurează în mod decisiv modul de administrare a *timpului general* de care dispune o persoană” [146, p. 81]. Printre referințele la acesta, se distinge o definiție în spirit formativ a *timpului liber*, dată de sociologul J. Dumazedier: „ansamblu de activități cărora individul li se dedică de bună voie fie pentru a se odihni, fie pentru a se distra, a-și satisface nevoile estetice, fie pentru a-și îmbogăți informația sau a-și completa în mod dezinteresat formația, pentru a-și dezvolta participarea socială voluntară, după ce s-a eliberat de obligații profesionale, sociale și familiale” [148, p. 24].

Interdependența amintită mai sus face ca timpul liber, pe care elevii îl consideră, pe bună dreptate, al lor, să „lucreze” în favoarea celui școlar. Diversitatea de activități realizate în timpul ce le aparține este impunătoare. Muzica, plimbările în aer liber, lectura, mersul la biserică, dedicarea unor seriale/ emisiuni TV, mersul la cinema, la teatru, la concerte, practicarea de sporturi, jocurile pe calculator, navigarea/ socializarea pe internet, participarea la programe culturale sunt activități perfect convertibile în acțiuni educative, cu impact formativ.

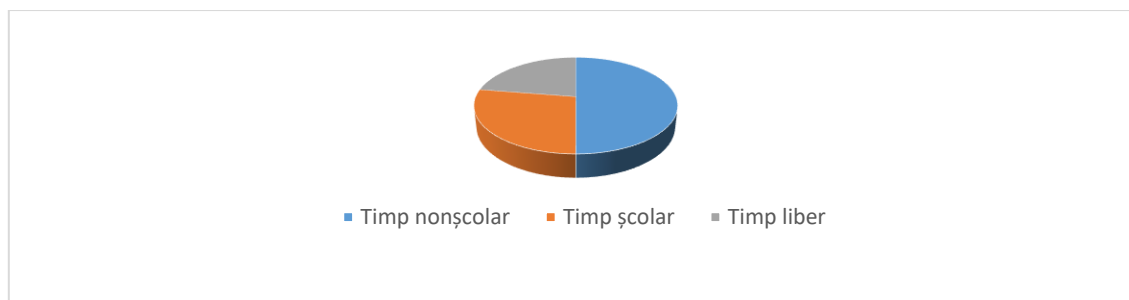
Suprapunerea timpului școlar și a celui liber cu timpul nonșcolar are adesea caracter spontan, necoordonat. Timpul nonșcolar nu poate fi totalmente prezis, organizat; partea lui accidentală este enormă. În măsură semnificativă, separat de grijile școlare, el se manifestă adesea în contopirea cu anumite faze ale timpului școlar sau ale timpului liber. Fuziunea firească a „timpilor ce vin” în destinul școlarului este posibilă conștientizând modul în care un timp se contopește organic și firesc cu altul, oferindu-i elevului certitudinea trăirii pentru sine a timpului respectiv (Fig. 2.4):



**Fig. 2. 4. Tipologia timpului unui elev**

Alături de opiniile științifice asupra tipologiilor timpului elevului, termenul *vacanță* cunoaște o interpretare echivocă. Unii cercetători, mai puțini, o identifică cu timpul liber, alții – cu timpul parașcolar [146, pp. 25-29]. Experiența ne spune că în numeroase cazuri, în localitățile rurale, vacanța este o perioadă cu desăvârșire nonșcolară din cauza implicării copiilor în muncile câmpului. La o altă extremă, cadrele didactice le dau elevilor, pentru vacanță, numeroase exerciții de rezolvat – în asemenea cazuri, aceasta se manifestă ca timp școlar. Ceea ce se uită, în abordarea vacanței, este că ea este preponderent timpul aflării elevului în familie, al comunicării cu ea. De asemenea, este timpul destinderii, al activităților dorite, așteptate. Nu exercițiile numeroase, nici problemele cu calcule terne trebuie să-i alcătuiască esența, ci o combinație specifică a timpului liber și a timpului parașcolar.

Conform studiului Institutului de Științe ale Educației de la București *Timpul elevilor*, cu date care nu diferă mult de situația de la noi, jumătate din bugetul de timp zilnic al elevilor, circa 12 ore, revine timpului nonșcolar. Studiul demonstrează că circa 6,5 ore revin timpului școlar și puțin peste 5 ore – timpului liber [146, p. 30]. Aceste circa 5 ore sunt expresia mediei calculate din totalul de ore în săptămâna plină (7 zile), ceea ce înseamnă că într-o zi de lucru, timpul școlar este mai extins, pe când timpul liber devine mai restrâns (Fig. 2.5).



**Fig. 2. 5. Bugetul de timp zilnic al elevului [146]**

Constatarea explică atitudinea ostilă a majorității elevilor față de abundența temelor pentru acasă. Avem totuși convingerea că nu se pune problema unei apatii universale printre elevi, pentru că majoritatea lor păstrează un spirit competitiv de-a lungul anilor de școală și sunt dornici de explorare. În studiul realizat de federația belgiană FAPEO *Quand l'école rentre à la maison – Le temps scolaire à la maison, ses causes et ses conséquences* se arată că elevii conștientizează că multitudinea de griji ale casei le fură părinților tot timpul, copiii văzându-i mereu grăbiți, extenuați. Nu vor să le repete experiențele triste, mai cu seamă cu sarcini de lucru adesea inutile [149]. O atitudine pedagogică edificatoare nu trebuie să ignore această stare de lucruri.

Conform documentului care reglementează normele temporale pentru realizarea activităților independente în afara clasei, *Instrucțiunea privind reglementarea managementului temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal*, timpul estimat, zilnic, pentru realizarea acestora nu trebuie să depășească: în clasele a V-VI-a – 1,5 ore; în clasele a VII-IX-a – 2 ore; în clasele a X-XII-a – 2,5 ore. Săptămânal, clasele gimnaziale mici ar trebui să muncească independent 7,5 ore, iar cele mari – 10 ore. Liceului i se rezervă 12,5 ore pe săptămână. Lucrurile nu se prezintă a fi grave, cu toate că în cazul elevilor din a VII-VIII-a și al celor de a XI-XII-a diferența de doar o jumătate de oră rezervată activităților de sine stătătoare nu convinge de o distribuție tocmai judicioasă.

Pentru reglementarea timpului oferit efectuării sarcinilor la domiciliu, în anii 60-80 ai secolului trecut, în U.R.S.S. se utiliza o formulă pentru fiecare materie școlară, astfel încât scara de dificultate a disciplinelor de studiu să devină un real și util instrument de lucru:  $T = \frac{60 D B}{S}$ , unde  $T$  – timpul măsurat în minute, necesar efectuării sarcinii la domiciliu pentru o singură disciplină școlară;  $D$  – timpul-limită măsurat în ore, necesar la efectuarea tuturor temelor pe parcursul unei săptămâni;  $B$  – gradul de dificultate al fiecărei discipline de studiu, exprimat în puncte;  $S$  – punctajul maxim pe care-l presupune totalitatea materiilor școlare învățate pe parcursul unei săptămâni [150, p. 273].

Formula de mai sus însă este tratată astăzi cu rezerve, pentru că o activitate curriculară se concepe, se proiectează și se desfășoară nu doar din perspectiva timpului și a complexității materiei, ci integrează și alte dimensiuni: a finalității, a relevanței conținutului, a strategiei de lucru.

Oricum, timpul rămâne una dintre cele mai prețioase resurse ale procesului de învățare de care dispune elevul. Eficientizând managementul timpului școlar, se optimizează procesul de muncă independentă, în special în ceea ce privește realizarea temelor pentru acasă. Cadrul didactic care se ocupă de proiectarea acestui proces are sarcina de a-l învăța cum să exploateze optim timpul de lucru. Administrarea judicioasă a acestuia devine parte a competenței de a învăța să înveți, se reflectă în procesul/ produsul eficient al muncii de sine stătătoare a elevului, dar nu depinde doar de voința și de capacitatea lui de lucru. Unii factori obiectivi determină productivitatea scăzută în anumite ore de după-masă, există perioade în care elevul nu are energie. Înainte de a oferi sarcini de lucru la domiciliu, pedagogul stabilește, din comunicarea directă cu elevul sau din informații mediate:

- care sunt perioadele, în afara orarului de la școală, care îl umplu de energie;
- care perioade îi induc stări apatice;
- cât de ușor se intră într-un nou univers cognitiv după ce l-ai părăsit pe precedentul;
- cui și cum i se dă prioritate, în șirul disciplinelor școlare ce solicită efortul elevului;
- cum și cu ce scop se identifică/ grupează activitățile similare;
- de unde se ia timp, atunci când acesta nu ajunge pentru o realizare calitativă a sarcinii etc.

Substanțială pentru pătrunderea în esența noțiunii *timpul elevului* este armonizarea, în spiritul *școlii prietenoase copilului*, a raportului dintre ceea ce constituie fondul *timpului școlar* – variabilă externă dirijată instituțional – și fondul *ritmurilor școlare* – variabilă internă, specifică fiecărui elev în mod separat, privită ca „ritm al activității sale intelectuale” [151, p. 94]. Ignorarea abordării sincronizate a calendarului școlar și a ritmurilor biologice și psihofiziologice individuale este unul dintre motivele dizgrației în care a căzut școala în ultimele decenii. Tratățile simultane ale fiziologiei copilului și ale pedagogiei îndreaptă activitatea școlii spre respectarea *ritmurilor circadiene* (< lat. *circa diem* – aproximativ o zi, 24 de ore). Studiile de specialitate occidentale privesc ritmurile școlare ca pe „esența misiunii educative” [152, p. 7]. Este evidentă necesitatea unui concept național prin care respectarea ritmurilor circadiene ale fiecărui copil să devină preocuparea școlii, inclusiv în ceea ce privește temele oferite pentru acasă.

În Europa, în SUA, studiile științifice care dezvoltă preocupările față de ritmurile școlare sunt numeroase. Un exemplu elocvent îl constituie studiul realizat de Institutul național al sănătății și

cercetării medicale din Franța *Rythmes de l'enfant: de l'horloge biologique aux rythmes scolaires* [151]. De la ideea de interacțiune a funcțiilor psihosociologice cu cele biologice ale organismului individului în formare, studiul se îndreaptă spre evidențierea elementelor constituente ale „ceasului interior” al copilului, pus în funcțiune de diverși factori – condiție fizică (greutate, înălțime, robustețe), ereditate, temperament, cantitate și calitate a somnului, origine etnică, condiții de mediu (lumină-întuneric, cald-frig), ecologie, relief geografic, condiții meteo, anotimp, contingent social etc. – care, în totalitatea lor, permit adaptarea individului la mediu. Confruntarea cercetătorilor ține de diversitatea inter-individuală, care face să pară utopică ideea de a-i găsi fiecărui școlar un ritm propriu optim. Școala se pomenește în dificultatea de a examina, în cazul fiecărui elev, relațiile dintre variațiunile biologice și variațiunile performanțelor comportamentale și intelectuale ale lui.

În altă ordine de idei, se demonstrează ineficiența și nocivitatea impunerii unui ritm general, unic tuturor indivizilor în formare. Specificul activității la clasă, unde pedagogul lucrează cu 28-32 de copii, este de natură să uniformizeze aceste ritmuri. Unele activități, ca de exemplu probele de evaluare sumativă, nu se concep decât în variantă unică pentru toată clasa. Este însă greșit a continua uniformizarea și în timpul când elevul abordează independent fenomenul cunoașterii. În consecință, există necesitatea de a dezvolta, în baza unor experimente pe eșantioane largi, programe instituționale care să reglementeze, din perspectiva ritmului elevului, temele oferite pentru acasă.

Apariția mai multor rapoarte importante, prezentate la forurile naționale franceze, inclusiv la Adunarea Națională, pe marginea investigării ritmurilor școlare, vorbește despre interesul stabil al statului francez în crearea unui cadru motivațional mai conturat pentru învățarea la clasă și în afara lecției. Unul dintre acestea, *Rapport d'information déposé par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire*, constată o organizare nesatisfăcătoare a timpului școlar, cu ritmuri școlare inadaptate copilului [153, p. 12]. Ca și în sistemul nostru de învățământ, în Franța se atestă un surplus de ore de învățare pe zi, pe care specialiștii francezi îl constată adesea mai mare decât orele preconizate în alte țări dezvoltate, realitate raportabilă la oricare vârstă școlară. Spre deosebire însă de situația de la noi, forurile academice franceze caută intens posibilități de ameliorare. Concluziile mai multor rapoarte nu prezintă însă soluții sigure, general aplicabile, ci numai dificultatea identificării unei abordări clare, care să favorizeze fiecare elev să-și identifice și să dezvolte în timp util propriul element favorabil dezvoltării. Ca și la noi, dificultatea în cauză se pune pe seama unor numeroase incidente ale manifestării universului infantil, impredictibile, imposibil a fi reunite într-un set de legități.

În fața imperativelor de ameliorare a ritmurilor școlare, savanții francezi propun 5 principii ale unei noi organizări a timpului școlar [154, p. 2], principii corelative cu tema cercetării noastre. Primul se sprijină pe o *cunoaștere mai adâncă și un respect mai conturat pentru ritmul trăit de copil*. Ameliorările dictate de el ar viza: alternarea echilibrată a perioadelor de clasă și de vacanță; diminuarea timpului școlar pe zi; proiectarea secvențelor de învățare pentru timpul când vigilența elevilor este mai intensă. Al doilea principiu constă în *îmbunătățirea utilizării timpului de învățare*. Organizarea timpului trebuie să permită sporirea eficacității învățării, integrând în timpul școlar, pe de o parte, depășirea dificultăților academice, pe de altă parte, învățarea în grupuri mici, mai ales în condiții *extra muros*. Cel de-al treilea principiu vizează *reorganizarea activității cadrului didactic*, ținând cont de faptul că repartiția judicioasă a timpului elevului trebuie să permită reconsiderarea timpului pedagogic, acordând un loc special, în configurarea săptămânii de lucru, altor sarcini decât cele destinate predării. Al patrulea principiu ține de *angrenarea timpului școlar și a celui parașcolar*. Așa cum ultimului i se rezervă partea a doua a zilei, pedagogul valorifică timpul de după-amiază, racordând momentele esențiale ale învățării realizate la clasă la specificul activităților extrașcolare ale elevului. Al cincilea principiu rezidă în *coordonarea echilibrată permanentă a intervențiilor pedagogului în activitatea elevului*, oferindu-și experiența exclusiv ca resursă pentru activitățile complementare ale acestuia.

Studiile și observațiile asupra cărora stăruie acestea subliniază ideea că „ritmurile școlare nu definesc totuși decât cadrul” [152], necesar contextului antrenării elevului în activități educaționale care să-i profileze personalitatea. Cu tot cadrul favorabil specificului biologic al copilului, „actorul esențial al succesului elevului rămâne angajamentul pedagogilor” [ibidem]. Ținând cont de principiile sus-numite, cadrele didactice pot elabora modele de gestionare a timpului școlar. Cercetătorul L. Ciolan enumeră câteva rațiuni care ar condiționa gestionarea adecvată a timpului școlar:

- caracterul flexibil și supus nevoii de învățare a celor implicați;
- gestionarea integrală, în interiorul și în afara școlii, în cadrul experiențelor formale și nonformale/ informale de educație;
- încorporarea în ansamblu a secvențelor alocate perfecționării, practicilor reflexive și învățării propriu-zise;
- perceperea timpului ca resursă, și nu ca element de constrângere [155, p. 88].

La înțelegerea complexă a sintagmei *timp școlar* contribuie o îmbinare de cuvinte abordată deja: *timpul pedagogic*, care, în opinia lui L. D’Hainaut, reprezintă unul din elementele modelului

structurat triunghiular, pentagonal sau sferic al curriculumului, alături de finalități, conținuturi, strategii de instruire și strategii de evaluare [156, p. 131]. Timpul pedagogic conține intrinsec timpul proiectării didactice, al demersului educațional propriu-zis, al activităților extrașcolare în care se reflectă impactul acestui demers, al activității de formare a elevului, desfășurate la clasă și în afara ei. Așa cum studiile psihopedagogice se pronunță pentru „unitatea dintre logic, psihologic și pedagogic” [14, p. 100], deducem că legătura *timp școlar – timp pedagogic* nu admite, în proiectarea demersului didactic, o supraîncărcare a elevului cu activități.

Deja în clasele medii, cu atât mai mult în cele superioare, elevul își conștientizează limpede prioritățile acțiunilor. De aceea, cea mai bună metodă în eficientizarea managementului timpului său este acordarea graduală, în crescendo, a încrederii cu care cadrul didactic, părintele îl lasă să-și gestioneze independent resursele de timp. Paradigma curriculară care „acordă prioritate finalităților educației elaborate la nivelul unității dintre *cerințele psihologice ale educatului și cerințele societății față de educație*” [156, p. 127] permite a valorifica resursa temporală în funcție de universul copilului. Cu cât sarcina de lucru a elevului este mai voluminoasă, mai repetitivă, cu atât distribuirea timpului pentru realizarea ei este mai anevoioasă. O sarcină singulară, oferită pentru o perspectivă temporală considerabilă, îi generează elevului cu mai multă ușurință forțe pentru a o realiza în timpi rezonabili. O activitate unică, deși complexă, va fi mai ușor acceptată de elev, care va lucra la fațetele lejere ale acesteia când oboseala se va resimți mai accentuat și la fațetele dificile când va avea flux de energie. Faptul că sarcina este singulară contează: pornind să realizeze un proiect, elevul dorește, în cele mai frecvente cazuri, să-l urmeze integral.

În concluzie, accentuăm ideea că gestionarea corectă a timpului mută considerabil accentele în atitudinea generației în creștere față de școală. A vorbi despre particularitățile acestei creșteri înseamnă și a aborda „timpurile” elevului: al familiei, al școlii. Un profesor interesat de succesul copilului îl valorifică preponderent la lecție, dar și în activități independente *extra muros*, ținând cont de timpul nonșcolar și de timpul liber al acestuia. Menirea școlii este să-și îndrepte eforturile spre a preface aceste „timpuri” în *timp educativ*, care este un timp eminent social. Aici stă puterea unui pedagog – să-i ofere elevului posibilitatea să învețe din comunicarea cu alții și cu sine, cu certitudinea că nu pierde, ci dimpotrivă, câștigă timp.

### **2.3. Activități independente în formulă curriculară integratoare**

Tot ce conțin în sine disciplinele: concepte, definiții, particularități, clasificări, tipologii etc. este pasibil de integrare într-un sistem unic de cunoștințe. Or, la baza conceperii, elaborării și

dezvoltării Curriculumului Național stă abordarea sistemică. Conform Cadrului de referință al Curriculumului Național, „conceptul de *sistem*, *abordare sistemică* corelează cu ceva unitar, constituit din componente, aflate în permanentă conexiune și interdependență” [2, p. 5].

Și în Codul educației se stipulează „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” [6]. Școala reprezintă, din acest unghi de vedere, „o funcție socială, împuternicită de către o autoritate în vederea concretizării unei opțiuni a societății, în vederea încarnării unei concepții despre om” [68, p. 30]. Reprezentările despre om constituie miezul obiectului de studiu al materiilor școlare în ansamblu și în abordare separată.

Problema continuă să se impună cu stringență și în Europa. La începutul anului 2021, Biroul internațional al educației de pe lângă UNESCO lansează programul-reflecție „Dix clés pour repenser le curriculum” („Zece chei de regândire a curriculumului”). Principiile-cheie de conceptualizare și organizare a actului educațional înlătură ideea de învățare a informației în favoarea ideii de învățare a devenirii ca personalitate, prin valorizarea informației [157]:

1. A înțelege tânăra generație.
2. A combate factorii legați de vulnerabilitatea copilului.
3. A consolida comunicarea școală-familie.
4. A aprofunda educația în spirit global și local.
5. A pune în evidență persoana.
6. A promova sinergia valorilor.
7. A pune în valoare diversitatea.
8. A accentua educația care sporește libertatea.
9. A promova modele de învățământ hibride.

În privința accentului pe dezvoltarea personalității copilului, pe valorificarea potențialului său nativ, politicile elaborate în țara noastră sunt în unison cu politicile educaționale internaționale și asigură respectarea oricărui drept al copilului în legătură cu educația. Totuși practica educațională, în Republica Moldova, nu poate deocamdată evita compartimentarea învățării și încă nu asigură viziunea de sistem asupra educației prin disciplinele școlare. De aceea deja în clasa a V-a elevul este bulversat de multitudinea de abordări care îl îndepărtează de perceperea unei realități unice, complexe. În schimbul cuprinderii holistice a lumii care încă îl fascinează, i se oferă o duzină de perspective demiurgice ale domeniilor pe care elevul nu le vede conexe. Pedagogul eficient caută să fixeze



percepția de ansamblu pe care să i-o dea elevului domeniile de învățare, la fel cum i-o oferă natura, cotidianul, deoarece „percepția elevului are tendința de a cuprinde întâi întregul, apoi părțile care-l alcătuiesc” [158, p. 144]. Separarea domeniilor multiplică frustrările elevului încărcat cu teme pentru acasă la fiecare disciplină din orarul următoarei zile. Multitudinea de realități pe care le explorează, adesea fără legătură vizibilă cu propriul său univers psihologic, îi creează elevului senzația că există atâtea realități, câte materii survin cu numeroasele lor probleme de rezolvat, în multe privințe străine de lumea pe care el și-o imaginează, de imboldurile și aspirațiile lui în raport cu misterele acestei lumi.

Necesitatea de a depăși fragmentarea instruirii ține de ideea că domeniile cunoașterii devin atractive dacă se prezintă în interpenetrare, care le îmbogățește reciproc. Etalarea principiilor unei științe în armonie cu altele contribuie la constituirea, în judecata copilului, a unei rețele conceptuale unificate, la stabilirea unor moduri de gândire structurale, necesare capacității de a percepe adecvat și a soluționa eficient problemele vieții. Profesorului îi revine funcția de a-i conferi învățării tendința spre progres, posibilă în prezentarea disciplinelor ca un corp unic de posibilități de autocunoaștere – prin cunoaștere. Odată împlinită această funcție, succesul elevului nu va întârzia să se afirme, prin „producerea unui nou tip de cunoaștere: una pragmatică, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social” [155, p. 35], punându-l în valoare pe „eul” cunoscător.

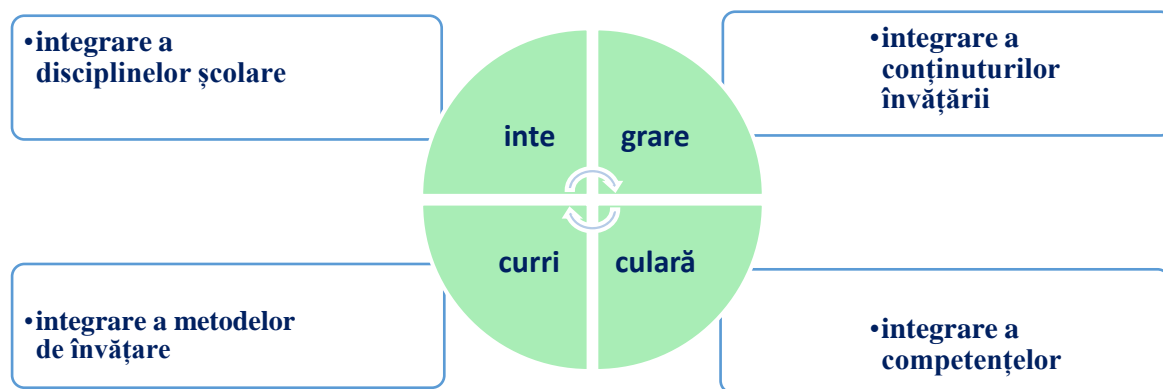
În fond, fragmentarea, realizată în scopul înțelegerii ansamblului prin prisma particularităților, își are logica în integrarea ulterioară, ce dă fascinație intelectuală. În același timp, prin flexibilitatea pe care o declară, curriculumul încurajează cadrul didactic să scoată disciplinarul din zona *mono*, să abordeze personalizat și în legătură cu alte domenii conținuturile „tradiționale”, să diversifice formele de abordare a conținuturilor, astfel ca ele să devină și interesante, și funcționale.

Etimologia cuvântului *disciplină* este latinescul *discere, a învăța*. Cel ce trăiește experiența de a învăța primește numele de *discipulus*, iar parcursul propriu-zis devine *disciplīna*. În sens pedagogic actual, *disciplina* reprezintă „un decupaj didactic al unui anumit câmp al cunoașterii, rezultatele cercetării într-un anumit domeniu, care nu sunt integral și ad litteram preluate de educație” [159, p. 64]. Definiția spune clar că noțiunile, formulele, postulatele unui domeniu științific nu sunt decât pretexte pentru didactică: aceasta le preia pentru conturarea situației de învățare.

Fiecare disciplină încurajează aprofundarea pe o anumită dimensiune a cunoașterii universului uman și a cadrului care îi este adiacent, dar cunoașterea nu poate fi plină fără conexiunile de natură diversă ale domeniilor mai mult sau mai puțin înrudite. Aceste conexiuni înlesnesc transferul prompt în alte arii curriculare, prezentând domeniul studiat într-o lumină atractivă, familiară. Stabilirea de

relații între concepte, fenomene și procese din domenii diferite îl ajută pe elev să se perceapă în postura unui creator al universului ce se conturează în toată complexitatea sa prin revelațiile pe care i le oferă cunoașterea. Postura constituie un imbold puternic pentru învățare, care nu se reduce la prelucrarea simplă a informațiilor. Orice experiență solicită procesare de informații, care pot să fie insuficiente, dacă sunt ale unui singur domeniu disciplinar; acestea se interconectează și participă la un proces de generalizare a cogniției și punere în aplicare a ceea ce se cunoaște; ca rezultat, se naște un univers nou (modelul învățării experiențiale, conform teoriei lui Kolb) [58, p. 172]. Edificarea unui nou univers în imaginația elevului presupune anumite „interacțiuni caracterizate prin cel puțin trei dimensiuni: *psihologică* (individul se implică în actul cunoașterii cu întreaga sa personalitate la nivelul căreia au loc modificări), *socială* (subiectul care învață interacționează cu alți subiecți) și *culturală* (subiectul cunoașterii interacționează cu noile valori: cunoștințe, capacități, competențe etc.)” [160, p. 33].

O dată prioritizat curriculumul în sfera formării personalității elevului, se vorbește tot mai mult de integrarea curriculară. L. D’Hainaut, în studiul *L’interdisciplinarité dans l’enseignement général*, scoate în evidență noțiunea *curriculum integrat*, sinonimizând-o cu *programme de studiu integrate*, noțiune conexasă cu *integrarea materiilor* [161]. Conform opiniei savantului, *integrarea curriculară*, noțiune mai vastă, încorporează integrarea disciplinelor școlare, integrarea conținuturilor învățării, integrarea metodelor de învățare, integrarea competențelor, fapt pe care îl prezentăm în Fig. 2.6.



**Fig. 2. 6. Concepția integrării curriculare**

L. Ciolan afirmă că „nu structurile disciplinare centrate pe conținut duc la integrare; integrarea provine din caracterul dinamic și complex al competențelor necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific” [155, pp. 38-39]. Faptul că la o lecție se abordează noțiuni ale câtorva discipline nu presupune decât o viziune pluridisciplinară. Premisa integrării competențelor specifice mai multor discipline, care fac învățarea atractivă și îi atribuie motivație intrinsecă, o constituie scoaterea/plasarea fenomenului studiat în realitate, în contexte sociale.

Ieșirea din monodisciplinaritate nu este una arbitrară, nu se declanșează ad-hoc, iar un cadru didactic nepregătit de abordări cross-curriculare, încercând să aducă la o lecție secvențe disparate ale diferitelor materii, sub pretextul modernizării ei, va eșua într-un amalgam irelevant de procedee, dacă nu va căuta legitățile interdisciplinare. Acestea se manifestă ca „forme ale cooperării între discipline diferite cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere” [162, p. 23]. Așadar, nu orice racordare a unui element eterogen la un grup înrudit de elemente are efectul scontat; este nevoie de ajustări abile, în care elementele diferite consună, nealterând armonia întregului elucidat. Pedagogul stabilește care aspecte fuzionează, care este relevanța încorporării elementelor eterogene în materialul de bază, cum participă elevul la valorificarea segmentului integrat. În acest spirit, domeniile învățării evidențiază perspectivele, complementare și diferențiate, asupra realității în complexitatea ei și îl vor face pe elev să se simtă în mod sigur parte organică a acestei realități.

Un specific relevant al abordării curriculare integrate și o condiție a eficienței învățării este *capacitatea de transfer a achizițiilor*. Profesorul creează situații didactice, iar elevul actualizează cunoștințe, abilități, deprinderi, pentru a se descurca în cazul dat. „Este o supoziție, inerentă naturii intime a educației, că achizițiile dobândite la clasă vor fi utilizate și în alte contexte atunci când absolventul își va trăi propria sa viață” [163, p. 166]. Lipsa transferului, în cazul activităților independente realizate la domiciliu, îi va da elevului senzația de pasivitate, de batere a pasului pe loc, de inutilitate a exercițiilor „copiate” după matricea acelora rezolvate la clasă. Dimpotrivă, necesitatea transferului într-o situație necunoscută generează spiritul de analiză al elevului, interesul pentru reliefarea unor aspecte netradiționale ale actului cunoașterii.

D. Ausubel și F. Robinson disting trei tipuri de transfer [163, pp. 167-168]: *lateral* – cel mai comun, care implică performanța la același nivel ca în învățarea inițială; *secvențial* – transferul prin care cunoștințele anterioare influențează pe cele nou asimilate, într-un context secvențial continuu; și *vertical* – care facilitează învățarea la un nivel comportamental superior (nivelului de *înțelegere* a unei noțiuni îi urmează nivelul punerii în *aplicare* a ei). Integrarea curriculară mizează pe al treilea tip de transfer, primele două fiind de natură intradisciplinară. Putem deduce că la integrarea curriculară contribuie aplicarea taxonomiei lui Bloom. Din acest unghi de vedere, din retrospectiva ultimelor trei decenii, trebuie să admitem că tipul vertical al transferului, cu referire la nivelurile de *analiză*, *sinteză* și *evaluare*, se manifestă rar în activitățile independente ale elevului. Or, aceste trei niveluri garantează eficiența sistemului de învățământ, asigurând integrarea învățării în ansamblul de trăsături ce definesc

personalitatea activă, capabilă să ia decizii utile pentru asigurarea calității vieții. Deloc paradoxal, natura individuală se conturează actualmente în „topirea” individului în socium, în bunurile pe care le produce el împreună cu alții pentru alții. „Mod de a fi al timpului prezent” [155, p. 54], globalizarea afectează educația, dezvoltând și adâncind concepte precum *interculturalitate*, *economie mondială*, *tehnologii informaționale*, *integrare a învățării*.

Pornind de la semnificația de „încorporare într-un tot”, de „alcătuire a unui întreg din părți componente”, trebuie să-i recunoaștem noțiunii de *integrare curriculară* un surplus de sens. Nuanțele se conturează în organizarea de natură holistică a unui întreg funcțional, care și-ar pierde valoarea și armonia în cazul unei abordări pe părți. În știința despre curriculum, sintagma capătă în mod particular semnificația de „ofertă a unui anumit fel de *unitate*”, aceasta din urmă permițând a fi percepută ca unitate a unui ansamblu de finalități sau rezultate școlare, unitate a structurii demersului didactic, unitate a proiectării-realizării-estimării procesului educațional etc.

Ca orice termen nou, sintagma *integrare curriculară*, raportată la activitatea independentă a elevului, demonstrează un fenomen nu tocmai nou, având o istorie ce pornește cel puțin de prin anii '60 ai secolului trecut. Atunci, pedagogii americani au propus o viziune bazată pe principiile constructivismului, prin care elevii înșiși să-și edifice propria înțelegere asupra lumii și propriile cunoștințe. Apare, astfel, *metoda proiectului*, prin care elevii finalizează o secvență de învățare prin oferirea unui produs generat de propria lor experiență de cunoaștere [164, pp. 105-106]. Experiențele acumulate se bazează pe depășiri prompte ale situațiilor-problemă, pe înfruntarea provocărilor, pe observarea, sondarea și analiza fenomenelor, în scopul prezentării propriei viziuni asupra lor.

*Integrarea curriculară* pune în relație interdependentă materiile școlare, pentru a demonstra că școala trebuie să abordeze aspecte ale cotidianului ce nu sunt obiectul de studiu al unei singure discipline. L. Ciolan afirmă că „organizarea învățării pe criteriul disciplinelor formale clasice devine insuficientă într-o lume dinamică și complexă, caracterizată de explozia informațională și dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor. O învățare *dincolo de discipline*, de rigiditatea canoanelor academice tradiționale poate fi mai profitabilă din perspectiva nevoilor omului contemporan” [155, p. 72].

Dacă la începutul mileniului al treilea își revendică avantajele principiile învățării integrate, acum un secol, distribuirea detaliată a materiilor școlare constituia miezul abordărilor didactice, grație dezvoltării științelor. Divizarea disciplinelor în segmente academice autonome a pus începutul unei concentrări dense a materialului teoretic, care a dus în final la suprasaturarea învățării cu sisteme de noțiuni referitoare la aspecte înguste ale realității.

Procesul de „disciplinare” a cunoștințelor, caracteristic acestui parcurs, conține două seturi de trăsături. Pe de o parte, identificăm un ansamblu de factori referitori la viziunea asupra cunoașterii lumii: obiecte izolate de studiu; corpuri de particularități; ansambluri de legități constituind canoane științifice; concepte și teorii; modele și paradigme; metode, procedee, tehnici și strategii; moduri explicative, limbaje și stiluri argumentative [165]. Pe de altă parte, se conturează un sistem de trăsături capabile să controleze natura muncii: unități de cercetare; structuri instituționale ale unui domeniu profesional; cultură comportamentală care modelează identitățile colective; modele de educație și formare; alocarea și gestionarea resurselor; constituirea capacității de angajare pe piața muncii; constituirea economiei de valoare cu capital social, politic și intelectual [ibidem].

Este evident că pedagogia secolului al XX-lea s-a dezvoltat, pe toate meridianele globului, axându-se cu predilecție pe primul set de trăsături. Școala a împrumutat modul de abordare a învățării bazat pe principiul clasic *scientia potentia est*, dând importanță acumulării de informație și mizând mai puțin pe fundamentalul *vitae discimus*. Paradoxul amplei dezvoltări a științelor, care, finalmente, nu și-a păstrat efectele benefice în școala contemporană, se poate explica prin faptul că vasta libertate de care s-au bucurat științele în evoluția lor vertiginoasă nu s-a răsfrânt și în sistemele educaționale, care continuă să abordeze domeniile de învățare cu restricții impuse de granițele dintre științe. Or, o abordare ce are menirea să ajute individul în dobândirea instrumentelor fundamentale de învățare de la vârsta fragedă până la maturitate se concentrează pe interrelația și interdependența domeniilor curriculare, pe procese de studiere holistică a domeniilor în cauză.

Abordarea holistică, integrată a curriculumului își spune cuvântul în ciclul curricular *achiziții fundamentale*, care începe la vârsta de 5 ani. Copilul pătrunde în misterele universale fără a realiza că acestea se înscriu în discipline separate. El înțelege că lumea este mai largă decât cum a cunoscut-o în casa părintească. În învățământul primar, integrarea curriculară constituie o premisă excelentă pentru explorarea în mare a realității înconjurătoare: tainele lumii îl fascinează pe copil și îi dau impuls să le cunoască.

În clasele gimnaziale, nu trebuie să înceteze învățarea integrată a conceptelor ce alcătuiesc, în totalitate, adevărul despre univers. De aceea ciclul curricular *dezvoltare*, care începe după primii doi ani de școală primară, continuă în primii doi ani de gimnaziu. La această etapă de vârstă elevul trebuie să se convingă prin proprie experiență că învățarea este, în esență, pregătire pentru viață, iar cadrul didactic are menirea să-i susțină intuiția, apoi și convingerea că pătrunderea adecvată în diverse situații de problemă similare aceloră din viață și ieșirea din ele cu soluția fermă sunt posibile când cuprindem

„cu ochii minții” întregul, deci prin abordări transdisciplinare. Justificarea acestora se regăsește în însăși esența competenței, stipulată în *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele cheie din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții* [4]: „combinații multidimensionale de cunoștințe, deprinderi și atitudini; acestea sunt grupate în structuri dinamice, adaptate la perspectiva învățării pe tot parcursul vieții” [166, p. 96]. Așadar, nu disciplinele separate și cu atât mai mult nu subiecte propriu-zise (blocuri tematice) constituie finalitatea învățării „pentru viață”. Realitățile școlare demonstrează însă că, odată cu primul an de gimnaziu, elevul pierde substanțial din încrederea cu care explorează mediul fizic și social la începutul școlarității.

Bazată pe abilitatea elevilor de a colabora cu prietenii, cu membrii familiei, pe abilitatea pedagogului de a-i percepe caracterul holistic, învățarea integrată solicită interrelaționarea permanentă cu alți profesori, cu comunitatea. De asemenea, ea apelează la conexiunea cu situația economică, social-politică, culturală a țării, a localității (în special, situația la zi). În fine, învățarea integrată îi solicită pedagogului să fie mereu în căutarea unor scenarii inedite de învățare activă.

Pentru unele cadre didactice o astfel de manifestare este nouă, fapt ce explică reticența lor față de abordarea integrată a învățării în cadrul școlii. Tradițional, sistemul nostru de învățământ continuă să transmită elevilor, prin pedagogi, ceea ce aceștia au asimilat în anii facultății. Dificultatea, pentru cadrul didactic, nu este, finalmente, în a asimila principiile teoretice ale câtorva discipline înrudite, ci în a organiza logic, funcțional și atractiv ansamblul de legități care guvernează mai multe materii, în maniera în care ele participă la elucidarea amplă a unui fenomen al vieții. Colaborarea între profesor și elevi, între elevi, între profesorii înșiși ar îmbina învățarea cooperantă cu aprofundarea individuală în situația de problemă. Evident, pregătirea unui astfel de scenariu cere viziune strategică, regândire a timpului școlar.

În Republica Moldova, nu sunt prea multe instituțiile care conceptualizează un curriculum propriu, în care să se regăsească elemente de integrare, inițiate din dorința elevilor de a aplica cunoștințe teoretice în realitatea cotidiană. Această idee se desprinde din constatările rapoartelor de evaluare externă a instituțiilor de învățământ general, elaborate de ANACEC în anii 2019-2023. În literatura de la noi, lipsește o sinteză a avantajelor integrării în baza unor experiențe concrete. Găsim aceste avantaje, modeste, într-un articol al cercetătoarei E.-L. Mara, care enumeră câteva dintre beneficiile abordării curriculumului de tip integrat:

- refortificarea abilităților deprinse într-o arie de studiu prin utilizarea lor într-o altă arie;
- extinderea contextului și aplicabilității informațiilor deprinse din aria respectivă;

- eficientizarea modului de utilizare a timpului de învățare;
- încurajarea comunicării și a relațiilor interpersonale;
- transformarea cadrului didactic în factor de sprijin, mediator și diminuarea funcției sale de „furnizor de informații” [167, p. 58].

O analiză a fenomenului integrării curriculumului o realizează cercetătoarea M. Kysilka în studiul „Understanding integrated curriculum” [168, p. 198]. Ea comentează apariția, la finele secolului al XX-lea, a multor studii care scot în evidență beneficiile integrării, fără a tăgădui că există voci critice față de conceptul în cauză. Cercetătoarea sintetizează argumentele în favoarea integrării:

- Învățarea autentică are loc dacă implici elevii într-o activitate semnificativă și intenționată.
- Cele mai semnificative activități de învățare sunt cele direct legate de interesele elevilor.
- Elevul trebuie să știe cum să învețe și cum să gândească, nu să fie un recipient pentru fapte.
- Cunoașterea, în lumea reală, nu se aplică pe bucăți, ci într-un mod integrativ.
- Conținutul tematic este un mijloc, nu un scop.
- Cunoașterea crește exponențial și se schimbă rapid, nu admite să fie „cucerită” prompt.
- Tehnologia schimbă accesul la informație, sfidând etapele secvențiale ale învățării.

Până a delimita net avantajele integrării curriculare în sistemul educațional autohton, este necesar a reflecta nuanțele conceptului, prin evidențierea termenilor *integrare intradisciplinară*, *integrare multidisciplinară*, *integrare pluridisciplinară*, *integrare interdisciplinară*, *integrare transdisciplinară*, termeni prin care L. Ciolan definește „treptele integrării curriculare” [155, p. 120].

Ar fi nedrept să afirmăm că legăturile interdisciplinare au lipsit în învățământul tradițional. Conexiunile cu alte materii au fost prezente frecvent în demersul didactic al profesorilor „cu vocație”. Relațiile transdisciplinare însă implică elocvent abordarea modernizată a învățării. Cercetătoarea K. Murdoch, autoare a zeci de studii, inclusiv referitoare la integrarea curriculară, consideră că „un curriculum integrat este mai mult decât organizarea experiențelor de învățare pentru a asigura o conexiune valabilă între discipline” [169], fapt ce subliniază importanța transdisciplinarității în realizarea unui demers educațional eficient pentru timpurile noastre. Așteptările unui curriculum integrat țin de asimilarea unui bloc de capacități, comun pentru multiple domenii, de natură să-l facă pe individ să devanseze modurile tradiționale de a depăși o dificultate, propunând modalități mai rapide și mai eficiente de a ieși din impas.

Prima treaptă a integrării este în legătură cu *abordarea intradisciplinară*, prezentată schematic de pedagogul belgian Louis D’ Hainaut, care esențializează raportul dintre disciplinele curriculare, *pe*

*verticală* [161, p. 207], și numită sinonimic *monodisciplinaritate*. Aceasta presupune a integra compartimente, capitole, concepte dintr-o disciplină. Să zicem, ideii de *cauzalitate a conflagrațiilor* i se subordonează mai multe noțiuni din cursul de istorie: războaie antice și moderne; situație economică, socială, politică; civilizație pașnică vs. civilizație militaristă; învingători și învinși; războaie interetnice și războaie civile; războaie defensive și războaie de cucerire; scrierea istoriei etc. Elevul le integrează pentru o mai profundă înțelegere și interpretare a fenomenului conflictelor armate, pentru exprimarea unei proprii atitudini, desprinse dintr-un parcurs virtual al timpurilor și țărilor beligerante. Învățarea se produce nu pur și simplu prin asimilarea consecutivă a capitolelor din manual, ci esențialmente prin punerea în relație a noțiunilor de mai sus, evidențiindu-se conexiunea lor cu lumea reală, cu lumea elevului. Elevul domină, de fapt, subiectul, iar dezavantajul abordării este că acesta trăiește paradoxul „enciclopedismului specializat”, inutil pentru formarea lui: „în devotamentul său pentru disciplină, profesorul tinde să plaseze pe locul doi obiectul prioritar al preocupărilor educaționale: persoana elevului” [161, p. 209]. În convingerea pedagogului belgian, această perspectivă îi pune într-o concurență needificatoare pe profesorii diferitelor discipline, în loc să-i aducă laolaltă, generează dogmatism și aroganță nejustificată.

*Abordarea multidisciplinară*, sinonimică cu cea *pluridisciplinară*, conform unor surse, dar și diferită de ea, conform altora, presupune „o simplă recunoaștere a unor varietăți de discipline ce pot contribui la înțelegerea unui anumit subiect, juxtapunere a unor elemente ale diverselor discipline pentru a pune în lumină aspectele lor comune” [159, p. 69]. Formă mai dezvoltată a conexiunii, pluridisciplinaritatea „este reprezentată ca o integrare mai accentuată, care se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative” [ibidem]. Vom reține că „la acest nivel vorbim de o corelare a demersurilor mai multor discipline în scopul clarificării unei probleme din cât mai multe unghiuri, iar procesele de integrare curriculară se situează în special la nivelul conținuturilor, al cunoștințelor” [159, p. 70].

Pentru a demonstra un caz de integrare multidisciplinară, cercetătoarele S. Drake și R. Burns prezintă o situație din Rainier Elementary School din statul Washington, în care curriculumul școlar îmbină abilități, cunoștințe și chiar atitudini ce țin de un domeniu al vieții, referindu-se la mai multe discipline. Bunăoară, elevii conștientizează profunzimea conceptului *pace* într-o serie de abordări de natură diferită. Ei își încep săptămâna de lucru promițând-și că vor fi pașnici, respectuoși unul cu altul, responsabili față de ceilalți; citesc despre pace la lecțiile de engleză, istorie, geografie etc.; învață o serie de responsabilități pe care le manifestă apoi la clasă și în afara orelor de curs; analizează însușirile



pozitive și negative ale personajelor și personalităților; estimează valoarea și deduc importanța culturilor conlocuitoare. Școala înregistrează numărul de zile fără nici un conflict ca „zile de pace”; profesorii poartă la haină simboluri de pace, sălile de clasă la fel reflectă tema păcii în reprezentări grafice, în materiale pentru lecții, iar elevii se salută cu semne de pace [170, p. 9].

A treia treaptă în profunzimea integrării curriculare, *interdisciplinaritatea* se apropie de pluri-/multidisciplinaritate printr-o zonă comună mai multor materii, evidențiată printr-un set de principii, legitați, concepte ce funcționează riguros în cazul fiecărei materii în parte și concomitent în cazul acestor materii luate împreună. Materiile se prezintă ca axă cu orientare orizontală (în comparație cu orientarea verticală a monodisciplinarității). Elevilor li se oferă opțiunea de a asimila principii din contexte cât mai variate și, astfel, de a percepe mai profund legile vieții.

Ceea ce delimitează interdisciplinaritatea de pluridisciplinaritate este gradul mai înalt de integrare între domeniile cunoașterii, care permite nu doar să se valorifice declanșatorul comun grupului de materii, ci și să se rezolve probleme complexe. Problemele, neraportabile unor anumite discipline, dar soluționabile grație legitaților acestora, țin de aspecte concrete ale cotidianului, ce pot fi privite unitar în ansamblul de domenii care le definesc. Disciplinele, în această abordare, nu se mai impun ca principii de organizare a învățării, ci ca diviziuni practice ale cunoștințelor și ale subiectelor de reflecție și cercetare. Interdisciplinaritatea, afirmă L. Ciolan, „presupune interacțiunea deschisă între anumite competențe sau conținuturi interdependente din două sau mai multe discipline, bazată pe un suport epistemologic ce implică interpenetrarea disciplinelor [155, p. 126].

Concept apărut în opoziție cu intradisciplinaritatea, bazat pe o abordare menită să favorizeze transferul și să determine opinii mai generale, interdisciplinaritatea reduce tentația dogmatismului, dar conține și un risc pe care îl constituie tocmai avantajul său: „tendința de generalizare excesivă care duce la reducăionism” [161, p. 209], o amenințare reală a actului educațional. Aceasta vine din neglijarea dimensiunii verticale și conduce la cunoștințe sau abilități disjuncte.

Potrivit lui C. Cucuș, interdisciplinaritatea este „o formă a cooperării între discipline diferite, cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere” [162, p. 242]. Accentul, în definiție, cade pe rezultatul unui sistem de soluții generate de un ansamblu complex de abordări ce nu se mai înfățișează ca materii separate. Acest ansamblu apare din analiza unor situații de viață, a căror natură ține de universul elevului, face parte din orizontul cunoașterii sale și pe care pedagogul le preface în *situații de învățare*. Rolul pe care acesta îl conferă situației de învățare devine covârșitor în cadrul evaluării

sumative: evaluarea autentică, astăzi, pornește de la o situație concretă cu o serie de particularități interdisciplinare. „Viața individuală, ca și cea colectivă, se desfășoară ca o înlănțuire a situațiilor, o angrenare, întrepătrundere sau ciocnire a acestora, o continuă apariție, transformare și dispariție a lor, o necurmată intrare în situații și ieșire din situații”, afirmă cercetătorul M. Ștefan, care, în sprijinul afirmației sale, îl citează pe psihologul american J. Dewey: „Afirmația că indivizii trăiesc în lume înseamnă în mod concret faptul că ei trăiesc într-o serie de situații” [171, p. 10]. Viața poate fi analizată grație unei complexități de relații intersituaționale care stau la baza competenței de a învăța să învețe a fiecărui individ și care dau sens învățării.

Natura interdisciplinară a situației de învățare este definită de faptul că ea poate fi concomitent obiect de studiu al mai multor materii, că este condiționată de anumiți factori și de interrelațiile dintre ei. O școală care funcționează bine și are scopul formării personalității, în cazul fiecărui discipol, mai mult valorifică aceste interrelații decât predă noțiuni, postulate. Acestea din urmă nu sunt de neglijat, nu trec pe un fundal secund ca importanță, ci se preiau concomitent în rețea, depășindu-se abordarea lor liniară. Caracterul de sinteză al situației de învățare, mai cu seamă al aceleia examinate acasă, trebuie să-i dea elevului convingerea că, posedând temeinic anumite noțiuni, are o experiență de cunoaștere suficientă pentru a(-și) putea explica natura fenomenului și a-i evidenția posibilitățile de aplicare, nu doar în situația concretă, ci într-o „familie de situații” [25, p. 149]. Neglijarea familiei de situații – stabilirea situației într-un cadru-model, într-un singur exemplar „canonizat” – accentuează riscul ca elevul să rămână fixat într-un cadru ordinar, irelevant pentru cotidian, când „o anumită strategie de învățare este dobândită și exersată în rezolvarea unui singur tip de probleme, în același context situațional, cu un singur fel de resurse” [160, p. 79].

În spiritul estompării granițelor dintre materii, abordarea interdisciplinară vizează „realizarea unor obiective de învățare de grad mai înalt, considerate cruciale în societatea contemporană: luarea de decizii, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, antreprenoriatul etc.” [159, p. 71]. Principiul organizator al învățării îl constituie nu conținutul, ci produsul ei, care îl plasează pe elev în postura deja menționată a creatorului de universuri, ceea ce este important pentru activitățile *extra muros* de tip integrat. O idee similară se regăsește și printre convingerile lui L. Ciolan: „efectele cunoașterii sunt importante, nu conformitatea cu normele și regulile «științei»” [155, p. 130]. Așadar, dacă la intersectarea mai multor discipline, conform teoriei pluridisciplinare, stau blocuri tematice, abordarea interdisciplinară obține, în zona comună a domeniilor intersectate, abilități de gândire, de analiză, de evaluare și sinteză, care, în totalitate, definesc un comportament responsabil asumat.

Pe treapta finală a integrării se situează *abordarea transdisciplinară*, care-și are începutul în interdisciplinaritate și care se apropie de aceasta invocând *sistemul*. Sistemul subliniază caracterul superior al celor două trepte, ultima reprezentând modul absolut de *producere a cunoașterii*. Totodată, abordarea transdisciplinară asigură motivația intrinsecă pentru învățare: actul cunoașterii este maxim conectat la ansamblul experiențelor cognitive, practice și emoționale ce au format elevul până în clipa de față. Ca și în cazul abordării precedente, scopul acesteia vizează nu cercetarea disciplinară în sine, ci îmbogățirea unui domeniu existențial vast de dincolo de materii, pentru înțelegerea complexității lumii prezente. Treapta aceasta superioară „reprezintă punerea în act a unei axiomatici comune” [155, p. 130] pentru totalitatea materiilor ce pot fi abordate la clasă.

Transdisciplinaritatea, domeniu ce „se înscrie printre obiectivele actuale ale predării-învățării și poate determina transformări importante în domeniile practicii educaționale” [172, p. 10], cuprinde toate ariile cunoașterii, include toate treptele integrării curriculare. Ea include și fixare & armonizare a noțiunilor, și corelare a lor, și cercetare a domeniilor de interacțiune a acestora, și contopirea lor absolută. O abordare atât de complexă nu poate să fie centrată decât pe viața reală în toate manifestările ei și constituie „răspunsul omului modern la o nevoie ce l-a însoțit dintotdeauna: *unitatea cunoașterii*” [173, p. 11]. Transdisciplinaritatea este determinată de „transferul tehnologic sau informațional în afara câmpului academic, fapt care presupune orientarea dintru început a scopurilor cercetării către societate și integrarea rezultatelor în politicile sociale” [174, p. 19]. Abordarea transdisciplinară își extinde câmpul de influență nu doar într-o acțiune concretă a elevului, ci în segmente multiple a ceea ce constituie *modus vivendi* al elevului, acesta incluzând modul de a gândi, a analiza, a decide, a (se) comunica, a acționa/ a proceda, a transmite experiență, a conlucra, a (co)produce.

Analizând multiple interpretări ale abordării transdisciplinare în sursele științifice naționale și internaționale, cercetătoarea V. Andrițchi constată că studiile scot în evidență „o dimensiune *metadisciplinară*, predominant *metodologică* a transdisciplinarității, ce nu semnifică dispariția disciplinelor și a domeniilor clasice, ci *construirea învățării* prin utilizarea oportunităților și a posibilităților proprii disciplinelor individualizate de a satisface (și de a aplica) elementele cognitive transdisciplinare” [175, p. 199], ceea ce conturează rolul „modelor mentale bazate pe transfer și integralizare, care determină succesul în viața personală și socială a educabilului” [175, p. 203], în dezvoltarea competenței *a învăța să înveți*.

Cercetătoarea R. Fogarty prezintă căile de integrare curriculară într-o cheie ce se apropie de cele 4 trepte ale integrării curriculare. Ea materializează căile sus-menționate în 10 modele de

integrare curriculară [176], pe care le reprezintă grafic într-un raport între domeniile academice, iar pentru întărirea explicației – prin instrumente optice. Modelele pornesc de la studiul în cadrul unei singure discipline (mono-) și ajung la explorarea în rețele (transdisciplinaritatea). O viziune asupra celor 10 modele o prezentăm sintetizat în *Anexa 1*.

Modelele Fogarty nu sunt unicele existente, dar intră în lista referințelor a zeci de studii și articole. În spațiul autohton, abordarea integralizată a învățării a fost studiată de T. Callo. Sintetizând diverse surse, cercetătoarea propune termenii: modelul integrării ramificate, modelul integrării liniare, modelul integrării secvențiale, modelul infuzionării, modelul integrării în rețea, modelul polarizării, modelul satelizării [177]. La fel, T. Callo popularizează în mediul savant alte tipologii de integrare curriculară: modelul Boyer, modelul Erikson, modelul Lowe, modelul Galison [178, pp. 19-24].

Fenomenul educațional axat pe principiul unității cunoașterii se manifestă în învățământul preșcolar și, în măsură relativă, în învățământul primar. Iar integrarea disciplinelor se prezintă ca soluție optimă pentru interrelaționarea domeniului cognitiv cu cel social/ tehnologic. Esența abordării transdisciplinare o constituie nu disciplinele, ci demersurile elevului, produsul care denotă că materiile i s-au subordonat personalității în formare. În clasele superioare, începând cu a VIII-a, perspectiva integrată îi creează elevului viziunea clară a domeniilor vieții, care îi solicită zilnic participarea.

Domeniile cognitive integrate ce se constituie „dincolo de discipline” adoptă un nou „limbaj”, mijloacele lor de exprimare nu se mai axează exclusiv pe postulate, teorii științifice. Disciplinele nu mai au decât rolul de a furniza situații de învățare și a sugera relații care ar conecta aceste situații la experiența de devenire a elevului. Aceste relații se organizează într-o nouă manieră de a aborda un subiect, într-un ansamblu de principii metodologice pentru un bloc tematic. Avantajul constă în libertatea profesorului de a propune conținuturi, dar mai cu seamă în implicarea elevului în alegerea conținuturilor pe care acesta și le dorește în calitate de „cărămizi ale ființei”.

Integrarea curriculară optimizează implicarea elevilor, sporește elanul de a lucra independent sau în echipă, reduce cazurile de comportament inadecvat. Pentru copiii cu nevoi educaționale speciale, integrarea oferă oportunitatea de a genera idei și a le potrivi necesităților personale, de a se manifesta cu propriile capacități. Beneficiile integrării le constituie o varietate bogată de texte explorate, o posibilitate mai vastă de a diversifica lecția, cu conținuturile, strategiile și formele ei de desfășurare, o oportunitate de a naviga cu sens pe internet și a-și aprofunda abilitățile TIC.

În maniera în care inițierea în științe se face armonios la lecție, pedagogul extinde formele de activitate a elevului la domiciliu. Examinând temele oferite unei clase de liceeni pe parcursul lunilor

de toamnă ale anului școlar 2019-2020, observăm că acestea nu se încadrează în interdisciplinar; cu atât mai străină le este viziunea transdisciplinară (*Anexa 2*). Problema se explică prin lipsa inițiativei cadrelor didactice de a-și asuma responsabilitatea pentru un fenomen nefamiliar practicii lor, de a propune conținuturi și strategii de lucru de natură să armonizeze abordarea disciplinelor. Înclinăm spre opinia că și documentele de politici nu conțin suficiente fundamente conceptuale și sugestii metodologice pentru ca să stimuleze cadrul didactic în manifestarea unor asemenea inițiativă.

#### **2.4. Textul ca premisă a dezvoltării competenței de a învăța să înveți**

Capacitatea elevului de a privi estimativ un *text*, de a conștientiza ce valori conține acesta și cum pot ele „lucra” în beneficiul universului său spiritual și în beneficiul celor din anturajul său reprezintă un factor decisiv în formarea elevului ca personalitate. De aceea, sistemul educațional, în intenția de a forma personalități complexe, are nevoie de aplicarea unui set de strategii care să-i dea valoare textului și să-l apropie de universul elevului. Interesul pentru valorizarea textului din perspectivă inter- și transdisciplinară apare în mai multe studii autohtone. În special ne interesează perspectiva integratoare în corelare cu dimensiunea formării competenței, aspect elucidat și de cercetătoarea A. Afanas, care împărtășește o opinie similară: a dezvolta competența de comunicare prin abordări interdisciplinare ale textului literar [179, p. 116].

Abordat din diferite perspective, în exercitarea diverselor funcții, textul are multe determinări, mai apropiată de interesul nostru fiind definiția cercetătorului A. Ghicov: „ansamblu finit și structurat de semne care propune un sens” [180, p. 10]. Cercetătoarea И. Щирова aduce, cu citate din enciclopedii filozofice, următoarea definiție generalizată: „«объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц», основными свойствами которой являются связность и цельность, «связная и полная последовательность знаков<sup>11</sup>»” [181, p. 12].

În concepția cercetătoarei Н. Валгина, textul poate fi examinat din multiple puncte de vedere: al informației cuprinse în el (abordat ca unitate informațională); al psihologiei elaborării lui (ca produs al acțiunii cerebral-spirituale a subiectului); al uzanței pragmatice (ca material de receptare și interpretare); al structurii sale (ca organizare lingvistică și stilistică) [182, p. 12].

Din punctul nostru de vedere, *textul* se prezintă ca expresie scrisă ori rostită a unui conținut tematic, pe care cadrul didactic/ autorul de manual i-l propune elevului în scopul reliefării unui sistem de semne ce asigură percepția fenomenului/ segmentului de realitate, asimilarea setului de

---

<sup>11</sup> Consecutivitate de elemente dotate cu sens în conexiune semantică unitară, ale căror proprietăți principale sunt coeziunea și coerența; totalitate fluentă, logic fundamentată și completă de semne (traducerea din limba rusă ne aparține).

particularități ale fenomenului studiat, construirea înțelegerii lui, însușirea ansamblului de principii în legătură cu fenomenul în cauză. Actualmente, când tot mai multe domenii ale activității umane invocă analfabetismul funcțional, rolul formativ al textului școlar devine covârșitor. De aceea, activitățile de învățare, fie ele realizate în sala de clasă, fie acasă, solicită o abordare metodologic justificată a textului, o punere în lumină a valențelor sale transdisciplinare.

Condițiile de pandemie în care s-a pomenit Republica Moldova, la începutul lunii martie 2020, au evidențiat importanța abordării riguroase a textului. Cele 12 săptămâni de învățare la distanță, în semestrul al doilea al anului de studiu 2019-2020, i-au confirmat cadrului didactic gradul în care elevul a fost învățat, până la acel moment, să se apropie de un text, să-i perceapă în sistem semnele, să-i intuiască conexiunile și să-i valorizeze conotațiile. Aceste particularități stau la baza formării competenței de a învăța să înveți, întrucât orice reprezentare a învățării este legată de *text*. Cu aceeași convingere susținem că orice metodologie de învățare îi va conferi primatul, poziționându-l la baza formării abilității elevului de a-și organiza, gestiona și monitoriza propria învățare.

Reprezentările elevului asupra textului școlar devin, așadar, demne de luat în considerare în contextul organizării demersului educațional. Elevul are nevoie să i se acorde libertatea de alegere a textului (de a-i afla substituenții) sau a strategiei de a-l parcurge, de a-l remodela, libertatea de a-i căuta surse/ suplimente întăritoare, să i se accepte îndrăzneala de a-l interpreta. „Elevul decide care dintre „provocările” textului sunt utile pentru el și, în acest sens, chiar și ignorarea textului poate fi justificată, dacă slujește propriei integrități și identități a elevului” [183, p. 14].

Activitățile școlare independente revendică necesitatea învățării de a lucra cu textul, literar sau nonliterar. Calitatea educației o confirmă acțiunile care se sprijină nu atât pe lectura integrală sau selectivă a unui sistem de semne ale unui text, pentru a extrage din acesta 2-3 fragmente de informație și a le prezenta, memorate, la lecția imediat următoare, cât pe acțiunile care integrează informația în produse utile elevului și semenilor săi, în atitudini impregnate în comportamente. La fel, calitatea o denotă nu doar abordarea științifică a textului, ci și valorificarea experiențială, raportată la universul elevului. O adevărată lectură formativă a textului presupune „*stabilirea unui sistem relațional* care să redea cât mai exact funcționarea semantică a textului” [180, p. 4]. Printr-o lectură judicios construită, având un fundament solid de operații intelectuale ce se vor dezvolta continuu, „sistemul unui text este „demontat” de către elev, perceput în funcționalitatea sa ca totalitate investită cu sens” [ibidem].

*Sistemul relațional* invocat mai sus este în legătură directă cu fenomenul abordării integrate a textului, fapt devenit necesitate obiectivă a didacticii contemporane. Pătrunzând în esența noțiunii

*intertextualitate*, conchidem imposibilitatea de a aborda unilateral textul, inclusiv din perspectiva unui singur domeniu (științific, artistic etc.). Depășirea limitelor acestui domeniu „corespunde strategiilor generale de dezvoltare a științei. Cunoștințele, repartizate pe domenii disciplinare, se dovedesc inadecvate pentru soluționarea problemelor complexe” [181, p. 33]. În demersul didactic este importantă abordarea lui ca „structură multidimensională, cu valori și parametri relaționali”, de aceea subliniem valoarea pe care i-o conferă textului capacitatea sa de a concentra structuri ale realității „prin „condensarea” lumii în conținutul care trebuie dezvoltat” [183, p. 15].

Curriculumul îi solicită elevului un nivel înalt de pătrundere în materialul textului. Potrivit Cadrului de referință al Curriculumului național, aspectele de risc ale curriculumului, în 2017, adică la 7 ani de la fundamentarea educației pe formarea de competențe, rămân a fi „gradul înalt de teoretizare a curricula pe discipline, nivelul scăzut de realizare a interdisciplinarității în cadrul curricular, lipsa unui consens în abordarea noțiunii de „competențe”, desincronizarea dintre evaluarea formativă/ curentă și cea finală etc.” [2, p. 5]. De aici, concluzia că accentul trebuie pus pe scăderea gradului de teoretizare a conținuturilor, pe sporirea conexiunilor interdisciplinare, ceea ce înseamnă responsabilizarea în fața totalității conținuturilor (textelor) școlare promovate la clasă, miza pe anumite construcții didactice în funcție de consumarea acestora cu ansamblul de texte propuse elevului pentru studiu. Scopul demersului în cauză ar fi aprofundarea abilității elevului de a corela secvențele informaționale abordate la lecții, de a deduce din ele modele de comportamente pentru cotidian. O altă funcție a acestui demers constă în a asigura, în volumul de informație propus elevului, „rolul prioritar al finalităților educației la nivelul oricărui proiect pedagogic” [2, p. 8]. Corelarea secvențelor de materie academică, aplicarea lor în situații de viață, provocarea prin acestea a curiozității cognitive a copilului reprezintă un deziderat al zilei și, în același timp, o problemă a sistemului de învățământ autohton, fapt de care ne convingem, analizând rezultatele pe care le obțin elevii la testarea PISA.

Participarea Republicii Moldova în programul desfășurat în cicluri trienale PISA a fost decisă din considerentul aderării la rețeaua internațională ce monitorizează tendințele generale în educație, în ceea ce privește acumularea abilităților cognitive și transferul achizițiilor în contexte de realitate. PISA reprezintă programul cel mai apropiat de idealul educațional promovat prin politicile publice naționale, întrucât „evaluează în ce măsură elevii care finalizează învățământul obligatoriu (la nivel internațional ISCED 2) au acumulat cunoștințe și competențe-cheie esențiale pentru o participare activă în societățile moderne” [184, p. 9]. Așa cum în fiecare dintre sesiunile sale trienale programul se concentrează asupra unuia din cele trei domenii fundamentale – citire/ lectură, matematică și științe,

în succesiune sistemică, pentru a surprinde amănunte ale specificului educațional în domeniul dat și a căuta soluții de ameliorare în direcția respectivă, PISA 2018 s-a concentrat pe citire/ lectură. Pentru studiul în cauză, este relevantă evidențierea acestui domeniu, întrucât „competența de lectură are o valoare esențială pentru un spectru larg de activități ale omului – de la respectarea instrucțiunilor dintr-un manual la identificarea detaliilor unei situații (cine, ce, unde, când și de ce), la comunicarea cu alții pentru atingerea unui scop specific sau pentru încheierea tranzacțiilor” [185, p. 47]. Ceea ce a demonstrat contingentul de elevi testat în materie de lectură – în țara noastră, dar și în țările vecine, România și Ucraina – reprezintă o slabă capacitate de a citi un text și de a opera cu datele lui.

PISA structurează performanțele elevilor conform unor niveluri, 6 la număr, și fiecare dintre ele ține de relația *elev-text*. Este acceptat că nivelul 2 este nivelul de bază necesar a fi atins de către un adolescent de 15 ani până la finele învățământului obligatoriu, pentru a putea funcționa eficient în societatea cunoașterii. Astfel, cititorii nivelului 6 sunt capabili să perceapă „texte lungi și abstracte, unde informația ce prezintă interes este ascunsă adânc și are doar legături indirecte cu sarcina, pot să compare și să integreze informația ce reprezintă mai multe puncte de vedere, potențial contradictorii”; cei de la nivelul 5 „pot opera cu raționamente cauzale sau de alt fel în baza unei înțelegeri profunde a unor texte mai mari, pot răspunde la întrebări indirecte”. De nivelul 4 ține înțelegerea de „pasaje extinse dintr-un text sau din mai multe texte”, cu interpretarea nuanțelor limbii într-un anumit pasaj, ținând cont de text ca de un întreg; la nivelul 3 „cititorii pot să reprezinte sensul literal al unui text în lipsa indiciilor organizaționale, pot să genereze deducții simple și mai avansate, pot să integreze câteva părți ale textului pentru a identifica ideea principală”. Cititorii nivelului 2 „pot să identifice ideea principală a unui text de lungime moderată, să deducă sensul în cadrul unei părți limitate a textului, atunci când informația nu este evidentă, să localizeze unul sau mai multe fragmente de informații în baza mai multor criterii, parțial implicite”. La nivelul 1, ce are 3 diviziuni: 1a, 1b și 1c, cititorii lucrează cu sensul literal al pasajelor scurte [185, p. 33].

Rapoartele pe marginea testărilor arată că elevii din țara noastră au demonstrat, în trei sesiuni anterioare, rezultate slabe la toate domeniile. Tabloul general prezintă demonstrarea unor capacități sub nivelul mediu în comparație cu ansamblul țărilor evaluate. La domeniul *Citire/Lectură*, elevii au atins, în 2015, un indicator de 416 puncte, în timp ce țările OECD au acumulat per ansamblu 493 puncte în medie. În 2018, acest raport constituie 420 vs. 487 puncte [185, p. 37]. La celelalte 2 domenii lucrurile nu diferă cu mult. Analiza datelor pentru sesiunea 2018, de altfel și pentru sesiunea 2015, demonstrează poziționarea elevilor moldoveni preponderent pe nivelele 1 și 2, în timp ce pe nivelele



3 și 4 indicatorii sunt extrem de modești. Nivelul 5 este reprezentat irelevant, iar nivelului superior îi corespund sutimi de procent. Sub nivelul 2, adică la nivelurile 1a, 1b și sub nivelul 1b se situează 42,2% (sic!) din elevi. Anexele preluate din rapoartele OECD pentru sesiunile 2015 și 2018 plasează Republica Moldova printre ultimele țări în tabelul rezultatelor prezentate în descreștere.

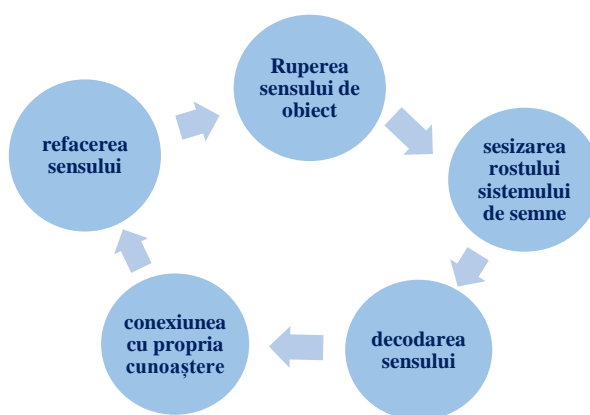
Analiza multiplilor diagrame din rapoarte creează un tablou ce prezintă elevii moldoveni în dificultatea înțelegerii textului: ei interpretează inefficient și evaluează inadecvat elementele textuale, formulează cu greu concluzii de suprafață. Orientarea în datele textului, revenirea asupra acestora pentru a le include într-un întreg, perceperea textului ca lume constituită dintr-un ansamblu de date se prezintă ca aspecte lacunare pentru un număr foarte mare de elevi de 15 ani. Dificile pentru ei se arată și conținuturile paratextuale, informațiile pe suport iconic: scheme, diagrame, hărți, ilustrații etc. Datele din Raportul ANCE 2019 reclamă un învățământ în mare parte inefficient. Procentul foarte mic al elevilor performanți (nivelul 5-6) și acela mare al elevilor sub nivelul 2 demonstrează că, deși elevii acumulează cunoștințe, acestea nu sunt funcționale. Oricare ar fi domeniul, elevii au o capacitate slabă de a opera cu datele textului, de a le ordona, de a deduce din ele judecăți.

Necesitatea ameliorării sistemului educațional pe segmentul cuprins de clasele a V-IX-a și a X-XII-a rămâne majoră. În societatea noastră, ca și pe alte meridiane și ca acum 50, 100 de ani, se menține „clivajul” dintre *cultura școlii* și *cultura elevilor*. Ultima este influențată de mediul virtual, foarte puțin marcat, în zonele cercetate de adolescenți, de calitate. A declara că învățământul poate anihila cu desăvârșire orice discordanță dintre ele este utopic. Cert este că învățământul își poate revedea pozițiile de pe care abordează textul ca element fundamental al oricărui domeniu al cunoașterii, aducându-l în zona de interes și necesitate a elevului. Este vorba despre dezvoltarea *competenței textuale*, despre care A. Ghicov susține că a o avea formată „înseamnă, din perspectiva unui document școlar normativ, a opera, a aplica un instrumentar metodologic adecvat și pertinent pe structuri textuale de orice tip” [186, p. 28].

În această ordine de idei, se conturează misiunea corpului didactic per ansamblu de a trasa parcursul educațional al fiecărui elev, prin selectarea conținuturilor raportate la interesele elevului. Deși structurat pe discipline, fiecare cu propriul nucleu al cunoștințelor de bază, demersul educațional se va edifica pe selectarea și organizarea conținuturilor în funcție de raportarea la elev a valențelor lor (ale disciplinelor) formative. Altfel spus, ansamblul de texte oferite elevului pentru informare, confruntare, analiză, aprofundare, sinteză, evaluare/ autoevaluare va fi în concordanță cu

particularitățile lui individuale, va armoniza interdisciplinar, întru formarea deprinderilor necesare vieții, lucru valabil în cazul textelor oferite pentru activitatea independentă *extra muros*.

În capul șirului de operațiuni efectuate de către elev în contactul său cu textul – informare, confruntare, analiză, aprofundare, sinteză, evaluare/ autoevaluare – fiecare avându-și oportun rostul, vom plasa receptarea lui. De eficiența acestei etape, în demersul intelectual al elevului, depinde succesul în postura lui de mânător și, mai ales, de procesor de informație, valorificator al acesteia. A. Ghicov evidențiază rolul de transformator, de constructor de reprezentări al fenomenului receptării textului și, parafrazându-l pe I. Cerghit, la care face trimitere, menționează că, pentru elev, a recepta înseamnă: a explora textul de la care intenționează să obțină informații sau să exteriorizeze sentimente; a percepe, a examina, a reflecta și a prelucra informația empirică sau factuală; a construi reprezentări mentale; a descrie aceste reprezentări, a decoda sau a sesiza semnificațiile lor concrete, convenționale; a evalua informația textului, ceea ce presupune transformarea acesteia, adoptarea unei atitudini active în sensul că în cadrul perceperii el trebuie să decodeze și să codeze informațiile cu ajutorul sistemului său de semnificații; să le ordoneze, să le transforme, să le combine, să analizeze componentele elementare, să le regrupeze în ansambluri, să opereze cu ele [180, p. 6]. Schematic, receptarea poate fi redată astfel: *obiect* → *semn* → *semnificație*, obiectul desemnând, aici, o reprezentare, o imagine din câmpul de observare al individului, un fenomen apropiat lui, un concept în fața căruia este pus individul. Obiectul în sine pătrunde în conștiința ultimului ca *semn*/ sistem de semne, ca totalitate unitară din punct de vedere logic a elementelor constituente. În cele din urmă, sistemul de semne, raportat la experiența de cunoaștere a individului, generează *semnificație* (Fig. 2.7):



**Fig. 2.7. Procesul de constituire a semnificației textului**

Se conturează deci ideea că *textul*, adus în fața elevului la clasă, se prezintă ca un ansamblu de semne ce exprimă o secvență din realitate, în totalitatea fenomenelor ce o definesc. Misiunea cadrului

didactic este să-l ajute pe elev să vadă în text multitudinea de semne ce pot sugera legături cu particularitățile realității obiective, dar, în același timp, să conștientizeze că are în față un univers separat, altul decât realitatea în care se află. Mulțimea matematică a castanilor din strada *Y*, pe care elevul din clasa a V-a o stabilește, ca temă pentru acasă, devine, în imaginația lui, o mulțime dintr-o lume deja a sa, pe care el o reconstituie, pe care el o va dota suplimentar cu sens, o va pune în legătură cu alte necesități legate și de lecțiile ulterioare de matematică, și de experiența de viață. Ceea ce se întâmplă însă adesea în instituțiile noastre de învățământ este rămânerea la reprezentarea inițială a obiectului (simbolului). Altfel spus, în procesul didactic este frecventă anihilarea receptării, a etapelor firești de apropiere de text, fapt care și duce la ineficiența lucrului cu textul. Acest fenomen se prezintă ca unul paradoxal mai ales când documentele curriculare pun în evidență necesitatea de:

- a examina fenomenul, a-l analiza și contempla;
- a construi reprezentări legate de acesta și a le descrie, a le presupune în conexiuni îndrăznețe;
- a transfigura fenomenul studiat în funcție de capacitățile elevului, a-l face viabil și necesar.

Printre principiile proiectării-predării-receptării-învățării-evaluării, pe care se edifică Cadrul conceptual al Curriculumului la Limba și literatura română (2019) pentru clasele de liceu, se regăsesc cel puțin două care revendică reglementarea unei abordări echilibrate a textului școlar, din perspectiva valorizării maxime a ființei elevului:

- al corelării trans-/ interdisciplinare, urmărind eșalonarea optim sincronizată a unităților de competență și a conținuturilor lingvistice/ literare cu cele ale disciplinelor socioumaniste;
- al individualizării și diferențierii învățării, manifestat în delimitarea unităților de conținut, în antrenarea experienței comunicative/ estetice a elevilor [187, p. 7].

Cultura comunicării, ca finalitate a *Limbii și literaturii române*, se formează „pornind de la textul literar sau nonliterar. Abordarea textului literar urmează a fi făcută, în fond, din perspectiva semiotică și hermeneutică, antrenând, pe măsură, analiza psihologică, structurală, istoric-literară etc.” [187, p. 9]. Aceste componente presupun a aborda unități de conținut (texte) cu deschidere largă spre alte domenii științifice, artistice, sociale, culturale care pot deveni obiect de studiu al mai multor discipline școlare. În mod similar, curriculumul la *Limba și literatura rusă* (pentru instituțiile care studiază în limba rusă) acordă o atenție deosebită formării culturii lectorale a elevului, contribuind la formarea acestuia ca cititor versat și competent, capabil să perceapă, să deducă și să opereze cu judecăți de valoare din ansamblul semnelor unui text literar/ nonliterar. [188, p. 6].

În legătură cu artele vizuale și cu muzica, orientarea elevului spre aprofundarea abilităților de comunicare interculturală, la *Literatura universală*, se realizează prin valorificarea textelor reprezentative din patrimoniul culturii universale. Perspectiva diacronică a studiului pune disciplina în relație cu istoria și științele sociale: așadar, textele cu conținut social, politic, filozofic, economic pot subtiliza capacitatea elevului de a recepta opere ale scriitorilor reprezentativi ai diferitelor epoci și culturi [189]. De asemenea, curriculumul la Limba străină invocă activități ce au „rolul de a dezvolta nu doar competențele lingvistice, sociolingvistice, pragmatice și (pluri-/inter-)culturale, dar și de a favoriza autocunoașterea elevilor în devenirea lor ca cetățeni informați, activi și integri, care ar putea relaționa deschis și liber”, fapt ce revendică selectarea unor secvențe optime de text literar/ nonliterar, înlesnind învățarea capacității de a demonstra responsabilitate în decizii și asumare a consecințelor propriilor acțiuni. Conținuturile educaționale, potrivit autorilor curriculumului la Limba străină, „au fost descongestionate și transformate în realități funcționabile, care promovează autonomia, creativitatea, ingeniozitatea și interesele elevilor și sunt corelate cu particularitățile de dezvoltare intelectuală, psihologică și de vârstă ale elevilor.” [190, p. 5].

Printre elementele de noutate în elaborarea curriculumului la disciplina *Istoria românilor și universală*, legate de punerea în lumină a textului, se regăsesc: abordarea sistemică; reliefaarea cadrului valoric transdisciplinar; raportarea competențelor specifice ce urmează a fi formate elevilor la schimbările produse în societate: globalizare, europenizare, tehnologizare etc.; conexitatea abordărilor intra- și interdisciplinare la nivelul competențelor și conținuturilor cu alte discipline: Limba și literatura română, Limbi străine, Educație pentru societate, Geografie, Dezvoltare personală, TIC; introducerea proiectului ca activitate de învățare pentru studierea istoriei locale, elaborate individual sau în grupuri, cu acțiuni practice, realizate în clasă, școală, comunitate (la alegerea profesorului și elevilor) [191, p. 4]. Principiile de mai sus asigură, în cazul unui și aceluiași text, posibilitatea de a-l aborda ca fenomen istoric, artistic, literar, intercultural, civic, politic etc.

Integrarea și transferul sunt domeniile predominante pe care se axează curriculumul de liceu la *Geografie* și care mizează pe caracterul aplicativ, generator de imbolduri de învățare continuă. Când privește textul abordat la geografie, acesta se înscrie în conținuturi ce „se referă la valorificarea rațională și la protecția patrimoniului natural și cultural mondial”, conținuturi care „reflectă interacțiunea dintre componentele realității geografice observate direct și indirect, de la ansamblul planetar până la orizontul local, ce vizează caracterul integrat al învățării patrimoniului natural și social-economic” [192, p. 7]. Este evidentă, aici, relația cu orientările curriculumului la istorie.

Setul de competențe pentru formarea culturii democrației, set cu care operează curriculumul la *Educație pentru societate*, se constituie pe un ansamblu de concepte, principii și abordări menite să-i formeze elevului „valori, abilități, atitudini, cunoștințe și înțelegere critică” [193, p. 4]. Cu o diversitate de texte ce țin de istorie, jurisprudență, politici și administrație publică, viață socială, viață culturală, artă, mass-media etc., conținuturile disciplinei formează abilități și atitudini, exprimate în comportamente (produse ce anunță însușirea unor comportamente) care pun în evidență lumea elevului, interacțiunea acestuia cu comunitatea, raportarea lui la valorile general-umane. În legătură organică cu competențele acestei discipline se poziționează competențele disciplinei *Dezvoltare personală*. Acestea mizează pe „activități care au scopul să susțină elevii în procesul de autocunoaștere, relaționare cu familia, colegii și mediul din care fac parte” [194, p. 5]. Implicarea în experiențe ce dezvoltă abilitățile personale ale elevilor într-un a-și spori nivelul de calitate a vieții, a-și realiza aspirațiile într-un mediu de viață sănătos și sigur, a-și moderniza și ameliora condițiile de existență și dezvoltare presupune conținuturi corelate, legături cu mediul nemijlocit al elevului, axare pe universul de interese și aspirații ale lui.

Toate aceste documente denotă importanța formării *competenței textuale*. Am selectat, mai sus, secvențe din documente curriculare fundamentale pentru materiile școlare ce studiază limba și alte fenomene ale societății, ca să accentuăm ideea că selectarea adecvată a conținuturilor (textelor) favorizează transferul achizițiilor intelectuale în situații noi, ieșite din cadrul disciplinei, situații care se înscriu în spectrul de experiențe umane nepronozate. Și aria curriculară *Științe exacte* preconizează studiul universului, în particularitățile sale specifice, prin conținuturi (texte) accesibile elevilor, aflate în zona de interes a lor, constituite din concepte ce pot fi încadrate în studiul holistic al realității.

O viziune transcurriculară asupra acestor conținuturi, valorificate ca temă pentru acasă, s-a dovedit a fi o necesitate stringentă în condițiile învățământului la distanță, când elevul trebuie să-și dezvolte abilitățile metacognitive de unul singur, să modifice ad-hoc strategiile achiziționate într-un domeniu, în funcție de situația nouă în care s-a pomenit. Condițiile de autoizolare a elevului, a familiei acestuia au accentuat însă dificultatea asimilării unei varietăți de texte cu specific și limbaj eterogen, cu termeni referitori la fenomene disparate ale realității, care nu se interconectează. „Învățarea metacognitivă este un auto-management al actului de învățare, o conștientizare, reglare și monitorizare a competențelor de învățare” [195, p. 112]. Activitățile propuse de cadrele didactice pentru realizarea la domiciliu, în martie – mai 2020, au valorificat suficiente abilități, în special cele ce țin de TIC, însă nu au scos în evidență, în plan larg, abilitățile metacognitive ale elevului.

Strategiile de învățare metacognitivă îi asigură elevului organizarea muncii de cercetare independentă, gestionarea eficientă a timpului, adecvanța colectării și procesării informației, caracterul sistemic al stocării ei – particularități ce înscriu actul educațional în sfera învățământului de calitate. Aceste strategii determină formarea ideilor, reprezentărilor noi în baza experiențelor de observare, analiză, învățare, trecute neapărat prin prisma capacității elevului de a opera cu textul, prioritate având conținuturile cu un grad considerabil de interes al celui ce învață. Cu alte cuvinte, elevul are dreptul să fie pus în situația de a opta pentru textul care, în convingerea sa, îi adâncește înțelegerea fenomenelor realității din jur. Anumite documente de politici educaționale vorbesc despre asigurarea pentru fiecare elev în parte a calității demersului educativ. Astfel, conform *Standardelor școlii prietenoase copilului*, cadrele didactice din instituțiile de învățământ general elaborează proiecte didactice în conformitate cu principiile educației centrate pe elev/ copil și pe formarea de competențe, ajustează conținuturile la actualitate, inclusiv cu concursul elevilor.

Poziția eminentă democratică a cadrului didactic o revendică cercetătoarea T. Șova, în abordarea *educației pentru respectarea drepturilor copilului*, punând în lumină viziunea în care este recunoscut „potențialul de autoedificare a elevului, importanța experienței subiective a fiecărui copil în procesul de formare a competențelor, impactul respectării demnității umane a oricărui individ în procesul educațional pentru formarea unei personalități sănătoase fizic, moral, psihic” [196, p. 44]. Conform opiniei T. Șova, prin conținuturile (textele – am zice noi) ce țin de nevoia de formare și de interesul său de cunoaștere, elevul învață „a realiza mai multe roluri sociale în scenariile complexe ale vieții privind respectarea propriilor drepturi” [ibidem].

Viziunea transversală asupra valorificării textului ca sistem de cunoștințe despre un anumit tablou al lumii nu reduce importanța științei în genere, care operează cu categorii tot mai complexe. În funcție de evoluția științelor în parte, se configurează noi strategii de gândire științifică și, ca rezultat, de manifestare socioeconomică, iar individul, asimilându-le, se orientează mai eficient în condițiile realității în evoluție. Aceste noi strategii sunt de natură să permită elevului a elabora și a-și sistematiza noi forme de cunoaștere și valorificare a realității, care să-l țină constant în stare activă.

Considerăm că politicile instituțiilor de învățământ general, inclusiv liceal, trebuie să asigure, pentru fiecare elev în parte, eliminarea discordanței între volumul mare de informație și spectrul îngust de capacități ce i se dezvoltă pentru valorizarea acestei informații. Deși demult lansată, în mediul educațional nu s-a înrădăcinat practica colaborării cadrelor didactice de la diverse arii curriculare în baza unui set comun de conținuturi (texte), în scopul orientării elevului spre „o autentică inter- și

transdisciplinaritate, prin care s-ar obține, în fine, o economie a resurselor și eforturilor elevului: dacă tot a citit o dată textul, de ce să nu-l utilizeze și cu altă ocazie?” [197, p. 37]. Textul pe care se sprijină situația de învățare este necesar să fie examinat din perspectiva nu atât a legăturii sale cu o disciplină școlară anume, cât a apartenenței copilului la o anumită vârstă/ condiție/ set de abilități care i-ar asigura accesul la asimilarea și valorificarea informației.

Întrucât orice curriculum disciplinar este flexibil în vederea selectării conținuturilor învățării, marja de libertate în elaborarea programului de învățare pentru fiecare clasă trebuie valorificată la maximum, în privința integrării modulelor programului în cauză. Considerăm mai cu seamă justificat acest punct de vedere raportat la oferirea temelor pentru acasă. Conținuturile pe care le trece prin sine elevul în activitatea lui independentă *extra muros* trebuie să-i dea satisfacția cunoașterii, pentru ca abia să aștepte să revină în mediul clasei, pentru a-și relata experiența cognitivă. Integrate în situații de învățare care ar evidenția latura formativă și raportate la particularitățile clasei, ale elevului în special, conținuturile trebuie să-i dea certitudinea de *non multa sed multum*. Prin trasarea de sarcini investigative comune pentru un bloc de discipline școlare și valabile nu de azi pe mâine, ci pentru un parcurs temporal de câteva săptămâni, protejăm elevul în fața obligativității de a pătrunde – în doar câteva ore pe care le are la dispoziție la întoarcerea de la școală, în condițiile în care nu are alături un cadru didactic – în 5-6 universuri disparate, fiecare cu specificul și exigențele sale. Mai mult decât atât, o abordare judicioasă a conținuturilor învățării asigură în grad înalt continuitatea ei. Obligat să schimbe, acasă, la fiecare jumătate de oră, cadrul și detaliile învățării, elevul devine frustrat. Interesul profesorului însă constă în a-i da impuls să-și construiască continuu propriile contexte de dezvoltare personală, să-și maximalizeze autoperfecționarea, să-și organizeze resursele în mod maxim eficient.

În concluzie, reținem că abordării multiple și segmentate a fragmentelor de informație pe care nu le leagă nimic îi este superioară punerea în discuție – oricât de complexă, dar unidirecționată și strategică – a unui bloc informațional. Aceasta din urmă rafinează metodic competențele elevului, i le ajustează în raport cu orice situație în schimbare, asigură ceea ce literatura pedagogică și mass media numesc *alfabetizare*, în sensul de orientare la standardele vieții contemporane.

## **2.5. Modelul pedagogic al învățării independente *extra muros* în formulă integratoare**

Dezvoltarea competenței elevului de liceu de a învăța să învețe ține de dezideratul școlii și al societății de a-l sincroniza cu evoluția tehnico-științifică pe plan global, de a-l învăța să transfere realizările științei și tehnicii în domenii concrete de cotidian, de a-i inocula convingerea de a munci continuu la construirea personalității sale. Aceasta înseamnă a-i forma abilități de organizare sistemică

a învățării independente. Implicarea liceanului în activități de învățare *extra muros*, în praxiologia curriculumului integrator, presupune un profil concret al adolescentului de circa 16-19 ani care se organizează într-un parcurs riguros definit de sistemul de competențe pe care trebuie să și le aproprieze. Acesta derivă din idealul educațional național: autodezvoltarea individului, orientarea pe piața muncii, independența de opinie și acțiune, dialogul în contextul valorilor profilează un individ a cărui devenire este posibilă în cel mai înalt grad prin activități de investigare complexă a realității, în formulă curriculară integratoare.

Considerăm semnificativ a contura *Profilul elevului în devenire integratoare*, angajat într-un proces de dezvoltare a capacității de învățare independentă, deoarece acest fapt constituie finalitatea procesului ca atare. În acest context de analiză, Cadrul de referință al Curriculumului Național pune în evidență 4 grupuri de particularități ce definesc profilul elevului-licean în genere:

- adolescenți cu încredere în sine, cunoscători și utilizatori ai propriului potențial, firi independente, principiale, dar și flexibile la opiniile altora;
- adolescenți convinși de necesitatea învățării neîntrerupte, adaptându-se optim la mediul în schimbare perpetuă;
- adolescenți proactivi, productivi și inovatori, capabili să comunice eficient, să lucreze în echipe pentru binele comun;
- adolescenți angajați civic și responsabili, asumându-și conștient valorile general-umane, implicați în prosperarea societății în care trăiesc [2, p. 33].

Continuând acest șir de particularități ce scot în evidență profilul elevului de 16-19 ani, mai putem reliefa câteva trăsături de personalitate caracteristice vârstei în cauză, trăsături deduse în practica educațională în care suntem implicați de circa trei decenii:

- adolescenți deschiși spre experiență, cu discernământ pentru valoare;
- adolescenți conștiincioși, capabili să se instruiască autonom, eficienți în fața unor obligațiuni asumate;
- adolescenți cu capacitatea de autoreglare și automonitorizare;
- adolescenți cu capacitatea de autoapreciere.

Reflectând asupra finalităților școlii în lumina idealului educațional național, cercetătorii din Republica Moldova evidențiază 15 trăsături ale *Profilului de formare a personalității absolventului învățământului preuniversitar*. Astfel, la finalizarea studiilor oferite de nivelul de învățământ secundar, adolescentul demonstrează următoarele:



- posedă atitudine binevoitoare față de ceilalți oameni, respectă libertatea și demnitatea lor;
- manifestă abilități de colaborare constructivă;
- se implică în dezvoltarea unei societăți democratice;
- respectă legile, obligațiunile și responsabilitățile sale civice;
- se percepe ca parte a poporului său, ca cetățean; percepe legăturile sale cu Europa și cu întreaga comunitate umană;
- respectă cultura poporului său, deține idei și reprezentări despre cultura altor popoare;
- manifestă atitudine responsabilă față de mediu în activitatea sa și în viața cotidiană;
- manifestă încredere în forțele proprii, demnitate și spirit autocritic;
- este responsabil pentru propria formare;
- se orientează la valorile etice fundamentale în activitate și în viața cotidiană: libertate, dreptate, onestitate, responsabilitate, sacralitatea ființei umane, renunțare la violență;
- demonstrează receptivitate la valorile estetice, își cultivă sentimentul sublimului;
- valorifică modul sănătos de viață, își dezvoltă corpul și spiritul;
- demonstrează gândire sistemică, creativă și critică, deține capacități de autodezvoltare;
- este capabil să-și găsească locul într-o lume în schimbare; este conștient de necesitatea de a munci pentru dezvoltarea sa și a societății; este apt să-și găsească un loc de muncă potrivit;
- tinde să conceapă esența, să descopere cauzele fenomenelor, legăturile dintre ele; manifestă abilități și posedă motive de învățare [198, p. 105].

O analiză a specificului activităților propuse pentru realizare la domiciliu elevilor de liceu din cca 20 instituții din diverse localități ale țării (în baza examinării cataloagelor, a portofoliilor elevilor și cadrelor didactice) și interviurile realizate cu liceenii demonstrează o orientare parțială a școlii naționale spre ansamblul pe care îl conturează cele 15 trăsături. Ne permite să afirmăm acest lucru examinarea documentelor de planificare strategică și operațională a instituțiilor de învățământ în cauză, a documentelor de totalizare abordate în comisiile metodice și în consiliul profesoral.

Raportabile la cele două grupuri de particularități, trăsăturile enumerate consună cu misiunea primordială a temelor pentru acasă: a învăța elevul să se descurce în diverse situații, pregătindu-l de necesitatea de a soluționa probleme ale vieții. Prezentăm, în Tabelul 2.4, aceste particularități într-o matrice care le îmbină cu specificul activității independente *extra muros*, în formulă integratoare:

**Tabelul 2.4. Profilul adolescentului în devenire integratoare**

<b>Indicator de profil</b>	<b>Esența temei pentru acasă/ activității independente <i>extra muros</i></b>	<b>Formula integratoare a învățării</b>
<b>încrederea în sine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deschidere spre universul psihologic al elevului, spre individualitatea sa</li> <li>• manifestare a spiritului independent</li> <li>• inițiative valoroase</li> <li>• implicare în activități ce fortifică atuurile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățare pentru a putea realiza, a putea produce</li> <li>• cuprindere lejeră a domeniilor de învățare</li> <li>• miză pe cultura generală</li> </ul>
<b>conștiința învățării permanente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valorificare a succesului</li> <li>• autoeducație continuă, axată pe valori</li> <li>• raportare conștientă a necesității de cunoaștere la universul propriu, dar și la mediul în schimbare perpetuă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățare din necesitatea de a utiliza în viață achizițiile cognitiv-aptitudinale</li> <li>• manifestare a motivației intrinseci</li> <li>• stabilire de relații favorabile inovării, modernizării</li> </ul>
<b>proactivitatea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• activitate zilnică, asumare a obligativității de a lucra zilnic</li> <li>• implicare a semenilor în propriile intenții de cunoaștere</li> <li>• asumare colectivă de risc și de responsabilitate</li> <li>• realizare a proiectelor în pereche și în grup</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• încadrare în activități extracurriculare</li> <li>• transformare a ideilor în strategii, aptitudini, servicii</li> <li>• promovare a modului sănătos de viață în mediul adolescentin</li> <li>• implicare în activități de laborator, în investigații școlare multiaspectuale</li> </ul>
<b>angajarea civică</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• acțiuni reflectând valori</li> <li>• comportamente sociale apreciabile</li> <li>• manifestare a spiritului voluntar</li> <li>• promovare a identității individuale, sociale, culturale, naționale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exprimare a opiniei de pe pozițiile adevărului istoric, ale echității sociale</li> <li>• acțiune în spiritul respectării depline a drepturilor umane</li> <li>• deschidere spre alte etnii, culturi etc.</li> </ul>
<b>deschiderea spre experiență</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valorificare a potențialului în funcție de particularitățile de vârstă</li> <li>• orientare spre personalități marcante</li> <li>• învățare a situației în complexitate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formare/ dezvoltare a competențelor transversale</li> <li>• imbold de a descoperi esența și cauzele fenomenelor, a relațiilor dintre acestea</li> </ul>
<b>conștiințozitatea instruirii autonome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conștiința descoperirii zilnice a unei noi secvențe de realitate</li> <li>• învățare a capacității de a raționa</li> <li>• oportunități de gândire independentă</li> <li>• comportament autonom</li> <li>• autoinstruire permanentă, necondiționată</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• orientare rapidă în medii care oferă informație – biblioteci, enciclopedii, site-uri specializate</li> <li>• deprindere de a observa, în aspecte concrete de realitate, domenii conexe</li> </ul>
<b>capacitatea de autoreglare și automonitorizare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• depășire a fricii de eroare, învățarea din eroare</li> <li>• sondare interesată a domeniilor ce satisfac nevoia de cunoaștere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• management al timpului</li> <li>• valorificare a resurselor</li> <li>• punere la îndoială a propriei descoperi și confruntarea ei cu altele</li> </ul>
<b>capacitatea de autoapreciere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățare a comunicării eficiente</li> <li>• manifestare a spiritului critic/ autocritic</li> <li>• identificare a căilor de depășire a erorii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cultivare a certitudinii de a se regăsi în viitorul apropiat într-un mediu propice</li> <li>• cultivare a spiritului (auto)critic</li> <li>• promovare a valorilor estetice</li> </ul>

Ideile de mai sus permit a contura un profil al liceanului care își dezvoltă continuu competența de a învăța. Acest profil trebuie să permită cadrului didactic să-și formeze o reprezentare precisă despre cum și cât se manifestă adolescentul de cca 16-19 ani în activitățile de învățare din afara clasei, iar instituției de învățământ – să elaboreze riguros politica internă a temelor pentru acasă.

În subcapitolele precedente, am elucidat importanța organizării activității independente a elevului prin oferirea unei *situații de învățare* în care elevul să vadă noțiuni, concepte, postulate: în

primul rând, asimilate la lecțiile anterioare, în al doilea – raportabile domeniilor mai multor discipline. Situația ideală în acest sens, în convingerea noastră, se conține în *text*, care îi permite elevului să relaționeze optim cu lumea și cu sine, oferind sugestii de comportament valoric. De aceea, profilul liceanului care își dezvoltă competența de a învăța să învețe implică abilitatea de a opera adecvat cu textul – condiție *sine qua non* a devenirii sale și a capacității de învățare continuă pe parcursul vieții.

Așadar, portretul elevului de liceu care învață să învețe reprezintă tânărul în devenire care se simte confortabil în raport cu datele unui text, care îl conduc spre experiențe pozitive de cunoaștere, spre imboldul de a realiza produse proprii, asumându-și în acest sens responsabilități. Aceste date îi dezvoltă capacitatea de a gândi critic și creator, îi formează strategii proprii de acțiune în situații de viață, îi furnizează sugestii în vederea luării deciziilor. Operarea cu ele îl modelează în manieră:

- să recepteze adecvat textul în care să vadă distinct un univers raportabil la realitatea din jur;
- să desprindă *semnele textului*: detalii pentru contemplare, aranjări în ordine, argumentări;
- să selecteze, să compare și să clasifice datele în funcție de scopurile urmărite în învățare;
- să le raporteze cu abilitate la experiențele de viață prin care a trecut sau, eventual, va trece, la experiențele trăite/ relatate de alții;
- să utilizeze noțiuni, coduri, formule, limbaje, convenții raportabile unui ansamblu de domenii care definesc situația de învățare;
- să consulte varii surse de informare, să le discearnă, pentru a prezenta cât mai precis situația;
- să desprindă (și, ulterior, să valorifice) idei particulare, raportabile la situație, din judecăți generale, universal valabile;
- să deducă, să verifice, să tragă concluzii, să formuleze judecăți de valoare;
- să utilizeze instrumente elocvente pentru a transmite idei, judecăți, experiențe, atitudini;
- să fie capabil să împărtășească semenilor propria experiență de cunoaștere, prezentându-le produse generate de experiența în cauză.

Stăpânirea datelor unui text îl face semnificativ pentru o serie de domenii de cunoaștere, fapt ce ține de metacogniție. Caracterul transferabil al datelor permite înțelegerea complexă a situației și contribuie la dezvoltarea tot mai aprofundată a competenței de a învăța să înveți. Formula curriculară integratoare asigură, așadar, efectul pozitiv al dezvoltării acestei competențe.

*Modelul pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare (MIII) se bazează prioritar pe elementele constituente ale competenței: a ști, a ști să faci, a ști să fii – care, în epoca postmodernă, le încorporează pe a ști să exprimi și a ști să devii. În accepție modernă, realizarea*

temelor pentru acasă se identifică cu etapa de extindere cadrului *ERRE* lărgit la dimensiunile unității de învățare. De aceea, modelul se îndepărtează de specificul tradițional de oferire a temelor pentru lecția următoare, după șablonul exercițiilor de la lecția precedentă. El presupune activități care ies din domeniul disciplinei, dar care pornesc cu certitudine de la achizițiile dobândite la lecție. Triada *a ști – a face – a fi*, pe care se construiește lecția, este prezentă, plinar, și în activitățile pe care elevul urmează să le realizeze în afara supravegherii directe a pedagogului.

În mod special, *MIII* se fundamentează pe particularitățile ce definesc competența de a învăța să înveți: organizarea propriei învățări; perseverarea în învățare; gestionarea timpului și a informației; abilitatea de a lucra individual și în echipă; cunoașterea propriilor nevoi de învățare; valorificarea ofertelor; depășirea obstacolelor; acumularea, procesarea și asimilarea cunoștințelor noi; sprijinirea pe experiența anterioară de cunoaștere și de viață; aplicarea și valorificarea noilor achiziții în diverse contexte; manifestarea încrederii în propriile capacități.

De asemenea, *MIII* se sprijină pe o sinteză de aspecte ce rezultă din îmbinarea celor trei teorii esențiale ale învățării (behavioristă, cognitivă și constructivistă): învățământul contemporan, ca orice fenomen spiritual, este marcat de tendințe postmoderniste – experimentează amalgamuri, simbioze, în căutarea formulei care să se poată suprapune pe specificul cât mai multor indivizi.

*MIII* prefigurează, așadar, dezvoltarea *competenței de a învăța să înveți* în clasele de liceu, prin activități independente, realizate de elev la domiciliu sau în alte spații și timpuri convenabile, în afara sălii și orei de clasă, în variate forme de asociere – singur, în pereche, în grup, investigând în formulă integratoare, cross-curriculară un aspect de realitate pentru care elevul are interes și care pornește de la studiul unui text. Înainte de a elabora modelul, am examinat detaliat cum se manifestă liceanul atunci când, în timpul sau în afara lecției, își dezvoltă competența de a învăța să învețe. Detalii ample ale acestui proces de observare le-am sistematizat într-un tabel, *Aspecte teoretice și manifestări practice ale competenței de a învăța să înveți*, pe care l-am plasat în *Anexa 3*. Pornind de la particularitățile *competenței de a învăța să înveți* (în tabel – *competența LL*), am dedus, în continuarea logicii acestor particularități, din sinteza celor trei teorii principale ale învățării – behaviorismul, cognitivismul și constructivismul – aspecte raportabile la competența în cauză. Am observat elevul prin prisma unei multitudini de comportamente manifestate în cheia competenței.

Rubrica „Manifestări ale activității elevului în cheia competenței LL”, din tabelul în cauză, pe care l-am plasat în *Anexa 3*, poate fi completată, în continuare, cu acțiuni sugerate de fiecare relectură a teoriilor și a modelelor de învățare pe care acestea (teoriile) le generează. Verbele care desemnează

aceste manifestări permit a fixa cadrul activității de investigație independentă, în care elevul se lansează voluntar, dacă textul îi trezește interes. Textul este, așadar, o componentă importantă a modelului pedagogic, ca fundament pe care se clădește interesul elevului pentru cunoaștere, ca furnizor de sugestii de cercetare a realității. Fie că este literar, istoric, de popularizare a științei, publicistic, oficial-administrativ, textul selectat pentru studiu conține suficiente date pentru ca elevul să-l abordeze din perspective multiple, toate strâns legate de interesul său cognitiv.

*MIII* se axează, în studiul de față, pe curriculumul disciplinar al ariilor curriculare *Limba și comunicare* și *Educație Socioumanistică*. Constructul ideatic al modelului constă în combinarea acelor competențe specifice care presupun abordarea interdisciplinară într-o singură situație de învățare complexă. Cadrul didactic selectează – în cazurile unei veritabile democrații în relații, împreună cu elevii – textele pentru activitatea la clasă și în afara ei, în funcție de posibilitatea acestora de a contribui la formarea concomitentă a competențelor specifice ale mai multor discipline. În *Anexa 4* propunem un tabel ce reunește mai multe competențe selectate din curriculumul la *Limba și literatura română, Literatura universală, Limbile străine, Istoria românilor și universală, Geografia și Educația pentru societate*, în conformitate cu 4 dominante: cognitivă, acțională, atitudinală și socioculturală. Modul în care le-am sistematizat în tabel demonstrează specificul integrator al unei situații ce permite a aborda concomitent competențele pe verticală, adică în funcție de dominantă de care trebuie să se țină cont la o etapă dată. Conceptul poate fi exprimat și într-o formulare specifică profilului real.

În fine, esența Modelului constă în etapizarea și interconexiunea dinamică, în sistem, a unor activități ce țin de managementul cunoștințelor, pe care elevul urmează să le dobândească și să le valorifice în mod independent. În lucrarea *Proiecte de succes de management al cunoștințelor* [199], identificăm o succesiune de etape care se suprapun pe viziunea de simbioză cognitivist-constructivistă asupra învățării, din care a fost parțial inspirat *MIII*:

- *condensarea* – sintetizarea datelor într-un tot concis;
- *contextualizarea* – pătrunderea personalizată în rostul colectării și prelucrării datelor;
- *calculul* – procesarea datelor întru a obține informații utile;
- *categorizarea* – distribuirea informațiilor nou obținute pe domenii și categorii;
- *corectarea* – refacerea produsului în urma analizei și a corijării erorilor.

Structural, *MIII* se poate reprezenta astfel (fig. 2.8):

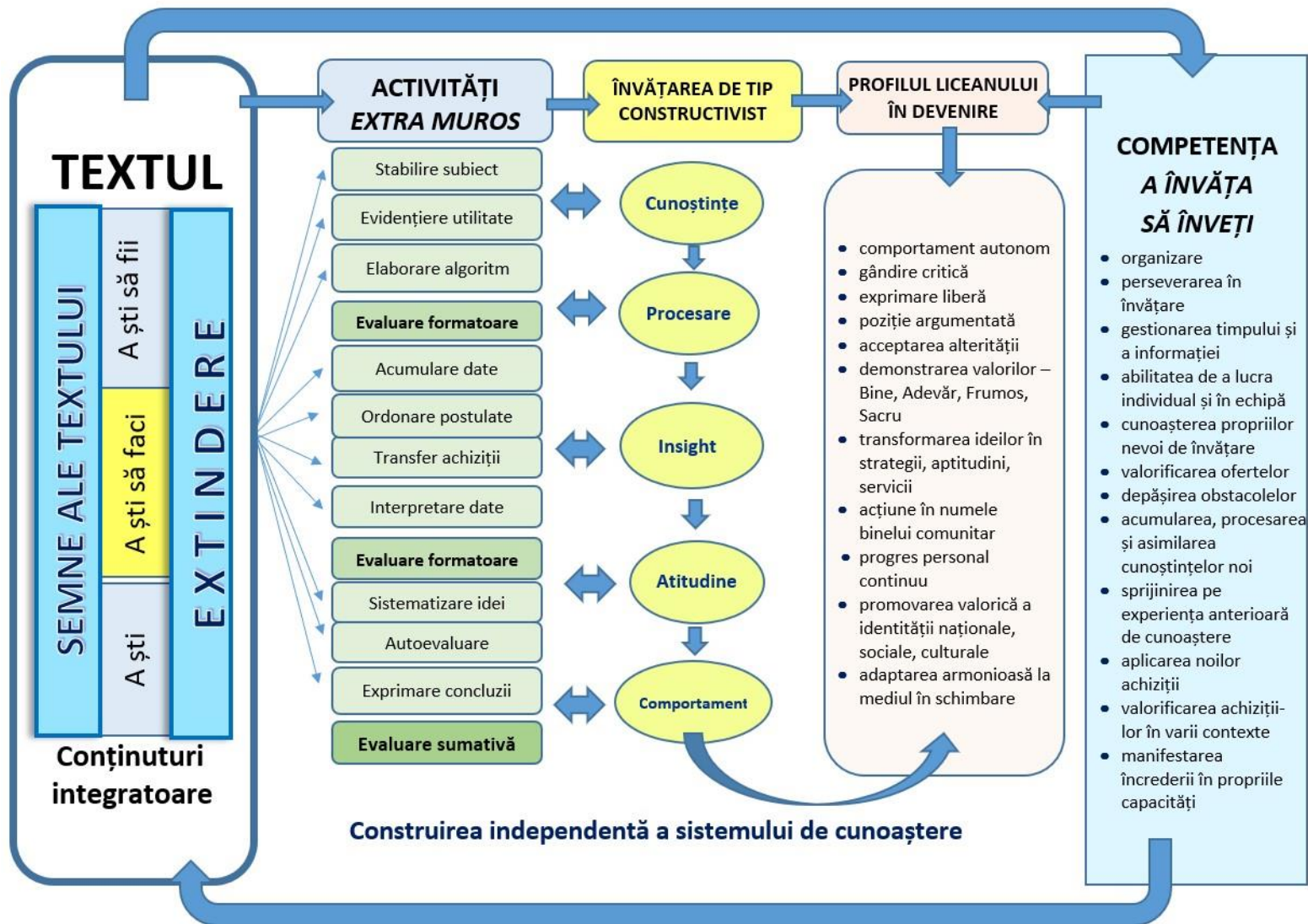


Fig. 2.8. Modelul pedagogic al învățării independente *extra muros* în formulă integratoare

## 2.6. Concluzii la capitolul 2

1. O serie de sondaje, din câteva state, denotă nemulțumirea elevilor față de obligațiunea de a-și face temele pentru acasă. Din rapoarte guvernamentale de pe diverse meridiane scoatem în evidență concluzia că procesul educațional, în ansamblu, este mai eficient în statele în care elevii nu trăiesc stresul realizării zilnice a temelor pentru acasă.

2. Totodată, din studii consacrate, în special ale cercetătorilor americani, deducem *importanța activității intelectuale independente a elevului în afara lecției*, trăgând concluzia că **gradul de organizare interioară a individului întru soluționarea conștientă a situațiilor de problemă se datorează competenței acestuia de a învăța să învețe, dezvoltate preponderent prin realizarea temelor pentru acasă.**

3. Din sondaje și din interpretări ale acestora, am dedus că problema mai multor state, inclusiv a Republicii Moldova, în ceea ce privește temele pentru acasă, este racordarea parțială a acestui fenomen la politicile ce țin de respectarea drepturilor copilului la timpul liber, la dezvoltarea propriilor interese, la alegerea stilului și conținuturilor de învățare. Astfel, în loc de activități de dezvoltare a personalității, elevii realizează exerciții de rescriere a paradigmelor și de calcul abstract.

4. O serie de politici ale statului promovează activitatea *extra muros* în prelungirea procesului educațional desfășurat la clasă, în cheia formării personalității. Din documentele de politici deducem promovarea tipului constructivist al învățării: centrare pe elev, interacțiune, construire de noi cunoștințe, interpretări proprii, realizarea inter- și transdisciplinarității în contexte autentice de învățare, diferențiere și personalizare. Metodologic, documentele sugerează pedagogului să adopte principii pe care să-și edifice viziunile ce încorporează tema pentru acasă: valorificarea resursei timpului, cu armonizarea timpului școlar, parașcolar, liber; punerea în lumină a formulei curriculare integratoare, subliniind învățarea pentru viață; schimbarea accentului de pe postura de verificator a pedagogului pe cea de mentor, supraveghetor al parcursului învățării independente.

5. S-a dedus analitic că **documentele naționale conțin suficiente punctări în baza cărora ar fi posibile elaborări de politici instituționale** care să reglementeze specificul acordării temelor pentru acasă, esența implicării în acestea a elevului, intențiile formative ale acestei practici, axarea pe contingent în ansamblu și pe elevi concreți în parte, monitorizarea pedagogică, principiile evaluării temelor realizate etc.

6. Formula curriculară integratoare a activităților independente *extra muros* vine din necesitatea de a prezenta elevului temeiurile învățării vieții în complexitate, și nu a materiilor separate. Ea se

justifică și prin tendința elevului de a cuprinde întâi întregul, apoi elementele componente. Realitățile școlare de la noi confirmă fărâmițarea informației, din care motiv elevii resimt adesea inutilitatea învățării. Or, **fragmentarea pentru înțelegerea ansamblului prin prisma particularităților își are logica în integrarea ulterioară. Integrarea favorizează învățarea autentică, posibilă doar într-o activitate semnificativă și intenționată a elevului:** învățarea direct legată de interesele și nevoile lui de cunoaștere, prefacerea conținuturilor tematice în mijloc, nu (tradițional) în scop al învățării.

7. Disciplinele în sine devin, în formula integratoare, diviziuni practice ale subiectelor de reflecție și cercetare. **Ceea ce capătă sens profund în special pentru învățarea prin activități integratoare la domiciliu este faptul că principiul organizator al învățării îl constituie nu atât conținutul, cât produsul învățării, care-l plasează pe elev în postura creatorului de universuri.** Produsul se naște din conștientizarea, analiza și studiul unor situații de viață, a căror natură ține de universul elevului, de orizontul cunoașterii lui și pe care pedagogul le prefacă în *situații de învățare*.

8. S-au adus suficiente dovezi științifice pentru ideea că **cea mai relevantă situație de învățare o constituie textul – purtător de semne pe care elevul le desprinde și le trece prin prisma propriei experiențe de cunoaștere, amplificându-le/ particularizându-le nuanțele.** A lucra eficient în baza textului, reliefându-i valențele, a-l studia prin prisma principiilor mai multor discipline reprezintă un mod sigur de formare a competențelor transversale. Abordarea sistemică a textului științific, artistic, legislativ, publicistic în formulă integratoare asigură coeziunea interdisciplinară în scopul elucidării ample a realității reflectate în textul în cauză, realitate ce are impact asupra elevului.

9. Abordarea integratoare presupune scoaterea în relief a cadrului valoric transversal; apelul constant la ansamblul valorilor general-umane; punerea elevului în situația să învețe a face față schimbărilor din societate: globalizarea, europenizarea, tehnologizarea actului învățării; activități de învățare în bază de proiect elaborat individual, în perechi sau în grupuri, cu acțiuni practice, realizate *extra muros*, în comunitate. Principiile de mai sus asigură, în cazul unui și aceluiași text, posibilitatea de a-l aborda ca fenomen istoric, artistic, literar, intercultural, civic, politic etc., fenomen ce declanșează și stimulează dorința elevului de a-l cunoaște tot mai complex.

10. Prin implicații sintetice de esențializare, s-a elaborat *Modelul pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare (MIII)*, care se structurează din câteva unități funcționale: *textul*, care reprezintă *conținuturi integratoare*; *construirea independentă a sistemului de cunoaștere*; *activități extra muros* ce conturează *profilul elevului licean în devenire integratoare*; *competența a învăța să înveți* în dezvoltare. Considerăm că realizarea temelor pentru acasă în accepție



modernă se identifică cu etapa de extindere a unui cadru *ERRE* lărgit la dimensiunile unității de învățare. De aceea, *MIII* pe care îl propunem nu cadrează cu specificul tradițional al oferirii temelor pentru lecția următoare după calapodul exercițiilor de la lecția precedentă. El presupune activități care ies mai mult sau mai puțin din domeniul disciplinelor, dar care pornesc cu certitudine de la achizițiile dobândite la lecție și se bazează pe un text unanim acceptat pentru studiul „dincolo de discipline”. Textul este o componentă importantă a Modelului, ca fundament pe care se clădește interesul elevului pentru cunoaștere, ca furnizor de sugestii de cercetare a realității. Fie că este literar, istoric, de popularizare a științei, publicistic, oficial-administrativ, textul selectat pentru studiu complex conține suficiente date pentru ca elevul să-l abordeze din multiple perspective constructiviste, toate strâns legate de interesul său cognitiv.

### **3. VALORI EDUCAȚIONALE ALE MODELULUI PEDAGOGIC AL ÎNVĂȚĂRII INDEPENDENTE *EXTRA MUROS* ÎN FORMULĂ INTEGRATOARE**

#### **3.1. Învățarea independentă în afara clasei – diagnostic analitic**

Am pornit studiul de față de la o idee care s-a conturat pe parcursul unei perioade de mai bine de un sfert de veac de activitate la clasă și de circa două decenii de management școlar. Ideea vine din observațiile modului în care elevului i se dau sarcini independente de realizat în afara lecției, adică teme pentru acasă, și din analiza modului în care cadrele didactice operează cu aceste sarcini. În multe cazuri, se oferă teme pentru acasă în virtutea unei obișnuințe, într-un mod arbitrar, inconsecvent, fără a le racorda sistemic la politicile educaționale recente, fără a le concorda cu fundamentele științifice de dezvoltare a competenței de a învăța. Pentru o organizare reglementată a activității elevului la domiciliu, pedagogii nu dispun de suficiente documente și materiale care să faciliteze dezvoltarea universului interior al elevului în afara clasei; managerii nu dispun de un suport metodologic care să faciliteze formarea profesională în interiorul instituției. Acest suport îl vedem concretizat în asimilarea reperelor teoretice esențiale referitoare la scopul, funcțiile, metodica, evaluarea produsului și estimarea impactului temelor pentru acasă și în raportarea sistemică la practica didactică cotidiană a documentelor de politici existente. Ideea vine și din supoziția că tema pentru acasă oferită se prezintă rareori ca fiind relevantă, funcțională, importantă pentru formarea personalității elevului.

Paradoxul ideii sus-formulate constă în faptul că se raportează la un fenomen justificat științific în toată lumea, care constituie, indubitabil, o parte importantă a procesului educațional, un fenomen cu o valoare conturată în formarea personalității capabile să analizeze situații, să estimeze riscuri, să ia decizii și să-și asume consecințe, pentru ca, în final, să ofere un produs calitativ.

Discordanța dintre specificul formator al învățării independente și nemulțumirea elevului în fața unui volum mare de lucru pentru lecția următoare ne-a servit drept imbold pentru realizarea unui sondaj amplu, în dorința de a obține răspunsuri la mai multe întrebări ce vizează temele pentru acasă, între care cea mai importantă este dacă se prezintă acest fenomen ca unul cu adevărat formativ.

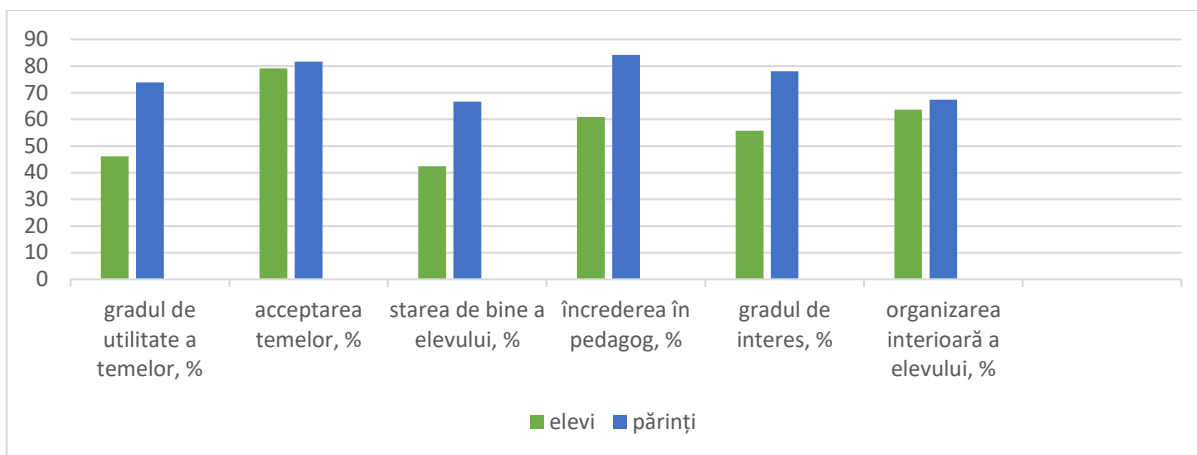
Pentru a putea compara datele statistice ce vizează situația temelor pentru acasă în diferite state cu situația autohtonă și pentru a scoate în evidență particularități neaoșe ale fenomenului temelor, am sondat subiectul în cauză implicând diverse categorii de actori educaționali din Republica Moldova. Modalitățile de sondare au fost două: chestionarul și interviul. Astfel, am comunicat cu elevi, părinți, cadre didactice și manageri școlari prin chestionare în format letric, prin formulare Google și intervievând pe viu respondenții (Tabelul 3.1).

**Tabelul 3.1. Eșantionul cuprins în sondajele online**

<b>Categorie</b>	<b>Date despre respondenți</b>
<b>Elevi</b> – în total: 1986 respondenți	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 577 sau 29,1% – clasa a VIII-a</li> <li>• 592 sau 29,8% – clasa a IX-a</li> <li>• 366 sau 18,4% – clasa a X-a</li> <li>• 252 sau 12,7% – clasa a XI-a</li> <li>• 199 sau 10% – clasa a XII-a</li> </ul>
<b>Părinți</b> – în total: 2046 respondenți	<p><b>Mediu:</b> 56,9% – mediu rural; 43,1% – mediu urban</p> <p><b>Zone de amplasare:</b> 56,3% – centru; 31,6% – nord; 12,1 – sud</p> <p><b>Tip proprietate instituție:</b> 90,4% – instituții publice; 9,6% – instituții private</p>
<b>Cadre didactice</b> – în total: 530 respondenți	<p><b>Mediu:</b> 67,9% – mediu rural; 32,1% – mediu urban</p> <p><b>Zone de amplasare:</b> 56,4% – centru; 34,9% – nord; 8,7 – sud</p> <p><b>Tip proprietate instituție:</b> 96,8% – instituții publice; 3,2% – instituții private</p> <p><b>Vechimea în muncă:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 0-5 ani – 11,7%</li> <li>• 6-10 ani – 8,3%</li> <li>• 11-15 ani – 15,3%</li> <li>• 16-20 ani – 12,1%</li> <li>• 21-25 ani – 11,3%</li> <li>• 26-30 ani – 12,1%</li> <li>• mai mult de 30 de ani în educație – 29,2%</li> </ul> <p><b>Deținerea gradului didactic:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• superior – 5,1%</li> <li>• întâi – 14,9%</li> <li>• doi – 59,2%</li> <li>• fără grad – 20,8%</li> </ul>

Chestionarele elaborate pe platforma Google Forms au fost expediate respondenților prin directorii instituțiilor de învățământ, care le-au transmis diriginților, iar aceștia – elevilor și părinților. Se admite o doză de subiectivitate în răspunsurile elevilor și părinților, pentru că în astfel de activități se implică, de regulă, un contingent relativ omogen. Ținând cont de faptul că cele mai multe instituții care au participat în sondaj sunt din mediul rural, admitem că nu fiecare părinte de la țară deschide cu regularitate poșta electronică. Există situații în care, referitor la același aspect investigat, se oferă opțiuni contradictorii. Nu mizăm pe o reflectare obiectivă în grad maxim nici în cazul interviurilor, care ne-au fost acordate de un număr mic de respondenți: 9 elevi, 6 părinți, 7 manageri.

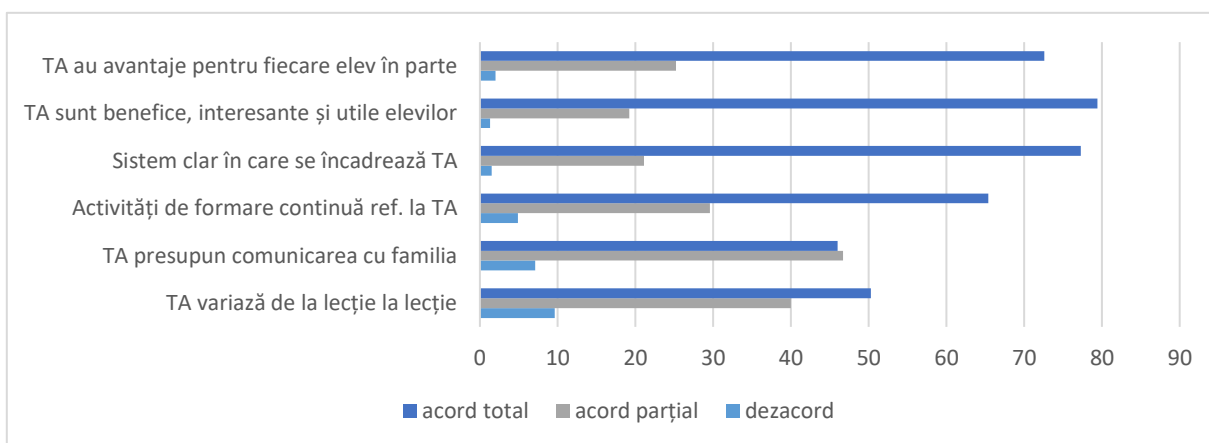
Temele pentru acasă sunt un fenomen omniprezent în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova. Sondajele noastre îl relevă preponderent ca fenomen pozitiv (Fig. 3.1):



**Fig. 3.1. Opiniile elevilor și părinților referitoare la aspectele esențiale ale temei pentru acasă**

Cadrele didactice sunt de părere că organizarea fenomenului temelor pentru acasă este în conformitate cu normele zilei și își justifică prezența în demersul educațional. În comunitatea pedagogilor, verosimilitatea oferirii temelor din motiv că aceasta a devenit o tradiție este respinsă de 51,3% și susținută doar de 10,7%. 44,3% din numărul profesorilor sunt convinși, iar 51,1% – parțial convinși că elevii lor au o atitudine bună față de faptul că primesc teme pentru acasă.

Organizarea și modul de abordare a temelor este un fapt de care administrația instituției este conștientă, consideră 54,1% din pedagogi și doar 6,2% pun la îndoială această ipoteză. Aproape jumătate din respondenți – 48,4% – sunt de părerea că managerii acceptă pe deplin modul de abordare, deci nu sunt motive de regândire a strategiilor de implicare a elevilor în activitățile intelectuale de sine stătătoare în afara clasei. O cotă ridicată – 63,3% de susținători convinși și 21,1% de susținători parțiali – consideră că în instituție există un document de politică internă, elaborat cu puterile angajaților, care reglementează scopurile, tipurile, timpul, produsele așteptate ale temelor pentru acasă.



**Fig. 3.2. Indicatori înalți în privința temelor pentru acasă, opinia cadrelor didactice, %**

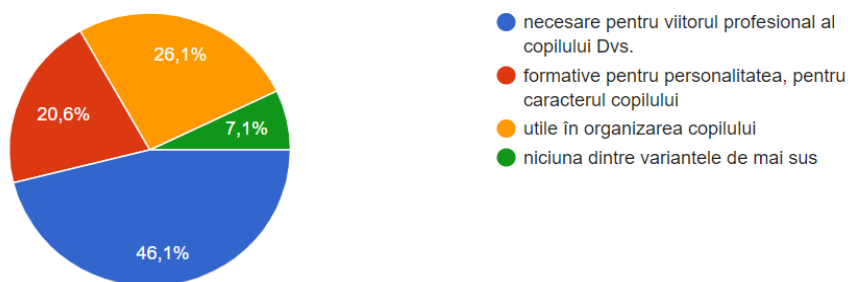
Fig. 3.2 prezintă o serie de aspecte legate de temele pentru acasă, pentru care cadrele didactice acordă indicatori înalți. Mai jos prezentăm în detalii pozițiile tuturor categoriilor de respondenți.

### **Părinții** (vezi *Anexa 5* și *Anexa 5a*)

Și părinții s-au pronunțat favorabil în mai multe rânduri pe marginea subiectului temelor. Din totalul de 2046 de respondenți, doar 10,1% afirmă că temele, de fapt, nu-l bucură pe copil, iar în cazul celor care se bucură, printre motivele satisfacției aflăm avantajul notei mari – 44,4%, deservirea de o grijă – 14,6%. O cantitate semnificativă intuiește un motiv intrinsec: descoperirea unui aspect interesant – 28,4%. Impactul pozitiv al temelor, în viziunea părinților, este ilustrat în Fig. 3.3:

Considerați temele pentru acasă:

2.046 de răspunsuri



**Fig. 3.3. Impactul pozitiv al temelor pentru acasă asupra formării elevilor, opinia părinților**

Părinții văd utilitatea implicării copilului în efectuarea temelor o în faptul că acestea:

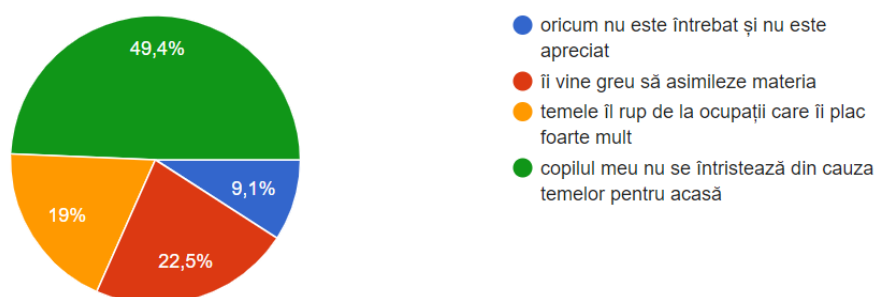
- îi dezvoltă capacitatea de memorizare – 33,1%;
- îl pun în legătură cu o situație de viață necesară și acum, și în viitor – 28,7%;
- îl pun să caute informații în diverse surse, să compare și să analizeze – 23,2%;
- îi dau copilului ocupație, în felul acesta nu îl fură strada cu riscurile sale – 10,7%;
- 4,3% din părinți nu consideră temele folositoare.

Estimând gradul de funcționalitate a temelor pentru acasă, 48,6% din părinți au arătat că acestea îl fac să consolideze ceea ce a învățat la lecția trecută; 24,4% – că îl pun în situația să exerseze anumite operații, pentru a le automatiza. Acești doi indicatori vorbesc despre o abordare preponderent tradițională a activităților școlare realizate în afara clasei, activități în spiritul învățării reproductive. Un număr semnificativ, 16,8% afirmă că temele pentru acasă îl pun pe copil în situația să nască, să ofere explicații proprii, să realizeze un produs după un propriu algoritm. 10,3% din părinți chestionați sunt de părere că temele nu-i dezvoltă copilului nimic din ce ar vrea el.

Puși în situația să-și observe copiii cum îndeplinesc sarcinile date pentru acasă, cei mai mulți părinți au remarcat, ca efect al temelor, responsabilitatea și spiritul de organizare al copilului – 63,5%. Pe locul doi, din opțiunile care li s-au propus, părinții au plasat dezvoltarea fanteziei – 11,8%. Numai 7,9% consideră că temele sunt benefice din considerentul că dezvoltă copilului managementul timpului. Aproape o cincime din părinți au indicat efecte negative ale realizării temelor pentru acasă: dezgustul pentru activitățile de învățare – 9,5% și senzația de irosire a timpului – 7,2% (Fig. 3.4).

Printre motivele triste în legătură cu temele pentru acasă, cel mai frecvent Vi se pare:

2.046 de răspunsuri



**Fig. 3.4. Motivele de nemulțumire ale copiilor în raport cu temele pentru acasă, opinia părinților**

Interviurile pun în evidență problema volumului exagerat de teme pentru acasă, care îi iau copilului mult timp. Unii părinți cunosc că există *timp școlar* rezervat activităților la domiciliu, dar operează, de asemenea, cu noțiunile *timp liber*, *timp al familiei*. În opinia lor, volumul temelor afectează și timpul liber al copilului, și timpul în care el ar trebui să fie cu familia.

#### **Elevii** (vezi *Anexa 6* și *Anexa 6a*)

Spre deosebire de răspunsurile cadrelor didactice și ale părinților, în care opiniile scot adesea în evidență un grup majoritar și altul minoritar, adică pot să oscileze, între „adevărat” și „fals” de la 20% la 80%, răspunsurile elevilor împart frecvent această categorie de respondenți aproximativ în jumătate. Ceea ce înseamnă că partea care anunță aspectul problematic, ca și cea care nu îl recunoaște, este suficient de numeroasă, pentru ca problema să fie abordată public și oficial.

Siguranța de sine, în situația când și-au făcut conștiincios temele, chiar acordându-le mai mult timp, o încearcă 54,4% din elevi; nu o resimt 45,5%. Convingerea că școala trebuie reformată în primul rând de la modificarea viziunii asupra temelor pentru acasă o împărtășesc 55,7%; această idee pare lipsită de teme pentru 44,2% din elevi. 44,6% susțin că le pare bine că li se dau teme pentru acasă; 55,3% din elevii chestionați afirmă contrariul. 47% din elevii cărora li s-au dat vreodată teme

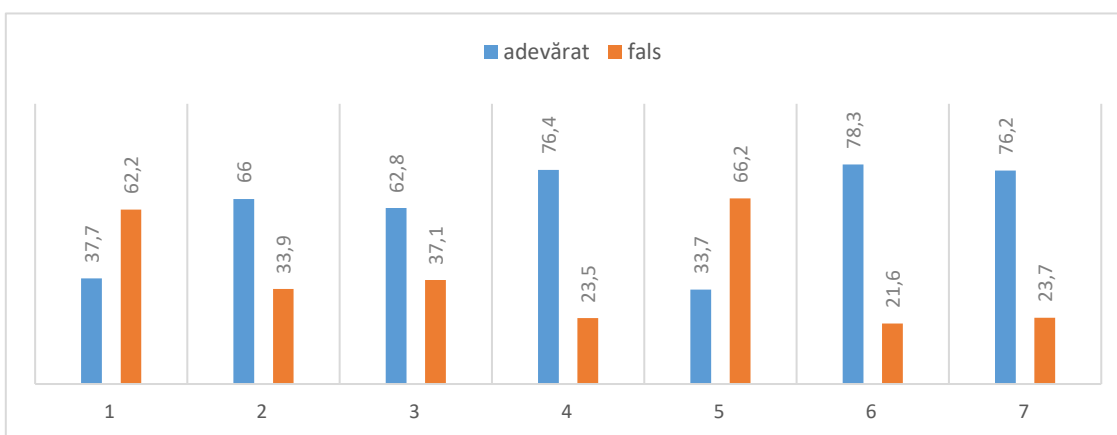
declară că aproape întotdeauna primesc sarcini și pentru perioada vacanțelor (de toamnă, de iarnă, de primăvară), în timp ce 52,9% nu susțin acest punct de vedere.

Fie că reprezintă grupul mai numeros, fie pe cel mai puțin numeros, opiniile elevilor, analizate numai în secvența de mai sus, pun în evidență următoarele constatări:

- efectuarea temelor pentru acasă nu-i dă elevului siguranță în ceea ce privește transferul de informație preparată acasă în realitatea de dincolo de școală;
- faptul că se dau teme pentru acasă nu este, în mare, un fenomen agreat de elevi;
- viziunea școlii asupra temelor pentru acasă trebuie modernizată.

Răspunsurile elevilor evidențiază și situații care atestă solidaritate de opinie. Prezentăm în Fig. 3.5 aceste situații, numerotându-le convențional, cu mențiunea că ele anunță cu prioritate o problemă sau necesitatea unor remanieri:

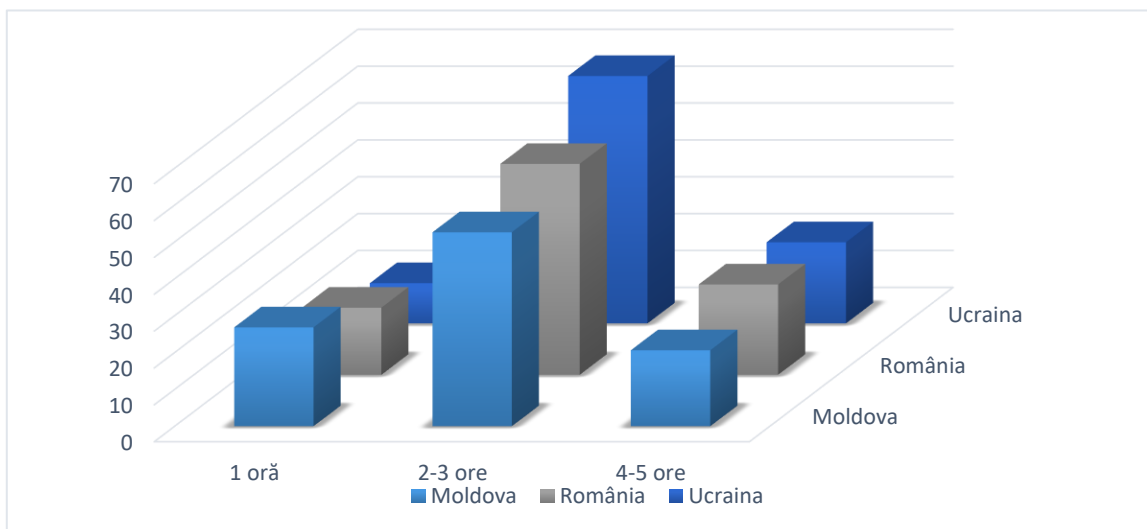
1. Cu cât volumul temei la o disciplină este mai mare, cu atât respectul față de ea crește.
2. De cele mai multe ori, temele m-au pus în situații stresante.
3. Majoritatea colegilor mei de clasă sunt împotriva temelor ca fenomen.
4. Că să nu fie pedepsiți, mulți elevi copiază înainte de lecție de la colegii cu tema făcută.
5. Cred că temele trebuie să rămână cum sunt în prezent încă vreo 20 de ani înainte.
6. Când verifică temele pentru acasă, profesorii urmăresc să-i prindă pe cei care nu și le fac.
7. Ceea ce se dă pentru acasă poate fi, cu o mai bună organizare, realizat și în clasă.



**Fig. 3.5. Situații cu decalaj considerabil în numărul adepților și adversarilor opiniilor enunțate**

În ceea ce privește volumul zilnic de timp pe care elevii o consumă pentru realizarea temelor, datele par să fie interesante în comparație, cu toate că contingentul de respondenți nu este uniform (în sondajul nostru, au participat doar elevi din clasele a VIII-XII-a, în cele din România și Ucraina – și alte categorii de vârstă).

Respondenții moldoveni au notificat că-și fac, în medie, temele: până la 1 oră – 24,3%, timp de 2-3 ore – 50,1%, 4-5 ore – 18,1%. 7,5% din elevi au declarat că nu și le fac conștiincios (Fig.3.6).



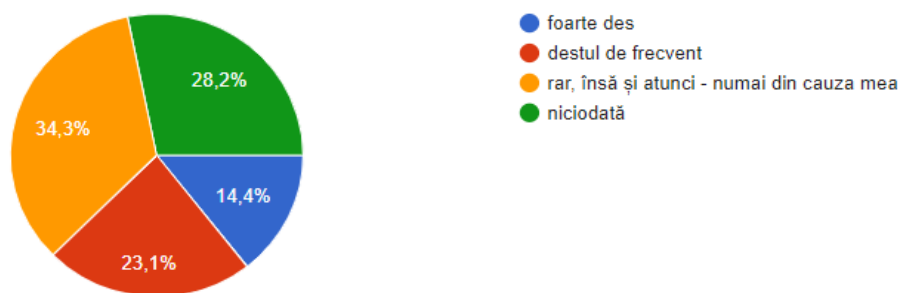
**Fig. 3.6. Cantitatea de timp alocată zilnic pentru efectuarea temelor pentru acasă, opinia elevilor, %**

Aproximativ la fel estimează părinții: în viziunea lor, copiii se pregătesc de lecțiile de a doua zi, în medie până la 1 oră – 26,5%, timp de 2-3 ore – 54,8%, 4-5 ore – 15,7%.

În Republica Moldova avem, aparent, cea mai bună situație în acest sens: elevii care reușesc să-și facă temele timp de 1 oră, în medie, sunt mai numeroși decât colegii lor din țările vecine. Indicatorul nu este foarte elocvent, deoarece ora în cauză poate fi consumată atât de elevul cunoscător, bine organizat, cât și de elevul mai puțin conștiincios, care trece superficial și prin lecție, și prin sarcinile de lucru oferite pentru acasă. Din Fig. 3.7 deducem că procentul elevilor care se pregătesc de lecțiile de a doua zi într-un interval de timp ce depășește normele sanitare este îngrijorător de înalt. Parțial, această realitate se constată în interviurile atât cu elevii, cât și cu părinții.

Se întâmplă să-ți faci temele și după miezul nopții?

1.986 de răspunsuri



**Fig. 3.7. Realizarea temelor pentru acasă la ore târzii**



Elevii care își pregătesc temele pentru acasă imediat după revenirea de la școală constituie 6,1%. Cei mai mulți – 37,7% – încep să și le facă după vreo oră de relaxare (prânz, comunicare cu părinții etc.) sau după ce revin de la activitățile extrașcolare – 22,4%. O cantitate considerabilă de elevi – 33,9% – prezintă lipsă de consecvență în alegerea timpului pentru pregătirea activităților școlare din ziua următoare.

Este de remarcat un cult al temei pentru acasă, la noi, pe care îl demonstrează și sondajele, și interviurile. Știe sau nu știe lecția, elevul trăiește necesitatea să prezinte pedagogului tema făcută. Chiar în cazurile când temele pentru acasă nu le sunt pe plac, elevii au tendința să le prezinte, fie și copiind de la colegi. Deși recunosc că fenomenul copiatului este un flagel, elevii relatează că recurg frecvent la această metodă. Nu copiază temele 20,9% din elevii chestionați. Printre motivele care îi conving pe elevi să aibă tema realizată cu orice preț se regăsesc severitatea profesorului, eventualitatea notei insuficiente, teama de a supăra părinții. Există o parte semnificativă a elevilor cărora nu le pasă că pentru neexecutarea temei pentru acasă vor avea „2” sau îi va certa profesorul ori părintele.

#### **Cadrelor didactice** (vezi *Anexa 7* și *Anexa 7a*)

Verificarea temelor realizate acasă are loc, în opinia majorității cadrelor didactice – 64,5% – în primele 5-10 minute ale lecției. Un sfert din profesorii chestionați verifică temele în 10-15 minute. Interviurile cu elevii confirmă această stare de lucruri.

În dorința de a oferi teme pentru acasă, cadrul didactic mizează pe:

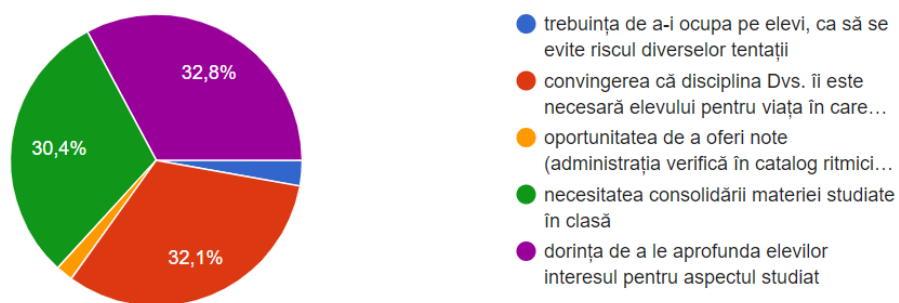
- legătura operațiilor realizate cu realitatea din jur – 37,4%;
- capacitatea elevului de memorizare și de realizare algoritmică – 32,6%;
- spiritul rebel, care îl va pune să caute în surse afirmații diferite de ale profesorului – 15,5%;
- certitudinea că elevul trebuie să depășească un grad de dificultate sporit – 14,5%.

În raport cu starea de lucruri prezentată mai sus, în conformitate cu cele mai multe răspunsuri ale cadrelor didactice, constatăm că temele pentru acasă respectă parțial principiul conform căruia învățarea se bazează pe cunoașterea realității în care trăiește elevul și se desfășoară în interesul dezvoltării multilaterale a personalității elevului. În special elocventă în acest sens este prima poziție, cel mai frecvent bifată. Pozițiile a treia și a patra, exprimate semnificativ în peste un sfert de opțiuni, pun în evidență miza cadrului didactic pe dezvoltarea universului psihologic al elevului. Și doar a doua poziție „trădează” inactivitatea atât a cadrului didactic, cât și, oarecum, a elevului, care necesită, pentru formarea și dezvoltarea personalității, nu memorare a informației, ci învățare a modalităților de valorificare a ei.

Fundamentarea învățării pe cunoașterea lumii exterioare și a celei interioare a elevului, dorința de a identifica, în materia predată, aspecte de interes pentru elev și de motivare a lui pentru cunoașterea continuă sunt aspecte pe care cadrele didactice le conștientizează în măsură considerabilă (Fig. 3.8):

Intenția Dumneavoastră de a oferi teme vine din:

530 de răspunsuri



**Fig. 3.8. Intențiile cadrelor didactice în oferirea temelor pentru acasă**

Diagrama de mai sus urmărește să releve în ce măsură activitatea școlară independentă *extra muros* este capabilă să motiveze intrinsec elevul. Cele mai multe opțiuni ale profesorilor – 32,8% – se orientează anume spre caracterul intrinsec.

Latura „mecanică” a activității o remarcă 27,5% din pedagogi, pentru care esența temei pentru acasă se rezumă la continuarea, pentru automatizare, a unui număr de exerciții de tipul celor realizate la clasă. Pentru 42,6% din respondenții din această categorie, tema pentru acasă este continuarea produsului început la clasă – text-prezentare, text-caracterizare, produs digital, colaj, reprezentare schematică, obiect modelat etc., ceea ce demonstrează că se ține cont de unitatea de structură a demersului educațional. Alte 16,6% din pedagogi mizează pe căutarea informațiilor în afara manualului, iar pentru 13,2% tema este simplu exercițiu, dat pentru ca elevul să se bucure că l-a realizat repede, în fond, fără vreo intenție de a-l aprofunda în cunoaștere.

Cadrele didactice văd preponderent utilitatea temei pentru acasă în:

- 26% – un produs „dincolo de” disciplină: elevul realizează ceva concret, transdisciplinar;
- 24,2% – o acțiune cu specific academic interdisciplinar;
- 19,8% – acțiuni de consolidare a memoriei elevului;
- 17,2% – acțiuni ce presupun învățarea propriu-zisă a materialului predat la lecție;
- 12,8% – activități alese de elevul însuși, dintr-un șir de opțiuni ce țin de disciplina în cauză.

Dintr-o varietate de forme în care se pot încadra temele pentru acasă, pedagogii optează pentru:

- 34,3% – teme pentru acasă comune, în care însă anumiți parametri sunt la latitudinea elevului (conceptul de ansamblu, sursa consultată, metoda de lucru, exemplul oferit etc.);
- 31,1% – teme pentru acasă oferite frontal (comune pentru toți);
- 17,5% – teme oferite fiecărui elev în parte, după capacități și după condițiile de care dispune;
- 17% – teme pentru acasă oferite grupurilor de elevi, în funcție de interesul grupului.

Pozițiile cadrelor didactice sunt uneori divergente, chiar atunci când aceeași situație re apare în chestionar ușor reformulată. În Tabelul 3.2 plasăm două întrebări consecutive din chestionar:

**Tabelul 3.2. Specificul teoretic-imitativ și practic-aplicativ al temei pentru acasă, în viziunea cadrelor didactice**

Tema pentru acasă, în viziunea Dvs., trebuie să reprezinte:		În viziunea Dvs., temele trebuie să respecte următoarea periodicitate:	
65,8%	aplicații exclusiv practice (teoria rezervând-o doar pentru timpul lecției)	64,3%	după fiecare lecție, cu exerciții aplicative de întărire a materiei
34,2%	învățare teoretică a unui subiect, inclusiv prin exerciții	28,1%	după un grup de câteva lecții, cu probleme ce pun în evidență o anumită competență care i s-a dezvoltat elevului în acest răstimp
		7,5%	o singură dată pe parcursul modulului, cu sarcini de cercetare/ analiză

Opțiunile respondenților denotă că, deși se pronunță majoritar (65,8%) pentru exprimarea temei pentru acasă în manieră exclusiv practică, rezervând teoria pentru timpul lecției, pedagogii oferă, tradițional, la finele fiecărei lecții, teme de întărire a materialului (deci a aspectului teoretic).

#### **Cadrelor manageriale** (vezi *Anexa 8*)

Opinia cadrelor de conducere este prezentă în sondajul de față prin 6 interviuri, în care se exprimă o părere generală. Instituțiile cu ale căror manageri am discutat reprezintă, tipologic:

- 5 instituții publice, 1 privată;
- 4 instituții urbane, 2 rurale;
- 4 licee, 2 gimnazii;
- 2 instituții din nordul țării, 1 din sud, 3 din capitală.

Prin interviuri, s-a intenționat evidențierea capacității managerului de a implementa o politică transparentă, funcțională în ceea ce privește oferirea temelor pentru acasă. Tradițional, temele se dau la sfârșitul lecției, într-o formulă similară activității din a doua jumătate a lecției. În majoritatea cazurilor, temele pentru acasă reprezintă o serie din lista sarcinilor din manual. Nu se exclud situațiile

în care profesorul este creativ și propune tema pentru acasă „de la sine”, continuând reflecția provocată la oră sau extinzând cele discutate dincolo de subiectul studiat la lecție.

Documentele de planificare operațională conțin referiri la organizarea chestionarelor actorilor educaționali: cadre didactice, elevi, părinți. În cazul managerilor cu care am discutat, chestionarele au fost proiectate în anul școlar 2019-2020, adică peste un an de la aprobarea prin ordinul ministrului a *Instrucțiunii privind reglementarea managementul temelor pentru acasă*. Alte referiri la abordarea fenomenului temei pentru acasă, în planurile de activitate ale instituțiilor, nu sunt prezente. Pentru anul școlar următor, 2020-2021, instituțiile nu au planificat mecanisme de reglementare a modalității de a le da elevilor teme pentru acasă, cu toate că riscurile pandemiei nu se diminuau, la începutul lui septembrie 2020, iar studiul la distanță s-a transformat într-o continuă temă pentru acasă. Managerii au declarat că studiul la distanță i-a luat pe nepregătite și elevii în mare parte s-au pomenit debusolați, în martie-mai 2020. Mai ales, a suferit procesul de predare: singurul aspect de „stabilitate” erau temele afișate pe platformele educaționale, pe care elevii, peste un timp, trebuiau să le returneze rezolvate.

Chestionarele realizate în 2019 au fost analizate, prezentate în rapoarte de activitate. Niciunul dintre managerii intervievați nu a relevat impactul fie al chestionarelor, fie al analizelor realizate asupra procesului educațional desfășurat în instituție.

Completarea rubricii „Sarcini de învățare” din catalogul clasei denotă consecvență în acordarea zilnică, în formulă aproape identică, a unor sarcini de realizat pentru lecția viitoare. Înscrierile demonstrează caracterul frontal al sarcinilor și specificul lor de cunoaștere-înțelegere, cu manifestări sporadice de aplicare-analiză (Fig. 3.9).

Chimia	Matematica	Fizica
Pr. legături chimice combinarea 2 chimice	cu exponent de ord $2n$ , bazele cu exponent apunctați al unui se	cul unui corp t de forțe egale area probleme- lor l. forței. Echi- de rotație. area problemelor
V <sub>1</sub> . Nume tale	de logaritmulor	de greutate buzul în a puzit area problemelor
Pr. metale	ale logaritmulor	lizare și sistemelor are sumative.
Noțiune de atom, el. chimie izotopi	sinteză	oscilatorii în și în tehnica. de laborator, 5 pendulului gros el. elastic. oscilator armat area problemelor.
Pr. atom adecvate; repartizarea sistemelor period.	tegrate	oscilatorii în și în tehnica. de laborator, 5 pendulului gros el. elastic. oscilator armat area problemelor.
Pr. elemente 7. atomice, electrolitic	sinteză	oscilatorii în și în tehnica. de laborator, 5 pendulului gros el. elastic. oscilator armat area problemelor.
Pr. elemente 7. atomice, electrolitic	recomandare	oscilatorii în și în tehnica. de laborator, 5 pendulului gros el. elastic. oscilator armat area problemelor.
Pr. substit. cu leg. covalente	Mulțimi	oscilatorii în și în tehnica. de laborator, 5 pendulului gros el. elastic. oscilator armat area problemelor.
Pr. substit. cu leg. ionice	mulțimi	oscilatorii în și în tehnica. de laborator, 5 pendulului gros el. elastic. oscilator armat area problemelor.
Pr. substit. cu leg. leg. Me, de H	mulțimi	oscilatorii în și în tehnica. de laborator, 5 pendulului gros el. elastic. oscilator armat area problemelor.
complecțioa soluțio	mulțimi	oscilatorii în și în tehnica. de laborator, 5 pendulului gros el. elastic. oscilator armat area problemelor.
	sinteză	oscilatorii în și în tehnica. de laborator, 5 pendulului gros el. elastic. oscilator armat area problemelor.

### **Fig. 3.9. Înscrierea temelor pentru acasă în rubrica respectivă din cataloagele unor clase de liceu**

În aceeași ordine de idei, facem trimitere la *Anexa 2* și *Anexa 2a*, în care am extras secvențe din catalogul unei clase a X-a dintr-un alt liceu din capitală. Secvențele vizează o perioadă de câteva săptămâni consecutive. Situația este similară la toate disciplinele pe care le studiază clasa respectivă.

Centrarea pe elev, implicând activități individuale, diferențiate, se realizează sporadic la orele de curs, afirmă managerii intervievați. Cadrele didactice nu au obișnuița să diferențieze temele pentru acasă. Procesul ar lua foarte mult timp, în opinia lor. La fel, se constată lipsa colaborării, în acordarea temelor pentru acasă, între profesorii diferitelor discipline școlare. Nu a fost calculat care ar fi timpul necesar efectuării temelor, deși toate instituțiile sunt la curent în privința reglementării timpului în *Instrucțiune*. În toate școlile s-au desfășurat seminare, în care s-a studiat documentul.

Din chestionarele realizate în 2019, iese în evidență că, în fond, elevilor le place să fie implicați în activități intelectuale după lecții. Sunt interesați de domeniile cunoașterii și de abordarea acestora în variate modalități. Elevii indică în chestionare că vor o schimbare a viziunii asupra temelor pentru acasă: mai puține cu statut obligatoriu, mai multe cu statut opțional, posibilitatea alegerii dintr-un șir de teme propuse pe aceea care îi este elevului apropiată ca interes cognitiv. Elevii solicită teme pentru acasă care să se refere mai mult la cercetarea unui aspect de realitate, decât algoritmi de automatizare a unor proceduri intelectuale (paradigme gramaticale, calcule matematice).

Unii manageri sunt încrezători că ar putea conceptualiza o politică internă, cel puțin pentru un nivel de învățământ, referitoare la implicarea elevilor în realizarea independentă, în afara clasei, a sarcinilor școlare. Alții declară că țin doar de competența ministerului să elaboreze metodologii-tip, pe care instituțiile să le adapteze, în funcție de specific, contingent de elevi, resurse etc.

Estimăm, în analiza sondajelor realizate, o anumită deviere de la starea obiectivă a lucrurilor privind temele pentru acasă în instituțiile de învățământ din țară. Specificul online al chestionarelor implică, mai ales printre elevi și părinți, partea interesată, conștiincioasă, ordonată a respondenților. Partea contingentului indiferent față de aspectul discutat, ca și față de școală în general, s-ar putea să nu se fi implicat considerabil în sondaj.

Sondajele realizate pe teren generează constatări ce anunță un spectru larg de probleme:

- Temele pentru acasă rămân a fi formulate, în mare parte, în cheia învățământului bazat pe reproducerea materiei și pe urmarea unor algoritmi ficși de rezolvare a problemelor.
- Cca 40% din elevi nu le găsesc utile. Același raport îl constituie elevii care infirmă starea de bine pe care le-ar oferi-o temele pentru acasă.

- 1/3 din cadrele didactice afirmă că se axează, în formularea temelor pentru acasă, pe situații în legătură cu realitatea trăită de elev.
- Intenția de motivare intrinsecă a elevilor prin situații de rezolvat *extra muros* se relevă în mai puțin de o treime din răspunsurile oferite de cadrele didactice.
- Specificul a circa 1/3 din teme pentru acasă se bazează pe memorarea unei secvențe teoretice.
- Un sfert din respondenții pedagogi afirmă că actualmente elevii aproape că nu-și fac temele.
- Cca 2/3 din elevii implicați în sondaj afirmă că temele pentru acasă i-au pus în situații stresante.
- Mai mult de jumătate din cadrele didactice consideră că obligația în legătură cu temele pentru acasă este a elevilor; profesorul le verifică când găsește de cuviință.
- Predomină temele oferite frontal, în formulă unică; 1/5 din pedagogi anunță că oferă frecvent teme ce se îndreaptă spre fiecare elev; elevii și părinții nu menționează această realitate.
- 1/5 din părinți au indicat efecte negative ale temelor pentru acasă asupra copiilor: dezgustul pentru activitățile de învățare, supraîncărcarea cu sarcini care îi fură de la ocupațiile de interes, starea tensionată în momentul plecării la școală, senzația de consumare zadarnică a timpului.
- Percepția a 3/4 din elevi este că ceea ce se dă pentru acasă poate fi realizat cu succes la clasă.
- Fenomenul copiatului temelor pentru acasă este prezent masiv în școală. Elevii își transmit reciproc temele rezolvate prin rețelele de socializare sau copiază în pauze înainte de lecții.
- Cca 4/5 din elevi observă caracterul punitiv al temelor pentru acasă.
- Cca 2/3 din elevi consideră că modul de stabilire, monitorizare și evaluare a temelor trebuie revăzut. Mai mult de 50 % din cadrele didactice nu simt nevoia de a interveni în procedură.
- Un număr considerabil de elevi își pregătesc temele de a doua zi într-un interval de timp ce depășește normele sanitare, mulți ajungând cu activitatea spre sau după miezul nopții.
- Instituțiile de învățământ răspund mecanic solicitării Ministerului Educației și Cercetării de a evalua, prin sondaje interne, starea de lucruri în privința temelor pentru acasă: realizează chestionarea actorilor educaționali și (în cazuri mai rare) analizează răspunsurile.
- Managerii școlilor aduc la cunoștința comunității *Instrucțiunea privind reglementarea managementului temelor pentru acasă*, însă nu reglementează cantitatea de timp revendicată de fiecare disciplină: nu există o coordonare în acest sens a profesorilor aceleiași clase.
- Instituțiile nu dispun de politici interne prin care să reglementeze rosturile, specificul și modul de valorificare a temelor pentru acasă.

### 3.2. Configurarea viziunii asupra temelor pentru acasă

Cercetările pe care le-am inițiat scot la iveală o oarecare opunere modului de a primi sarcini de realizat la domiciliu. Fenomenul temelor pentru acasă este privit de elevi și, în bună parte, de părinți ca unul care împovărează prin cantitatea conținuturilor, fură timpul liber al copilului, îl împiedică să se dedice activităților extrașcolare ce țin de interesul lui. Factorii care generează stările de demotivare pot fi de natură diversă: psihologia elevului, capacitățile sale intelectuale, relația cu școala, prietenii, mediul familial, implicarea în activități extrașcolare (sport, arte, voluntariat). Suntem îndreptățiți să afirmăm, în conformitate cu rezultatele sondajelor pe teren, că principalele cauze trebuie identificate în școală. Instituția de învățământ augmentează an de an problema temelor pentru acasă prin delăsarea acestui aspect, prin îngăduința de a-l desfășura arbitrar, inconsecvent, ceea ce nu înseamnă că elevii doresc abolirea lui. Faptul că se oferă prin tradiție seculară îi demonstrează justificarea științifică: elevul trebuie să învețe a-și stabili în mod conștient obiective și sarcini, trasee pe care să le parcurgă independent, aprofundându-și viziunea asupra lumii. Nu tradiția, în fond, ci neglijența ce o marchează trebuie să determine decidenții să revadă modul în care elevilor li se dau teme pentru acasă.

Se pot identifica mai multe soluții de schimbare a viziunii asupra învățării independente *extra muros*, care, pe de o parte, să nu sfideze cadrul normativ, iar pe de alta – să lucreze în favoarea elevului, să contribuie la schimbarea atitudinii reprobatoare pentru temele pentru acasă.

#### **Anularea temelor pentru acasă**

Soluția ține de o realitate existentă în mai multe țări, în școli separate, deoarece niciun stat nu a renunțat totalmente la practica temelor pentru acasă. În Republica Moldova, în 2018, Liceul „Da Vinci” anunța, la deschidere, că instituția va fi una fără teme pentru acasă [200]. Angajații instituției afirmă că elevii pleacă acasă fără să aibă teme scrise. Însă fiind o instituție privată, liceul are program până la ora 18; în partea a doua a zilei, elevii au, conform afirmației managerilor (*Anexa 8*), activități în formă ludică, care și asigură împlinirea etapei de extindere a celor învățate la lecție.

Anularea temelor pentru acasă poate fi decizia unei școli, a unui cadru didactic în raport cu o clasă. Dacă o comunitate decide a organiza educația fără teme pentru acasă scrise, în baza solicitării masive a beneficiarilor, decidenții își asumă responsabilitatea pentru consecințe. Art. 7 al Codului educației reliefează respectarea dreptului elevului la opinie. Și elevii, în special, din clasele de liceu, consideră că activitățile extrașcolare de după lecții sunt mai importante decât rezolvarea temelor. În topul acestora sunt învățarea unei limbi străine pentru nivelul B sau C, conducerea automobilului. O bună parte din liceeni doresc să urmeze cursuri în care să deprindă elemente de design (digital, culinar,

vestimentar), care le-ar permite practicarea unei ocupații: bucătar, chelner, maseur, coafor, make-up artist etc., ceea ce demonstrează o intenție profesională clară.

Anularea temelor pentru acasă consună cu doleanțele unei bune părți a elevilor și părinților. Eliberați de corvoada temelor zilnice, elevii ar avea timp pentru alte activități: ar practica mai mult sport, ar studia/ aplica arte plastice și muzicale. O serie de elevi simt nevoia implicării intense în activități de utilitate socială: acestea nu anulează natura activității independente *extra muros*. Alt beneficiu al soluției constă în faptul că elevii s-ar elibera de stres, de volumul excesiv de exerciții și probleme (cele mai multe – de calcul), de insomniile cauzate de activitățile intelectuale la ore târzii.

În același timp, susținut de psihologi, se reliefează un alt punct de vedere: cu tot caracterul lor care obligă, temele pentru acasă se prezintă ca remediu împotriva riscurilor străzii, responsabilizând copiii să se concentreze pe activități intelectuale. În lipsa lor, elevul se lasă atras de lucruri străine educației. Nu în ultimul rând, temele pentru acasă conferă o stare de certitudine a lucrurilor reglementate, dirijate fie și din exterior, fenomen necesar elevilor cu voință slabă.

Există și voci care se pronunță împotriva anulării temelor pentru acasă. În tendința procesului educațional de a stabili legături cu realitatea, temelor li se atribuie funcția de asigurare a continuității învățării. Declanșată prin noțiuni teoretice pe care cadrul didactic le prezintă accesibil, etapa de realizare a sensului se împletește cu reflecția, pentru ca să genereze situații legate de viață, pe care elevul le aprofundează – adesea de sine stătător, acasă. Identificarea etapei de extindere cu tema pentru acasă îndepărtează riscul monotoniei sarcinilor de lucru, se orientează spre individ și îl invită să-și manifeste atuurile personalității. În special în cazul lecțiilor duble, extinderea se desfășoară armonios în sala de clasă; în cazul lecției de 45 de minute, extinderea se realizează adesea după ora de curs, adică, de regulă, acasă. Excluderea acestei etape produce rupturi în ansamblul demersului didactic.

Anularea temelor pentru acasă ar putea să se prezinte ca soluție judicioasă:

- în clasele I și a II-a, în ciclul curricular *Achiziții fundamentale*; organizarea activităților de cunoaștere este suficientă în sala de clasă, învățătorul îndrumând elevii doar să discute, acasă, cu părinții despre cele aflate, să le afle opiniile, să le confrunte cu ale altcuiva;
- într-o perioadă a anului școlar, caracterizată de implicarea diminuată a elevilor, de exemplu, timp de o săptămână înainte de vacanțe și/ sau în prima săptămână a fiecărui semestru;
- într-o perioadă a anului școlar, cum ar fi timpul unei anumite unități de învățare care ia forme neobișnuite de desfășurare – pentru varietate și relaxare.



Deși este la latitudinea instituției, anularea temelor pentru acasă nu este o procedură simplă, pentru că vizează o fază importantă a procesului educațional de care este responsabil, prin lege, statul. Din cele 3 cazuri expuse, primul solicită instituției documente doveditoare de strategii care asigură învățarea în lipsa temelor pentru acasă și coordonarea documentelor respective cu ministerul de resort. În cazul al doilea, administrația instituției de învățământ este liberă să decidă anularea temporară a temelor pentru acasă, în anumite săptămâni până la sau după vacanță. În cel de-al treilea, anularea temelor pentru acasă o decide pedagogul, prezentând aspectul respectiv în proiectul didactic anual.

Anularea definitivă a temelor pentru acasă, pe plan național, nu se poate împlini decât printr-o reformă care să reconceptualizeze sistemul educațional al statului.

### **Realizarea temelor pentru acasă în cadrul școlii, în afara orelor de curs**

Abordarea tradițională a temelor, însă nu acasă, ci *în cadrul instituției*, reprezintă o soluție demnă de luat în calcul. Am arătat, în capitolul doi, că viziunea în cauză este împărtășită în școlile mai multor state din lume, în unele – frecvent, în altele – mai puțin. În Republica Moldova, fenomenul este prezent, rar, în instituțiile private, care își permit angajarea personalului în timpul de după-masă.

Pentru acest gen de activități se încetățenește, prezent și în documentele de politici, termenul *program after-school*. Una din misiunile programului este să asigure plecarea acasă a elevilor fără activități de realizat în scris (lectura operelor literare, audierea secvențelor muzicale, vizionarea filmelor rămân a fi realizate la domiciliu). Cu teme atribuite la fiecare final de lecție, la aproape toate materiile, viziunea în cauză are avantajul prezenței alături de elev, în momente confuze, a pedagogului, pentru înlăturarea oricărui stres.

Programele *after-school* sunt o soluție optimă pentru familiile în care părinții sunt la serviciu până la ore târzii. Printre avantajele acestei variante enumerăm: evitarea riscului rămânerii fără supraveghere a copilului, încredințarea acestuia unui pedagog care îi va ghida învățarea, certitudinea că a doua zi copilul nu vine la școală nepregătit. Un punct forte este și oportunitatea lucrului în grup, care sporește dezvoltarea abilităților sociale ale elevului, a abilităților de a analiza în comun și a-și organiza informațiile relevante. Neajunsul acestei variante îl reprezintă cadrul financiar, ce va tempera elanul multor școli de a organiza activități didactice după încheierea programului educațional de bază.

### **Selectarea unei variante optime de plan-cadru**

Soluția poate fi aplicată deocamdată la nivelul liceal, prin selectarea unui model optim de plan-cadru, convenabil majorității elevilor, conținând numărul minim de discipline care acordă teme pentru

acasă. Pentru a.ș. 2021-2022, MEC propune 4 variante de plan-cadru aplicabile profilurilor umanist, real, arte și sport. Modelul al IV-lea este unul tradițional. Celelalte trei presupun:

- componenta invariabilă, extensia curriculară, discipline specifice profilului (modelul I);
- discipline obligatorii, discipline la alegere, discipline opționale (modelul II);
- instruire academică de bază, instruire opțională, dezvoltare de vocație (modelul III).

Chiar dacă admitem că, în baza primelor trei modele, elevilor nu li se atribuie teme scrise la disciplinele opționale și de vocație, numărul disciplinelor trunchiului obligatoriu rămâne a fi mare.

### **Atribuirea periodică a temelor pentru acasă pe parcursul unității de învățare**

Atribuirea temelor pentru acasă nu la finalul fiecărei lecții, ci doar de câteva ori pe parcursul unității de învățare este o soluție acceptabilă pentru desopovărea de multitudinea de exerciții la care este frecvent supus elevul. Necesitatea desopovăririi o justifică, conform sondajelor, faptul că elevul consideră, adesea, inutile aceste exerciții și, din cauza numărului lor exagerat, agasante.

În astfel de situații, în locul termenului consacrat *teme pentru acasă*, poate fi aplicat termenul *teme de perspectivă*. Logica acestei soluții derivă din ideea că, în cadrul unei unități de învățare, se lucrează la dezvoltarea unei (sau a 2-3) competențe. Mai exact, la lecție se lucrează pe segmente de competență. Atunci, întreaga unitate de învățare poate fi proiectată în cadrul *ERRE*, iar primele lecții ale ei – ca elemente ce asigură evocarea și realizarea sensului. În mod firesc, la această fază, în afara unor observări, comparații, exprimări simple ale punctului de vedere, elevul nu ar trebui să mai aibă ceva de efectuat acasă. Însă, după un anumit parcurs, el poate primi sarcini care să-i solicite reflecția, capacitatea de analiză, iar după alte câteva lecții – capacitatea de sinteză, abilitatea de a propune o soluție proprie, de a o implementa în sfera cotidianului.

Acest fel de „porționare” a timpului presupune a-i da elevului sarcini de lucru pentru o perspectivă de mai multe zile, în etape concrete ale unității de învățare. La o anumită lecție se anunță tema la care va lucra elevul acasă, iar el o prezintă peste 3-4 lecții. Între timp, el se concentrează pe subiectul investigat, îl raportează la secvențele asimilate în etapa de realizare a sensului, îi definește particularitățile, concepe un algoritm de lucru. Prezentarea temei la data scadentă devine mai amplă, profesorul având posibilitatea să-i acorde până și o lecție întregă, timp în care poziția elevului se analizează, se dezbate, relevându-i-se detaliat punctele tari. Timpul acordat nu ar depăși, în ansamblu, cantitatea de timp alocată tradițional la începutul fiecărei lecții pentru verificarea temei pentru acasă.

Temele de perspectivă sunt o soluție avantajoasă pentru elevi. Dacă elevul este obișnuit a se apropia treptat de esența investigației, dacă nu-și amână tema pentru ajunul lecției în care trebuie să o

predea, varianta în cauză îl învață să abordeze metodic o situație de problemă, până în faza soluționării definitive. O apropiere de durată, tot mai strânsă, de problema examinată îi dă elevului posibilitatea să pătrundă mai adânc în miezul ei, să și-o asume, însușindu-și responsabilități față de soluția pe care o propune. Elevul îi alocă temei, în sumă, mai puțin timp decât ar aloca temelor tradiționale, zilnice.

Temele de perspectivă sunt, în învățământul liceal, o soluție salvatoare inclusiv pentru că ar contribui la eradicarea unui flagel greu de înlăturat – copiatul. Liceenii copiază masiv, în toată țara, și numai individualizarea sarcinii de lucru poate opri această calamitate. Avantajul alternativei în cauză este că pedagogul proiectează teme pentru fiecare elev. Soluția asigură și concordanța cu standardele de calitate, care stipulează implicarea valorică a fiecărui individ în procesul educațional.

În structurarea lor etapizată în conformitate cu procesul de formare a competenței, temele de perspectivă presupun revizuirea/ modernizarea evaluării. Notele curente, puse tradițional pentru fragmente mici de activitate, se înlocuiesc cu note obținute pentru demonstrarea unui segment concret de competență. Se acordă astfel importanță efortului elevului, se valorifică ascendența cognitivă a lui, crește substanțial responsabilitatea lui pentru propria realizare.

Incertitudinile acestei variante de oferire a temelor pentru acasă constau în dificultatea de a monitoriza îndeaproape activitatea școlară. O mare parte din elevi riscă să se apuce de temele de perspectivă exact în ajunul lecției de totalizare, iar acest fapt reduce din efectele pe care ar putea să le aibă. Ieșirea din situație o constituie comunicarea permanentă cu elevii, întrebările cu privire la avansarea lor în temă, la dificultățile pe care le au. Dezavantajul alternativei propuse aici se referă și la cadrul didactic. Este nevoie, în fiecare clasă, de formularea unui subiect de investigat pentru fiecare elev (grup) în parte și, mai mult, de proiectarea acestui aspect, însă acest proces este cronofag.

### **Temele de investigație independentă/ temele-proiect**

Parțial în clasele de gimnaziu, cu precădere de la clasa a VII-a, când demarează cel de-al treilea ciclu curricular, *Observare și orientare*, dar mai ales în clasele de liceu, când vorbim de ciclul *Aprofundare și specializare*, activitatea independentă a elevului realizată în afara clasei și în lipsa contactului cu pedagogul se poate desfășura sub formă de *proiect*. Avem în vedere activitățile de investigare a unei probleme într-un interval temporal extins, realizate de elevi individual sau în perechi/ în grup, activități care le fortifică achizițiile cognitive și le pun în valoare potențialul spiritual. Problema investigată, sugerată de un aspect de realitate, ține prioritar de domeniul unei discipline, dar este examinată și soluționată prin prismă inter- sau chiar transdisciplinară.

În ultimii ani, proiectul a devenit un *trend* educațional, iar elevii acuză implicarea prea frecventă în ele. Faptul pare paradoxal, pentru că ideea s-a implementat tocmai pentru a înlesni situația elevilor: „Argumentul prim al abordării participative a proiectului ca metodă de învățare și evaluare vine de la o problemă alarmantă cu care se confruntă elevii noștri: împovărarea cu teme de casă și cu sarcini nedozate de lucru, fie ignorate sau efectuate superficial de unii, fie generatoare de surmenaj și stres cotidian pentru alții” [201, p. 5]. În aceeași sursă aflăm confirmată realitatea care îi face pe elevi să reclame, în interviurile realizate recent, metoda: „cooperarea insuficientă, dacă nu chiar inexistentă, între profesori” [ibidem]. La ea se adaugă faptul că elevilor li se mai dau teme pentru acasă ordinar.

Interviurile realizate de noi pun în evidență o situație nefavorabilă proiectului ca metodă de învățare: metoda se aplică, de regulă, când profesorul crede că elevul trebuie să prezinte informație suplimentară (*Anexa 8*). Cel mai frecvent, se reliefează specificul pur informativ al proiectului.

Proiectul ca metodă de învățare independentă constituie, pe lângă formele de învățare în sala de clasă, unul dintre pilonii formării personalității, întrucât implică factori multipli ce o asigură:

- disciplină interioară a elevului, fenomen ce duce la organizarea, de către acesta, a lucrurilor din exterior și a relației optime dintre (și cu) ele;
- spirit de independență, obținut din capacitatea de pătrundere în miezul situațiilor-problemă noi, neașteptate și de soluționare a lor fără concursul altora;
- dezvoltarea abilităților de a căuta, a selecta și organiza informațiile relevante;
- responsabilitate în fața acelor care depind de modul în care este soluționată problema;
- spirit de inițiativă, necesar în cazul situațiilor noi, pentru a înlătura frica în fața necunoscutului, pentru a testa ideile proaspete;
- transfer al achizițiilor cognitive în contexte noi de învățare;
- spirit de echipă, indispensabil în intenția de a-ți evalua performanțele;
- autoreglare survenită ca rezultat al autoevaluării propriei implicări și a propriilor atitudini.

Nicio altă formă de organizare a activității școlare *extra muros* nu implică atâtea posibilități de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți și atâtea laturi ale personalității elevului.

Ca procedeu ce ar înlocui temele pentru acasă, proiectul solicită implicarea vie a comunității pedagogice, pentru a contura interesele elevului, pentru precizări ce țin de asigurarea condițiilor de învățare, pentru identificarea resurselor care i-ar veni în ajutor la realizarea sarcinii de lucru.

Natura inter- sau transdisciplinară este un avantaj al proiectului, ca soluție de ameliorare a viziunii asupra temelor pentru acasă. Ea oferă posibilitatea investigării multilaterale a unui aspect de

realitate, adesea pornind de la curiozitatea firească pentru aspectul respectiv. Obişnuit cu abordarea disciplinară tradiţională, elevul manifestă mai mult interes pentru un domeniu din afara sălii de clasă. În special în clasele liceale, temele pentru acasă tradiţionale se pretează înlocuirii cu teme de investigaţie, din considerente psihologice: după ani de exersări algoritmice, elevul devine irascibil la sarcinile de lucru repetitive, doreşte să fie pus în faţa noului, în faţa realităţii. Admis la liceu pentru performanţe academice, elevul este conştient de necesitatea implicării mai adânci în cunoaştere, depăşind simpla exersare. Interesul pentru cunoaştere al adolescenţilor, care, în mod firesc, nu dispare, trebuie valorificat prin punerea lor în situaţii de cercetare, de laborator, de atelier.

**Tabelul 3.3. Sinteza alternativelor viziunilor actuale asupra temelor pentru acasă**

<b>Soluţia</b>	<b>Puncte tari</b>	<b>Puncte slabe</b>
<b>Anularea temelor pentru acasă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mai mult timp liber</li> <li>• practicarea sporturilor</li> <li>• dezvoltarea inteligenţelor multiple</li> <li>• excluderea stărilor stresante</li> <li>• înlăturarea acuzelor de ocupaţii la ore târzii</li> <li>• relaţia mai bună cu pedagogul şi cu părintele</li> <li>• pedagogii se pregătesc mai profund de lecţie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• supunerea la riscurile unor ocupaţii tentante, dar nocive</li> <li>• discontinuitatea procesului educaţional</li> <li>• augmentarea incertitudinii în privinţa modului de asimilare a materiei</li> </ul>
<b>Realizarea temelor în cadrul instituţiei, în afara orelor de curs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elevii pleacă acasă fără teme pentru acasă ce urmează a fi realizate în scris</li> <li>• pentru acasă le rămâne lectura, vizionarea filmelor, emisiunilor (preponderent opţional)</li> <li>• există un pedagog în preajmă</li> <li>• părintele este liniştit în privinţa copilului</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• şcolile nu dispun de mijloace financiare pentru a organiza programe de activitate <i>after-school</i></li> </ul>
<b>Selectarea unei variante optime de plan-cadru</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se dau teme pentru acasă doar la disciplinele componente invariabile şi ale extensiilor curriculare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rămâne a fi considerabil numărul disciplinelor trunchiului obligatoriu</li> <li>• povara temelor pentru acasă se diminuează nesemnificativ</li> </ul>
<b>Atribuirea periodică a temelor pentru acasă pe parcursul unităţii de învăţare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mai mult timp liber</li> <li>• evitarea monotoniei zilnice</li> <li>• proiectarea pentru fiecare elev în parte</li> <li>• concentrarea de durată asupra unei secvenţe de învăţat</li> <li>• parametri la latitudinea elevului (conceptul de ansamblu, sursa consultată, metoda de lucru, exemplul oferit etc.)</li> <li>• se ţinteşte în formarea competenţei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dificultatea de a urmări parcursul elevului</li> <li>• proiectarea îi ia cadrului didactic mult timp</li> </ul>
<b>Teme de investigaţie independentă (teme-proiect)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dispariţia distincţiei activitate la clasă/ activitate pentru acasă</li> <li>• un produs (revistă, hartă, cod de reguli, machetă, dispozitiv, organism etc.) realizat timp de 2-3 (4) săptămâni</li> <li>• evitarea monotoniei zilnice</li> <li>• elevul are un număr de proiecte într-un an şcolar, şi nu teme zilnice la toate disciplinele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• procesul necesită proiectare axată pe fiecare elev – fenomen cronofag</li> <li>• necesită timp, pentru a obişnui profesorii disciplinelor de la aceeaşi arie curriculară sau de la arii conexe să coordoneze implicarea elevului în proiecte inter- sau transdisciplinare</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• excluderea stărilor stresante</li> <li>• transparența activității elevului</li> </ul>	
--	--	--

Soluțiile prezentate sintetic în Tabelul 3.3 au corespondente similare în lume, dovadă a faptului că există școli care variază, experimentează strategiile educaționale, în căutarea modalității optime de valorificare a potențialului propriilor copii. Elucidăm câteva din ele, desfășurate la aceleași niveluri de învățământ în alte state, evidențiind avantajele pe care le au față de temele pentru acasă tradiționale. Primul tip detaliat, prezentat în Tabelul 3.4, se apropie în esența sa de temele-proiect.

**Tabelul 3.4. Particularități și avantaje ale organizării activității independente *extra muros* a elevului față de modul tradițional de alocare a temelor pentru acasă**

Tipuri de activitate	Particularități	Avantaje față de modul tradițional cu teme pentru acasă
<b>Phenomenon based learning</b> (Finlanda) [202]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățare bazată pe fenomene</li> <li>• elevii învață ceea ce descoperă</li> <li>• stăpânirea de abilități transferabile</li> <li>• dirijată de propriile întrebări ale elevilor despre lume</li> <li>• elevii sunt învățați să-și transforme întrebările în oportunități de cercetare, interesante și originale</li> <li>• învățare bazată pe examinarea de probleme, propunere de soluții</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• acordă prioritate activităților practice</li> <li>• oferă elevilor controlul asupra direcției cercetării</li> <li>• operează sarcini ce țin de realitate</li> <li>• devansează un set restrâns de fapte identificate de profesori</li> <li>• oferă copiilor mai multă libertate de explorare a subiectelor pe care le consideră mai interesante</li> <li>• proiecte interdisciplinare cu durată de 9 săptămâni</li> </ul>
<b>Work-based learning</b> (UE) [203]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățare bazată pe acțiune</li> <li>• 2-3 sau mai mulți elevi sunt antrenați în acțiuni comune</li> <li>• programe apropiate de cerințele pieței muncii</li> <li>• viziune apropiată de conceptul <i>învățământ dual</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aprofundează competențele formate</li> <li>• dezvoltă spiritul de competitivitate</li> <li>• favorizează incluziunea socială</li> <li>• presupune beneficiul parteneriatelor</li> <li>• implică un rezultat material (financiar), motivant pentru elev</li> </ul>
<b>Standard tests learning</b> (SUA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• derivă din reforma bazată pe standarde în educație</li> <li>• învățare bazată pe testare și pe analiza acesteia</li> <li>• extindere pe un eșantion larg</li> <li>• determină progresul academic obținut într-un interval de timp</li> <li>• măsoară nivelul de realizare al elevilor în diferite domenii de conținut și abilități</li> <li>• comparare a performanței unor elevi cu performanța altor elevi</li> <li>• selectează elevii pentru programe specifice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uniformitate de procedură în notare</li> <li>• criterii explicite de apreciere</li> <li>• uniformitate de procedură în interpretarea rezultatelor testului</li> <li>• teste procesate și universalizate pentru diferite situații și scopuri</li> <li>• face posibilă compararea performanței relative a elevilor</li> <li>• prezic capacitatea unui elev de a reuși într-un efort intelectual sau fizic</li> <li>• adună sumar, într-un document, multiple domenii asimilate de elev</li> <li>• vizează creșterea performanței școlii</li> </ul>

Nu putem să nu admitem că oricare tip prezentat în tabel poate presupune inconveniente pentru un sistem educațional sau altul. Toate suportă critici, inclusiv în instituțiile care le-au adoptat. În opinia noastră, pentru învățământul bazat pe competențe, având ca scop formarea personalității libere în cuget și acțiune, capabile să ofere societății produse de calitate, învățarea axată pe teste standardizate se îndepărtează de natura constructivă a educației. Cu toate plusurile sale, oferit pentru realizare la domiciliu, acest tip de activitate independentă nu-i oferă elevului senzația descoperirii unui adevăr, a participării proprii la edificarea adevărului.

Înlocuirea temelor pentru acasă tradiționale cu **teme de investigație (teme-proiect)**, la nivelul liceal, nu diminuează, ci dimpotrivă, sporește importanța care se acordă studiului independent. Elevii au mai puțin de lucru, în schimb se implică în investigație, ceea ce contează mult la nivelul liceal de învățământ, premergător studiului la facultate.

### **3.3. Învățarea independentă *extra muros* în formulă integratoare. Program formativ**

În baza triadei *cunoștințe, capacități, atitudini*, cadrul didactic îi dezvoltă elevului capacitatea de învățare independentă încă de la începutul școlarității, mizând pe o serie de componente: asociere, mobilizare, construcție, adaptare, răspuns preprogramat, acțiune, resurse, familie de situații, soluție, comportament, realizare, produs. Este convențională afirmația că, într-o etapă a școlarității, elevului i s-a *format* o anumită competență: forma de participiu a verbului *a forma* pare să nu includă specificul continuu al procesului și dezideratul învățării pe parcursul întregii vieți.

Proiectând procesul educațional în afara clasei, cadrul didactic îl fixează într-un model definit de particularități specifice, cu menirea de a continua și aprofunda achizițiile deprinse la lecție. Modelul de organizare a activității independente *extra muros* poate fi determinat de trăsăturile unui *model de instruire*. După S. Cristea, cele trei teorii largi ale învățării, despre care am vorbit în capitolul 1, generează mai multe *modele de instruire* [53]. Constituite în cadrul instituționalizat al învățării, modelele se referă nemijlocit la procesul complex care, în situații școlare nedetașate de realitatea concretă, antrenează plener elevul în însușirea/ fortificarea conduitei ce va fi expresia unei încadrări maxim de eficiente în mediul social. În Tabelul 3.5, prezentăm aceste modele prin prisma activității elevului, întru a convinge că putem organiza tema pentru acasă în spiritul formării personalității acestuia.

**Tabelul 3. 5. Reflectarea celor mai cunoscute modele de instruire în procesul educațional**

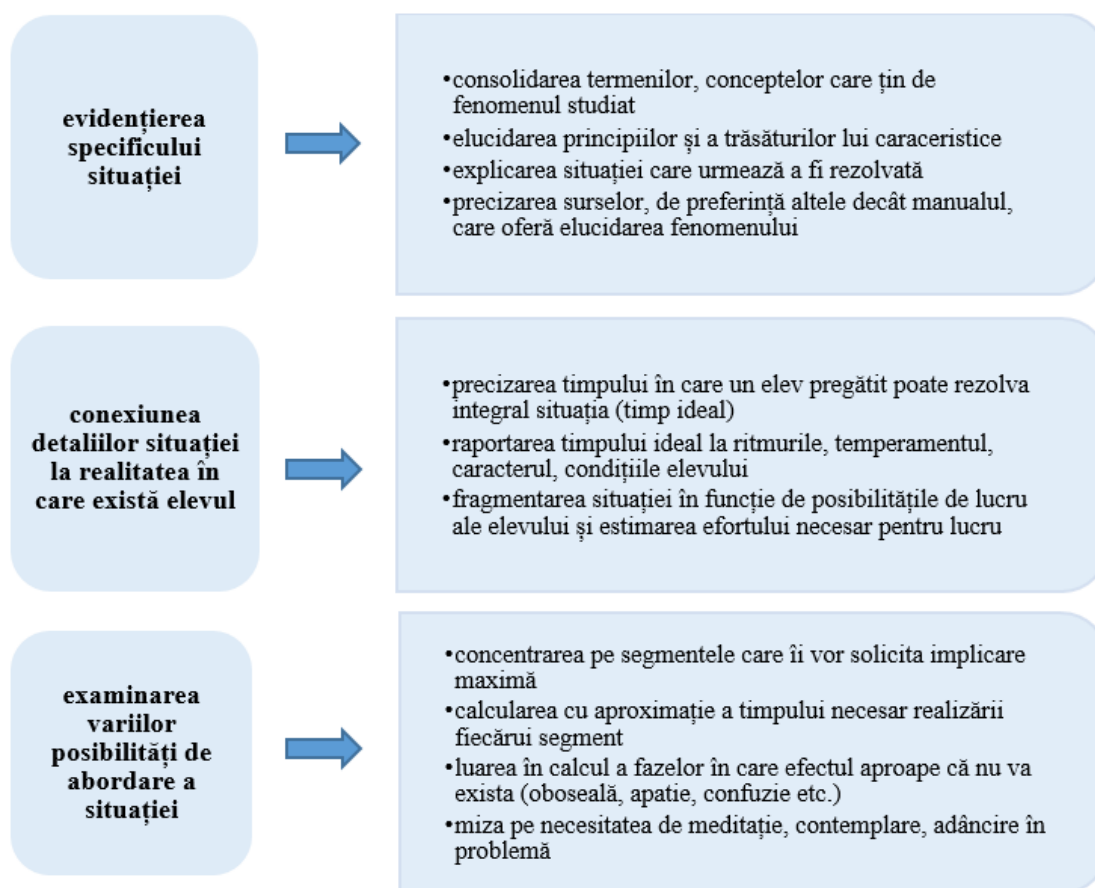
Modelul de instruire	Scurtă prezentare	Activitatea elevului în afara clasei, definită de modelul în discuție
<i>modelul instruirii prin conexiune</i> (teoria lui Edward L. Thorndike)	susține legătura dintre impresia asupra simțurilor și impulsul spre acțiune; se bazează pe <i>legea exercițiului</i> – consolidarea prin repetare a legăturilor necesare în învățare, în a căror lipsă are loc fenomenul de uitare, și pe <i>legea efectului</i> – întărirea sau slăbirea unei legături în funcție de consecințe: o legătură devine <i>durabilă</i> dacă este însoțită de o stare de satisfacție și <i>vulnerabilă</i> când este însoțită de insatisfacție	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizează gradual studiul conținuturilor propuse</li> <li>• se lansează în exersarea secvenței asimilate, în baza modelelor propuse de profesor</li> <li>• caută eroarea</li> <li>• intuiește/ explică ce putea să-l inducă în eroare, care sunt căile de evitare a erorii</li> <li>• înlătură eroarea</li> </ul>
<i>modelul condiționării operante a instruirii</i> (teoria lui Burrhus F. Skinner)	plasează condiționarea înaintea actului comportamental, ca premisă naturală a acestuia; recunoaște două tipuri de învățare: condiționată de stimuli și condiționată de răspuns cu funcție de întărire; elevul se adaptează la condițiile de mediu, obține satisfacție, iar aceasta va condiționa repetarea comportamentului;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se adaptează la mediul de învățare</li> <li>• caută să repete situații ce i-au generat satisfacția/ să evite situații confuze</li> <li>• multiplică comportamentele ce presupun stimuli pozitivi</li> <li>• obține, cu pași mici, dar sigur, performanțe</li> <li>• valorifică achizițiile cognitive anterioare, întru asimilarea celor noi</li> </ul>
<i>modelul condiționării ierarhice a instruirii</i> (teoria lui Robert M. Gagné)	condițiile învățării solicită „implicații pedagogice”, asigurate fie extern (pedagogul, anturajul), fie intern (experiența anterioară a educatului); instruirea depinde de tipurile de învățare dezvoltate ierarhic-cumulativ: învățarea se construiește după schema: semnal → stimul-răspuns → înlănțuire → asociații → discriminare → concept → reguli, principii → rezolvare a situațiilor de problemă;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• urmează algoritmic demersul construit de cadrul didactic</li> <li>• angajează, în fiecare etapă a demersului, experiența cognitivă imediat precedentă</li> <li>• se implică în învățare cu certitudinea că are sprijinul din partea pedagogului</li> <li>• însușește o capacitate superioară, actualizând altele inferioare, învățate anterior</li> </ul>
<i>modelul structurilor genetice ale instruirii</i> (teoria lui Jean Piaget)	evidențiază modul în care elevii înșiși formează conceptele implicate în gândire, valorificabile pe tot parcursul învățării; optimizează raporturile între <i>adaptarea inteligentă</i> și (auto)organizarea <i>formativă eficientă</i> ; valorifică resursele <i>stadiilor psihologice</i> la nivelul legăturilor dintre <i>formarea inteligenței și natura activă a cunoștințelor</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• își fundamentează, ghidat de pedagog, constituirea conceptelor</li> <li>• află, la fiecare fază de dezvoltare, un specific propriu de a vedea realitatea</li> <li>• identifică formule proprii pentru a-și explica lumea și fenomenele ei</li> <li>• prezintă noțiuni și concepte în funcție de propriul mod de gândire</li> </ul>
<i>modelul structurilor socioculturale ale instruirii</i> (teoria lui Lev Vîgotski)	explică dezvoltarea elevului în raport cu structurile socioculturale construite cu ajutorul limbajului, implicat mai puțin în faza <i>reactivă</i> (percepții, acțiuni concrete), și tot mai substanțial în faza <i>reflexivă</i> (strategii individuale) și în cea <i>activă</i> (strategii de cooperare)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se inspiră direct dintr-un timp istoric anume (preponderent din timpul său)</li> <li>• urmează, în cunoaștere, anumite obiceiuri sociale</li> <li>• valorifică achizițiile culturale, științifice, economice ale contemporaneității</li> <li>• învață din comunicarea activă cu cei din jur</li> </ul>
<i>modelul structurilor acționale ale instruirii</i> (teoria lui Piotr I. Galperin)	esența instruirii este realizată întotdeauna la nivelul interdependenței între planul <i>informativ</i> (conținutul obiectual al acțiunii) și cel <i>formativ</i> (substratul și efectul psihologic al acțiunii mentale propriu-zise)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• revizuieste sensurile, prin experiențe</li> <li>• presupune → experimentează → observă → compară → analizează → deduce</li> <li>• își construiește, ghidat sau de unul singur, propriul sistem (principii, strategii, resurse) de cunoaștere a realității</li> </ul>
<i>modelul structurilor cognitive ale instruirii</i>	reușita în procesul de învățare este determinată de eficiența căilor de instruire propuse de profesor în raport cu experiența socioculturală a elevului; sunt identificate trei structuri cognitive care asigură învățarea: <i>enactivă</i> (prin reprezentări care însoțesc	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aplică materia oferită de pedagog pe propria experiență socioculturală</li> <li>• prezintă/ exprimă produsele învățării în baza a 3 structuri cognitive esențiale: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ prin reprezentări ce însoțesc acțiunile</li> <li>▪ prin imagini</li> </ul> </li> </ul>



(teoria lui Jerome S. Bruner)	acțiuni concrete), <i>iconică</i> (prin imagini), <i>simbolică</i> (prin intervenția limbajului)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ prin limbaj</li> </ul>
<i>modelul instruirii depline</i> (teoria lui John B. Carrol și Benjamin S. Bloom)	contribuie decisiv la dezvoltarea teoriei instruirii, abordată din perspectiva paradigmei curriculumului; susține că majoritatea elevilor (90-95%) pot învăța pe deplin ceea ce li se propune în școală <i>dacă li se acordă timpul și ajutorul necesar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• străbate parcursul învățării în ritm particular</li> <li>• utilizează rațional timpul pentru învățare;</li> <li>• în procesul învățării, scoate în relief ceea ce îi definește personalitatea</li> <li>• se implică, cu certitudinea că este valorificat, în activitățile lecției și în acelea din afara ei</li> <li>• își pune la contribuție, angajat și conștiincios, capacitățile intelectuale</li> </ul>
<i>modelul instruirii complexe</i> (teoria lui David P. Ausubel)	are ca punct de plecare activitatea de predare-învățare realizată în clasă; evidențiază condițiile învățării <i>conștiente</i> , punând în lucru resursele cognitive și motivaționale ale elevilor; implică metode didactice bazate pe descoperire, dezbateri, creativitate, dar și receptare activă și interiorizare; stimulează motivarea intrinsecă a elevului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• își pune întrebări în legătură cu domeniile studiate</li> <li>• manifestă spirit critic, își activează capacitățile analitice</li> <li>• demonstrează cultura polemicii</li> <li>• prezintă produse ce îi demonstrează motivația intrinsecă</li> </ul>
<i>modelul instruirii bazate pe inteligențele multiple</i> (teoria lui Howard Gardner)	pune în lumină diferitele forme de inteligență, valorifică „evantaiul” de capacități, aptitudini și abilități mentale, pentru rezolvarea mai multor tipuri de probleme, pe diferite căi; asigură optimizarea raporturilor dintre atu-urile fiecărui elev; implică următoarele principii: cunoașterea personalității elevului, diferențierea instruirii în funcție de profilul personalității exprimat în termeni de competențe cognitive, orientarea personalității în funcție de tipul de inteligență	<ul style="list-style-type: none"> <li>• participă interactiv în procesul educațional</li> <li>• oferă voluntar ceea ce reprezintă atu-urile personalității sale</li> <li>• învață ceea ce corespunde nevoilor, intereselor, așteptărilor sale</li> <li>• are certitudinea aprecierii abilităților și talentelor pe care și le dezvoltă neconstrâns</li> <li>• își alege formele de activitate: individual, în perechi, în grup mic, în grup numeros</li> <li>• se implică în aprecierea colegilor</li> </ul>
<i>modelul instruirii bazate pe valorificarea inteligenței emoționale</i> (teoria lui D. Goleman)	include autocontrolul, perseverența și capacitatea de automatizare; vine din contextul societății postmoderne, care indică tendința generației actuale de copii de a avea mai multe probleme emoționale decât în trecut; propune noi viziuni asupra funcționării școlii, pentru a forma complet elevii, punându-le în lucru concomitent mintea și sufletul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se implică în activități care-i solicită gestionarea optimă a emoțiilor</li> <li>• se comportă echilibrat în situații critice</li> <li>• oferă colegilor oportunități de adaptare socială</li> <li>• observă și valorifică emoțiile colegilor</li> <li>• transmite firesc experiența sa de cunoaștere</li> </ul>
<i>modelul instruirii bazate pe cognitivismul operant</i> (teoria lui Michel Minder)	reiese din încercarea de a unifica teoria învățării bazată pe condiționare cu teoria bazată pe construirea structurilor cognitive, „conciliind cognitivismul cu comportamentalismul”; valorifică necesitățile elevilor, exprimate ca motivații de grad diferit; reconsideră poziția educatorului care intervine în activitatea de instruire nu ca transmițător de cunoștințe, ci ca organizator și supervisor al procesului de transformare a comportamentului elevului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• însușește o capacitate nouă punând în funcție altele învățate anterior</li> <li>• lansează cu convingere formule proprii de explicare a lumii și fenomenelor ei</li> <li>• valorifică achizițiile culturale, științifice, economice ale contemporaneității</li> <li>• își construiește propriul sistem de cunoaștere a realității</li> <li>• în procesul învățării, scoate în relief ceea ce îi definește personalitatea</li> <li>• învață ceea ce corespunde intereselor, necesităților sale de devenire</li> </ul>

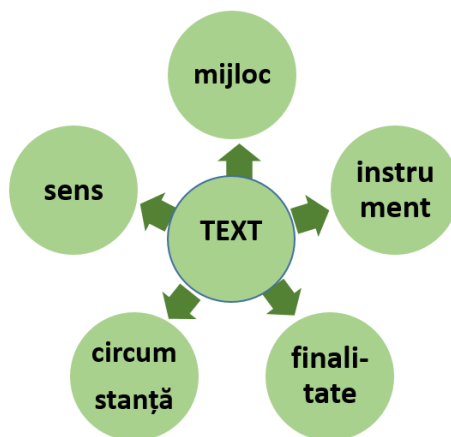
Profesorul organizează, așadar, învățarea în afara clasei, înscriind eventualul parcurs academic al elevului într-un cadru definit de anumite legități ale învățării, în anumite modele de instruire, în funcție de sistemul informațional oferit de un text. Elevul urmează să investigheze un aspect de realitate conectat la mai multe domenii disciplinare asimilate la lecții. Misiunea pedagogului constă în a determina modelul de integrare a materiei cu care va lucra liceanul: imbricat, partajat, filetat,

imersiv, în rețea etc. Se stabilesc limitele temporale care asigură parcurgerea tuturor etapelor demersului formator, care se va solda cu prezentarea unui produs. Investigația școlară pe durata unei perioade de câteva săptămâni ajută elevul să perceapă fenomenele, descoperind „rădăcinile pe sub pământ” ale acestora. De aceea nu numai cadrul didactic, ci și comisia metodică, consiliul profesoral vor avea în vizor integrarea curriculumului. Asigurându-le elevilor învățarea în cadrul disciplinelor, prin modele fragmentate de studiu al textului, avansând în studiul realității în baza modelelor secvențiale, partajate, filetate, se poate ajunge, în clasele de liceu, la modelele în rețea, la *retelizarea textului*. Acestea pot fi valorificate printr-o apropiere esențială de individualitatea elevului (Fig. 3.10):



**Fig. 3.10. Raportarea situației de învățare la individualitatea elevului**

Textul devine, în activitatea independentă *extra muros*, nu doar obiect de studiu, ci un sprijin total pentru elev în experiența complexă de cunoaștere a lumii (Fig. 3.11):



**Fig. 3.11. Multitudinea abordărilor textului în activitatea independentă *extra muros* a elevului**

Pe parcursul școlarității, dezvoltându-i-se competențe textuale, elevului i se inoculează ideea că *textul* este **circumstanța** optimă de luare a contactului cu realitatea, în primul rând pentru că permite o contemplare mai îndelungată, o „oprire” în realitatea studiată, atât cât solicită cel care învață. În al doilea rând, variantele contemporane ale textului – digitală, audio, 3D – completează substanțial percepția elevului despre lumea pe care o contemplă. Apoi, textul i se relevă într-o complexitate de semne, pe care elevul le desprinde, în funcție de capacitățile sale perceptive, și cărora le conferă **sens**. Într-un ansamblu de sensuri stabilite în baza experienței sale anterioare de cunoaștere, elevul își face din semnele textului un **mijloc** de conexiune cu diverse domenii ale realității, care permit a percepe complexitatea – și implicit misterul, frumusețea, profunzimea – acesteia. Analizat treptat, textul devine **instrument** de recompunere a lumii, după principiile elevului, care își creează un nou univers exprimat într-un nou text, propriu, produs al căutărilor lui într-o anumită perioadă. Acest produs, în clasele liceale, îl vedem ca pe **finalitatea** procesului educațional *extra muros*.

*MIII* se axează pe postulatul că activitatea *extra muros* constituie o parte indispensabilă a procesului educațional. Aceasta înseamnă că elevul încorporează organic triada de obiective: a ști, a face, a fi. Textul în baza căruia se lucrează în intervalul de timp dat reprezintă ieșirea din cadrul lecției, fasciculul de situații noi, în care elevul își manifestă achizițiile însușite la lecție. Acest text este de natură să consolideze noțiunile, conceptele învățate anterior și să probeze valabilitatea abilităților însușite. Pentru aplicarea în practică a *MIII*, am selectat, grație sugestiilor elevilor, romanul lui Oleg Serebrian *Cântecul mării*. Opera romanescă a fost obiect de studiu al unității de învățare proiectate pentru perioada 15.09-23.10.2020 (vezi *Anexa 9*).

Cartea relatează drama adâncă prin care a trecut populația din Bucovina la mijlocul secolului trecut. Scriitura romanului se prezintă ca un sistem complex de linkuri spre variate domenii ale

realității timpului evocat. Conexiunile sunt ușor de desprins, motivante spre deschiderea surselor de informare suplimentară, ușor de raportat la actualitate. Pentru exemplificare, în Tabelul 3.6., am prezentat trei fragmente din roman: pentru fiecare din ele, am fixat în coloana dreaptă câteva secvențe ce se pot desprinde la receptarea textului și care permit înțelegerea mai profundă a acestuia. Secvențele în cauză pot deveni teme de investigație școlară independentă, care ar avea scopul:

- de a susține interesul elevului pentru un anumit aspect abordat în roman;
- de a dezvolta abilitatea lui de învățare independentă;
- de a elucida, prin prisma unor posibilități din afara cărții, cadrul, cronotopul, legăturile cu actualitatea, specificul personajelor, particularitățile de constituire a mesajului;
- de a identifica modalități optime de prezentare a unui produs util, realizat de elev.

**Tabelul 3.6. Formularea temelor de investigație independentă în formulă integratoare**

Secvența de roman <sup>12</sup>	Teme de investigație independentă în formulă integratoare
Era spre seară când mașina profesorului Cazimir Iosif, un „wanderer” bleumarin, opri brusc în mijlocul străzii Iancu Flondor, numită altădată Herengasse. Silueta zveltă a unei femei se desprinsese iute de automobil și dispăru după ușa masivă a unui impozant imobil Art Nouveau (pag. 7).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Preferințe onomastice masculine și feminine în diferite epoci, în diferite zone ale arealului geografic românesc.</i></li> <li>• <i>Industria constructoare de mașini, caracteristică anilor '30-40 ai secolului al XX-lea.</i></li> <li>• <i>Străzile Chișinăului – cunoaștere în diacronie a orașului.</i></li> <li>• <i>Arhitectura europeană (națională) în anii 1920-1940</i></li> </ul>
Nu era deloc un meloman. Primise în dar de la colegi, la ultima lui zi de naștere, un disc, o producție a firmei berlineze „Electrola”, pe care erau două tangouri interpretate de orchestra unui oarecare José Lucchesi. Dansa, într-adevăr, excelent și valsuri, și tangouri și foxtroturi, dar nu era genul de muzică pe care-l asculta (pag. 26).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Opțiuni de distracție în cercurile mondene moldovenești/românești/ europene, în perioada interbelică.</i></li> <li>• <i>Gust și rafinament în gestul de a oferi un cadou unui apropiat.</i></li> <li>• <i>Sărbătorirea zilei de naștere astăzi: între valoare și falsă valoare.</i></li> <li>• <i>Compozitori, interpreți și genuri de muzică cu priză la tinerii mondeni din prima (a doua) jumătate a sec. XX.</i></li> </ul>
Teologia persistă de două mii de ani într-o greșală atât de evidentă: rivalul „Binelui” nu e „Răul”. E „Frumosul”. Marea luptă se dă între „Bine” și „Frumos”. Dumnezeu ne cheamă spre Bine, diavolul ne ademenește spre Frumos. De câte ori am preferat cu toții ce e „bine” în schimbul a ce e „frumos”?! (pag. 82)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Înțelegerea termenilor credință, religie, teologie, dogmă, cult și raportarea lor la propria ființă.</i></li> <li>• <i>Percepția valorilor esențiale: aspecte ale propriei existențe, care o conturează.</i></li> <li>• <i>Adevăr, Bine, Frumos și Sacru în cultura românească a secolul al XX-lea.</i></li> <li>• <i>Valorile general-umane în diferite domenii ale statului Republica Moldova.</i></li> </ul>

Elevul este pus în situația să identifice în textul parcurs un cadru care îl sensibilizează în grad înalt, să repereze sursa care îi conturează emoția, să se regăsească în atmosfera textului, să clarifice ce este important pentru el, în cadrul respectiv. În activitățile la clasă, elevul învață a-și opri atenția

<sup>12</sup> Fragmente sunt extrase din: Serebrian, O. *Cântecul mării*. Chișinău: Cartier, 2012.

asupra particularităților ce definesc realitatea despre care vorbește textul. El este învățat să identifice valorile umane prezente în text, să și le asume. În același timp, elevul este în prealabil pus la curent și pregătit a demonstra, în realizarea proiectului transdisciplinar, mai multe abilități care, privite în profunzime, conturează și dezvoltă specificul competenței de a învăța să înveți:

- a prezenta rezumativ elementele operei/ contextului/ situației evocate;
- a opera cu multiple surse de informare, prezentând datele în comparație și adoptând perspective proprii;
- a demonstra abilități de asamblare treptată, graduală a elementelor întregului;
- a raporta realitatea evocată la date cronologice/ statistice/ cartografice care să-i probeze veridicitatea;
- a demonstra orientare rapidă și firească în dimensiunile de timp și spațiu ale textului;
- a explora situații-problemă ce țin de timp, spațiu, comunitate, evoluție;
- a expune personalizat și argumentat un ansamblu de păreri, concluzii, convingeri, atitudini;
- a utiliza registre stilistice/ limbaje specifice adecvate contextului evocat;
- a aprecia fenomene/ evenimente/ personalități, în baza datelor concrete și a trăsăturilor reale ale acestora;
- a formula judecăți de valoare în susținerea opiniei proprii, utilizând terminologie specifică;
- a formula idei relevante despre impactul evenimentelor/ fenomenelor asupra comunității, prin prisma multiperspectivității și diversității culturale;
- a contura valori general-umane și naționale în prezentarea fenomenelor, evenimentelor, personalităților;
- a susține/ promova drepturile umane în demersul realizat.

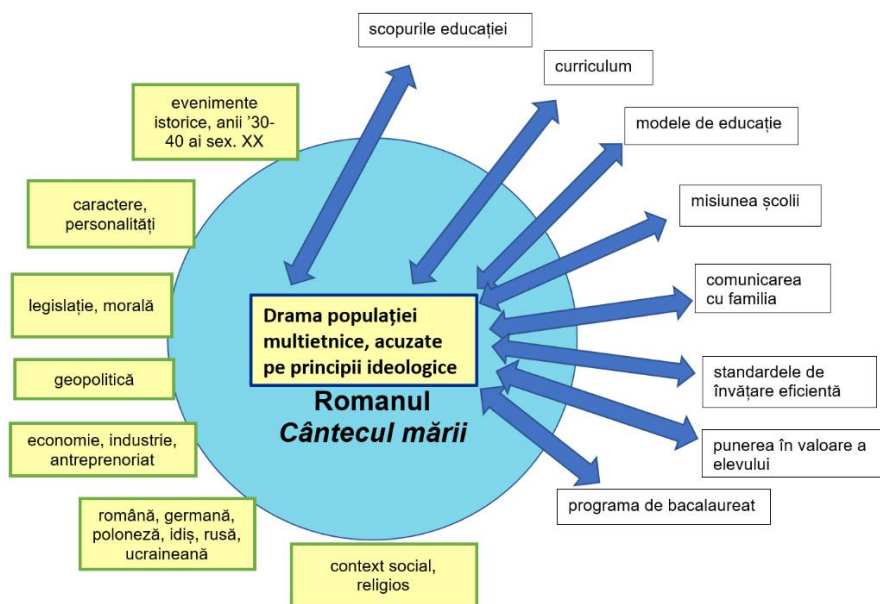
Atenția elevilor a fost îndreptată asupra multor alte fragmente din roman în care realitatea este surprinsă într-o gamă largă de manifestări. În măsura posibilității, acestea s-au transformat în teme de discuție, iar ulterior – în teme de investigație. În bună parte, elevii înșiși le-au identificat. În cele din urmă, s-au fixat 27 de teme de investigație, pe care le-am formulat în *Anexa 10* și pe care elevii le-au preluat pentru studiul în grup, câte 2-3 (într-un caz, un elev a lucrat singur la proiect). În cazul fiecărei teme transversale, se stabilesc, așa cum prezintă Tabelul 3.7, segmentele de competență dezvoltate prin proiect:

**Tabelul 3. 7. Segmente ale competenței de a învăța să înveți dezvoltate prin proiect**

Teme transversale de investigație școlară	Segmente de competență dezvoltate
<i>Regimul lui Ion Antonescu și impactul asupra diverselor categorii de populație din arealul românesc</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amplasarea în contexte actuale a evenimentelor, fenomenelor evocate</li> <li>• Citarea surselor autohtone și străine în construirea discursului</li> <li>• Producerea textelor scrise despre personalitatea evocată și perioada în care a trăit</li> <li>• Racordarea discursului argumentat la atitudinea inechivocă pentru figura istorică</li> <li>• Valorizarea demnității umane în contextul proceselor legate de figura evocată</li> </ul>
<i>Orașe și teritorii europene reunificate/ anexate/ retrocedate în secolele XIX-XX</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretarea secvențelor de texte literare și de graniță, demonstrând gândire critică</li> <li>• Abordarea valorizantă a patrimoniului cultural</li> <li>• Analiza critică a informației din diferite surse, cu formularea concluziei proprii</li> </ul>
<i>Lumea Cernăuților/ Chișinăului de până la și de după Războiul al Doilea mondial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimarea cantitativă și calitativă a datelor</li> <li>• Utilizarea adecvată a limbajului, inserând noțiuni caracteristice domeniului abordat</li> <li>• Manifestarea empatiei și toleranței în aprecierea fenomenelor în discuție</li> </ul>
<i>Constituții valabile pentru zona Basarabiei în secolele XIX-XX</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunoașterea și expunerea succintă a modului în care funcționează sistemele legislative</li> <li>• Manifestarea gândirii analitice în compararea a două sisteme legislative din epoci diferite</li> <li>• Raportarea legilor dintr-o anumită perioadă la actualitate</li> <li>• Valorificarea democrației, justiției, echității, egalității și supremației legii</li> <li>• Exprimarea identității în contextul cunoașterii legilor</li> </ul>
<i>Destinul monumentelor sculpturale și arhitecturale realizate pe parcursul ultimelor două secole la Chișinău</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrarea capacității de a lucra cu sursele enciclopedice, documentale, fotografice etc.</li> <li>• Construirea colajelor documentale într-o linie ideatică singulară</li> <li>• Manifestarea competenței sociolingvistice în interpretarea documentelor în alte limbi</li> <li>• Exprimarea atitudinii proprii în raport cu fenomenele culturale abordate</li> </ul>

Pentru o evoluție firească a investigației, trebuia ca elevii să fie scutiți de teme pentru acasă la alte discipline. În acest sens, am înaintat un demers la Consiliul profesoral al Liceului Teoretic „Mihai Viteazul” din Chișinău, solicitând adoptarea unei decizii de scutire a elevilor clasei a XI-a, profil umanistic, de teme pentru acasă în scris la limbile străine, istorie, geografie și educație pentru societate, în perioada 16 septembrie – 25 octombrie 2020, în legătură cu desfășurarea experimentului pedagogic. Decizia nu a fost adoptată, motivul principal constituindu-l pandemia și lipsa elevilor de la școală în perioada martie-mai 2020, situație ce revendica recuperări ale temelor care nu au fost predate. Elevii și-au exprimat acordul să susțină ideea și să se implice în activitate. Pentru ca liceenii să reușească a realiza proiectul, perioada de lucru a fost extinsă cu 4 săptămâni.

Elevii au fost informați în prealabil cu referire la specificul și desfășurarea experimentului, în ultima lună a anului școlar 2019-2020 (la finele clasei a X-a). Tot atunci li s-a solicitat să citească, în perioada vacanței de vară, romanul *Cântecul mării*. În primele 2 săptămâni ale anului școlar următor s-au dat detalii cu privire la desfășurarea activității independente. De asemenea, pe parcursul celor trei luni de toamnă din 2020, elevii au avut parte de consultații în cadrul proiectului.



**Fig. 3.12. Aspecte ale implicării elevului în cercetarea de natură integratoare**

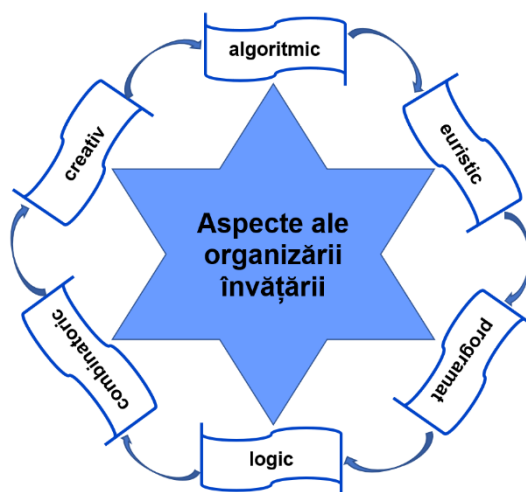
Implicarea în activitatea de investigație a presupus faptul că liceanul distinge, în textul pe care îl citește, semne din diverse domenii ale realității, realizând conexiuni între ele, încât să răspundă, sprijinit de cadrul didactic, unui anumit scop educațional. În același timp, elevul selectează din text material pentru organizarea propriilor convingeri. Aprofundarea în investigația școlară răspunde plenar demersurilor metodologice din documentele de politici elaborate la nivel național (Fig. 3.12).

Înainte de demararea activității de investigare propriu-zise, s-au discutat fazele distincte, evaluabile ale demersului de cercetare în cadrul proiectului transdisciplinar. Elevii au avut un aport semnificativ în precizarea acestor faze. Derularea propriu-zisă a proiectului le-a respectat, în linii mari, în conformitate cu etapele de desfășurare a activităților *extra-muros* fixate în *MIII* – stabilirea subiectului, evidențierea utilității, elaborarea algoritmului, acumularea datelor, transferul achizițiilor, interpretarea datelor, sistematizarea ideilor, autoevaluarea, exprimarea concluziilor și evaluarea sumativă sub formă de prezentare publică a produsului elaborat:

- Identificarea argumentelor ce justifică orientarea atenției asupra unui subiect.
- Precizarea utilității pentru elev și pentru semenii săi a implicării în cercetarea subiectului.

- Adunarea materialului ce ține de tema investigată, incluzând diverse domenii de cunoaștere.
- Sistematizarea fragmentelor selectate din diverse surse, inclusiv web, cu indicarea exactă a ediției, paginii/ linkului (3-5 pagini text în Word). Numărul minim al surselor: 7. Materialul se plasează în Google Drive. Profesorului i se oferă acces pentru vizualizare și comentare.
- Aranjarea materialului adunat pe domenii ale disciplinelor școlare: geografie, istorie, economie, resurse, societate, jurisprudență, medicină, educație, geopolitică etc.
- Întocmirea hărții conceptuale cu rol de sistematizare și procesare în manieră logică, euristică și creativă a informației și elaborarea unui plan de idei, din minimum 7 puncte, care ar unifica secvențele selectate într-un concept personal. Planul se plasează, de asemenea, în Google Drive, cadrul didactic are acces pentru vizualizare și comentare.
- Dezvoltarea, în câte o pagină aproximativ, a fiecărei idei din plan, reperându-se pe materialul bibliografic/ webografic. Personalizarea ideilor.
- Cizelarea textului și tehnoredactarea lui; volum minim – 7 pagini, fără a lua în calcul poze, imagini, reprezentări grafice, tabele; font Times New Roman, corp literă 12, interval 1,15.
- Predarea textului final (pe Classroom) și prezentarea în conferință a proiectului.

Încadrarea elevilor în procesul învățării prin investigație a tins să se producă în felul reprezentat schematic în Fig. 3.13:



**Fig. 3.13. Aspecte ale încadrării elevului în procesul de învățare prin investigație independentă**

Aspectul *algorithmic* asimilat în multiple activități la clasă s-a manifestat în acțiuni mecanice, consecutive de lucru cu textul: lectură, completarea fișei de lectură, descifrarea semnelor, comentarea unor situații din text, raportare la propriul eu al elevului. În linii mari, s-a manifestat ca o dezvoltare continuă a competenței de a învăța să înveți formate, anterior, în diverse secvențe de lecție.



Aspectul *euristic* al încadrării în investigație a menținut curiozitatea pentru descoperirea lucrurilor noi, punând elevul în postura favorabilă de a fi cel care elucidează pentru ceilalți esența lucrurilor noi, ce l-au fascinat și i s-au revelat într-o multitudine de fațete pe care el le-a cercetat.

Aspectul *programat* l-a motivat pe elev să acționeze în funcție de scopul și obiectivele procesului de investigație inițiat. De asemenea, l-a valorificat în calitate de manager de resurse, pe care elevul a încercat să le implice sistemic în procesul în cauză.

Aspectul *logic* a constat în aranjarea inteligentă, rațională a materialului selectat, în baza anumitor temeuri resimțite de elev, a unor principii, capabile să releve esența și justetea acțiunii de investigație.

Aspectul *combinatoric* a vizat capacitatea elevului de a compatibiliza diferite fragmente într-un ansamblu armonios, ordonarea, ajustarea, recombinația materialului.

Aspectul *creativ* l-a pus pe elev în situația să soluționeze judicios situații de problemă, să încerce posibilități inedite de abordare, să convingă de utilitatea rezultatului prezentat.

Oricare a fost tema cercetării selectată de liceeni pentru activitatea independentă *extra muros* în formulă curriculară integratoare, ea s-a încadrat într-o schemă algoritmică axată pe *MIII*. Prezentăm mai jos o sinteză a etapelor algoritmice de învățare în afara clasei prin prisma dezvoltării competenței elevului de liceu de a învăța să învețe, în baza studiului romanului menționat (Tabelul 3.8).

**Tabelul 3. 8. Sinteza dezvoltării competenței liceanului de a învăța să învețe în afara clasei prin proiectul de investigație școlară [204, pp. 136-137]**

Etapa de lucru la tema-proiect	Faza învățării (tip constructivist)	Ce face elevul	Semne ale dezvoltării competenței de a învăța să înveți
Focalizarea pe un aspect distinct al textului studiat la clasă	<b>Cunoștințe</b> (fundamentale + funcționale)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• își creează o bază de date din practici de învățare, cunoștințe <i>trend</i>, experiențe externe de cunoaștere</li> <li>• fixează utilitatea temei de investigat, precizează valoarea ei pentru sine și pentru comunitate</li> <li>• contrapune datele pe care le posedă cu datele din surse proaspete</li> <li>• face adnotări pe marginea fragmentului de text/ surselor consultate</li> </ul>	<p>axarea pe cunoștințele anterior asimilate</p> <p>organizarea învățării</p> <p>aprofundarea abilității de a lucra individual și în echipă</p>

Operarea cu datele, transformarea lor	<b>Procesare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abordează personalizat și aprofundează informația acumulată</li> <li>• prelucrează datele pentru a le face utile domeniului investigat</li> <li>• pune în ordine logică datele obținute</li> <li>• transferă achizițiile cognitive în diverse domenii ale cunoașterii;</li> <li>• prezintă argumente valide pentru informația asumată</li> </ul>	acumularea & prelucrarea informației
Perceperea conturului aspectului investigat	<b>Insight</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• este străfulgerat de o opțiune nouă de soluționare a problemei abordate</li> <li>• fixează structura cercetării</li> <li>• constată un șir de argumente care îl motivează spre un anumit fel de a proceda</li> <li>• elucidează aspectele de importanță majoră care au servit de impuls pentru investigare</li> <li>• se imaginează în diverse situații și își pune întrebări de natură declanșatoare</li> </ul>	<p>stabilirea propriilor nevoi de învățare în perspectivă</p> <p>gestionarea timpului în demersul investigațional</p>
Clasificarea și depozitarea datelor	<b>Atitudine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conturează un profil al cunoașterii</li> <li>• personalizează secvențele multiple ale răspunsului construit etapizat</li> <li>• sistematizează informația în funcție de actualitatea problemei și importanța soluționării ei</li> <li>• raportează răspunsul la propriul univers, dar și la comunitate</li> <li>• construiește răspunsul în forma unui produs etapizat și sistematizat</li> <li>• enumeră beneficiile produsului realizat</li> <li>• își prezintă produsul unei mici comunități, pentru obținerea feedbackului</li> </ul>	<p>valorificarea ofertelor</p> <p>transformarea sintetizarea asimilarea informației</p> <p>depășirea obstacolelor</p>
Diseminarea informației	<b>Comportament</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizează o autoevaluare obiectivă, evidențiind puncte tari și slabe</li> <li>• își supune sincer produsul abordării critice a comunității</li> <li>• manifestă toleranță la diverse puncte de vedere pe marginea produsului său</li> <li>• raportează orice părere la adevărul științific, la cadrul legislativ sau la codul moral</li> <li>• reface produsul în urma analizelor critice și a conștientizării necesității de a corija situația</li> </ul>	<p>aplicarea noilor achiziții</p> <p>conexiunea cu experiența de învățare anterioară</p> <p>valorificarea achizițiilor în varii contexte de realitate</p>

Activitatea de investigație independentă *extra muros* s-a axat, după cum arătăm și în tabelul de mai sus, pe totalitatea aspectelor ce îi dezvoltă elevului o competență (cunoștințe fundamentale + cunoștințe funcționale, procesare, insight, atitudine, comportament) și s-a bazat pe un algoritm însușit

de elev, cu o suită de etape pe care acesta urma să le respecte. Algoritmul elaborat de profesor, în baza unui model hibrid de natură cognitivist-constructivistă, a vizat așadar:

- focalizarea pe un aspect-problemă, elucidând imboldul în declanșarea cercetării;
- formularea unor întrebări în legătură cu aspectul identificat;
- identificarea valorii eventualei investigații pentru sine și pentru comunitatea clasei (școlii);
- precizarea surselor în care se poate afla răspunsul;
- construirea răspunsului în forma unui produs elaborat etapizat în baza investigației;
- listarea beneficiilor soluțiilor găsite;
- găsirea formulei optime de a face public rezultatul investigației, de a-și populariza produsul.

Natura activității de investigație independentă a elevului exclude acumularea de informație în numele unui volum anumit al lucrării. De asemenea, se anulează acumularea informației neprocesate de elev la lecție, străine universului său cognitiv. De remarcat însă că, într-o cercetare, elevul poate să apeleze la alte surse decât manualele, adică poate adânci subiectul, dacă acesta îl captează, dacă simte plăcerea comunicării lucrurilor care depășesc cadrul lecției și sunt relevante pentru subiect.

Temele de investigație școlară, ca alternativă pentru temele pentru acasă tradiționale, evită reducerea la o singură teorie a unei discipline și reprezintă lumea reală în complexitate. Respingerea a ceea ce este monodimensional, în pregătirea intelectuală a elevului în afara clasei, duce la sarcini autentice în contexte semnificative și eludează instruirea abstractă în afara contextului. Astfel, se stimulează reflecția în baza experienței, atitudinea critică față de orice realizare, se asigură construcția cunoașterii prin și în funcție de context, se încurajează construcția în colaborare a cunoștințelor.

În procesul de investigație, după ce și-a conturat limitele activității, și-a stabilit finalitățile, a elaborat schema de lucru, elevul realizează, în măsura necesității, un set de sarcini de lucru ce conțin, în diferite etape ale realizării proiectului, specificul acelor pe care pedagogii le oferă în mod tradițional: află, compară, deduce, calculează, exprimă etc. Așadar, temele de investigație școlară/temele-proiect nu reneagă aspectul învățării consecutive pe care se bazează temele tradiționale: întărirea și consolidarea materiei are loc. Pedagogul-mentor ajută elevul să includă în învățarea *extra muros* un set cât mai larg de astfel de sarcini de lucru.

Temele-proiect, presupunând un produs final palpabil, trebuie estimate în complexitatea lor. Grila de evaluare, elaborată de cadrul didactic, se coordonează la Consiliul metodic al instituției și vizează atât rezultatul final (produsul), cât și procesul. Estimarea periodică a procesului am reflectat-o, în *MIII*, în secvențele de *evaluare formatoare*. Găsim justificată aprecierea atât a produsului în sine,

cât și a procesului desfășurat în timp, etapizat, despre care cadrul didactic va ști dintr-un *jurnal al proiectului*, prezentat periodic de către elev.

Jurnalul proiectului reprezintă o formă de raportare periodică exprimată în termeni de acțiune: am selectat, am grupat, am comparat, am clasificat, am calculat, am analizat, am dedus. Fiecare înscriere, corespunzătoare unui segment de activitate dedicat investigației, conține 3-5 enunțuri și exclude consumarea de timp pe acțiuni superflue. Elevul are obligația de a nota în aceste enunțuri esența activității sale astfel încât, în primul rând, el să se poată autoevalua, iar în al doilea, mentorul să-l poată ghida în continuare, stimulându-i punctele tari și atenționându-l asupra devierilor.

În funcție de timpul de care dispune cadrul didactic coordonator, etapele investigației se apreciază cu un calificativ (evaluare formatoare). Eficiența maximă a acestei metode este capacitatea mentorului de a-l învăța pe elev să-și aprecieze singur bucata realizată, evidențiind și puncte tari, și puncte slabe, fără frica unei estimări descurajante. Etapa în care elevul își fixează lacunele rezultatului provizoriu și pașii de redresare a situației, prezentând apoi dovada ameliorării, obține un calificativ înalt. Astfel, eroarea nu-l stresează, iar tendința spre un rezultat consistent îl motivează.

Evaluarea produsului presupune o grilă de notare în baza unor criterii alese judicios de cadrul didactic. În ansamblul lor, criteriile sunt formulate din perspectiva dezvoltării competenței de a învăța să învețe a elevului de liceu. Descriptorii pentru gradul variat de manifestare a criteriilor – de la nivelul *insuficient* la nivelul *excellent* – profesorul îi poate formula împreună cu clasa. Grila este cunoscută din momentul implicării în activitatea de investigație independentă, iar elevii sunt învățați să participe efectiv la estimarea activității în baza fiecărui criteriu. Aprecierea se referă la produsul în sine, la parametrii lui fizici, dar și la modul de prezentare a produsului. Astfel, 8 din cele 10 criterii se referă la calitatea produsului în sine, iar ultimele două – la eficiența prezentării lui în fața clasei.

Plasăm, pentru ilustrare detaliată, în *Anexa 11*, grila pe care am aplicat-o în evaluarea proiectului.

Nota pentru realizarea temei-proiect trebuie să aibă o pondere nu mai mică decât nota obținută la evaluarea sumativă. Caracterul ei obligatoriu îl va determina pe elev să lucreze conștiincios. Notele obținute pe parcursul unui semestru la evaluările sumative și pentru susținerea temelor-proiect ar fi suficiente pentru calcularea mediei semestriale. Se exclude, în felul acesta, aprecierea punitivă a unui pas eronat al elevului, oricare i-ar fi natura: neatenție, lipsă de comprehensiune, gestionare greșită a timpului, apatie de moment. Se impune, în consecință, spiritul *școlii prietenoase copilului*.

### 3.4. Analiza rezultatelor experimentului de formare și validarea cercetării aplicative

Implicarea fiecărui elev în realizarea temelor de investigație este/ trebuie să fie monitorizată nu doar de pedagogul-mentor, ci de întreg corpul didactic. Documentele de programare strategică și operațională ale instituției de învățământ trebuie să implice conlucrarea strânsă a comisiilor metodice în organizarea activităților de învățare în cheie transversală.

Experimentul elaborării unui produs de natură transdisciplinară nu a avut o monitorizare sistematică generală din partea corpului didactic al Liceului Teoretic „Mihai Viteazul” din mun. Chișinău: la ședința Consiliului profesoral din septembrie 2020 s-a anunțat necesitatea recuperărilor tematice, din motivul că mult material nu s-a predat, în pandemie. Cadrele didactice nu au manifestat interes, pe parcursul lunilor și semestrelor următoare, pentru organizarea activităților de învățare independentă *extra muros* în formulă integratoare. La ședința Consiliului profesoral din 18.02.2022 am prezentat totalurile experimentului, pornind de la sondajele realizate pe un eșantion de circa 4500 de respondenți, incluzând aspecte de natură teoretic-științifică și analize ale documentelor de politici.

Am mai prezentat subiectul în cauză, din diverse unghiuri de vedere:

- la evenimentul public cu genericul „Educația de calitate: răspunsul sistemului de învățământ la provocările actuale”, organizat de Fundația Soros Moldova pe 17.11.2021;
- la Conferința științifică internațională „Adaptarea sistemului internațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții”, Chișinău, 2022;
- la Conferința științifică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, ediția a IV-a, Bălți, 2022.

În calitate de pedagog monitor, am constatat următoarele aspecte în activitatea independentă a elevilor în afara clasei, în formulă curriculară integratoare:

**Tabelul 3.9. Avantaje și dezavantaje în activitatea independentă *extra muros* realizată de liceenii clasei a XI-a prin implicarea în teme-proiect**

Puncte tari/ cadru favorabil	Puncte slabe/ cadru defavorabil
<ul style="list-style-type: none"><li>• Satisfacția majorității elevilor de a citi un roman în care se regăsesc aspecte pe interesul lor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obligația de a prezenta teme scrise la toate disciplinele concomitent cu lucrul la proiect</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ușurința mânăuirii datelor din domeniul istoric, geografic, politic etc. în care abundă romanul</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lipsa timpului suficient pentru investigație</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Axarea pe achizițiile cognitive anterioare, fără obligativitatea asimilării secvențelor teoretice noi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Abilitatea redusă de a parcurge integral un material-resursă</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Observarea cadrului comun în specificul învățării disciplinelor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificultatea de a discerne informația aflată în varii surse, adunându-se material „cu duiumul”</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Selectarea pentru investigare a unui aspect după bunul plac al elevului</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacitatea slab conturată de a lucra etapizat, pe segmente relativ egale ca implicare</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunirea în pereche/ grup în funcție de preferințe, de prietenii, de spiritul de colegialitate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrarea în puține cazuri a unui parcurs tenace și, în consecință, a unui produs valoros</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Axarea pe particularitățile intelectual-psihologice pe care elevul dorește să și le manifeste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predarea unui produs puțin semnificativ în raport cu potențialul intelectual de care dispune</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activitatea în voie, neforțată, lipsită de stres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominanta informativ-acumulativă a celor mai multe lucrări realizate de elevi</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Punerea elevului în situația de a se autoevalua, periodic și sistemic, fără teamă de pedeapsă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominanta preponderent istorică și doar câteva idei abia conturate ale altor domenii</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dorința elevului de a realiza un produs care să trezească interes în clasă, în comunitate etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abilitatea scăzută de a lucra cu textul/ fragmentul la prima vedere: citire, analiză, extragere a esențialului, concluzionare</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Senzația utilității activității pe care o realizează</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lipsa experienței de a reuni mai multe domenii într-o cercetare aproape de specificul elevului</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trezirea interesului întregii clase, în cazul a 3 produse prezentate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demersul de investigație al elevilor participanți la experiment aproape că nu cuprinde în sistem aspectele organizării învățării independente: algoritmic, euristic, programat, logic, combinatoric, creativ</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trăirea „pe viu” a legăturii unui text cu realitatea vieții, în baza lucrului cu semnele acestuia</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferința să lucreze în acest spirit, evitând împovărarea zilnică cu teme pentru acasă la diverse materii</li> </ul>	

Produsul prezentat a constat, după cum s-a menționat, într-o lucrare de circa 12-15 pagini în care elevii și-au probat capacitățile de cercetare independentă, prin prisma mai multor domenii de cunoaștere, a unui aspect de realitate selectat dintr-o secvență de roman, care le-a stârnit interesul. Noutatea activității a constat în cercetarea unui domeniu cross-curricular, „dincolo de discipline”, „luat din viață”. Punctul forte inițial al activității l-a constituit un text care a îmbinat aspecte ce i-au „dus” pe elevi în domenii diferite, cu prioritate acordată celor care trezesc mai mult interes: legislativ, media, ecologic, istoric, tehnologic, IT etc., un text care a declanșat nevoia de cunoaștere a lor. În planul devenirii personale, producerea propriului text i-a pus pe elevi în situația să își racordeze atitudinile la sistemul de valori general-umane, să evidențieze demnitatea umană în diferite contexte, să abordeze valoric patrimoniul național, să manifeste empatie și toleranță față de alteritate. În planul dezvoltării competenței de a învăța să înveți, experimentul i-a lansat pe elevi într-un proces îndelungat de cercetare școlară și de descoperire independentă a valorii Adevărului, Binelui, Frumosului, Sacrului. Investigația independentă a contribuit la organizarea lor, la dezvoltarea modului de a-și gestiona timpul dedicat învățării și elaborării produsului. Elevii și-au dezvoltat capacitatea de învățare independentă în combinarea acesteia cu abilități ce țin de valorizarea informațiilor în limbi străine, de utilizarea TIC, de aplicarea mecanismelor de învățare deprinse la școală în contexte cu totul noi. În procesul de elaborare a produselor, elevii au învățat a depăși situații necunoscute, dificile. Spre finalul experimentului, elevii au menționat că, dintre variantele de organizare a activității independente *extra*

*muros* cea care le răspunde în grad maxim necesității de formare a personalității o reprezintă temele-proiect. Plusurile ei constau în invocarea interesului pentru studiu, în caracterul integrator al disciplinelor școlare, în oferirea unui timp util pentru observarea detaliilor, analiza situației, studierea surselor de încredere, testarea opțiunilor de răspuns, realizarea calitativă a produsului. Proiectul – indiferent de calitatea produsului prezentat – a presupus dezvoltarea spiritului de independență al elevului, obținut din transferul achizițiilor cognitive în contexte noi de manifestare spirituală, din autoreglarea survenită ca rezultat al autoevaluării propriei implicări și a propriilor atitudini. Astfel, susțin elevii înșiși, temele de investigație, ca nicio altă formă de organizare a activității școlare în afara clasei, implică cele mai multe laturi ale personalității lor.

În următoarele două semestre elevii clasei respective au continuat să lucreze, în afara clasei, în maniera tradițională. La trecerea a circa un an de la realizarea proiectului, liceenilor umaniști din clasa deja terminală, în aceeași cantitate numerică de 37 de elevi, li s-a oferit același chestionar din 19 întrebări pe care l-au completat cu 2 ani înainte (Tabelul 3.10). Experimentul de constatare s-a desfășurat, așadar, sub forma unui chestionar în 2 etape: la finalul anului școlar 2019-2020, când elevii supuși observării erau în clasa a X, și în 2022, când aceștia finalizau liceul. Scopul chestionarului a constat în a fixa atitudinea elevilor față de modul în care se implică în realizarea temelor pentru acasă, a constata impactul activităților independente *extra muros* asupra formării personalității elevilor.

**Tabelul 3. 10. Rezultate în comparație ale chestionarului realizat cu clasa de elevi până la și după desfășurarea experimentului pedagogic de formare**

Nr.	Întrebare	Variante de răspuns	2020	2022
1.	Consideri temele pentru acasă o realitate:	necesare pentru viitorul tău profesional	7	2
		formative pentru personalitate, pentru caracter	18	24
		niciuna dintre variantele de mai sus	12	11
2.	Găsești fenomenul temelor pentru acasă:	plictisitor	5	10
		răpitor de timp	19	16
		inutil din mai multe puncte de vedere	9	6
		niciuna dintre variantele de mai sus	4	5
3.	Preferi învățarea:	în cadrul clasei	28	32
		la domiciliu	9	5
4.	În ce măsură temele pentru acasă sunt relevante la lecțiile următoare:	mare	3	7
		medie	32	8
		mică	2	22
5.	În ce măsură activitatea independentă de la domiciliu e ghidată de profesor:	mare	9	7
		medie	17	11
		mică	11	19
6.	Preferi ca temele pentru acasă să mizeze:	pe învățare/ memorare/ reproducere a materiei	4	-
		pe activități de aplicare/ practică independentă	33	37

7.	În cazul activităților în afara clasei, preferi:	să lucrezi singur	16	13
		să lucrezi în pereche (sau în grup)	20	21
		să lucrezi în particular cu un alt profesor	1	3
8.	Ai prefera ca temele ce ți se oferă:	să consolideze ceea ce ai învățat la lecția trecută	15	6
		să te pună în situația să exersezi, pentru ca să automatizezi o operație	9	5
		să constituie o punte de legătură cu tema de la lecția viitoare	-	12
		să te pună în situația să născoci, să realizezi un produs după un propriu algoritm	13	14
9.	Temele pentru acasă care ți se oferă, per ansamblu:	diferă ca grad de complexitate de la profesor la profesor	30	22
		diferă de la lecție la lecție, în cadrul aceleiași discipline școlare	5	7
		sunt la fel în cazul tuturor disciplinelor, profesorilor, lecțiilor	2	8
10.	Preferi activitățile/ cadrele didactice care:	oferă un volum mare de lucru	1	-
		oferă un volum mic de lucru	23	11
		nu oferă deloc teme pentru acasă	13	26
11.	Temele pentru acasă îți cultivă:	responsabilitatea și spiritul de organizare	17	3
		imaginația, fantezia	5	7
		dezgustul pentru activitățile de învățare	15	27
12.	Preferi teme care presupun colaborarea:	cu membrii familiei	4	1
		cu vreun/ niște coleg/-i de clasă	18	13
		cu nimeni – doar tu însuți (însăși)	15	23
13.	În activitățile educative în care ești implicat, preferi:	ghidarea directă, nemijlocită din partea cadrului didactic	25	31
		ghidarea de la distanță din partea profesorului	12	6
14.	Ți-ar plăcea ca temele pentru acasă:	să presupună apelul la experiența de viață și de cunoaștere a părinților, bunicilor, fraților, a unor personalități marcante din vecinătate	22	32
		să excludă acest fel de interacțiune	15	5
15.	Pentru tine învățarea este de cele mai multe ori:	asimilare din explicațiile profesorului și apoi din manual a unui volum de informație	22	33
		conștientizare și control activ al procesului și rezultatului studiului	15	4
16.	În cazul temelor pentru acasă, preferi să asimilezi materia:	prin exersarea aceleiași operații până la automatizare	21	6
		prin rezolvarea unor situații absolut noi, aplicând cunoștințele predate recent/ anterior	16	31
17.	În general, temele îți trezesc:	entuziasmul găsirii unor soluții neașteptate	3	3
		bucuria de a te percepe ca personalitate eficientă	4	4
		indiferență, răceală	7	6
		plictiseală	15	12
		indignare din cauza inutilității lor și a timpului irosit în zadar	8	12
18.	În cazul tău, ce efect au temele asupra învățării materiei:	ajută în grad maxim	-	3
		ajută parțial	30	13
		nu ajută deloc	7	21



19.	Dacă ar fi în puterea ta (de ex., dacă ai fi ministru ☺):	ai aboli temele pentru acasă, la toate disciplinele	24	10
		le-ai aprofunda, le-ai face și mai exigente	1	18
		ai lăsa temele pentru acasă, ca formă, conținut și obligativitate, așa cum sunt	12	9

În clasa a XII-a, chiar dacă nu leagă temele pentru acasă nemijlocit de viitorul lor profesional, mai mulți elevi le consideră formative pentru personalitatea și caracterul lor; procentul elevilor cu această convingere a crescut de la 48,64 (în clasa a X-a) la 64,86. Elevii preferă învățarea la domiciliu axată pe activități de aplicare a informației asimilate, de practică independentă – pentru aceasta s-au pronunțat toți 37 de elevi ai clasei a XII-a, niciunul nu a dat întâietate temelor bazate pe reproducerea materiei. 86,48% se pronunță pentru activitățile independente care presupun inclusiv apelul la experiența de viață și de cunoaștere a părinților, bunicilor, fraților, a unor personalități marcante din vecinătate, adică pentru activități ce se bazează pe comunicare. 56,75% ar prefera să lucreze în afara lecțiilor în pereche sau în grup cu colegii de clasă. Puși în eventualitatea să amelioreze starea de lucruri actuală a temelor pentru acasă, 48,64% din liceeni spun că le-ar aprofunda, le-ar face și mai complexe.

Deocamdată, elevii au parte de experiențe ne semnificative de învățare *extra muros*, 86,48% găsindu-le plictisitoare, răpitoare de timp, inutile. Liceeni înțeleg că nu există o abordare similară a activităților independente în afara clasei, 78,37% considerând că ele diferă ca grad de complexitate de la un profesor la altul sau de la lecție la lecție. De aceea nimeni nu se pronunță pentru un volum mare de lucru, majoritatea preferând situația când nu se oferă deloc teme pentru acasă. În varianta actuală, pe care au trăit-o în toți anii de liceu, elevii clasei finale, în proporție de 73 la sută, spun că temele pentru acasă le cultivă dezgustul pentru învățare. Învățarea în genere, pentru majoritatea elevilor, este asimilare din explicațiile profesorului și din manual a unui volum de informație, și doar pentru 10% se prezintă drept conștientizare și control activ al procesului și rezultatului studiului.

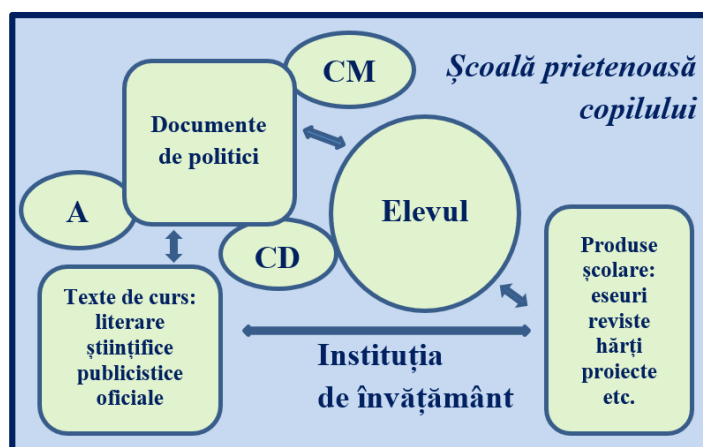
### 3.5. Instituționalizarea politicii privind activitățile independente *extra muros* la nivel liceal

Analizele de mai sus sugerează o perspectivă puțin îmbucurătoare în contextul activității intelectuale *extra muros*: tipul temelor, volumul lor, timpul revendicat, impactul asupra formării elevului – toate acestea vor continua să fie neuniforme în funcție de cadru didactic, disciplină, instituție, localitate. Devine imperios a sensibiliza organele competente pentru a elabora politici care să sintetizeze descoperirile științifice recente și abordările politice în acest sens. Aceasta ar însemna și a corela demersurile instituționale privind tema pentru acasă într-un proces relevant pentru elevul de liceu. Instituțiile raportează anual în ce măsură creează condiții favorabile stării de bine a elevilor,

motivante pentru învățare. Proiectarea activității independente *extra muros* a elevului, ca și proiectarea activității la clasă, trebuie să presupună a-l vedea la ora următoare dornic de a se implica în învățare.

Fără conexiune sistemică cu documentele de politici recente, de la organizarea procesului educațional până la asigurarea drepturilor copilului în fiecare segment școlar, temele pentru acasă rămân a fi inactuale, în consecință, elevii sunt demotivați în planul de a învăța să învețe. Am mai consemnat, într-un subcapitol anterior, că factorii care generează stările de demotivare pot fi de natură diversă, însă, în conformitate cu rezultatele sondajelor pe teren, suntem îndreptățiți să afirmăm că principalele cauze trebuie identificate în *școală*. Una dintre dovezile pentru afirmația aceasta provocatoare este lipsa în școli a unor politici interne referitoare la aspectul în discuție.

Politica instituțională a temelor pentru acasă oferite elevilor de la diferite niveluri de învățământ este concepută cu scopul de a asigura continuitatea învățării dincolo de cadrul școlii, în cheia plasării individului în condițiile unei neîntrerupte nevoi de cunoaștere. La nivelul învățământului liceal, politica aceasta se constituie din documente interne elaborate de administrația instituției (A), comisiile metodice (CM) și cadrele didactice (CD) (fig. 3.14):



**Fig. 3.14. Interacțiunea actorilor educaționali în elaborarea politicii temelor pentru acasă**

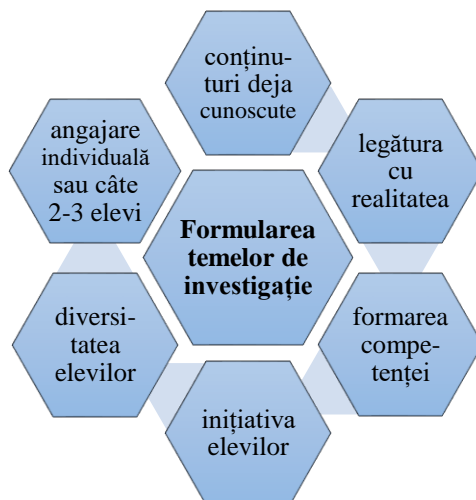
Pașul inițial în construirea unei politici instituționale a temelor pentru acasă exprimate prin proiecte de investigație este conștientizarea indicatorilor de resurse. Analizând riguros curriculumul tuturor disciplinelor din cadrul unei/ unor arii curriculare, comisia metodică stabilește domeniile de tangență a materiilor școlare. Aceasta înseamnă că în interiorul unor discipline înrudite/ apropiate ca posibilitate de receptare se analizează competențele specifice și se caută formule unificatoare în cheia competențelor, pentru implicarea liceenilor în activități cross-curriculare. Rezultatele procesului de stabilire a viziunii unificate îl constituie regulamente interne de organizare a învățării în afara clasei, decizii la nivel de Consiliu profesoral, Consiliu de administrație și Consiliu metodic pe dimensiunea

proiectării, realizării, evaluării și analizei învățării în afara clasei, planuri de activitate ale instituției și ale structurilor ei, proiecte didactice anuale și modulare, grile de notare a activităților independente orale și scrise etc.

În baza analizei competențelor specifice ale disciplinelor și în baza conținuturilor recomandate pentru studiu de curriculum, de experți în domeniu, în temeiul unui acord prealabil cu liceenii, comisia metodică stabilește un șir de texte de natură științifică, publicistică, juridică, literară, critică, oficială, pe care le propune ca punct comun de plecare pentru studiul la clasă în cazul a 3-4 discipline și, în parte, pentru formularea tematicii ce ar putea fi cercetată în afara clasei, ca extindere, din perspectivă inter- sau transdisciplinară. Eventual, la ultimele lecții din anul de studiu precedent, cadrele didactice includ elevii în discutarea acestei tematicii, lucru care trebuie să se întâmple până la demararea noului an școlar. Ulterior, proiectând parcursul didactic pentru tot anul școlar, profesorii introduc subiectele discutate în rubrica „Teme de investigație”.

Temele de investigație se vor conține în fiecare proiect didactic anual la disciplinele de studiu în clasele de liceu. Pentru fiecare unitate de învățare, se vor formula câteva teme, toate de natură interdisciplinară sau, dacă acest lucru devine posibil pentru comunitatea școlară, transdisciplinară. De spiritul de inițiativă al cadrului didactic, de capacitatea sa de a ancora materia în realitatea necesară elevului va depinde dacă acesta se va lăsa atras de cadrul tematic enunțat și va selecta subiectul de investigație. Temele de investigație (Fig. 3.15) se vor formula din perspectiva:

- unui set de conținuturi deja asimilate, valoros în raport cu subiectele abordate în prezent;
- legăturii unității de învățare cu o secvență de realitate, de importanță socială/ economică/ ecologică/ culturală etc.;
- formării unei competențe sau a unui set de competențe, inclusiv necesare a fi demonstrate la examenul de bacalaureat;
- inițiativei elevilor manifestând interes pentru segmentul de realitate pe care vor să-l cerceteze;
- diversității psihologice a adolescenților, a domeniilor științifice care îi captează;
- angajării a 2-3 elevi într-un proiect, dar și, pentru copilul căruia îi este comod să lucreze individual, a implicării sale separate în cercetare [205, p. 69].



**Fig. 3. 15. Perspective care definesc formularea temelor de investigație**

Temele din sfera ambelor profiluri, cu avizul comisiei metodice și aprobarea conducătorului liceului, sunt aduse la cunoștința tuturor elevilor nivelului liceal de învățământ, care fie la începutul anului școlar, fie pe parcursul lui – chestiune la latitudinea instituției – se pronunță în favoarea unora dintre acestea, după bunul lor plac. Pentru transparență, temele se plasează pe o pagină anumită a site-ului instituției, într-o secvență de pe o platformă educațională pe care o utilizează liceul, pe panoul informativ al liceului etc. Pentru cazurile când mai mulți elevi optează pentru același subiect, profesorul îl completează cu nuanțe/ detalii, pentru ca să obțină în final aspecte diferite de investigație.

Instituția organizează activitatea intelectuală independentă a elevului, cea dincolo de cadrul clasei, pe două dimensiuni de cunoaștere, corespunzătoare profilului real și umanistic. Elevul le selectează consecutiv pentru investigațiile independente, prioritar fiind profilul ales, iar temele-proiect pe care și le asumă, într-un total de 9-12 anual, se încadrează în raportul 1 : 2, temele de profil fiind mai numeroase. Fenomenul temelor de investigație este reflectat în planul de activitate al comisiei metodice, cu precizarea mecanismelor de lucru pe acest segment. Semestrial sau o dată la 8-9 săptămâni, se completează schema de distribuire a temelor-proiect, pe niveluri, fiecare diriginte introducându-și elevii în draftul documentului. Structura schemei este la latitudinea instituției (Tabelul 3.11).

**Tabelul 3. 11. Schema de distribuire a temelor de investigație**

Clasa	Nume elev	Tema selectată	Spectrul disciplinar	Perioada realizării	Mentor/ -i
X Real					

X Uman.					
XI Real					
XI Uman.					

O dată ce informația este plasată pe site/ platformă, cadrul didactic care predă la o anumită clasă cunoaște în ce fel de activități independente *extra muros* este implicat fiecare din elevii clasei respective și la necesitate, chiar atunci când nu figurează printre mentorii elevului la proiectul în lucru, îl poate îndruma. Dacă elevul lucrează la un proiect, el nu este implicat concomitent într-un alt proiect. Iar profesorii diverselor discipline nu-i dau sarcini scrise, ci îi pot recomanda să revadă, din manual și din caietul de lucru în clasă, conceptele-cheie elucidate la lecția anterioară.

Reflectarea modului de realizare a temelor de investigație va constitui unul din subiectele raportate semestrial la ședințele Consiliului profesoral.

Componenta esențială a politicii temelor pentru acasă a instituției de învățământ o constituie indicatorii de proces propriu-zis. Aceștia reflectă acțiunile concrete ale actorilor implicați, în segmente de timp eșalonate. De modul în care elevul se angajează în acest parcurs, își distribuie resursele, își gestionează timpul, depinde în ce măsură are loc dezvoltarea competenței lui de a învăța să învețe.

Elevul alege teme de lucru pentru 2 domenii generale de cunoaștere, reprezentate prin profilurile academice propuse de liceu. În cazul instituțiilor cu profilul *Arte* sau *Sport*, domeniul umanistic se poate substitui/ îmbina cu artele, cel al științelor exacte – cu sportul.

Rezultatele activităților de investigație se exprimă:

- în sublinierea modului de formare a competențelor generale și a celor specifice ale elevului;
- în evidențierea particularităților intelectuale ale elevului, manifestate în cadrul temelor-proiect, cu estimarea ascensiunii sau stagnării.

Ierarhic, responsabilii de fixarea ansamblului de trăsături care definesc implicarea elevului sunt, la nivel instituțional, cadrul didactic, comisia metodică, consiliul profesoral (Tabelul 3.12).

**Tabelul 3. 12. Actorii educaționali care valorifică progresul elevilor**

Cadrul didactic	Comisia metodică	Consiliul profesoral
<ul style="list-style-type: none"> <li>• fixează consecutiv reușitele elevului, le comentează, scoate în vizor factorii înlesnitori</li> <li>• stabilește gradul de dezvoltare a competenței lingvistice, digitale, civice, culturale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• acumulează și analizează rapoartele cadrelor didactice</li> <li>• stabilește domeniile curriculare de maxim interes</li> <li>• propune viziuni de adâncire a domeniilor cunoașterii în care elevii se simt confortabil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analizează rapoartele comisiilor metodice pe marginea temelor-proiect</li> <li>• estimează aportul temelor-proiect la dezvoltarea competenței de învățare</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• raportează rezultatul elevului la competențele specifice ale disciplinelor adiacente</li> <li>• precizează impactul temelor-proiect asupra lecției</li> <li>• notează produsul elevului</li> <li>• raportează analitic evoluția clasei/ grupului de elevi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raportează rezultatul investigațiilor independente la nivelul de realizare curriculară</li> <li>• constată moduri de ameliorare a procesului educațional</li> <li>• determină gradul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dezbate rolul formativ al implicării elevilor în investigații independente</li> <li>• stabilește orientări de ameliorare a condițiilor de realizare a temelor</li> <li>• aprobă direcții de dezvoltare a procesului educațional per ansamblu</li> </ul>
---	--	--

Conștienți de necesitatea reorientării activității intelectuale a elevului în cadrul *extra muros*, pedagogii și managerii din instituțiile de învățământ trebuie să fie capabili:

- să prezinte fenomenul temelor pentru acasă în totalitatea particularităților în care acesta se manifestă;
- să sistematizeze multitudinea avantajelor și dezavantajelor pe care le conține modul în care se oferă temele pentru acasă în momentul de față;
- să identifice o variantă care ar înlocui modul în care se oferă temele în momentul de față;
- să contabilizeze totalitatea resurselor disponibile pentru implementarea noii variante;
- să justifice varianta selectată printr-o listă de așteptări realizabile;
- să elucideze mecanismul de oferire a sarcinilor la domiciliu în formulă nouă;
- să detalieze aspecte ce țin de specific, scop, finalități, proiectare didactică, algoritmi, implicare a elevilor, a personalului, reglementări de timp, evaluare, valorificarea beneficiilor.

Anumite elemente ale politicii propuse mai sus ar fi dificil de promovat din proprie inițiativă. Este nevoie pentru aceasta de un cadru normativ. Întru evitarea dificultăților și confuziilor pe care le vor avea suficient de multe instituții de învățământ în elaborarea unui document intern de reglementare a temelor pentru acasă, ministerul de resort poate implica specialiști din domeniul teoriei curriculumului, didacticii disciplinelor, evaluării, calității educației, pentru a elabora un *Regulament-tip de organizare, realizare și evaluare a temelor pentru acasă*. Propunem, pornind de la *MIII*, o viziune metodologică asupra eventualului document normativ (vezi *Anexa 12*).

### 3.6. Concluzii la capitolul 3

1. Prin realizarea chestionarului la nivelul unei clase inițiale de liceu, profil umanistic, s-a confirmat supoziția că **temele pentru acasă creează preponderent disconfort**. 89% din elevii clasei a X-a, în anul școlar 2019-2020, au declarat că găsesc fenomenul temelor pentru acasă plictisitor, răpitor de timp, inutil, stresant. Ei îl văd inegal în ceea ce privește modul în care sunt propuse și evaluate temele pentru acasă, felul în care cadrul didactic oferă feedback: în convingerea majorității

elevilor, temele pentru acasă diferă ca grad de complexitate și ca atitudine față de realizarea lor de la profesor la profesor, de la lecție la lecție, de la o materie școlară la alta.

2. Chestionarul a fost propus, peste un an, unui eșantion de 1986 de elevi; și în acest caz, de asemenea, am investigat părerea părinților (2046 de respondenți), cadrelor didactice (530 de respondenți) și a cadrelor de conducere ale instituțiilor de învățământ gimnazial și liceal. Elevii din diferite localități ale Republicii Moldova au exprimat aproximativ aceleași atitudini ca și cei din clasa inițial chestionată. Temele pentru acasă sunt privite de elevi și, în bună parte, de părinți ca un fenomen ce împovărează prin cantitatea conținuturilor, prin consumarea timpului liber al copilului, prin accesul restricționat la activitățile extrașcolare.

3. Chestionarul sugerează că, deși dificultățile în învățare țin de psihologia elevului, de capacitățile intelectuale, de mediul familial și social, principalii factori care generează stările de demotivare trebuie căutați în școală. Instituția de învățământ augmentează an de an problema temelor pentru acasă prin delăsarea acestui aspect, prin îngăduința de a-l desfășura arbitrar, inconsecvent,

4. Prin generalizarea diverselor viziuni, percepții, opinii, s-a constatat că temele pentru acasă reprezintă, în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova, practici ubicue, desfășurate zilnic, indiferent de gradul de percepere a rolului pe care îl comportă. Sondajele le relevă în multe privințe ca fenomen pozitiv, spre deosebire de punctele de vedere ale respondenților din țările vecine, în care atitudinea reprobatoare este mai pronunțată. Faptul paradoxal că, deși cauzează stres, temele pentru acasă sunt privite calm vorbește despre o conformare tacită situației.

5. Ies în evidență o serie de probleme în modul de administrare a activităților independente *extra muros*: acestea vizează reproducerea materialului; cer urmarea unor algoritmi ficși de rezolvare a problemelor; denotă un grad mic de utilitate și de legătură cu realitatea trăită de elev; pun elevii în situații stresante, în situația de a lucra până seara târziu, spre miezul nopții; se manifestă frontal, în formulă unică, rar presupunând diversificarea; sunt percepute ca activități care îl fură pe elev de la ocupațiile de interes; dau senzația de consumare zadarnică a timpului; cauzează fenomenul copiatului.

6. **Tema pentru acasă se prezintă rareori ca fiind relevantă, funcțională, importantă pentru formarea personalității elevului.** Paradoxul constă în aceea că se raportează la un fenomen justificat în știința universală, un fenomen ce reprezintă o parte marcantă a procesului educațional, un fenomen de o valoare conturată în formarea personalității.

7. Printre soluțiile ce ar determina schimbarea atitudinii reprobatoare pentru temele pentru acasă am numit, analizându-le: anularea temelor, realizarea lor în programe *after-school*, revederea

planului-cadru, **oferirea temelor-proiect cu caracter transversal**. Ultimele, posibile a fi realizate într-un interval de câteva săptămâni, s-ar suprapune cu etapa de extindere a cadrului *ERRE*.

8. Am demonstrat, prin experimentul formativ, că învățarea realizată prin investigarea școlară de durată medie, în extensia procesului educațional desfășurat la lecție (*extra muros*), asigură – mai mult decât formula tradițională a temelor pentru acasă – tipul constructivist al dezvoltării personalității: elevul nu doar receptează informații/ cunoștințe, ci le și procesează, le trece prin forul său psihologic, discerne ce este mai valoros, pentru sine și pentru alții, în această combinație de informație, își stabilește propriile nevoi de învățare în perspectivă, edifică sistemul de noi cunoștințe în forma unui produs sistematizat, raportându-l la propriul univers, dar și la comunitate.

9. Temele pentru acasă de natură extensivă, ce presupun investigația școlară, asigură disciplina interioară, spiritul de independență, obținut din capacitatea de pătrundere în miezul situațiilor-problemă noi, neașteptate și de soluționare a lor fără concursul direct al altor persoane. Prin specificul de a dezvolta abilitatea de a căuta, a selecta și organiza informațiile relevante, **temele-proiect adâncesc spiritul de inițiativă**, necesar în cazul situațiilor noi pentru a înlătura frica în fața necunoscutului, pentru a testa ideile proaspete.

10. Într-un cadru sintetic, a fost argumentată **necesitatea de a schimba viziunea asupra temelor pentru acasă**, oferind elevilor o serie de teme (proiecte) de investigație școlară. Natura inter-sau transdisciplinară a temelor a constituit un avantaj al proiectului ca posibilitate, pentru elev, de a se pătrunde de beneficiile studiului realității în formulă curriculară integratoare: posibilitatea investigării multilaterale a unui aspect de realitate, pornind de la curiozitatea firească a elevului pentru aspectul respectiv. Elevii au confirmat, în chestionarul final (67%), că metoda proiectului de investigație în formulă integratoare le asigură și le stimulează în grad înalt învățarea în afara clasei.

11. **Beneficiile experimentului** s-au exprimat în favoarea de a lucra acasă la proiectul de investigație axat pe domeniul de interes al elevului, în posibilitatea de a acumula într-un singur proiect achiziții din diverse domenii de cunoaștere, în axarea pe particularitățile intelectual-psihologice pe care elevul dorește să și le manifeste, în punerea elevului în situația de a se autoevalua, periodic și sistemic, fără teama estimării punitive, în dorința lui de a realiza un produs care să trezească interes comunității, în senzația utilității activității pe care o realizează, în trăirea „pe viu” a legăturii unui text cu realitatea vieții, în baza lucrului cu semnele acestuia. La prezentarea produsului, elevii au consemnat că, dintre formele de organizare a activității independente în afara clasei, cea care le răspunde în grad maxim necesității de formare a personalității este aceea reprezentată de temele de investigație independentă.



Astfel, în urma experimentului au fost deduse funcții, particularități și efecte pe care le au *temele-proiect* cu caracter inter-/ transdisciplinar, ca alternativă a fenomenului temelor pentru acasă oferite astăzi.

12. Școala urmează să generalizeze, în special pentru nivelul liceal de învățământ, practicile organizării activității independente *extra muros* a elevului, în formulă curriculară integratoare, în documente interne de politici care să reglementeze esența, funcțiile, obiectivele și beneficiile temelor pentru acasă. Abordarea metodologică pe care o propunem demonstrează, pe de o parte, dezvoltarea judicioasă, algoritmică, în spirală a competenței elevului de a învăța să învețe; pe de alta, pune în relief modul de organizare a activității în afara clasei, modul de evaluare etapizată și finală a temei de investigație școlară, modul de punere în valoare a produsului elevului.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. În intenția de a scoate în evidență valorile activității independente *extra muros*, prin care elevul de liceu învață să învețe continuu, am inițiat cercetarea surselor științifice care elucidează natura *învățării* în general, pentru ca să conturăm mai intens specificul *învățării independente*. Am constatat că anume *competența de a învăța să înveți* pune în lumină capacitatea elevului de a-și gestiona eficient propria învățare. În instituția școlară, competența i se formează atât în cadrul lecției, cât și *în afara sălii de clasă*, în situații în care un set larg de factori ce determină ființa elevului participă la procesul de învățare. Am sintetizat, dintr-o multitudine de surse științifice, în bună parte apărute în Republica Moldova, o viziune proprie asupra *învățării*, în general, și asupra *învățării independente*, în special, ca să îngustăm treptat domeniul cercetării spre *învățarea independentă extra muros*. Reflecții pe marginea subiectului au fost plasate în articolul *Formarea culturii organizaționale a elevului prin dezvoltarea competenței de a învăța să înveți* [135].

2. S-a ilustrat, prin interpretări complexe, că dezvoltarea posibilităților de procesare a informației mai cu seamă în afara cadrului școlar trebuie să definească actualul sistem de învățământ. În paralel cu definiția *învățării* în genere, se profilează și capătă un contur tot mai necesar conceptul *învățării independente extra muros*: **proces de devenire a elevului, realizat în afara influenței directe a cadrului didactic, dirijat metodic „de la distanță”, presupunând o nouă experiență cognitiv-aptitudinală, formatoare de atitudine și de poziție, antrenând personalitatea elevului prin valorificarea unor achiziții anterior asimilate, întru aflarea soluțiilor proprii pentru sarcini fezabile, întru deprinderea adaptării neconținute la mediul mereu solicitant**. Ceea ce definește învățarea în afara clasei continuă constructul competenței de a învăța să înveți început de pedagog la lecție: adaptabilitate și autoreglare ce înlătură stresul, comunicare cu ai casei/ colaborare cu semenii, gândire critică și mentalitate în dezvoltare continuă. Am abordat acest aspect în articolul *Activitatea școlară independentă în sistemul de învățământ autohton* [63].

3. Am promovat în cercetarea noastră ideea generală că elevul, în calitate de subiect, joacă un rol esențial în procesul de învățare. Pe lângă natura activă a implicării sale în lecție, el trebuie să dea dovadă că este conștient de această implicare, de resorturile și rezultatele ei. Acest aspect l-am reflectat inclusiv în articolul *Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personalității depline* [28]. Rezultatul investigării aspectului în cauză este o sinteză (*Anexa 3*) în care am raportat particularitățile competenței de a învăța să înveți la teoriile *învățării*, cu observarea detaliată a elevului licean în manifestarea acestor particularități.

4. Am ajuns la concluzia că învățarea independentă *extra muros*, parte indispensabilă a procesului educațional, poate prelua, în virtutea abilităților cadrului didactic, forme ce se suprapun pe anumite modele de instruire, selectate metodic, în funcție de contingentul de elevi și de multitudinea de factori ai învățării, forme care pot contribui eficient la dezvoltarea competenței liceanului de a învăța să învețe continuu. Am elaborat, în contextul unei sinteze a celor mai cunoscute modele de instruire, un tabel-chintesență (Tabelul 3.5), în care am justificat raportarea acestora la activitatea intelectuală *extra muros*, pentru a convinge de posibilitatea organizării în orice instituție de învățământ liceal a temelor pentru acasă în spiritul formării personalității elevului.

5. Printr-un demers de natură epistemologică, s-a argumentat că dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în afara clasei se bazează pe reprezentările multiple ale realității, ceea ce presupune conceptualizarea *învățării în formulă curriculară integratoare*, aspect definitoriu în organizarea activității intelectuale independente a elevului. S-a demonstrat că a evita fragmentarea instruirii presupune a prezenta domeniile cunoașterii într-o interpătrundere care le îmbogățește reciproc. Din această perspectivă, unul dintre rezultatele importante ale investigației îl constituie *Profilul elevului în devenire integratoare* (Tabelul 2.4), în care indicatorii de profil sunt analizați în raport cu esența activității independente *extra muros* și cu particularitățile ce definesc învățarea în formulă integratoare.

6. Am elucidat că integrarea disciplinară favorizează *învățarea autentică*, posibilă într-o activitate semnificativă și intenționată a elevului, conectată la interesele și nevoile de cunoaștere ale lui. În cadrul ei, materiile devin diviziuni practice ale subiectelor de reflecție, facilitând *produsul învățării*, care-l plasează pe elev în postura creatorului de universuri. Esența activității independente *extra muros* constă, în lucrarea de față, în a-i crea elevului premisa unei implicări totale într-o *situație* concretă cu un număr anumit de date, cu miza pe un *produs* ce marchează creșterea potențialului său intelectual-aptitudinal-afectiv.

7. S-a constatat că situația cea mai complexă din punct de vedere al raportării la realitatea pe care o trăiește un elev, cea mai sugestivă pentru învățarea autentică o presupune *textul* selectat de cadrul didactic drept mijloc și instrument al construirii personalității elevului. S-au formulat un șir de idei care confirmă faptul că menirea școlii constă și în a-l convinge pe elev că textul îi oferă tot atâtea detalii încărcate de sens câte i le poate sugera orice tablou de viață, cu deosebirea că semnele textului comportă un grad înalt de generalizare și, odată desprinse și trecute prin sensibilitatea și experiența de cunoaștere a elevului, îi amplifică și aprofundează capacitatea de a le extinde asupra altor tablouri de

viață, la prima vedere indescifrabile, dar în esență perceptibile tocmai grație sistemului de semne anterior asimilate.

8. Prin investigații aplicative s-a dedus că, deși axat pe documente de politici ce consemnează dreptul copilului la educația de calitate, sistemul educațional autohton este adesea supus criticilor în special din cauza organizării ineficiente a activităților independente *extra muros*. Cu alte cuvinte, *tema pentru acasă* constituie, în școlile din Republica Moldova, un fenomen cu suficiente conotații negative și puțin agreat de elevi. Am inițiat un sondaj (*Anexele 5, 5a, 6, 6a, 7, 7a, 8*) pe un eșantion larg, cel mai cuprinzător în țara noastră, în ceea ce privește fenomenul temelor pentru acasă. Mai cu seamă elevii îi reproșează specificul depărtat de interesul pentru realitatea vieții, caracterul punitiv, natura adesea plictisitoare, stresul. De aici, am dedus că dezvoltarea competenței de a învăța să înveți constituie un proces puțin controlat pe segmentul oferirii și verificării activităților independente *extra muros*. O parte mare a elevilor își doresc schimbări în modul de a oferi, gestiona, realiza, evalua temele pentru acasă.

9. Mai cu seamă condițiile de pandemie ale anului 2020 au accentuat necesitatea schimbării viziunii asupra temelor pentru acasă. Anume circumstanțele izolării impuse au conturat necesitatea unei dezvoltări *sistemică* a capacităților de învățare independentă ale elevilor. În primul rând, circumstanțele în cauză au apropiat și mai mult elevul de calculator, de internet, iar aceasta înseamnă că, pus tot mai frecvent în fața unei surse infinite de informații, elevul învață, tatonând adesea la întâmplare, a accesa domenii noi care să-i ofere răspuns la situația de problemă în care s-a pomenit. În al doilea rând, condițiile izolării l-au obișnuit pe elev să se implice tot mai des în căutări independente, să se împace, în lipsa unui feedback imediat, cu rezultatul/ răspunsul obținut, să și-l asume. Aceasta presupune a crea oportunități în care efortul spiritual al elevului (în special, al elevului licean) să se axeze pe cercetarea propriu-zisă, pe efortul de a aduna și a contrapune informații, pe capacitatea de analiză a acestora – și mai puțin pe rezultatul propriu-zis, cum s-a întâmplat decenii îndelungate la rând, când elevul era pus să rezolve, de azi pe mâine, un șir de exerciții, iar la lecția următoare să comunice expresia din finalul operațiunii.

10. În căutarea unei soluții științifice justificate și metodologic argumentate, pentru prezentarea alternativei temelor pentru acasă actuale, am elaborat *Modelul pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare (MIII)*, bazat prioritar pe constituenții competenței: *a ști, a ști să faci, a ști să fii*, pe particularitățile ce definesc competența *a învăța să înveți*. Modelul (fig. 2.8) se sprijină pe o sinteză a teoriilor esențiale ale învățării și prefigurează dezvoltarea competenței de a

învăța să înveți în clasele de liceu, prin activități independente, realizate de elev în spații și timpuri convenabile în afara sălii și orei de clasă, investigând în formulă integratoare, cross-curriculară un aspect de realitate pentru care elevul are interes și care pornește de la studiul unui text. Am valorificat *MIII*, în studiul de față, în baza programului ariilor curriculare *Limbă și comunicare și Educație Socioumanistică*, elaborând, în acest sens, un tabel-sinteză (*Anexa 4*), intitulat *Competențe specifice ale disciplinelor ariilor curriculare Limbă și comunicare și Educație socioumanistică, pasibile de abordare integrată*.

11. Am demonstrat că rezultatul optim al activității în baza *MIII* este *investigația școlară de natură cross-curriculară*, inițiată de un text de natură științifică, artistică, juridică, publicistică etc., al cărei produs ia forma unui *proiect transdisciplinar*, cu tematici ce țin de interesul de cunoaștere și de devenire al elevului.

12. Ca rezultat al implicării elevilor în activitatea de investigație pe parcursul a circa 10 săptămâni, am constatat că demersul în care au fost atrași s-a desfășurat algoritmic, elevii înșiși elaborând algoritmul, euristic, combinatoric. Specificul produsului prezentat include abilitatea de a prinde plener în vizor o informație, de a o dezbate cu un coleg, de a discerne informația, de a o prelucra etapizat, în complexitate crescândă, de a-i atribui o valoare, de a o face utilă celorlalți.

13. Am dedus că punctul forte al *activităților integratoare independente în baza textului* rezidă, în clasele de liceu, în aprofundarea abilității elevului de a-și organiza propria învățare, punând în lumină acele particularități ale firii sale, care i se par maximum eficiente, care sunt capabile să îl prezinte favorabil comunității. Am ajuns la concluzia (susținută, în sondajul final, și de elevi) că lucrul cu textul la domiciliu, în formulă curriculară integratoare, îi dezvoltă elevului managementul timpului și al informațiilor, capacitatea de a depăși situații dificile în scopul afirmării stării de bine, axarea pe valori, capacitatea de a învăța continuu. În acest sens, am elaborat o listă-model de teme de investigație școlară, în baza studiului romanului „Cântecul mării” de O. Serebrian (*Anexa 10*). În această cheie orice instituție de tip liceal poate formula, în baza unor texte de acces și interes general, un set de teme de cercetare independentă *extra muros*, care să favorizeze aprofundarea elevului într-o activitate intelectuală de durată medie, cu scopul dezvoltării capacităților sale de învățare continuă.

14. Am evidențiat, printre alte puncte forte ale *proiectelor de investigație școlară*, ce le prezintă ca activități preferabile în organizarea temelor pentru acasă, că îmbină scrisul cu oralul: un produs elaborat algoritmic, în baza achizițiilor cognitive asimilate în timp, este făcut public într-un discurs și argumentat. Acest avantaj, miza pe individualitatea elevului, libertatea lui de acțiune într-un interval

de timp considerabil sunt de natură să determine școlile a sistematiza procesul educațional într-un ansamblu în care activitatea la lecție și cea în afara lecției să se prezinte organic, interdependent. O contribuție personală, în acest sens, este realizarea proiectului didactic al unei unități de învățare (*Anexa 9*), care eșalonează segmentele de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, în baza studiului romanului „Cântecul mării” de O. Serebrian. Prin studiul romanului, ca practică educațională de referință, am evidențiat fuziunea mai multor domenii de cunoaștere: istorie, geopolitică, muzicologie, medicină, legislație, economie, limbi europene, religie etc., elucidând astfel particularități ale abordării integrate a materiilor în procesul educațional.

15. Unul dintre produsele importante, în opinia noastră, generate de cercetarea în cauză este materializarea într-o grilă (*Anexa 11*) a viziunii asupra evaluării produsului activității de investigație independentă *extra muros* și a prezentării publice a acestuia, din perspectiva estimării competenței elevului de a învăța să învețe.

16. Limitele rezultatelor obținute se reduc la restricțiile pe care le-a suferit experimentul formativ: elevii nu au fost plasați în contextul firesc al cercetării, care ar fi putut sublinia calitățile și beneficiile activităților de investigație independentă *extra muros*, din cauza că au continuat a primi sarcini scrise, în cheie tradițională, la toate celelalte discipline școlare. Acest lucru le-a îngrădit libertatea în cercetare și le-a diminuat considerabil timpul de elaborare a produsului. În altă ordine de idei, limitele cercetării sunt determinate de capacitățile foarte slabe ale elevilor implicați în experiment în ceea ce privește operarea cu datele unui text.

17. Am demonstrat, în lucrarea de față, că dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în condiții *extra muros* nu este, în Republica Moldova, un proces pe deplin conștientizat de cadrul didactic (*Anexele 7, 7a, 8*). Or, în orice împrejurări, învățarea, proiectată riguros de pedagog cu scopul de a influența, în gradație ascendentă, comportamentul elevului, pune în valoare capacitatea acestuia de a obține cunoștințe și deprinderi, strategii și atitudini cognitive. Din acest punct de vedere, o problemă importantă legată de tema cercetării noastre, rămasă în afara soluționării, este dezvoltarea unei atitudini a cadrului didactic, științific fundamentată și axată pe documentele de politici, privind funcțiile, particularitățile temelor pentru acasă, efectul lor asupra dezvoltării personalității elevului. Este necesar, în acest sens, un program de formare continuă.

18. Am constatat, în observările și sondajele pe teren (*Anexele 2, 2a, 5, 5a, 6, 6a*), că fenomenul atribuirii temelor pentru acasă, în școlile din țara noastră, este în cele mai multe cazuri arbitrar, nu întotdeauna bazat pe formarea personalității elevului. Problema nu se explică prin curriculum

incomplet, necunoaștere a strategiilor didactice sau ignorare a psihologiei copilului. Deducția se construiește pe *lipsa de viziuni strategice* clare care s-ar încorpora în acest sistem și s-ar subordona misiunii generale a educației. În această ordine de idei, a fost o elaborată, cu statut de document-tip, o *Metodologie de organizare, realizare și evaluare a activităților de învățare în afara clasei la nivelul învățământului liceal (Anexa 12)*, care stabilește și reglementează cadrul conceptual, esența, funcțiile și modul de organizare a activității independente a elevului în afara clasei, la nivelul învățământului liceal, din perspectiva asigurării educației de calitate.

Pornind de la teoriile și modelele cognitivist-constructiviste ale învățării și analizând rezultatele experimentului de învățare independentă, în care elevii s-au implicat într-un interval de timp extins, întru optimizarea modului de organizare a învățării în afara clasei și în afara contactului nemijlocit cu pedagogul, considerăm utile următoarele

#### RECOMANDĂRI:

- La nivelul Ministerului Educației și Cercetării:
  1. Elaborarea unui **Regulament-tip** de proiectare, acordare, realizare și evaluare a activităților de investigație independentă *extra muros*, în formulă curriculară integratoare, pentru ciclul curricular *Aprofundare și specializare* (clasele a X-XII-a), cu perspectiva extinderii viziunii metodologice și asupra ciclului curricular *Observare și orientare*.
    - La nivelul instituțiilor de cercetare/ formare continuă:
      2. Elaborarea unor programe de formare continuă pentru cadrele didactice, dedicate modului de proiectare, acordare, realizare, evaluare și valorificare a activităților de investigație independentă *extra muros*, în formulă curriculară integratoare.
    - La nivelul instituțiilor de învățământ liceal:
      3. Instituțiile de învățământ liceal vor adopta o *politică internă a temelor pentru acasă* – în formulă curriculară integratoare, în cheia dezvoltării personalității elevului – care ar asigura metodologic încadrarea eficientă, stimulativă în investigații independente pe marginea unui subiect de interes personal al elevului, însă în același timp util comunității școlare, locale etc.
      4. Politica instituțională referitoare la temele pentru acasă va încorpora esența acestora pentru fiecare nivel de învățământ, rostul lor în formarea personalității elevului de orice vârstă, modul de implicare, volumul activității și timpul solicitat, modul de corelare cu semenii, cu părinții, cu cadrele didactice, feedbackul oferit, valorificarea rezultatului obținut de elev.

5. Instituțiile de învățământ vor înlocui treptat, în clasele superioare de gimnaziu și în mod special la nivelul învățământului liceal, temele pentru acasă cu caracter imediat, repetitiv, de consolidare cu teme oferite pentru o anumită perspectivă temporală, cu caracter de investigare și analiză, de implicare a întregii personalități a elevului, de elaborare a unui produs util acestuia și comunității sale. În acest cadru referențial, este necesară, în școli, o *Strategie a activității independente a elevului*.

6. Instituțiile de învățământ vor garanta consensul corpului didactic în privința implicării fiecărui elev în parte în activitatea de învățare independentă *extra muros*.

7. Instituțiile de învățământ liceal vor lansa, pe paginile lor web, platforme informaționale accesibile întregii comunități, cu privire la spectrul tematic propus elevilor spre investigație independentă, surse de documentare inter- și transdisciplinare, forme și modalități de realizare a temelor de investigație, mentori și consultanți. Platforma trebuie să conțină și schema de repartizare a temelor de investigație pentru fiecare elev, cu indicarea perioadei de activitate, asigurându-se astfel faptul de a exclude suprasolicitarea elevilor în realizarea activităților intelectuale *extra muros*.

- La nivelul comisiei metodice/ cadrului didactic:

8. Temele de investigație oferite pentru un interval de timp extins vor porni de la situații concrete de învățare, prezentate în manieră holistică în texte care pot servi drept sursă de studiu pentru un set de discipline școlare, situații care îl pot marca pe elev prin problematica lor, prin spectrul de posibilități de rezolvare, prin utilitatea implicării în procesul de căutare a soluțiilor.

9. Situațiile de învățare vor fi puse la dispoziția cadrului didactic și elevului prin diverse tipuri de texte – științifice, artistice, oficiale, publicistice – a căror valorificare ar spori dorința de cunoaștere și de adâncire în esența existenței. Implicarea în învățarea independentă *extra muros* va purta un caracter cel puțin interdisciplinar, pentru a satisface interesul elevului pentru cunoaștere și a-i justifica efortul, dar și pentru a-i garanta un parcurs academic eficient.



## BIBLIOGRAFIE

1. *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova.* În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.03.1995, vol. 172, nr. 17-18.
2. GUȚU, V., BUCUN, N., GHICOV, A. et al. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*, Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
3. ROEGIERS, X. *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat: s.n., 2003. Pe site-ul: <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf> , accesat 28.06.2021.
4. *Recommandation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/ CE)*. Bruxelles, 2006.
5. *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01)*. Bruxelles, 2018.
6. *Codul educației nr. 152.* În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324, 2014.
7. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior.* În rev.: *Studia Universitatis Moldaviae*, nr. 5 (65), Chișinău, 2013, pp. 31-36. ISSN 1857-2103.
8. CABAC, V. *Competența – produs al activității de învățare.* În cartea: DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, V., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014, pp. 95-155. ISBN 978-9975-9810-5-7.
9. Comisia Comunităților Europene. *Memorandum asupra Învățării Permanente*. Bruxelles: s.n., 2000. În: *Official Journal of the EU*, 30.02.2006, L 394/13.
10. *Învățarea pe tot parcursul vieții*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Pe site-ul: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatarea-pe-tot-parcursul-vietii>.
11. BÎRZEA, C. *Definirea și clasificarea competențelor.* În: *Revista de pedagogie*, nr. 3 (58), 2010, pp. 7-13. ISSN 0034-8678.
12. NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Polirom, 2005. 256 p. ISBN 978-973-46-1076-1.
13. LAMRI, J. *Les compétences du XXI-ième siècle*. Paris: Dunod, 2018. 224 p. ISBN 978-2100781454.
14. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015. 318 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
15. RAILEAN, E. *Învățarea pe tot parcursul vieții în context european: impactul economic, social și de mediu din perspectivă metasistemică.* În rev.: *Univers pedagogic*, nr. 1 (49), 2016, pp. 92-97. ISSN 1811-5470.
16. *Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous: répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien: s.n., 1990. Pe site-ul: [https://bice.org/app/uploads/2014/06/unesco\\_declaration-mondiale\\_sur\\_leducation\\_pour\\_tous.pdf](https://bice.org/app/uploads/2014/06/unesco_declaration-mondiale_sur_leducation_pour_tous.pdf), accesat 29.06.2021.

17. McCLELLAND, D. *Testing for Competence Rather Than for „Intelligence”*. În rev.: *American Psychologist*. January 1973. Pe site-ul: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>, accesat 29.06.2021.
18. PÂSLARU, V. *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*. În rev.: *Didactica Pro*. 2011, nr. 2 (66), pp. 4-8. ISSN 1810-6455.
19. BUCUN, N. *Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor*. În rev.: *Univers Pedagogic*, nr. 1, 2014, pp. 3-16. ISSN 1811-5470.
20. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri*. Studiu de politici educaționale. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2015. 88 p. ISBN 978-9975-9609-8-4.
21. CABAC, V. *Formarea competențelor: perspectiva enactivă. Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor. Conferință științifică internațională*. Bălți : Universitatea de Stat „Alecu Russo”, 2020, pp. 228-230. ISBN 978-9975-50-255-9.
22. ROEGIERS, X. *Compétence, compétence ou compétence? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique?* 2004. Pe site-ul: [https://www.skillpass-game.com/sites/default/files/2017-02/terminologie\\_compétences\\_070223%5b1%5d.pdf](https://www.skillpass-game.com/sites/default/files/2017-02/terminologie_compétences_070223%5b1%5d.pdf) , accesat 01.07.2021.
23. BADEA, D. *Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor*. În: *Revista de pedagogie*. 2010, nr. 3 (58), pp. 33-51. ISSN 0034-8678.
24. Academia Română. *Micul dicționar academic*. Ediția II., vol. II, București: Univers Enciclopedic, 2010. ISBN 978-606-8162-26-3.
25. REY, B., DEFRANCE, A. et al. *Competențele în școală: formare și evaluare*. București: Aramis, 2012. 176 p. ISBN 978-973-679-932-7.
26. COPILU, D., COPIL, V., DĂRĂBĂNEANU, I. *Predarea - Învățarea - Evaluarea pe bază de obiective curriculare de formare. Noua paradigmă pedagogică a începutului de mileniu*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 184 p. ISBN 973-30-2918-1.
27. POTOLEA, D., NOVEANU, E. (coord.). *Științele educației. Dicționar enciclopedic*. Vol. 1. București: Sigma, 2007. 1300 p. ISBN 978-973-649-394-2.
28. OREHOVSCHI, S. *Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personalității depline*. În: *Revista de Științe Socioumane*, nr. 1 (44), 2020, pp. 82-95. ISSN 1857-0119.
29. PÂSLARU, V. *Competența pedagogică: definiție, formare, evaluare*. În cartea: DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, V., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014, pp. 58-94. ISBN 978-9975-9810-5-7.
30. HADÎRCĂ, M. *Condiții pentru formarea-evaluarea transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare în limba română*. În rev. *Univers Pedagogic*, vol. 57, 1, 2018, pp. 3-9. ISSN 1811-5470.
31. IONESCU, M. *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cjui-Napoca: s.n., 2003. 440 p. ISBN 973-0-03029-4.
32. MANOLESCU, M. *Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației*. În: *Revista de pedagogie*, nr. 3 (58), 2010, pp. 53-65. ISSN 0034-8678.

33. TERRE, N., SEVE, C., SAURY, J. *Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire*. În rev.: *Éducation et francophonie*, nr. 2 (44), 2016, pp. 68-85. ISSN 1916-8659.
34. CALLO, T. *Viziunea de învățare proprie – bază a modelului învățării pragmatice a elevilor*. În cartea: Franțuzan, L. (coord.) *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 8-36. ISBN 978-9975-48-184-7.
35. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, M. *Instruirea centrată pe competențe*. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. 146 p. ISBN 973-664-538-9.
36. SCLIFOS, L., GORAȘ-POSTICĂ, V., COSOVAN, L. et al. *O competență-cheie: a învăța să înveți*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2010. 136 p. ISBN 978-9975-4125-0-6.
37. SINGER, M. (coord.), BERCU, N., CĂPIȚĂ, L. et.al. *Competența a învăța să înveți într-o abordare actuală. Didactica practică*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2006.
38. CRISTEA, S. *Competența pedagogică la nivelul curriculumului*. În rev.: *Didactica Pro*. 2011, 2 (66), pp. 55-56. ISSN 1810-6455.
39. FRANȚUZAN, L. *Formarea competenței-cheie de a învăța să înveți în contextul noilor provocări societale: Studiu de politici educaționale*. Chișinău: Lexon-Prim, 2021. 45 p. ISBN 978-9975-3274-8-0.
40. SCLIFOS, L. *Formarea competenței de a învăța să înveți*. În cartea: SCLIFOS, L., GORAȘ-POSTICĂ, V., COSOVAN, O. et al. *O competență-cheie – a învăța să înveți*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2010, pp. 5-18. ISBN 978-9975-4125-0-6.
41. SAVA-PECULEA, L. *Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare. Program de intervenție educațională pentru clasele a XI-a*. Rezumatul tezei de doctor. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2014.
42. CABAC, V. *Conceptualizarea curriculumului universitar: logica competențelor și logica obiectivelor*. În culegerea: Popa, G., Șleahțișchi, M. et al. *Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective. Materialele conferinței științifice internaționale consacrate aniversării a 65-a de la fondarea Universității de Stat „A. Russo”*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2011, pp. 8-13. ISBN 978-9975-50-060-9.
43. LÖWE, H. *Introducere în psihologia învățării la adulți*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 300 p. ISBN/COD1646IP13D1918IN.
44. HADÎRCĂ, M. *Condiții pedagogice pentru reconfigurarea procesului actual de învățare*. În cartea: *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, 400 p. ISBN 978-9975-48-184-7.
45. COCORADĂ, E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Polirom, 2010. 216 p. ISBN 978-973-46-1811-8.
46. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București-Chișinău: Litera Internațional, 2000. 400 p. ISBN 9975-74-248-3.
47. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN: 978-973-681-553-9.
48. GAGNÉ, R. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 336 p.

49. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 284 p. ISBN 973-29-0070-9.
50. DUMITRIU, G. *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 254 p. ISBN: 973-30-5178-0.
51. PALOȘ, R. *Teorii ale învățării și implicațiile lor educaționale*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2012. 240 p. ISBN 978-973-125-363-3.
52. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 484 p. ISBN: 973-30-4683-3.
53. CRISTEA, S. *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 192 p. ISBN 973-30-1089-8.
54. Enciclopedia Universală BRITANNICA, vol. 7, București: Litera, 2010. 360 p. ISBN 978-973-675-761-7.
55. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 160 p.
56. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării*. Iași: Polirom, 2009. 232 p. ISBN 978-973-46-1525-4.
57. NOVEANU, E. *Constructivismul în educație*. În: *Revista de pedagogie*, nr. 7-12, 1999.
58. PÂNIȘOARĂ, G. (coord.). *Psihologia învățării*. Iași: Polirom, 2019. 296 p. ISBN 9789734677252.
59. PIAGET, J. *Reprezentarea lumii la copil*. Chișinău: Cartier, 2005. 416 p. ISBN 9975-79-295-2.
60. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. 304 p. ISBN 973-683-048-9.
61. ȘOVA, T. *Pedagogie: Suport de curs*. Bălți: s.n., Tipografia din Bălți, 2016. 180 p. ISBN 978-9975-132-72-5.
62. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN: 973-681-100-X.
63. OREHOVSCHI, S. Activitatea școlară independentă în sistemul de învățământ autohton. În rev.: *Studia Universitatis Moldaviae*, nr. 5 (135), 2020, pp. 55-62. ISSN 1857-2103.
64. PĂTRAȘCU, D., PĂTRAȘCU, L. *Temeiurile pedagogice ale organizării activității de sine stătătoare a elevilor și dirijarea ei la lecțiile de educație tehnologică*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 1992. 202 p.
65. BOCOȘ, M.-D. (coord.), ANDRONACHE, D.-C., CHIȘ, O. ș.a. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. 1. Pitești: Paralela 45, 2016. 376 p. ISBN 978-973-47-2212-9.
66. CUZNEȚOV, L. *Jocul copilului și cultura educației familiale*. Chișinău: CEP USM, 2007. 184 p. ISBN 978-9975-70-119-8.
67. GOLU, F. *Forme și stiluri de învățare*. În cartea: PÂNIȘOARĂ, G. (coord.). *Psihologia învățării*. Iași: Polirom, 2019, pp. 158-180. ISBN 9789734677252.
68. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1.

69. JOHSUA, S., FÉLIX, C. *Le travail des élèves à la maison: une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude*. În: *Revue Française de Pédagogie*. №141 octobre-novembre-décembre 2002, pp. 89-97.
70. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea autoreglată. Teorie. Strategii de învățare*. Chișinău: Epigraf, 2010. 360 p. ISBN 978-9975-109-21-5.
71. ЕСИПОВ, Б. П. *Самостоятельная работа учащихся на уроках*. Москва: Учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения, 1961. 240 с.
72. MÂNDĂCANU, V. *Formarea competenței culturii învățării în contextul tehnologiilor educaționale*. În culegerea: Popa, G., Șlehtițchi, M. et al. *Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective. Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrată aniversării a 65-a de la fondarea Universității de Stat „Alecu Russo”*, Bălți: Presa universitară bălțeană, 2011. ISBN: 978-9975-50-060-9.
73. EREN, O., HENDERSON, D. J. *Are we wasting our children's time by giving them more homework?* În rev.: *Economics of Education Review*. 2011, nr. 5 (30), pp. 959-961. ISSN 0272-7757.
74. PERRENOUD, Ph. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF Editeur, 2013. 208 p. ISBN 978-2710124634.
75. RAYOU, P. *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010. 176 p. ISBN 978-2753509764.
76. BESSIRE, E. *Les devoirs à domicile du point de vue de l'élève*. s.l. : Haute École Pédagogique – BEJUNE, 2018. Pe site-ul: [https://doc.rero.ch/record/327661/files/FPRI\\_2019\\_MEM\\_Bessire\\_Elodie.pdf](https://doc.rero.ch/record/327661/files/FPRI_2019_MEM_Bessire_Elodie.pdf), accesat 22.01.2022.
77. VATTEROTT, C. *Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2009. 180 p. ISBN 978-1-4166-0825-7.
78. GILL, B., SCHLOSSMAN, S. *The lost cause of homework reform*. În rev.: *American Journal of Education*, nr. 1 (109), 2000, pp. 27-62. ISSN 0195-6744.
79. COOPER, H., ROBINSON, J. C., PATALL, E. A. *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003*. În: *Review of Educational Research*, nr. 1 (76), 2006, pp. 1-62. ISSN: 0034-6543.
80. OLYMPIA, D., SHERIDAN, S., JENSON, W. *Homework: A Natural Means of Home-School Collaboration*. În rev.: *School Psychology Quarterly*, nr. 1, 1994, pp. 60-80. ISSN: 2578-4218.
81. GILL, B., SCHLOSSMAN, S. *A Nation at Rest: The American Way of Homework*. În rev.: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2003, Vol. 25, 3, pp. 317-337. ISSN 0162-3737.
82. BLAZER, C. (coordonator). *Homework. Literature Review*. Pe site-ul: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536245.pdf>, accesat 20.02.2021.
83. GLASMAN, D., BESSON, L. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Grenoble: Université de Savoie Mont Blanc, 2005. 152 p. ISBN 978-2915797091.
84. MOISAN, S., ROYER, E. *Pédagogie et devoirs: module d'animation*. Québec, Canada: s.n., 1996. Pe site-ul: [http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/mod\\_anim.html](http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/mod_anim.html), accesat 02.07.2021.

85. PAULU, N. *Helping Your Students With Homework: A Guide for Teachers*. s.l.: U.S. Department of Education, 1998. Pe site-ul: <https://www2.ed.gov/pubs/HelpingStudents/reference.html>, accesat 20.02.2020.
86. COOPER, H. *Synthesis of research on homework*. În rev.: *Educational Leadership*, nr. 3 (47), 1989, pp. 85-91. Pe site-ul: [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el198911\\_cooper.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf), accesat 30.04.2019.
87. BUTLER, J. A. *Homework*. 1987. Pe site-ul: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/Homework.pdf>, accesat 30.01.2022.
88. DE JONG, R., WESTERHOF, K.J., CREEMERS, B.P.M. *Homework and student math achievement in junior high schools*. În rev.: *Educational Research & Evaluation*, nr. 6, 2000, pp. 130-157. ISSN 1380-3611.
89. MINKE, T. A. *Types of Homework and Their Effect on Student Achievement*. St. Cloud: St. Cloud State University, 2017. Pe site-ul: [https://repository.stcloudstate.edu/ed\\_etds/24/](https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/24/), accesat 30.01.2022.
90. NORTH, S., PILLAY, H. *Homework: re-examining the routine*. În rev.: *ELT journal*, nr. 2 (56), 2002, pp. 137-145. ISSN 0951-0893.
91. COOPER, H., VALENTINE, J. C. *Using research to answer practical questions about homework*. În rev.: *Educational Psychologist*, nr. 36, 2001, pp. 143-153. ISSN 0046-1520.
92. KEITH, T. *Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis*. În rev.: *Journal of Educational Psychology*, nr. 74, 1982, pp. 248-253. ISSN 0022-0663.
93. VOLLEY, S. *Homework: based on tradition or research? A qualitative study of teachers' considerations when assigning homework in English*. University of Tromsø, 2017. 70 p. Pe site-ul: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11553/thesis.pdf?sequence=1>, accesat 14.04.2021.
94. PALICICA, M., GAVRILĂ, C. et al. *Pedagogie*. Timișoara: Mirton, 2007. 480 p. ISBN 978-973-52-0139-5.
95. KOHN, A. *Mitul temei pentru acasă*. București: Multi Media Est Publishing, 2015. 236 p. ISBN 978-606-93563-6-4.
96. КОН, А. *Школа для детей, а не наоборот. Будущее без оценок и домашних заданий*. Москва: Ресурс, 2017. 520 с. ISBN 978-5-9906512-9-6.
97. БИМ-БАД, Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с. ISBN 5-85270-230-7.
98. КРИВШЕНКО, Л. П. и др. *Педагогика*. Москва: Проспект, 2005. 432 с. ISBN 5-482000575.
99. FÉLIX, C. *L'étude à la maison: un système didactique auxiliaire*. În rev.: *Revue des sciences de l'éducation*, nr. 3 (XXVIII), 2002, pp. 483-505. ISSN 0318-479X.
100. BONASIO, R. *La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe: de l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation*. Toulouse: Université Toulouse le Mirail, 2015. Pe site-ul: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01538302/document>, accesat 21.02.2021.
101. OREHOVSCHI, S. *Temele pentru acasă – pedagogie și politici școlare*. Chișinău: Lexon-Prim, 2021. 66 p. ISBN 978-9975-3274-6-6.

102. Освітня Агенція міста Києва. *Аналітична довідка за результатами моніторингового дослідження «Дотримання вимог до організації домашніх завдань в основній і старшій школі»*. Kiev: s.n., 2017. Pe site-ul: [http://golosiivruo.gov.ua/docs/section/domashni\\_zavdannia.pdf](http://golosiivruo.gov.ua/docs/section/domashni_zavdannia.pdf), accesat 12.01.2022.
103. Institutul de Științe ale Educației. *Temele pentru acasă. Consultare națională privind rolul, consistența și eficiența temelor pentru acasă*. București: s.n., 2017. Pe site-ul: [https://www.isj-cl.ro/images/Curriculum/InspectoratScolarAdjunct/Raport\\_Teme-acasa\\_final.pdf](https://www.isj-cl.ro/images/Curriculum/InspectoratScolarAdjunct/Raport_Teme-acasa_final.pdf), accesat 12.01.2022.
104. Міністерство освіти і науки України. Міжрегіональна Академія управління персоналом. *Про недопущення перевантаження учнів початкових класів надмірним обсягом домашніх завдань*. 2014. Pe site-ul: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/39141/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/39141/), accesat 19.05.2021.
105. Міністерство освіти і науки України. *Обсяг і характер домашніх завдань*. Pe site-ul: [https://docs.google.com/document/d/1ccs50mW3YZCBu11-HpRwMFVZoZD8N\\_tqidXuWdHAjwU/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1ccs50mW3YZCBu11-HpRwMFVZoZD8N_tqidXuWdHAjwU/edit?pli=1), accesat 19.05.2021.
106. Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. *Ordin privind temele pentru acasă în învățământul preuniversitar*. 2016. Pe site-ul: <https://www.edu.ro/sites/default/files/OMENCS%205893%20teme.pdf>, accesat 19.05.2021.
107. OECD. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing, 2016. Pe site-ul: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii\\_9789264267510-en#page214](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en#page214), accesat 19.05.2021.
108. BIRCH, P., CROSIER, D. *Homework: what is it good for*. 04 28, 2017. Eurydice. Pe site-ul: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/homework-what-it-good\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/homework-what-it-good_en), accesat 19.05.2021.
109. OECD. *PISA 2018 Results (Volume V) : Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD Publishing, 2019. Pe site-ul: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/ca768d40-en.pdf?expires=1623399071&id=id&accname=guest&checksum=C4CDE00ECF97409540014CECF793FDA6>, accesat 19.05.2021.
110. KEYES, K., MASLOWSKY, J., HAMILTON, A., SCHULENBERG, J. *The Great Sleep Recession: Changes in Sleep Duration Among US Adolescents, 1991–2012*. În rev.: *Pediatrics*. March 2015, pp. 460-468. Pe site-ul: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4338325/>, accesat 19.05.2021.
111. HANSEN, M., QUINTERO, D. *Analyzing ‘the homework gap’ among high school students*. Brown Center Chalkboard. 2017. Pe site-ul: <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2017/08/10/analyzing-the-homework-gap-among-high-school-students/>, accesat 19.05.2021.
112. *Does Homework Perpetuate Inequities in Education?* Paris: OECD Publishing, 2014. PISA in Focus. Pe site-ul: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/does-homework-perpetuate-inequities-in-education\\_5jxrhqtx2xt-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/does-homework-perpetuate-inequities-in-education_5jxrhqtx2xt-en#page1), accesat 08.04.2020.
113. CATALANO, F. *Common Sense Survey: Homework Gets More Digital for Teens and Tweens*. 2019. Pe site-ul: <https://www.edsurge.com/news/2019-10-28-common-sense-survey-homework-gets-more-digital-for-teens-and-tweens>, accesat 28.06.2021.

114. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Trei, 2014. 416 p. ISBN 978-606-719-058-8.
115. O'SHAUGHNESSY, M. *There is no homework in Finland*. 2017. Pe site-ul: <https://lead-prep.org/2017/08/there-is-no-homework-in-finland/>, accesat 28.06.2021.
116. STRAUSS, V. *What Finland is really doing to improve its acclaimed schools*. The Washington Post, 30.08.2019. Pe site-ul: <https://www.washingtonpost.com/education/2019/08/30/what-finland-is-really-doing-improve-its-acclaimed-schools/>, accesat 28.06.2021.
117. RØNNING, M. *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*. Oslo: s.n., 2010. Pe site-ul: [https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201001/rapp\\_201001.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201001/rapp_201001.pdf), accesat 28.06.21.
118. MAZOUCH, P., VLTAVSKA, K. *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools. Czech Republic*. 2016. Pe site-ul: [https://www.oecd.org/education/school/CZE-CBR\\_FINAL-OCT2016.pdf](https://www.oecd.org/education/school/CZE-CBR_FINAL-OCT2016.pdf), accesat 28.06.2021.
119. *The school homework load in the Czech Republic*. 2019. IDEA CERGE-EI. Pe site-ul: <https://idea-en.cerge-ei.cz/17-news/75-the-school-homework-load-in-the-czech-republic-and-in-international-comparison>, accesat 28.06.2021.
120. *Tervisekatsenõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele. Riigi Teataja*. Pe site-ul: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351102?leiaKehtiv>, accesat 28.06.2021.
121. *Письмо Минобразования РФ „О недопустимости перегрузок обучающихся начальной школы”*. 1999. Pe site-ul: <https://docs.cntd.ru/document/901737173>, accesat 28.06.2021.
122. Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение Черемисиновская СОШ. *Положение о дозировках и видах домашнего задания*. 2019. Pe site-ul: <http://www.cher-sosh.ru/oshcole/upravlyayushhij-sovet/290-polozhenie-o-dozirovke-i-vidax-domashnego-zadaniya.html>, accesat 19.06.2021.
123. *В России автоматизируют процесс проверки домашних заданий школьников*. Москва: TASS, 31.05.2021. Pe site-ul: <https://tass.ru/obschestvo/11515097>, accesat 19.09.2021.
124. Правда, что в России в школах задают больше всего в мире домашних заданий? Москва: б.н., Аргументы и факты, 14.10.2020. Pe site-ul: [https://aif.ru/society/education/pravda\\_chno\\_v\\_rossii\\_v\\_shkolah\\_zadayut\\_bolshe\\_vsego\\_v\\_mire-domashnih\\_zadaniy](https://aif.ru/society/education/pravda_chno_v_rossii_v_shkolah_zadayut_bolshe_vsego_v_mire-domashnih_zadaniy), accesat 19,09.2021.
125. *Уроки сделал? Школы ищут способ отказаться от традиционной „домашки”*. Москва: б.н., 07.12.2020 г. Русская газета. Pe site-ul: <https://rg.ru/2020/12/07/shkoly-ishchut-sposob-otkazatsia-ot-tradicionnoj-domashki.html>, accesat 19.09.2021.
126. *Code de l'éducation*. Pe site-ul: <http://codes.droit.org/PDF/Code%20de%20l%27c3%a9ducation.pdf>, accesat 01.01.2021.
127. Государственная Дума Российской Федерации. *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*. 2021. Pe site-ul: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>.
128. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Curriculum. Învățământul primar*. Pe site-ul: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_05.09.2018.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf).



129. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2017. 114 p. ISBN 978-9975-3039-8-9.
130. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Curriculum. Limba și literatura română. Gimnaziu*. Pe site-ul: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba\\_si\\_lit\\_romana\\_sc\\_nat\\_gimnaziu.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_romana_sc_nat_gimnaziu.pdf).
131. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Instrucțiune privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal*. Pe site-ul: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/instrucțiune\\_teme\\_pentru\\_acasa.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/instrucțiune_teme_pentru_acasa.pdf), accesat 19.07.2019.
132. Ministerul Sănătății. *Hotărîre nr. 21 din 29.12.2005*. Pe site-ul: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=79891&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=79891&lang=ro), accesat 23.08.2020.
133. Guvernul Republicii Moldova. *Hotărîre (Proiect)*. Pe site-ul: <https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/1017-msmps.pdf>, accesat 23.08.2020.
134. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Standarde de calitate pentru învățământul primar, gimnazial și liceal din perspectiva școlii prietenoase copilului*. Pe site-ul: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din\\_11\\_10\\_13\\_standarde\\_spc\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf), accesat 23.08.2020.
135. OREHOVSCHI, S. *Formarea culturii organizaționale a elevului prin dezvoltarea competenței de a învăța să învețe*. În rev.: *Didactica Pro*, nr. 6 (112), 2018, pp. 2-6. ISSN 1810-6455.
136. OREHOVSCHI, S. *Dezvoltarea competenței elevului de a învăța în afara cadrului școlar*. În: *Revista Română de Arheologie Didactică*, nr. 1, 2019, pp. 173-176. ISSN 2668-6155, ISSN-L 2668-6155.
137. UNICEF. *Convenția cu privire la drepturile copilului*. Pe site-ul: <https://www.unicef.org/moldova/media/1401/file/Conventia-cu-privire-la-drepturile-copilului.pdf>.
138. CUCOȘ, C. *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași: Polirom, 2002. 168 p. ISBN 973-681-105-0.
139. *Key Data on Education in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruxelles, 2012. Pe site-ul: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/978-92-9201-242-7>
140. MELNIC, N. *Managementul timpului în eficientizarea activității instituției de învățământ*. Teză de doctor în științe pedagogice. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2019.
141. GORAȘ-POSTICĂ, V., OREHOVSCHI, S. *Managementul timpului ca valoare prioritară a elevului*. În volumul: *Educația din perspectiva valorilor*. Tom XVI: Summa paedagogica, București: Editura Eikon, 2019, pp. 13-19. e-ISBN: 978-606-49-0226-9.
142. PIERARD, A. *Le rôle des activités parascolaires dans la scolarité de l'élève. Analyse UFAPEC*. Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, Bruxelles, 2012. Pe site-ul: <https://www.ufapc.be/files/files/analyses/2012/2412-parascolaires.pdf>.
143. ANANIAN, S., BAUER, D. *Le temps périscolaire*. În revista: *Diversité*, nr. 1 (156), 2009, pp. 68-74. ISSN 1769-8502.
144. *La complémentarité des activités scolaires et parascolaires*. Pe site-ul: <https://ecoledetous.be/comprendre-l-ecole-de-tous/lorganisation-de-lenseignement/la-complementarite-des-activites-scolaires-et-parascolaires/>

145. *Accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC*. Pe site-ul: <https://www.amf.asso.fr/documents-accompagnement-la-scolarité-egalité-chances-tic/6662>
146. JIGĂU, M. (coord.). *Timpul elevilor*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2008. Pe site-ul: [https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Studiu.ISE\\_.Timpul\\_elevilor.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Studiu.ISE_.Timpul_elevilor.pdf), accesat 11.11.2019.
147. CLICHICI, V. *Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică. Conceptualizare. Modelare. Implementare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018. 200 p. ISBN 978-9975-3285-2-4.
148. ANGELESCU, C., JULA, D. *Timpul liber. Condiționări și implicații economice*. București: Editura Economică, 1997. 246 p. ISBN 973919883X.
149. MEUNIER, J. C. „*Quand l' école rentre à la maison*”. *Le temps scolaire à la maison, ses causes et conséquences*. Federation des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, Bruxelles, 2013. Pe site-ul: <https://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2011/04/Etude-2013.pdf>.
150. БАБАНСКИЙ, Ю. К., Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы), Москва: Просвещение, 1982. 200 с.
151. CHALLAMEL, M.-J., CLARISSE, R. et al. *Rythmes de l'enfant: de l'horloge biologique aux rythmes scolaires. Expertise collective*. Editions INSERM, Paris, 2001. Pe site-ul: [https://presse.inserm.fr/wp-content/uploads/2017/01/2001\\_04\\_05\\_CP\\_Enfant\\_Rythmes.pdf](https://presse.inserm.fr/wp-content/uploads/2017/01/2001_04_05_CP_Enfant_Rythmes.pdf)
152. QUINTIN, O., FORESTIER, Ch. *Des rythmes plus équilibrés pour la réussite de tous. Rapport d'orientation sur les rythmes scolaires*. Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Conférence nationale sur les rythmes scolaires, Paris, 2011. Pe site-ul: [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/114000364.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/114000364.pdf)
153. BRETON, X., DURAND, Y. *Rapport d'information déposé par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire*. Assemblée Nationale, Paris, 2010. Pe site-ul: <https://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i3028.asp>
154. SUCHAUT, B. *Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire*. Pe site-ul: <https://shs.hal.science/halshs-00714043/document>
155. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
156. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. 394 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
157. OPERTTI, R. *Dix clés pour repenser le curriculum*. International Bureau of Education UNESCO, Paris, 2021. Pe site-ul: [https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/dix\\_cles\\_pour\\_repenser\\_le\\_curriculum\\_fre](https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/dix_cles_pour_repenser_le_curriculum_fre)
158. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis, 2006. 384 p. ISBN 9789736793036.
159. POPOVICI BORZEA, A. *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*. Iași: Polirom, 2017. 272 p. ISBN 978-973-46-7012-3.
160. BOCOȘ, M.-D. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom, 2013. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
161. D'HAINAULT, L. (coord.), *L'interdisciplinarité et l'intégration*. În cartea: L. D'Hainaut (coord.) *Programmes d'études et éducation permanente*, Paris, UNESCO, 1979, pp. 9-10.

162. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. III ed., Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
163. AUSUBEL, D. P., ROBINSON, F. G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 798 p.
164. ULRICH, C. *Învățarea prin proiecte*. Iași: Polirom, 2016. 280 p. ISBN 978-973-46-6240-1.
165. KLEIN, J. T. *A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education*. În rev.: *Journal of Social Science Education*, nr. 5, 2006. Pe site-ul: <https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=englishfrp>
166. CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, O. *Abordarea integrată a curriculumului școlar*. În: *Revista de pedagogie*, nr. 4 (LIX), 2011, pp. 93-100. ISSN 0034-8678.
167. MARA, E. L. *Curriculum integrat. Învățare integrată*. În rev.: *Journal of Romanian Literary Studies*, nr. 15, 2018. Pe site-ul: <http://old.upm.ro/jrls/JRLS-15/Rls%2015%2006.pdf>
168. KYSILKA, M. *Understanding integrated curriculum*. În rev.: *The curriculum journal*, vol. 9, nr. 2, June-August 1998, pp.197-209. ISSN 0958-5176.
169. BACON, K. *Curriculum Integration*. Pe site-ul: [https://ncca.ie/media/3499/seminar-two\\_bacon-paper.pdf](https://ncca.ie/media/3499/seminar-two_bacon-paper.pdf)
170. DRAKE, S., BURNS, R. *Meeting Standards Trough Integrated Curriculum*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004. 182 p. ISBN 978-0871208408.
171. ȘTEFAN, M. *Teoria situațiilor educative*. București: Aramis, 2003. 208 p. ISBN 973-8473-36-5.
172. CALLO, T., GHICOV, A. *Elemente transdisciplinare în predare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*. Chișinău: Știința, 2007. 48 p. ISBN 978-997-56-7268-9.
173. NEGREA, G. O., SĂNDULESCU, G. et al. *Fascinanta provocare a interdisciplinarității*. Sibiu: Armanis, 2014. 62 p. ISBN 978-606-8595-29-0.
174. PATRAȘ, R., MIRONESCU, A. et al. *Poate fi măsurată interdisciplinaritatea? O analiză cantitativă și calitativă a cuvintelor-cheie*. În rev.: *Transilvania*, nr. 10, 2017, pp. 17-31. ISSN 0255 0539.
175. ANDRIȚCHI, V. *Dimensiuni ale abordării transdisciplinare în învățământ*. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, Chișinău, 2021, vol. 5, pp. 198-206. ISBN: 978-9975-76-322-6.
176. FOGARTY, R. *10 ways to integrate curriculum*. În rev.: *The Education Digest*, 57 (6), 1991, pp. 61-65. Pe site-ul: [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199110\\_fogarty.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199110_fogarty.pdf)
177. CALLO, T. *Mandatul social al abordării holistice/ integralizate în învățare*. În rev.: *Univers pedagogic*, nr. 1 (69), 2021, pp. 20-27. ISSN 1811 5470.
178. HADÎRCĂ, M. (coord.) *Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
179. AFANAS, A. *La formation des compétences communicatives à partir du texte littéraire*. În culegerea *Du texte au contexte. Défis et perspectives d'une approche interdisciplinaire du texte littéraire*, vol. IV, Chișinău, CEP USM, 2017, pp. 114-117. ISBN 978-9975-71-882-0.

180. GHICOV, A. *Lectura atitudinală și creațiile verbale ale elevilor*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019. 68 p. ISBN 978-9975-48-166-3.
181. ЦИРОВА, И. А., ГОНЧАРОВА, Е. А. *Многомерность текста: понимание и интерпретация*. Санкт Петербург: Книжный Дом, 2007. 472 с. ISBN 978-5-94777-099-5.
182. ВАЛГИНА, Н. С. *Теория текста*. Москва: Логос, 2003. 280 с. ISBN 5-94010-187-9.
183. GHICOV, A., CALLO, T., *O perspectivă constructivistă a textului în manualul școlar de limba și literatura română*. În rev.: *Univers Pedagogic*, nr. 3 (35), Chișinău, 2012, pp. 11-17. ISSN 1811 5470.
184. *Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015*. Chișinău, 2016. Pe site-ul: [https://ance.gov.md/sites/default/files/raport\\_pisa\\_2015\\_ance.pdf](https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_pisa_2015_ance.pdf)
185. *Republica Moldova în PISA 2018*. Chișinău, 2019. Pe site-ul: [https://ance.gov.md/sites/default/files/raport\\_pisa2018.pdf](https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf)
186. GHICOV, A. *Cadrul conceptual al retelizării în metodologia protextului*. Autereferatul tezei de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău, 2017.
187. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Limba și literatura română. Curriculum. Clasele X-XII*. Chișinău: Lyceum, 2020. 148 p. ISBN 978-9975-3437-2-5.
188. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Русский язык и литература. Curriculum. Clasele X-XII*. Chișinău: Lyceum, 2020. 164 p. ISBN 978-9975-3439-9-2.
189. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Literatura universală. Curriculum. Clasele X-XII*. Chișinău: Lyceum, 2020. 68 p. ISBN 978-9975-3438-0-0.
190. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Limba străină. Curriculum. Clasele X-XII*. Chișinău: Lyceum, 2020. 128 p. ISBN 978-9975-3437-9-4.
191. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Istoria românilor și universală. Curriculum. Clasele X-XII*, Chișinău: Lyceum, 2020. 188 p. ISBN 978-9975-3436-6-4.
192. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Geografie. Curriculum. Clasele X-XII*. Chișinău: Lyceum, 2020. 92 p. ISBN 978-9975-3437-1-8.
193. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Educație pentru societate. Clasele X-XII*. Curriculum disciplinar. Chișinău, 2018. Pe site-ul: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps\\_gimnaziu\\_2018-08-14\\_curriculum\\_ghid.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps_gimnaziu_2018-08-14_curriculum_ghid.pdf).
194. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Dezvoltare personală. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar*. Chișinău: Lyceum, 2018. Pe site-ul: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/dp\\_liceu\\_2018-08-18\\_curriculum\\_ghid\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/dp_liceu_2018-08-18_curriculum_ghid_0.pdf)
195. CHITEȘ, C.D., CHITEȘ, D., DRINCEANU, V.F. *Perspective culturale generate de matematică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. 264 p. ISBN 9786063107399.
196. ȘOVA, T. *Educația pentru respectarea drepturilor copilului – prioritate a școlii moderne*. În culegerea: CIOBANU, L., ZORILLO, L., ȘOVA, T. ș.a. *Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar. Materialele conferinței științifice internaționale consacrată aniversării a 55-a de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, 29 oct. 2015*, pp. 41-48. ISBN 978-9975-132-45-9.

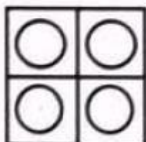
197. SUFF, E. *Textul literar și educația civică: manus manum lavat*. În rev.: *Didactica Pro*, nr. 2 (102), 2017, pp. 37-40. ISSN 1810-6455.
198. BUCUN, N., POGOLȘA, L., BOLBOCEANU, A. et. al. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău: Print-Caro, 2010. 298 p. ISBN 978-9975-4159-2-7.
199. BEERS, M.C., DAVENPORT, T.H., DeLONG, D.W. *Successful Knowledge Management Projects*. În: *Sloan Management Review*, 1998. Pe site-ul: [https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Davenport/publication/200045855\\_Building\\_Successful\\_Knowledge\\_Management\\_Projects/links/53db93a40cf216e4210bf847/Building-Successful-Knowledge-Management-Projects.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Davenport/publication/200045855_Building_Successful_Knowledge_Management_Projects/links/53db93a40cf216e4210bf847/Building-Successful-Knowledge-Management-Projects.pdf)
200. *Lista liceelor private din Capitală și cât costă un an de studiu*. Pe site-ul: <https://stiri.md/article/social/lista-liceelor-private-din-capitala-si-cat-costa-un-an-de-studiu>.
201. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Oportunități pentru abordarea participativă a managementului strategic din perspectiva proiectului ca metodă de învățare și evaluare*. În cartea: GORAȘ-POSTICĂ, V. et al. *Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil*, Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2018. 112 p. ISBN 978-9975-3177-2-6.
202. MATHEWSON, T. G. *The Teacher's Role in Finland's Phenomenon-based Learning*. KQED, 2019. Pe site-ul: <https://www.kqed.org/mindshift/55006/the-teachers-role-in-finlands-phenomenon-based-learning>
203. European Training Foundation. *Work-based learning*. ETF, 2021. Pe site-ul: <https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/work-based-learning-centres-vocational-excellence>
204. OREHOVSCHI, S. *Esența, principiile, funcțiile și beneficiile activităților de învățare în afara clasei în învățământul liceal*. În culegerea: *Conferința științifică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”*, Bălți: s.n, 2023, pp. 128-139. ISBN 978-9975-161-32-9.
205. OREHOVSCHI, S. *Spre o politică instituțională a temelor pentru acasă*. În culegerea: *Conferința științifică internațională „Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții”*, Chișinău: s.n., 2023, pp. 64-74. ISBN 978-9975-76-417-9 (pdf).

## ANEXE

### Anexa 1. Sinteza modelelor de integrare curriculară

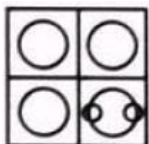
(textul-explicație ne aparține – s.o.)

#### Modelul fragmentat



Design tradițional de organizare a curriculumului, cu discipline distincte. Domeniile academice majore le reprezintă matematica, științele, limbile și studiile sociale. Fiecare este văzută ca o entitate în sine. Vizualizează învățarea printr-un *periscop*: permite observarea obiectelor aflate în spatele unui obstacol. În școli, disciplinele sunt predate de profesori diferiți în diferite săli de clasă, elevii trecând consecutiv din una în alta. Fiecare materie îi oferă elevului o viziune fragmentată a învățării, de unde și denumirea modelului.

#### Modelul conectat



Oferă detalii, subtilități interconectate în cadrul unei discipline. În timp ce disciplinele rămân separate, modelul se concentrează pe stabilirea conexiunilor explicite în cadrul fiecărui subiect – conectarea unui concept la următorul. Este reprezentat de *binoclul de teatru*: apropierea de obiect este nesemnificativă. Cheia acestui model pune în valoare efortul deliberat de a relaționa ideile în cadrul disciplinei. Profesorul de geografie ar putea lega, de exemplu, unitatea de geologie de unitatea de astronomie, subliniind natura evolutivă a pământului în raport cu corpurile cerești.

#### Modelul imbricat



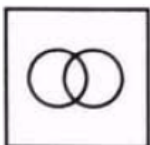
Se referă la combinațiile naturale ale domeniilor. De exemplu, o secvență din roman, în care protagonistul pleacă la război, este relaționată cu un pasaj de istorie, cu referire la conflagrația în cauză. O lecție elementară despre sistemul circulator ar putea viza conceptul de sisteme în general, precum și fapte și comprehensiuni despre sistemul circulator, în special. Modelul imbricat reprezintă curriculumul prin simbolul *ochelarilor tridimensionali*.

#### Modelul secvențial



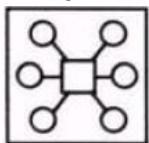
Redă simbolic curriculumul prin imaginea *ochelarilor*: lentilele sunt separate, dar conectate printr-un cadru comun. Deși unitățile de conținut sunt predate separat, ele sunt rearanjate și porționate pentru a oferi spațiu pentru concepte conexe. Studiul pieței bursiere, în opționalul de economie, se poate sincroniza cu domeniul marii depresii care a lovit SUA în 1929. Președintelui american John Adams i se atribuie spusa: manualul nu este un contract moral pe care profesorii sunt obligați să-l predea – ei sunt obligați să predea copiilor. Urmarea secvenței manualului poate funcționa bine în unele cazuri, dar ar putea avea mai mult sens rearanjarea secvențelor, în alte cazuri. Noua secvență poate fi mai logică dacă este paralelă cu prezentarea conținuturilor altor discipline.

### Modelul partajat



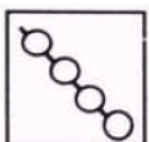
Reunește două discipline distincte focalizate într-o singură imagine. Modelul folosește concepte care se suprapun ca elemente de organizare și implică proiectarea/ predarea partajată în două discipline. Imaginea simbolică a acestui model este *binoclul de câmp*: oferă reprezentarea optică din două direcții diferite. Viziunea presupune a proiecta o unitate de învățare în doi, iar mesajul ei să fie abordat în fața clasei în tandem. Romanul lui M. Cărtărescu „Orbitor” poate genera abordări ce țin de fiziologia omului: stări ale semi-, sub-, inconștientului, manifestări ale oniricului etc. Tandemul profesoral începe unitatea cu un set de concepte cheie, abilități și atitudini abordate în mod tradițional, apoi identifică priorități, caută suprapuneri de conținut, particularizează conținutul. Avantajul modelului este că poate reuni domeniile unor arii curriculare neînvecinate.

### Modelul conjunct



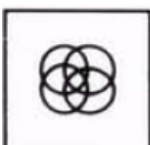
Este identificat cu un *telescop*: surprinde simultan o întreagă constelație de discipline. Curriculumul conjunct utilizează, de regulă, o temă fertilă pentru a integra subiectele. Odată ce a fost selectată o temă, cei implicați o folosesc ca acoperire pentru a aborda multiaspectual domeniul. Să zicem, nașterea unui copil este abordată din perspectiva artelor plastice, muzicii, poeziei, biologiei, chimiei, educației pentru societate, istoriei, științelor politice. Un domeniu poate fi dominant, dar și celelalte s-ar implica armonios în elucidarea tematicii.

### Modelul filetat



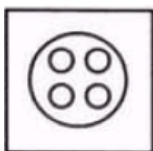
Include abilități de gândire, abilități sociale, abilități de studiu, tehnologii, abilități digitale, abordarea inteligențelor multiple, pentru învățare în toate disciplinele. Modelul vizualizează curriculumul printr-o *lupă*: „ideile mari” sunt extinse în întregul conținut cu o abordare metacurriculară. Strategiile de căutare a consensului sunt utilizate în rezolvarea conflictelor și, în mod similar, în orice situație de rezolvare a problemelor.

### Modelul integrat



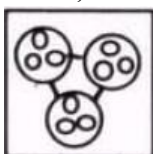
Subiectele interdisciplinare sunt rearanjate în jurul conceptelor suprapuse. Modelul combină patru discipline majore prin găsirea abilităților, conceptelor și atitudinilor care se suprapun în toate patru. Ca și în modelul partajat, integrarea este rezultatul separării ideilor conexe din conținutul subiectului. Modelul integrat vizualizează programa de învățământ printr-un *caleidoscop*: câteva conținuturi distincte produc imagini simetrice multiplicat. Elevul descoperă, de exemplu, că poate aplica conceptul de argument în matematică, științe, limbaj, arte și studii sociale.

### **Modelul imersiv**



Un obiect concret se regăsește „scufundat” într-un mediu străin, fără contact direct cu mediul său de origine. Situația de învățare presupune a identifica căi de valorizare a acestui obiect. Modelul este reprezentat simbolic de *microscop*. Într-un mod intens personal, filtrează tot conținutul prin obiectivul de interes și expertiză. Meritul acestui model este că integrarea are loc în firea elevului, cu intervenție externă insignifiantă. Elevul integrează toate datele canalizându-le prin printr-o zonă de interes intens.

### **Modelul în rețea**



Vizualizează curriculumul printr-o *prismă*, creând mai multe dimensiuni și direcții de focalizare. Paralela se datorează capacității prisme de a descompune, polariza, reflecta lumina. Modelul oferă diverse căi de explorare și explicare. În acest model, elevii înșiși dirijează procesul de integrare. Numai ei, cunoscând dimensiunile și complexitatea domeniului, pot viza resursele necesare, pe măsură ce se extind în domeniile lor de specializare. Este modelul ce presupune integrarea maximă.



**Anexa 2. Subiecte înscrise în catalogul clasei a X-a de profil umanistic și sarcini de învățare (teme pentru acasă) oferite elevilor în toamna anului 2019 (într-o instituție de învățământ liceal din mun. Chișinău)**

**Limba și literatura română**

<b>Data</b>	<b>Subiectul lecției</b>	<b>Sarcini de învățare*</b>
04.10 (2 ore)	Temă și motiv în opera lirică. <i>Acuarelă</i> de Ion Minulescu. Prozodia. Particularitățile eului liric. Muzicalitatea poemului	A raporta, în 3-4 enunțuri, motivele poetice la titlul textului minulescian
09.10 (2 ore)	<i>Tinerețe fără bătrânețe și viață foarte moarte</i> . Particularitățile basmului popular	Lectura a 2-3 basme populare, identificarea a 2-3 motive comune
11.10 (3 ore)	Atelier de lectură: <i>Harap-Alb</i> de Ion Creangă (fragmente) Basmul cult. Specificul crengian al scriiturii. Oralitatea stilului	A finaliza lectura basmului crengian
16.10 (2 ore)	Structura operei literare. Elemente de compoziție lirică și epică	A comenta oral (discurs 1,5-2 min.) structura poemului „Acuarelă”
18.10 (3 ore)	Poezia cu formă fixă. <i>Afară-i toamnă</i> de Mihai Eminescu. Observarea și interpretarea elementelor de structură poetică. Textul nonliterar. Pagina de jurnal	A citi romanul <i>Moromeții</i> de Marin Preda
23.10 (2 ore)	Componentele operei epice. <i>Moromeții</i> de Marin Preda. Momentele subiectului. Simbolistica imaginii-nod	A continua lectura romanului
25.10	Moment poetic: Omagiu Leonidei Lari	A căuta o culegere de versuri de L. Lari, a citi câteva poeme
25.10 (2 ore)	Tipuri de roman. Tipologia <i>Moromeților</i> . Conflictul, natura și evoluția lui în roman. Tema și ideea operei literare	Studiu de caz: analiza conflictului în 5 secvențe de roman. A finaliza lectura romanului
06.11 (2 ore)	Conflictul, natura și evoluția lui în roman. Studiu de caz: faze ale evoluției conflictului	A identifica tipurile de conflict în secvențele selectate; a se pronunța pe marginea lui
08.11	Mesajul romanului <i>Moromeții</i>	A finaliza lectura romanului
08.11 (2 ore)	Compoziția operei dramatice. <i>Steaua fără nume</i> de Mihail Sebastian. Lectura pe roluri	A citi piesa (varianta pdf. din internet)
13.11	Evaluare sumativă: comentarea elementelor de structură ale textului literar	A revedea: rolul elementelor de structură în exprimarea mesajului operei
15.11 (3 ore)	Textul-prezentare de carte. <i>Cinema la mine-acasă</i> de Robert Șerban. <i>Ce rămâne din viață</i> – studiu	Lectura poemelor din placheta lui R. Șerban. A raporta mesajul la citatul criticului și teoreticianului A. Mușina
20.11 (2 ore)	Genuri și specii literare. Speciile genului liric. Atelier de lectură. Raportarea argumentată la specie	A selecta un poem după bunul plac, a-l atribui judicios unei specii, evidențiindu-i particularitățile
22.11 (3 ore)	Specificul genului liric. Eul liric. Ipostaze și stări ale eului liric. Atelier de lectură: Radmila Popovici	A încadra poemul selectat în specie, a descrie starea eului liric, în 16-20 de rânduri
27.11 (2 ore)	Particularități ale eului liric: semne ce îl disting și-i conturează specificul	A descrie starea eului liric în poemul selectat, în 16-20 de rânduri

**Literatura universală**

<b>Data</b>	<b>Subiectul lecției</b>	<b>Sarcini de învățare</b>
05.09	Literatura universală și literatura națională	De studiat tema p. 6-7
12.09	Mitologia – sistem unitar de mituri. Clasificarea miturilor	De studiat tema p. 9-11
19.09	Fabulosul și fantasticul. Timp și spațiu mitic	De cunoscut mitul calului troian
26.09	Personaje mitologice. Homer. <i>Odiseea</i>	De studiat mitul Penelopei, mit. siren.
03.10	Biblia și mitul adamic	De comentat mitul adamic (1 pagină)
10.10	Psalmiul lui David	De comentat un psalm (la alegere)
17.10	<i>Cântarea cântărilor</i>	De comentat titlul, o metaforă, o comparație
24.10	Mitul lui Prometeu	De citit <i>Prometeu înlănțuit</i> de Eschil
07.11	Caracterizarea personajului	De elaborat eseul de caracterizare
14.11	<i>Oedip rege</i> de Sofocle	De studiat p. 33-36. Ex. 3, 4, p. 37
21.11	Caracterizarea personajului	Eseul de caracterizare a lui Oedip
28.11	Literatura antică latină	De studiat tema p. 40-45

### Limba engleză

<b>Data</b>	<b>Subiectul lecției</b>	<b>Sarcini de învățare</b>
03.04	Introduction to the course	to write a paragr.
04.09	Grammar and Voc. Revision	to complete the WS
05.09	Initial Evaluation	revision
10.09	Test Analysis. Enjoy your Journey	to comment the q.
11.09	Goal Setting	to write the goals
12.09	School – Safe Student Com	to make a dialogue
17.09	School Culture and Climate	to retell the text
18.09	The Noun. Irregular Plural	to complete the wor.
19.09	Student Voce and Choise	to answer the quest.
24.09	Beeng the 21 <sup>st</sup> Century teenag.	to make the Ven Diagr.
25.09	Your virtual Self	to complete the WS
26.09	Online Communication	to write un e-mail
01.10	Effective Learning and Sch. Succ.	to fill in the gaps
02.10	Students in Action	to present the poster
03.10	Making a Living	to retell the text
08.10	Job Hunting	to describe an ideal
09.10	Making a good Impression	to write a dialogue
10.10	Career Planning	to complete the WS
15.10	Round Up. Stories to Life	to write a paragr.
16.10	Summative Evaluation	revision
17.10	Evaluation Analysis	Error correction
22.10	Family Ties	to complete the convers.
23.10	Progressive Tenses	gr. exercices
24.10	Just Between You and Me	to write an essay
05.11	Parents and Children	to fill in the exerc.
06.11	Getting Along whith Parents	to retell the text
07.11	My Home, My Castle	to the story of...
12.11	The Adjective. Degrees of Comp.	to complete the WS
13.11	Education through volunteering	Project

14.11	Creating a New Society	to do the work shite
19.11	Green Resources	to write a paragraph
20.11	Project Planning	to answer the quest.
21.11	Mission Re-Wild	to do the work shite
26.11	Stories to Life	to make a dialogue
27.11	Round Up	gr. exercices
28.11	Project Presentation	to comment the quote

### Istoria românilor și universală

Data	Subiectul lecției	Sarcini de învățare
02.09	Introducere în studiul Istoriei Românilor și universale	De repetat periodizarea
02.09	Evaluare inițială	
06.09	Indoeuropenizarea. Popoare și limbi europene	De comparat teoriile
09.09	Formarea popoarelor antice în Asia și Europa	De studiat harta: Popoarele antice
09.09	Civilizațiile Orientului antic	De completat tabelul cu informație referitoare la civilizația Harapa
13.09	Civilizația elenă	De analizat sursele propuse
16.09	Colonizarea greacă	De completat graficul concept.
16.09	Civilizația romană	De completat civilizația romană cu cea greacă
20.09	Civilizațiile străvechi în spațiul românesc	De analizat harta p. 16 (Atlas)
23.09	Geto-dacii și lumea greacă	De demonstrat impactul civilizației grec.
23.09	Sinteză și evaluare	Lucrul cu sursele istorice
27.09	Modele de organizare statală în lumea antică	De caracterizat organizarea Imperiului persan, chinez
30.09	Modele de organizare statală în Grecia antică	De argumentat caract. dem. e.

### Geografia

Data	Subiectul lecției	Sarcini de învățare
03.09	Universul și Sistemul Solar	Ex. 2, p. 6
04.09	Soarele și influența sa asupra Pământului. Evaluare inițială	Ex. 2, p. 8
10.09	Caracteristicile și proprietățile fizice ale Pământului: forma, căldura internă, gravitația	De studiat din manual p. 9
11.09	Caracteristicile și proprietățile fizice ale Pământului: forma, căldura internă, gravitația	Ex. 4-6, pag. 18
17.09	Mișcarea de rotație a Pământului	Ex. 3, p. 15, harta de contur p. 3
18.09	Ora pe glob. Calcularea în baza rețelei de grade/hărții fuselor orare (lucrare practică)	
24.09	Mișcarea de revoluție a Pământului	Să explice consecințele mișcării de revoluție a Pământului
25.09	Reprezentarea cartografică a spațiului terestru: globul geografic, harta geografică, planul	De studiat din manual p. 19, h. c. p. 5
01.10	Evaluare sumativă: „Pământul – individ. în Univers”	De repetat din manual p. 4-19
02.10	Structura internă a Pământului	De studiat din manual p. 26. Ex. 4, p. 30

08.10	Compoziția chimică, mineralogică și petrografică a scoarței terestre	De studiat din manual p. 31. De analizat colecția de roci
09.10	Dinamica scoarței terestre. Procesele endogene	De studiat din manual p. 40
15.10	Mișcările tectonice oscilatorii actuale	De studiat din manual p. 40-41
16.10	Vulcanismul. Cutremurele de pământ	h. c. p. 6-7
22.10	Plăcile litosferice și dinamica lor	h. c. p. 8-9
23.10	Relieful: caracteristicile generale, clasificarea formelor de relief	De studiat din manual p. 67

### Educația pentru societate

Data	Subiectul lecției	Sarcini de învățare *
06.09	Introducere în studiul disciplinei: Educație pentru societate	
13.09	Individualitatea mea	
20.09	Deciziile și identitatea	
27.09	Valorile care stau la baza deciziilor	
04.10	Experiența întâlnirilor interculturale	
11.10	Lecția de reflecție cu refrire la valori și decizii	
18.10	Lecție de reflecție asupra întâlnirilor inter-le	
25.10	Lecție de reflecție	
08.11	Regimuri politice și forme de guvernare	
15.11	Decizie democratică – reprezentativă, directă, participativă	
22.11	Alegeri democratice	

\*Rubrica respectivă, la disciplina în cauză, este necompletată

### Matematică

Data	Subiectul lecției	Sarcini de învățare
03.09	Operații cu numere reale. Proprietăți	De rep. §3. De rez. nr. 1ab, 2ab, 3ab
05.09	Puterea cu exp. nr. rațional. Radicali de ord. 2 și 3	De înv. §2. De rez. nr. 1a-c, 2ab
10.09	Puterea cu exp. nr. rațional. Radicali de ord. 2 și 3	De rep. §2. De rez. nr. 2a-c, 2ab, 3ab
11.09	Logaritmul unui număr pozitiv	De înv. §3.1. De rez. nr. 1abc
12.09	Logaritmul unui număr pozitiv. Proprietăți	De înv. §3.2. De rez. nr. 2, 3, 4, 5
17.09	Proporții. Procente	De rep. din caiet. De rez. 3 exerc. m. s.
18.09	Proporții. Procente	De rep. din caiet. De rez. 4 ex. din „Culegere”
29.09	Proporții. Procente	De rep. din caiet. De rez. 4 ex. selectiv
24.09	Aplicații ale operaț. cu nr. reale	De rep. §1-2. De rez. nr. 2a-c
26.09	Aplicații ale operaț. cu nr. reale	De rep. §1-2. De rez. nr. 2a-f
26.09	Oră de sinteză	De rep. §1-2. De rez. nr. 3, 4 man.
01.10	Oră de sinteză integrativă	De rep. §1-2, consp. De rez. nr. 5, 6, 7
02.10	Evaluare inițială	De rep. §1-2. De rez. V I (resp. V II)
02.10	Analiza evaluării	De rep. §1-2. De rez. 3 ex. m. sup.
08.10	Noțiunea de mulțime. Mulțimi numerice	De înv. §1 mod. 2. De rez. nr. 2ab, 7a
10.10	Operații cu mulțimi	De înv. §1.3. De rez. nr. 2, 3, 4
10.10	Operații cu mulțimi	De rep. §1.3. De rez. nr. 5ab, 6a

15.10	Oră de sinteză	De rep. §1.1-1.3. De rez. nr. 2a, 3b, 4
17.10	Oră de sinteză integrativă	De rep. §1.1-1.3. De rez. nr. 4, 5 man.
17.10	Evaluare sumativă	De rep. §1. De rez. V I (resp. V II)
22.10	Noțiuni de funcție. Funcția de gr. I. Graficul	De învă. §1.1. De rez. nr. 1 (a-d)
24.10	Proprietățile funcției de gradul I	De învă. §1.2. De rez. nr. 2ab, 3
24.10	Proportionalitatea directă. Aplicații ale funcției în diverse domenii	De învă. §1.3. De rez. nr. 4a

## Biologie

Data	Subiectul lecției	Sarcini de învățare
05.09	Științe biologice și metode de cercetare	De studiat din manual pag. 3-5
12.09	Științe biologice în R. Moldova. Evaluare inițială	De studiat din manual pag. 5-6
19.09	Metabolismul	De studiat din manual pag. 12-15
26.09	Reproducerea. Lucrare practică	De studiat din manual pag. 16-19
03.10	Creșterea și dezvoltarea organismelor	De studiat din manual pag. 20-23
10.10	Sensibilitatea organismelor	De studiat din manual pag. 25-28
17.10	Lecție de fixare și sistematizare a cunoștințelor	De repetat
24.10	Evaluare sumativă	De repetat
07.11	Compoziția chimică a celulei. Substanțe anorganice și organice	De studiat din manual pag.
14.11	Structura celulei procariote	De studiat din manual pag. 45-46
21.11	Structura celulei eucariote vegetală, animală. Lucrare practică	De studiat din manual pag. 38-44
28.11	Organizarea celulelor în țesuturi. Țesuturi vegetale	De studiat din manual pag. 48-51

## Fizică

Data	Subiectul lecției	Sarcini de învățare
02.09	Tehnica securității la fizică. Mod. I. Cinematica. Concepte de bază ale cinematicii	de învă. pag. 8-13, de rez. pr. 10-13 pag.16
06.09	Mărimi vectoriale. Eroare relativă	de învă. § 1.4 pag. 16-20, de rez. pr. 8-11 pag. 16
09.09	Mișcarea rectilinie uniformă	de învă. § 1.5 pag. 20-22, de rez. pr. 6-9 pag. 23
13.09	Evaluare inițială	de rep. p. 8-23, de rez. pr. 4.6-4.9
16.09	Lucrarea de laborator nr. 1 „Studiul mișc. rect. uniforme”	de rep. p. 8-23, de rez. pr. 4.10-4.13
20.09	Mișcarea rect. unif. var. Accelația. Legea vit.	de învă. §1.7 p. 27-30, de rez. pr. 5.6-5.9
23.09	Legea mișcării rectilinii uniforme variate	de învă. pag. 30-31, de rez. pr. 6.5-6.7 pag. 12
25.09	Rezolvarea problemelor	de rep. p. 30-31, de rez. 6.10-6.13 p. 12
30.09	Lucrarea de laborator nr. 2 „Verificarea experimentală a form. MRUV a unui corp”	de rep. pag. 30-31, de rez. 6.15-6.18
02.10	Rezolvarea problemelor	de rep. pag. 32-34, de rez. 15, 16, p. 36
07.10	Mișcarea curbilinie	de învă. § 1.8 pag. 37-41, de rez. pr. 9-12, p. 41

## Chimie

<b>Data</b>	<b>Subiectul lecției</b>	<b>Sarcini de învățare</b>
04.09	Obiectul de studiu al chimiei. Corelații cu alte științe	de studiat § 1.1. Resp. teh. securit.
11.09	Noțiuni fundamentale. Legile de bază. Evaluare inițială	de studiat § 1.2. Str. E. C.
18.09	Rezolvarea problemelor. Legile fundamentale ale chimiei	ex. p. 15; rep. § 1.1, 1.2
25.09	Mărimile fizice utilizate pentru calcule	de rezolvat probl. de calcul
02.10	Evaluare sumativă: Chimia – șt. despre substanțe	recapitularea materiei studiate, prezentarea proiectului la tema propusă
09.10	Atomul. Structura atomului. Structura învelișului electronic	de studiat § 2.1 -2.3, ex. pag. 45
16.10	Caracteristica elementelor chimice din gr. subgr. perioadelor I-IV	de caracterizat elementele indicate
23.10	Legea periodicității. Schimbarea periodică a pr-lor elem.	de studiat Schimbarea periodică a pr-lor elem.
06.11	Legătura chimică. Tip. de leg. chimice	de studiat § 3.1, ex. pag. 74
13.11	Pr-le subst. cu dif. leg. chimice	de studiat Pr-le subst. cu dif. tip. de leg. ch., de rez. 3 ex. ind.
20.11	Evaluare sumativă: Compoziția și structura substanțelor	recapitularea materiei studiate, evaluare independentă, schimbarea variantei



17.10	Evaluare sumativă	De rep. p. 1	
18.10	Notiunea de funcție	De rep. p. 1	
22.10	Aplicații de funcții	De rep. p. 1	
24.10	Proprietățile funcțiilor	De rep. p. 1	
05.11	Ecuații de funcții	De rep. p. 1	
07.11	Aplicații de funcții	De rep. p. 1	
09.11	Sisteme de ecuații	De rep. p. 1	
12.11	Sisteme de ecuații	De rep. p. 1	
14.11	Aplicații ale sistemelor	De rep. p. 1	
17.11	Orbi de sinteză	De rep. p. 1	
19.11	Orbi de sinteză integrată	De rep. p. 1	
21.11	Evaluare sumativă	De rep. p. 1	
21.11	Notiunea de funcție	De rep. p. 1	
26.11	Proprietăți ale funcțiilor	De rep. p. 1	
28.11	Ecuații de funcții	De rep. p. 1	
29.11	Aplicații de funcții	De rep. p. 1	
05.09	Științe biologice și metode de studiu	De studiat din manual pag. 3-5	
12.09	Științe biologice în țara noastră	De studiat din manual pag. 6-8	
19.09	Metabolismul	De studiat din manual pag. 11-15	
26.09	Reproducerea și dezvoltarea organismului	De studiat din manual pag. 16-19	
03.10	Organismele și dezvoltarea organismului	De studiat din manual pag. 20-23	
10.10	Sensibilitatea organismelor	De studiat din manual pag. 24-27	
17.10	Factori de fixare și sinteză	De repetat	
24.10	Evaluare sumativă	De repetat	
27.10	Compoziția chimică a celulei	De studiat din manual pag. 28-31	
14.11	Structura celulei eucariote	De studiat din manual pag. 32-35	
21.11	Structura celulei eucariote vegetale și animale	De studiat din manual pag. 36-39	
28.11	Organizarea celulară în țesuturi vegetale și animale	De studiat din manual pag. 40-43	
05.12	Organizarea celulară în țesuturi vegetale și animale	De studiat din manual pag. 44-47	
12.12	Factori de fixare și sinteză	De repetat	
19.12	Evaluare sumativă	De studiat din manual pag. 48-51	

02.09	Tehnica securității la fizică	de inv. pag. 8-13
06.09	Mod. 1 Cinematică	de rez. p. 10+13 p. 16
09.09	Concepte de bază ale cinem. v. vectoriale	de inv. § 1.4 p. 16-20
13.09	Mărimi vectoriale	de rez. p. 8+11 p. 20
16.09	Erroare relativă	de inv. § 1.5 p. 20+25
20.09	Mișcarea rectilinie uniformă. Viteza LMRV.	de rez. p. 6+9 p. 23
23.09	Evaluare inițială	de rep. p. 8+23
25.09	Lucrarea de laborator nr 1	de rez. p. 4.6+4.9
30.09	Studiul mișc. rect. uniforme	de rep. pag. 8+23
03.10	Mișcarea rect. unif. var.	de inv. § 2.4 p. 24+30
07.10	Acceleratia. Legea vit.	de rez. prob. 5.6+5.9
10.10	Legea mișcării rect. b.	de inv. pag. 30-34
14.10	Legea mișcării rect. b. și uniform variate.	de rez. p. 6.5+6.7 p. 12
17.10	Rezolvarea problemelor	de rep. pag. 30+31
20.10	Rezolvarea problemelor	de rez. 6.10+6.13 p. 12
23.10	Lucrarea de laborator nr 2	de rep. pag. 30+31
27.10	Verificarea experimentală a form. MRV și a unei corp.	de rez. 6.15+6.18
30.10	Rezolvarea problemelor	de rep. pag. 32+34
02.11	Rezolvarea problemelor	de rez. 15,16 p. 36
05.11	Mișcarea curbilinie	de inv. § 2.8 p. 37+41
08.11	Mișcarea curbilinie și mișcarea univ.	de rez. prob. 9+12 p. 18



Data	Subiectul lecției	Tema pentru acasă/ Activități de învățare	Note
04.09	Obiectul și structura chimiei. Corelația cu alte științe.	de studiat p. 1-10 și să se realizeze sarcini	
11.09	Notiuni fundamentale despre atomi și molecule. Tipurile de legături chimice și rezonanța prot.	de studiat p. 11-20 și să se realizeze sarcini	
18.09	Legile fundamentale ale chimiei.	ex p. 25; ref p. 11-12	
25.09	Aplicarea legilor fundamentale ale chimiei în calcul.	de rez. ind. de calcul.	
02.10	Evaluare semestrală Chimie - sf. d-e subț.	quest. max. stud. p. 11-20 și să se realizeze sarcini	
09.10	Atomii și moleculele. Structura și proprietățile electronice.	de studiat p. 21-30 și să se realizeze sarcini	
16.10	Caracteristicile elementelor chimice din gr. surs. ind. in. 1.	de caracteriz. elem. in. 1.	
23.10	Legile periodice și schimbarea periodică a proprietăților chimice.	de p. 11-20 și să se realizeze sarcini	
06.11	Legile fundamentale ale chimiei. T. p. de leg. chimice.	de studiat p. 31-40 și să se realizeze sarcini	
13.11	P. le subț. cat. chimice.	de studiat p. 41-50 și să se realizeze sarcini	
20.11	Evaluare semestrală Compoziție și struct. subț.	quest. max. stud. in. 1, sel. var. de studiat p. 51-60 și să se realizeze sarcini	

Data	Subiectul lecției	Tema pentru acasă/ Activități de învățare	Note
02.09	Introducere în studierea istoriei României și universale - perioadele	De repetat	
02.09	Evaluare inițială		
06.09	Indoeuropenizarea Popoare și culturi europene. teoriile	De comparat	
09.09	Formarea popoarelor din Asia și Europa. culturile în Asia și Europa.	De studiat	
09.09	Civilizațiile OA.	De completat tab. Inf. cit. Harok.	
15.09	Civilizația Elenă	De analizat sursele proprii.	
16.09	Colonizarea greacă	De completat graficul conceput.	
16.09	Civilizația Romană	De comparat civ. rom. cu cea greacă	
20.09	Civilizațiile străvechi în spațiul românesc până la p. 10 (11)	De analizat	
23.09	Ueto-dacii și lumea prevechi	De decompuneri impactul civ. gre.	
23.09	Întreaga și evaluare.	Trierea cel. sur. sel. istorice	
27.09	Modelul de organizare socială în lumea antică până la p. 10 (11)	De caracterizat p. 10 (11)	
	Modelul de organizare socială în lumea antică până la p. 10 (11)	De organizat	

		Activități de învățare
03.09	Universul și sistemul solar	ex. 2 p. 6
04.09	Soarele și influența sa asupra Pământului. Evaluare inițială.	ex. 2 p. 8
10.09	Caracterist. și proprietățile fizice ale Pământului: forma, căld. inter. gravit.	De st. man. p. 9
11.09	Caracterist. și propriet. fizice ale Pământului: forma, căld. inter. gravit.	ex. 4-6 p. 18
14.09	Mișcarea de rotație a Pământului.	ex. 3 p. 15, h.c.p. 3
17.09	Ora pe Glob calcul. cu bara rotativă de grade/h. fis. orare (l. practică)	
24.09	Mișcarea de revoluție a Pământului.	să explice consecințele mișcării de revoluție a P.
05.10	Reprezent. cartografică a spațiului ter. glob. geog. h. geog. plan	De st. man. p. 19 h.c.p. 5 p. 4-19
11.10	Evaluare sumativă Pământul - individ. în Univers	De repetat man.
12.10	Structura internă a Pământului.	De st. man. p. 26. ex. 4 p. 30
13.10	Compoziția chimică, mineralogică	De st. man. p. 31 De repetat. colchet de aci

Data	Subiectul lecției	Tema pentru acasă/ Activități de învățare	Note
06.09	Introducere în stud. disciplinei. Ed. p-u sa-ec		
13.09	Identitatea mea		
20.09	Deciziile și identitatea		
27.09	Valori care stau la baza deciziilor		
04.10	Experiența întâlnirilor interculturele		
11.10	Lecția de reflecție cu referință la valori și decizii		
18.10	Lecție de reflecție asupra întâlnirilor intercul.		
25.10	Lecție de reflecție		
08.11	Regimuri politice și forme de guvernare		
15.11	Decizie democratică - reprezentativă, directă, participativă		
22.11	Decizie democratică		

		Activități de învățare	No
03.09	Introduction to the Course		
04.09	Grammar and Voc. Revision	to write a passage	
05.09	Initial Evaluation	to complete the WS	
06.09	Test Analysis Enjoy Your	Revision	
07.09	Goal Setting	to comment the text	
08.09	School - safe Student Com	to write the goals	
09.09	School Culture and Climate	to make a dialogue	
10.09	The Noun, Irregular Plural	to retell the text	
11.09	Student's Voice and Choice	to complete the lesson	
12.09	Being a 21st Century Person	to answer the quest	
13.09	Your Virtual Self	to make the dialogue	
14.09	Online Communication	to complete the WS	
15.09	Effective Learning and	to write an e-mail	
16.09	Students on Action	to fill in the gaps	
17.09	Making a Living	to present the poster	
18.09	Job & Mentoring	to retell the text	
19.09	Making a good Impression	to describe an idealist	
20.09	Career Planning	to write a dialogue	
21.09	Round up Stories to Life	to complete the WS	
22.09		to write a passage	
23.09		Revision	

Data	Subiectul lecției	Tema pentru acasă/ Activități de învățare
17.10	Evaluation Analysis	
18.10	Family Ties	error correction
19.10	Progressive Tenses	to complete the convers
20.10	Just Between You and Me	gr. exercises
21.10	Parents and Children	to write an essay
22.10	Getting Along with Parents	to fill in the exere
23.10	My Home, My Castle	to retell the text
24.10	The Adjective - Degrees of	to write the story of
25.10	Education through Volunteering	Comp to complete the
26.10	Creating a New Society	project
27.10	Green Resources	to do the Work sheet
28.10	Project Planning	to write a paragraph
29.10	Mission Re-Wild	to answer the quest.
30.10	Stories to Life	to do the Work sheet
31.10	Round up	to make a dialogue
01.11	Project Presentation	gr. exercises
02.11	Summative Evaluation	to comment the quest
03.11	Analysis	Revision
04.11	Evaluation	to write a passage
05.11	Will Being	to retell the text
06.11		to comment the quest

		Activități de învățare	Note
22.09	Je vous salue, je me,	Présente-toi	
26.09	Présente une personne	Act. 4, 5 p. 4.	
29.09	Verbe être, s'appeler	Exercices 12, 13 p. 8	
3.10	Adjectifs numériques	Apprendre à com.	
6.10	Écris -toi!	Apprendre le Voc.	
10.10	Verbe avoir	Act. 12, 13 p. 14	
13.10	Les articles ind. déf.	Exercices 15, 16 p. 14	
17.10	Quelle heure est-il?	Act. 22, 23 p. 15	
20.10	Évaluation	Révision	
24.10	Analyses des travaux	À répéter le mat.	
27.10	Découvre -toi!	Activités 5, 6 p. 18	
31.10	Mon ami	Fais le portrait	
2.11	Adjectifs qualificatifs	Exercices 14, 15 p. 19	
4.11	Degrés de comparaison	Act. 18 p. 20	
7.11	Écris une lettre	Écris une lettre	
10.11	Le environnement de l'école	Apprendre le français	
11.11	Les adjectifs possessifs	Exercices 11, 12 p. 24	
14.11	Les emplois du temps	Écris ton emploi	
17.11	Les études et les métiers	Écris ton lycée	
20.11	École primaire, collège, lycée	Exercices 9, 10 p. 29	

02.09	Begrüßen K.B. S. 6	AB S. 5	
06.09	Fragesätze W-Fr.	Notiz schreiben	
09.09	Verben konjugier.	Beenden	
13.09	Trinken und essen	AB S. 12	
16.09	Den Bildern ordn.	S. 14 beenden	
20.09	Mini Dialoge schr.	S. beenden	
23.09	Textlesen - verstehen	S. 13 AB üB 14	
27.09	Zusammenfassung	Wiederholen	
30.09	Kontrollarbeit 1	Berichtigen	
04.10	Berichtigen	Wiederholen	
07.10	Die Familie les. 3	F. lernen	
11.10	Familiengruß. AB	AB S. 16 Beend.	
18.10	Landskunde S. 30	AB S. 19	
21.10	Wiederholung	Vokabel üben	
25.10	Zahlen und Dial.	Dial. schreib.	
04.11	Wir kommen ins Fer	S. 24 K.B.	
08.11	Wir kommen ins Fer	S. 19 AB.	
11.11	Wir kommen ins Fer	S. 31 üB 4, 2	
	Mail Partner gesucht	S. 25 AB	
	Mail Partner gesucht	S. 26 AB	

### Anexa 3. Aspecte teoretice și manifestări practice ale competenței de a învăța să înveți

Particularități competență LL	Aspecte ale teoriilor învățării raportabile la competența LL	Manifestări ale activității elevului în cheia dezvoltării competenței LL
<b>Organizarea propriei învățări</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implicarea voluntară a subiectului în exercițiul învățării</li> <li>• intuirea, perceperea naturii interioare a unui fenomen, într-un context specific sensibilizant pentru subiect</li> <li>• organizarea achizițiilor cognitive în memorie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apelează la informația însușită, pentru a o converti situației noi</li> <li>• selectează resurse și mecanisme care facilitează aflarea adevărului</li> <li>• se autoorganizează, în funcție de abilități</li> <li>• își stabilește independent scopuri, strategii, conținuturi, mecanisme, instrumente</li> </ul>
<b>Perseverarea în învățare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• legea efectului ca factor principal al întăririi achizițiilor</li> <li>• pătrundere în relația cauză-efect, determinată de orientarea spre un scop</li> <li>• maniera ipotetică, ce angajează subiectul în activități de explorare și descoperire</li> <li>• raportul între sinele real și cel ideal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se implică voluntar în învățare, dacă aceasta este însoțită de o stare de satisfacție</li> <li>• învață să evite procedee, instrumente care au generat anterior insucces</li> <li>• relaționează permanent starea actuală a lucrurilor cu cea așteptată</li> <li>• calculează metodic partea realizată și porționează echitabil volumul de lucru rămas</li> </ul>
<b>Gestionarea timpului și a informației</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reglare moderată din interior</li> <li>• construirea cunoașterii ca demers al construirii propriului eu</li> <li>• abordare în sistem a informației</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se adaptează la condițiile de mediu</li> <li>• calculează resursele disponibile</li> <li>• distribuie secvențial activitățile de realizat</li> <li>• stabilește consecutivitatea etapelor</li> <li>• utilizează rațional timpul pentru învățare</li> </ul>
<b>Abilitatea de a lucra individual și în echipă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dezvoltarea personalității în context social</li> <li>• încurajarea reflecției în baza experienței trăite</li> <li>• generarea atitudinii critice față de experiență</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• își argumentează, la orice fază de colaborare, specificul propriu de a vedea realitatea</li> <li>• își construiește propriul sistem (principii, strategii, resurse) de cunoaștere a realității și îl comunică</li> <li>• învață din comunicarea activă cu coechipierii, oponentii, evaluatorii etc.</li> <li>• manifestă spirit critic, demonstrează cultura discuției în contradictoriu</li> </ul>
<b>Cunoașterea propriilor nevoi de învățare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățare prin insight</li> <li>• reflectarea în voie, năgrăbit de circumstanțe exterioare, până la fixarea comprehensiunii</li> <li>• proces complex de edificare a cunoștințelor și concentrarea pe ceea ce se edifică</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• își formează concepte implicate în gândire, valorificabile pe parcursul învățării</li> <li>• străbate parcursul învățării într-un ritm particular</li> <li>• estimează forțe, resurse, instrumente investite în activitate și proiectează conștient necesarul pentru activitățile viitoare</li> <li>• deduce și implică ceea ce corespunde nevoilor, intereselor, așteptărilor sale</li> </ul>

<b>Valorificarea ofertelor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• examinarea problemei în manieră nouă</li> <li>• conectarea situației de problemă la alta similară</li> <li>• extinderea problemei într-un context mai larg</li> <li>• mediul exterior, natural sau social, potențator al mediului de învățare</li> <li>• manifestarea capacității de învățare din experiența altora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se implică substanțial în faza reflexivă, activă (strategii, acțiuni), devansând faza reacțiilor</li> <li>• află oportunități de valorificare a detaliilor actului de învățare</li> <li>• oferă colegilor, prin propriul comportament, oportunități de adaptare socială</li> <li>• manifestă discernământ în valorificarea conținuturilor, resurselor, procedeele disponibile</li> <li>• lucrează la o secvență concretă de realitate, conștient că în orice aspect se poate identifica un adevăr</li> </ul>
<b>Depășirea obstacolelor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sarcini autentice în contexte semnificative</li> <li>• eclipsarea instruirii abstracte din afara contextului</li> <li>• satisfacția trecerii peste dificultatea situației</li> <li>• schimbări palpabile determinate de experiențele trăite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se implică voluntar în realizarea sarcinilor care îi dau alură triumfătoare</li> <li>• se resemnează cu dificultatea, se predispune spre ea</li> <li>• preface în scop depășirea obstacolului</li> <li>• își valorifică victoria de moment în numele unui rezultat răsunător</li> <li>• se responsabilizează în fața altor sarcini</li> </ul>
<b>Acumularea, procesarea și asimilarea cunoștințelor noi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implicare activă, voluntară în procesul de prelucrare a informației</li> <li>• învățare prin experiență</li> <li>• anticiparea consecințelor unui eventual comportament propriu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• asimilează consecvent informația pe care are de gând să o utilizeze</li> <li>• procesează informația, pentru a-i proba veridicitatea și utilitatea</li> <li>• pune informația în legătură cu cerințele zilei, evidențiindu-i valoarea</li> <li>• stabilește în propriul sistem al cunoașterii un loc pentru informația nouă, făcând-o parte a acestui sistem</li> </ul>
<b>Sprijinirea pe experiența anterioară de viață și de cunoaștere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățarea prin încercare și eroare</li> <li>• asigurarea reprezentărilor multiple ale realității</li> <li>• conceptualizarea învățării integrate</li> <li>• inserția reproducerii informației în construcția cunoașterii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• face conexiuni între ceea ce a asimilat în ajun și ceea ce se cere asimilat acum</li> <li>• îmbină ceea ce a învățat teoretic cu ceea ce a trăit în practică</li> <li>• conceptualizează produsul pe cale de a fi realizat ca pe un întreg util anumitor situații de viață</li> </ul>
<b>Aplicarea noilor achiziții</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• excitarea interesului intelectual</li> <li>• explorarea preliminară a problemei</li> <li>• formularea de idei, explicații sau ipoteze</li> <li>• selectarea ideilor adecvate</li> <li>• verificarea caracterului adecvat al ideilor</li> <li>• asigurarea construcției cunoașterii prin și în funcție de context</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• experimentează temerar</li> <li>• introduce elementele învățate în realizarea propriului produs</li> <li>• formulează adecvat situația nou-creată, îi conturează particularitățile</li> <li>• evidențiază problemele/ riscurile reale desprinse din situația nouă</li> <li>• formulează punctele tari ale produsului obținut</li> <li>• lansează ipotezele valabilității produsului</li> </ul>

<b>Valorificarea achizițiilor în varii contexte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manipulări ale subiecților în situații create <i>ad hoc</i>, în care aceștia au senzația că participă la un joc</li> <li>• constituire a sistemelor noi de date, ce contribuie la aflarea soluțiilor optime pentru diferite situații de viață</li> <li>• crearea cadrului de învățare din studiul de caz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• angajează, în fiecare etapă a demersului, experiența cognitivă imediat precedentă</li> <li>• valorifică achizițiile cognitive și aptitudinale anterioare în asimilarea celor noi</li> <li>• învață ceea ce corespunde intereselor, necesităților sale de devenire</li> </ul>
<b>Manifestarea încrederii în propriile capacități</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reacție considerată inconștient preferențială</li> <li>• echilibru dintre asimilare și acomodare</li> <li>• ruperea echilibrului precedent, în noul mediu de învățare</li> <li>• tendința de a stabili alt echilibru, determinat de proaspătul context</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oferă cu convingere ceea ce îl reprezintă calitativ</li> <li>• lucrează cu conștiința utilității a ceea ce face</li> <li>• acționează voluntar, pentru că o face și în interes propriu</li> <li>• prezintă produse ce îi vădesc motivația intrinsecă</li> <li>• finalizează produsul cu senzații de triumf</li> <li>• acceptă lejer noua activitate care îl pune în lumină favorabilă</li> </ul>

**Anexa 4 Competențe specifice ale disciplinelor ariilor curriculare**  
**Limbă și comunicare și Educație socioumanistică, pasibile de abordare integrată**

<b>Disciplina</b>	<b>Dominanta cognitivă</b>	<b>Dominanta acțională</b>	<b>Dominanta atitudinală</b>	<b>Dominanta socioculturală</b>
Limba și literatura română	<p>3. Lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general-umane.</p> <p>5. Aplicarea normelor limbii române literare (gramaticale, ortografice, punctuaționale și stilistice) în exprimarea orală și scrisă, demonstrând discernământ și cultură lingvistică.</p>	4. Producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom și originalitate.	<p>1. Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context european și global, demonstrând empatie și deschidere pentru diversitatea lingvistică și culturală.</p> <p>3. Lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general-umane.</p>	<p>2. Racordarea discursului la diverse situații de comunicare personală și publică, dovedind atitudine constructivă și bunăvoință.</p> <p>6. Valorificarea experiențelor lingvistice și de lectură în vederea dezvoltării personale pe parcursul vieții, demonstrând interes axiologic și estetic.</p>
Literatura universală		1. Interpretarea textelor literare de referință prin raportarea la epocă/curent literar sau mișcare literară, asumându-și valori general umane și universale.	3. Exprimarea identității culturale proprii în context universal, dovedind interes și implicare în dialogul intercultural și literar.	2. Valorificarea experiențelor de lectură în abordare inter-/transdisciplinară, manifestând respect, toleranță pentru diversitatea culturală.
Limbi străine	1. Competența lingvistică: Utilizarea resurselor lingvistice formale în realizarea actelor comunicative, manifestând flexibilitate și autocontrol.	3. Competența pragmatică: Integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene și imprevizibile, demonstrând precizie și fluentă discursivă.	4. Competența (pluri/inter)culturală: Integrarea trăsăturilor specifice culturii țării alofone în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie/toleranță și acceptare a diversității culturale.	2. Competența sociolingvistică: Actualizarea resurselor lingvistice în diverse situații de comunicare, valorificând dimensiunea socială a limbii.



Istoria românilor și universală	1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării.	2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, demonstrând înțelegerea continuității și schimbării în istorie.	3. Analiza critică a informației din diferite surse 4. Determinarea relației de cauzalitate în istorie, dând dovadă de gândire logică și spirit critic.	5. Valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural, manifestând respect față de țară și de neam.
Geografia	1. Interpretarea realității geografice prin mijloace și limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului.	2. Raportarea realității geografice la auxiliare statistice, grafice și cartografice, dovedind spirit analitic și practic. 3. Explorarea unor situații-problemă ale mediului local, regional și global, demonstrând responsabilitate și respect față de natură și societatea umană.	4. Investigarea spațiului geografic prin conexiuni interdisciplinare, din perspectiva educației pe tot parcursul vieții.	5. Valorificarea patrimoniului natural și cultural sub aspect social, intercultural, antreprenorial, demonstrând spirit civic.
Educația pentru societate	4.1. Cunoașterea și înțelegerea critică a propriei persoane. 4.2. Cunoașterea și înțelegerea critică a limbii și comunicării. 4.3. Cunoașterea și înțelegerea critică a lumii. 3.2. Gândirea analitică și critică.	3.1. Învățarea autonomă. 3.3. Ascultarea și observarea. 3.5. Flexibilitatea și adaptabilitatea. 3.6. Abilitățile lingvistice, comunicative și plurilingve. 3.7. Cooperarea. 3.8. Soluționarea conflictelor.	2.1. Deschidere pentru diferențele culturale și pentru alte convingeri, practici și viziuni asupra lumii. 2.2. Respect. 2.3. Spirit civic. 2.4. Responsabilitate. 2.5. Auto-eficacitate. 2.6. Toleranță la ambiguitate. 3.4. Empatie.	1.1. Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului 1.2. Aprecierea diversității culturale. 1.3. Valorizarea democrației, justiției, echității, egalității și supremației legii.

## Anexa 5. Analize chestionare: Părinți

În total: 2046 respondenți

56,9% – mediu rural; 43,1% – mediu urban

Zone de amplasare: 56,3% – centru; 31,6% – nord; 12,1 – sud

90,4% – instituții publice; 9,6% – instituții private

Nr.	Prezentarea situației	adevărat (acord)	fals (dezacord)
1.	Copilul meu consideră că temele pentru acasă sunt necesare.	1670 81,6%	376 18,3%
2.	Îmi place ce i se dă pentru acasă.	1599 78,1%	447 21,8%
3.	Copilul acordă temelor o cantitate mare de timp.	1329 64,9%	717 35,0%
4.	Se întâmplă să rămână cu temele până spre miezul nopții.	812 39,6%	1234 60,3%
5.	Copilul este supărat pe modul în care i se cere să-și facă temele.	680 33,2%	1366 66,7%
6.	Nu-i amintesc să se apuce de teme, și le face singur cu plăcere.	1380 67,4%	666 32,5%
7.	Cred că ceea ce învață nu-i va trebui în viața de zi cu zi.	532 26,0%	1514 73,9%
8.	Profesorii verifică minuțios temele.	1612 78,7%	434 21,2%
9.	Este bine că li se dă mult de lucru pentru acasă.	947 46,2%	1099 53,7%
10.	Copilul îmi spune că este nefericit din cauza temelor ce i se dau.	617 30,1%	1429 69,8%
11.	Profesorii știu <b>de ce, cum și cât</b> să le dea copiilor pentru acasă.	1723 84,2%	323 15,7%
12.	Copilul meu este responsabil în privința necesității de a-și face temele.	1825 89,1%	221 10,8%
13.	Dacă văd că e târziu și nu reușește, îi mai fac eu câteva exerciții.	321 15,6%	1725 84,3%
14.	Îl verific cu regularitate dacă și-a făcut temele.	1336 65,2%	710 34,7%
15.	Uneori tema presupune discuții cu părinții și se prezintă la lecția următoare un punct de vedere „de acasă” în problema cercetată.	1254 61,2%	792 38,7%
16.	Este mai bine să nu li se dea teme deloc copiilor.	332 16,2%	1714 83,7%
17.	Volumul mare de teme îi fură copilului meu din copilărie.	721 35%	1325 64,7%
18.	Din cauza supraîncărcării, copilul meu a avut cel puțin o dată probleme de sănătate.	511 24,9%	1535 75,0%

Copilul Dvs. își face zilnic temele, în mediu:

- 1 oră – 542 sau 26,5%
- 2-3 ore – 1122 sau 54,8%
- 4-5 ore – 32 sau 15,7%
- aproape că nu-l văd să și le facă – 60 sau 2,9%

Numiți cel mai frecvent motiv de bucurie a copilului în legătură cu temele pentru acasă:

- a scăpat de o grijă – 299 sau 14,6%
- descoperă un aspect interesant – 582 sau 28,4%
- primește o notă bună – 909 sau 44,4%
- va fi bine văzut printre colegii lui – 49 sau 2,4%
- temele, de fapt, nu-l bucură – 207 sau 10,1%

Printre motivele triste în legătură cu temele pentru acasă, cel mai frecvent Vi se pare:

- oricum nu este întrebare și nu este apreciat – 187 sau 9,1%
- îi vine greu să asimileze materia – 460 sau 22,5 %
- temele îl rup de la ocupații care îi plac foarte mult – 389 sau 19%
- copilul meu nu se întristează din cauza temelor pentru acasă – 1010 sau 49,4%

Temele pentru acasă sunt necesare, deoarece:

- îi dau copilului ocupație, în felul acesta nu îl fură strada cu riscurile sale – 218 sau 10,7%
- îl pun în legătură cu un aspect de realitate, cu o situație de viață necesară și acum, și în viitor – 588 sau 28,7%
- îi dezvoltă capacitatea de memorizare – 677 sau 33,1%
- îl pun să caute informații în divers surse, să compare și să analizeze – 475 sau 23,2%
- nu le consider folositoare – 88 sau 4,3%

Dacă ar fi să puteți alege, ați opta pentru:

- teme nu la fiecare disciplină, ci în legătură cu un aspect (o problemă) general(ă), din viață – 646 sau 31,6%
- teme cu specific teoretic, cu rezolvări de exerciții și probleme – 627 sau 30,6%
- teme legate de citirea cărților – 241 sau 11,8%
- teme cu specific științific sau artistic, mai mult de observare și analiză, decât de realizare academică, pe care să le facă la aer liber, în curte/ grădină/ parc – 532 sau 26%

Cât de des Vă informează școala despre utilitatea temelor pentru acasă?

- foarte des, la fiecare ședință în care vorbim de educație – 1052 sau 51,4%
- uneori, la o ședință anume dedicată temelor și modului cum se realizează ele – 772 sau 37,7%
- nu vorbim despre teme – 222 sau 10,9%

Considerați temele pentru acasă:

- necesare pentru viitorul profesional al copilului Dvs. – 944 sau 46,1%
- formative pentru personalitatea, pentru caracterul copilului – 422 sau 20,6%
- utile în organizarea copilului – 535 sau 26,1%

- niciuna dintre variantele de mai sus – 145 sau 7,1%

Copilul Vă spune că temele pentru acasă:

- îl fac să consolideze ceea ce a învățat la lecția trecută – 994 sau 48,6%
- îl pun în situația să exerseze anumite operații, pentru a le automatiza – 499 sau 24,4%
- îl pun în situația să născocască, să ofere explicații proprii, să realizeze un produs după un propriu algoritm – 343 sau 16,8%
- nu-i dezvoltă nimic din ce ar vrea el – 210 sau 10,3%

Temele pentru acasă care i se oferă copilului, per ansamblu:

- diferă ca grad de complexitate (greutate) de la profesor la profesor – 526 sau 25,7%
- diferă de la lecție la lecție, în cadrul aceleiași discipline școlare – 694 sau 33,9%
- diferă ca intensitate a interesului, curiozității – 359 sau 17,5%
- sunt la fel de voluminoase, la fel de grele/ ușoare în cazul tuturor disciplinelor, profesorilor, lecțiilor – 467 sau 22,8%

Ați observat că temele pentru acasă îi cultivă copilului Dvs.:

- managementul timpului – 162 sau 7,9%
- responsabilitatea și spiritul de organizare – 1300 sau 63,5%
- dezgustul pentru activitățile de învățare – 195 sau 9,5%
- imaginația, fantezia – 242 sau 11,8%
- senzația de irosire (pierdere) a timpului – 147 sau 7,2%

În perioada de când se realizează învățământul la distanță (în condițiile de pandemie), temele pentru acasă:

- au avut un real efect formativ, constructiv – 420 sau 20,5%
- au fost numai de formă (pentru că așa se obișnuiește) – 371 sau 18,1%
- i-au pus pe copii să descopere ceva nou – 389 sau 19%
- au complicat situația și așa confuză a învățării – 866 sau 42,3%

Dacă ați fi ministru:

- ați abolit (ați exclude) temele pentru acasă, la toate disciplinele – 408 sau 19,9%
- le-ați aprofunda, le-ați face și mai exigente – 201 sau 9,8%
- ați lăsa temele pentru acasă așa cum sunt acum – ca formă, conținut și obligativitate – 1437 sau 70,2%

## Anexa 5a. Reflectarea în Google Forms a rezultatelor chestionarului cu părinții

Întrebări Răspunsuri **2.046** Setări

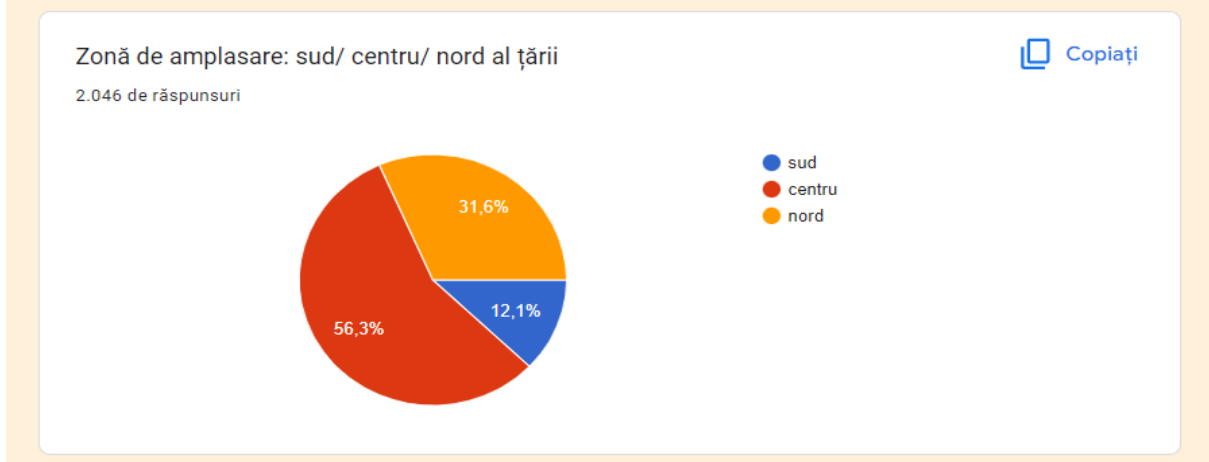
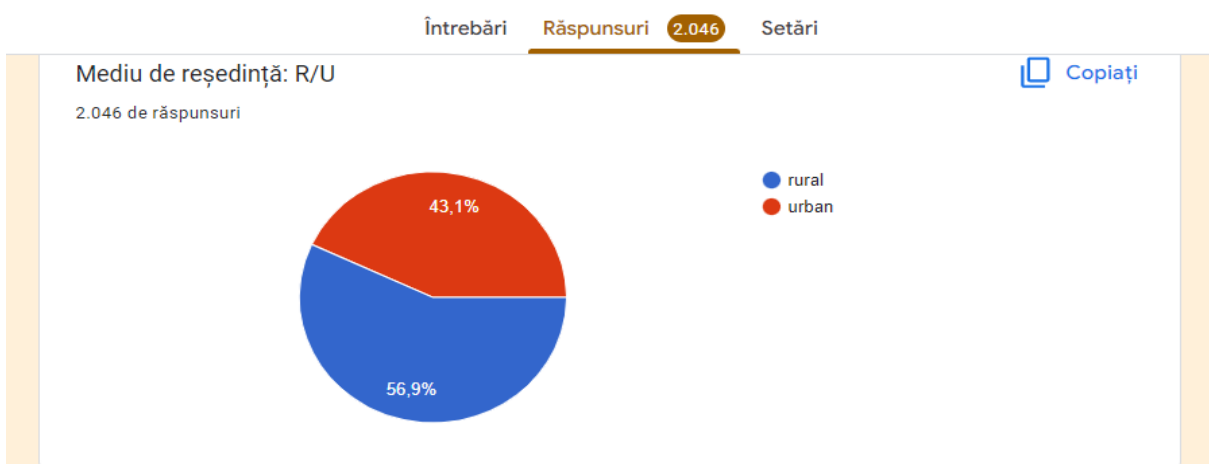
### 2.046 de răspunsuri

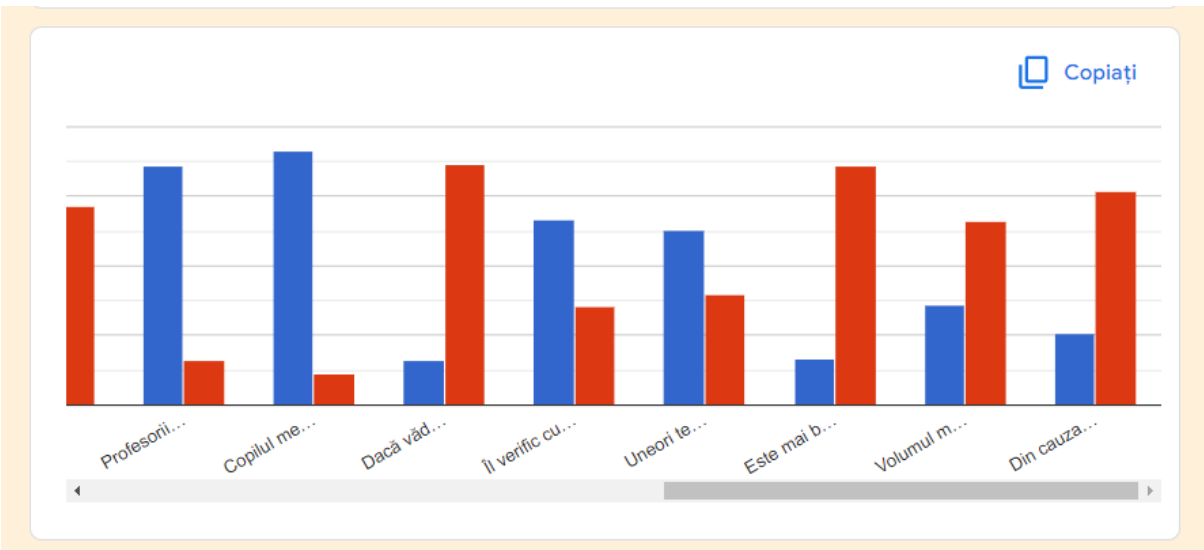
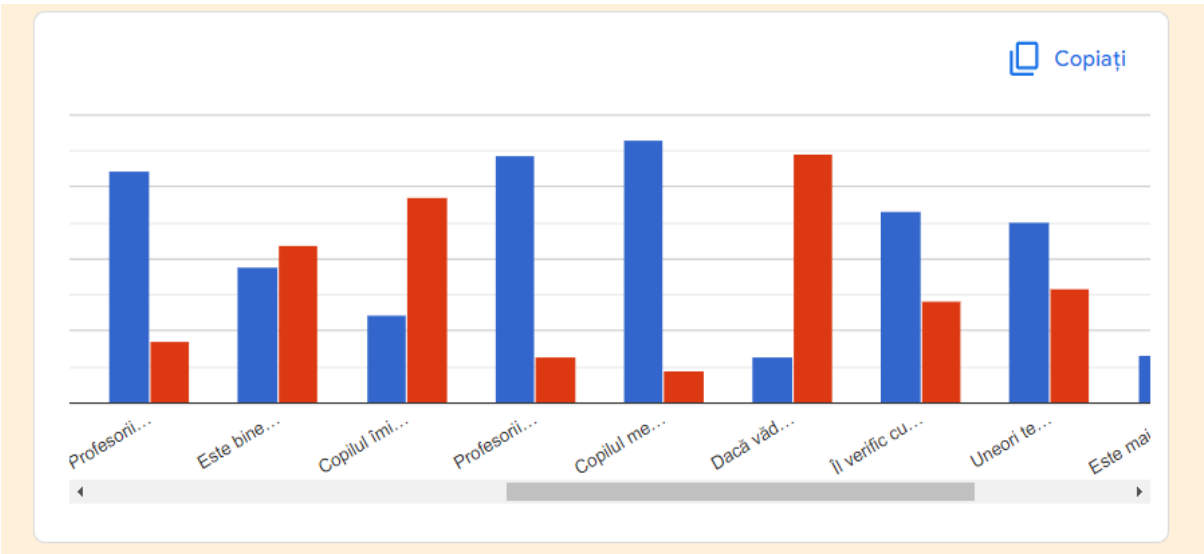
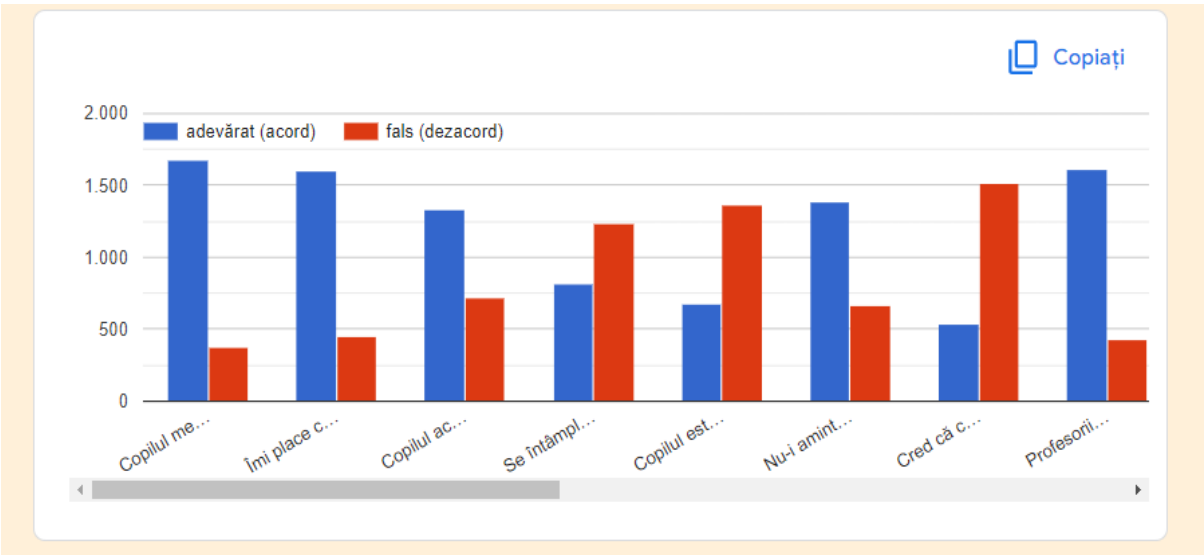
Nu se acceptă răspunsuri

Mesaj pentru respondenți

Acest formular nu mai acceptă răspunsuri

Rezumat Întrebare Individual

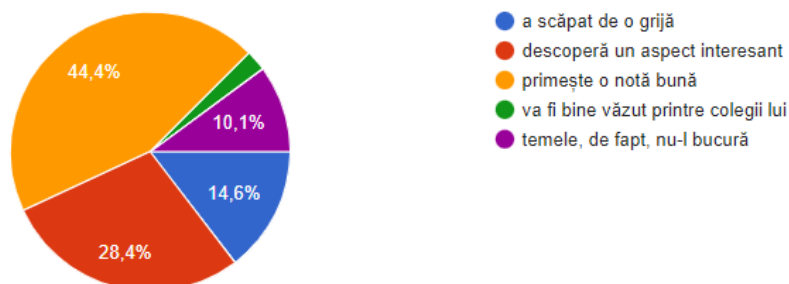




Numiți cel mai frecvent motiv de bucurie a copilului în legătură cu temele pentru acasă:

Copiați

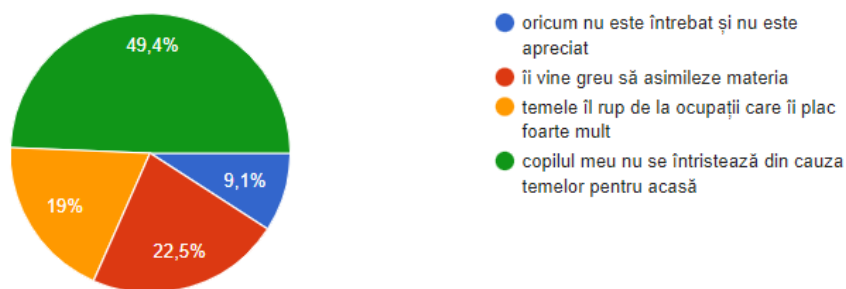
2.046 de răspunsuri



Printre motivele triste în legătură cu temele pentru acasă, cel mai frecvent Vi se pare:

Copiați

2.046 de răspunsuri



Temele pentru acasă sunt necesare, deoarece:

Copiați

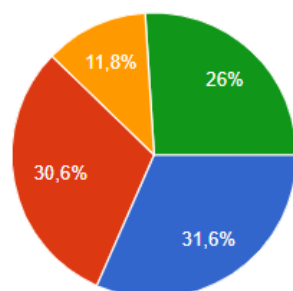
2.046 de răspunsuri



Dacă ar fi să puteți alege, ați opta pentru:

Copiați

2.046 de răspunsuri

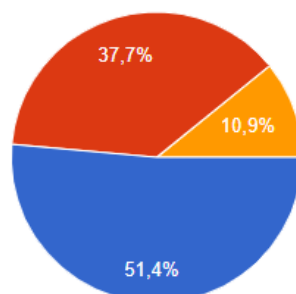


- teme nu la fiecare disciplină, ci în legătură cu un aspect (o problemă) general(ă), din viață
- teme cu specific teoretic, cu rezolvări de exerciții și probleme
- teme legate de citirea cărților
- teme cu specific științific sau artistic, mai mult de observare și analiză, decât de realizare academică, pe care să le facă la aer liber, în curte/ grădină/ parc

Cât de des Vă informează școala despre utilitatea temelor pentru acasă?

Copiați

2.046 de răspunsuri

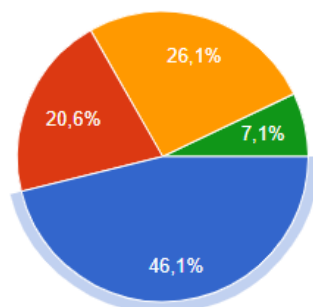


- foarte des, la fiecare ședință în care vorbim de educație
- uneori, la o ședință anume dedicată temelor și modului cum se realizează ele
- nu vorbim despre teme

Considerați temele pentru acasă:

Copiați

2.046 de răspunsuri



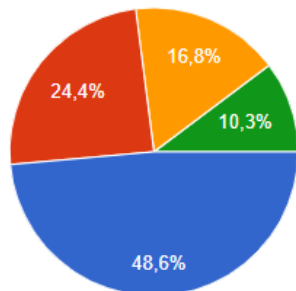
- necesare pentru viitorul profesional al copilului Dvs.
- formative pentru personalitatea, pentru caracterul copilului
- utile în organizarea copilului
- niciuna dintre variantele de mai sus



### Copilul Vă spune că teme pentru acasă:

2.046 de răspunsuri

 Copiați

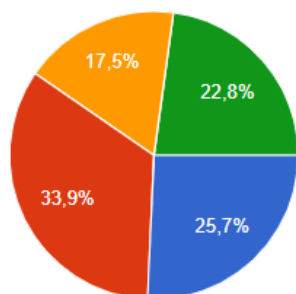


- îl fac să consolideze ceea ce a învățat la lecția trecută
- îl pun în situația să exerseze anumite operații, pentru a le automatiza
- îl pun în situația să născocască, să ofere explicații proprii, să realizeze un produs după un propriu algoritm
- nu-i dezvoltă nimic din ce ar vrea el

### Teme pentru acasă care i se oferă copilului, per ansamblu:

2.046 de răspunsuri

 Copiați

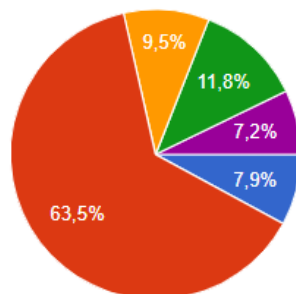


- diferă ca grad de complexitate (greutate) de la profesor la profesor
- diferă de la lecție la lecție, în cadrul aceleiași discipline școlare
- diferă ca intensitate a interesului, curiozității
- sunt la fel de voluminoase, la fel de grele/ ușoare în cazul tuturor disciplinelor, profesorilor, lecțiilor

### Ați observat că teme pentru acasă îi cultivă copilului Dvs.:

2.046 de răspunsuri

 Copiați

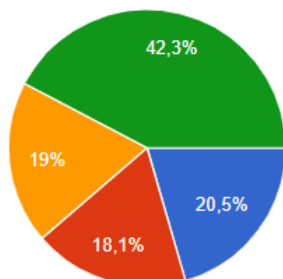


- managementul timpului
- responsabilitatea și spiritul de organizare
- dezgustul pentru activitățile de învățare
- imaginația, fantezia
- senzația de irosire (pierdere) a timpului

În perioada de când se realizează învățământul la distanță (în condițiile de pandemie), temele pentru acasă:

 Copiați

2.046 de răspunsuri



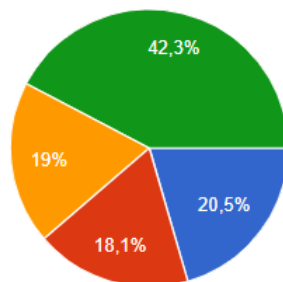
- au avut un real efect formativ, constructiv
- au fost numai de formă (pentru că așa se obișnuiește)
- i-au pus pe copii să descopere ceva nou
- au complicat situația și așa confuză a învățării

Întrebări Răspunsuri **2.046** Setări

În perioada de când se realizează învățământul la distanță (în condițiile de pandemie), temele pentru acasă:

 Copiați

2.046 de răspunsuri

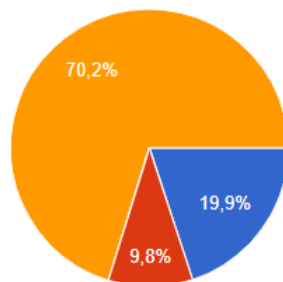


- au avut un real efect formativ, constructiv
- au fost numai de formă (pentru că așa se obișnuiește)
- i-au pus pe copii să descopere ceva nou
- au complicat situația și așa confuză a învățării

Dacă ați fi ministru:

 Copiați

2.046 de răspunsuri



- ați aboli (ați exclude) temele pentru acasă, la toate disciplinele
- le-ați aprofunda, le-ați face și mai exigente
- ați lăsa temele pentru acasă așa cum sunt acum - ca formă, conținut și obligativitate

## Anexa 6. Analize chestionare: Elevi

În total: 1986 respondenți

- 577 sau 29,1% – clasa a VIII-a
- 592 sau 29,8% – clasa a IX-a
- 366 sau 18,4% – clasa a X-a
- 252 sau 12,7% – clasa a XI-a
- 199 sau 10% – clasa a XII-a

Nr	Prezentarea situației	adevărat	fals
19.	Când lucrez acasă asupra temelor, mă simt minunat.	843	1143
		42,4%	57,5%
20.	De obicei, nu iau în serios temele pentru acasă.	414	1572
		20,8%	79,1%
21.	Îmi place să acord mai mult timp temelor, ca să mă simt mai sigur.	1081	905
		54,4%	45,5%
22.	Dacă trebuie de schimbat ceva în școală, acestea sunt în primul rând temele pentru acasă.	1108	878
		55,7%	44,2%
23.	Cu cât volumul temei la o disciplină școlară este mai mare, cu atât respectul și responsabilitatea față de această disciplină crește.	749	1237
		37,7%	62,2%
24.	În loc să lucrez singur(ă) la teme cu rezolvări obișnuite, aș prefera să ni se dea să lucrăm în perechi sau în grupuri de 3-4 (mai ales că Internetul permite aceasta).	1153	833
		58,0%	41,9%
25.	Cred că temele sunt utile pentru viața pe care o voi trăi peste 5, 10, 20 de ani.	917	1069
		46,1%	53,8%
26.	Nu copiez niciodată temele de la colegi, să le prezint drept ale mele.	969	1017
		48,7%	51,2%
27.	De regulă, îmi pare bine că mi se dau teme.	887	1099
		44,6%	55,3%
28.	De cele mai multe ori, temele m-au pus în situații stresante.	1312	674
		66,0%	33,9%
29.	Aproape că mereu avem teme voluminoase și pentru perioadele de vacanță (de toamnă, de iarnă, de primăvară).	934	1052
		47,0%	52,9%
30.	Temele care mi se dau se referă la aspecte interesante, curioase din subiectul învățat.	1108	878
		55,7%	44,2%
31.	Majoritatea colegilor mei de clasă sunt împotriva temelor ca fenomen în genere.	1249	737
		62,8%	37,1%
32.	Profesorii ne dau pentru acasă un volum de muncă mult prea mare.	957	1029
		48,1%	51,8%
33.	Volumul temelor este mai mare decât ½ din ceea ce am realizat în clasă, în timpul lecției.	836	1150
		42,0%	57,9%
34.	Analiza temelor, la lecția următoare, dă senzația de satisfacție că am clarificat un aspect dificil.	1303	683
		65,6%	34,3%
35.	Dacă aș avea putere de decizie, aș exclude cu totul din școală temele pentru acasă.	1061	925
		53,4%	46,5%
36.		1518	468

	Că să nu fie pedepsiți, mulți elevi copiază înainte de lecție de la colegii cu tema făcută.	76,4%	23,5%
37.	Cred că temele trebuie să rămână cum sunt în prezent încă vreo 20 de ani înainte.	671 33,7%	1315 66,2%
38.	Când verifică temele pentru acasă, profesorii urmăresc să-i prindă pe cei care nu și le fac.	1557 78,3%	429 21,6%
39.	În perioada învățării la distanță, în condiții pandemice, temele au favorizat mult învățarea.	986 49,6%	1000 50,3%
40.	Adesea am avut senzația că temele mi-au stricat copilăria și adolescența.	977 49,1%	1009 50,8%
41.	Temele mă ajută să mă organizez, să-mi creez un sistem în experiența mea de cunoaștere.	1267 63,7%	719 36,2%
42.	Ceea ce se dă pentru acasă poate fi, cu o mai bună organizare, realizat și în clasă.	1515 76,2%	471 23,7%
43.	La verificarea temelor, profesorul reușește să ajungă la modul de înțelegere al fiecărui elev.	1210 60,9%	776 39,0%
44.	În genere, temele sunt exagerat de complicate.	830 41,7%	1156 58,2%
45.	Chiar și pentru elevii buni, temele sunt, per ansamblu, prea voluminoase.	1193 60,0%	793 39,9%

Îți faci zilnic temele, în mediu:

- 1 oră – 483 sau 24,3%
- 2-3 ore – 995 sau 50,1%
- 4-5 ore – 360 sau 18,1%
- nu le fac conștiincios – 148 sau 7,5%

Se întâmplă să-ți faci temele și după miezul nopții?

- foarte des – 286 sau 14,4%
- destul de frecvent – 459 sau 23,1%
- rar, însă și atunci – numai din cauza mea – 681 sau 34,3%
- niciodată – 560 sau 28,2%

La lecția următoare, profesorii verifică tema, în mediu:

- 5-10 min. – 819 sau 41,2%
- 10-20 min. – 871 sau 43,9%
- 20-30 min. – 144 sau 7,3%
- rar când verifică – 152 sau 7,7%

Verificând realizarea temei, cel mai adesea profesorii:

- trec printre rânduri și se uită în caietele elevilor – 683 sau 34,4%
- pun întrebări care sondează indirect înțelegerea temei – 950 sau 47,8%
- inventează o sarcină pentru începutul de lecție, prin care se pune în valoare realizarea de acasă a elevului – 353 sau 17,8%

Când vii acasă de la școală, te apuci de teme:

- aproape imediat, la 10-15 min. după intrarea în casă – 121 sau 6,1%
- după vreo oră de relaxare (prânz, comunicare cu părinții) – 748 sau 37,7%

- după ce revin de la activitățile extrașcolare – 444 sau 22,4%
- când și cum, după cum mi-i voia – 673 sau 33,9%

Entuziasmul și plăcerea în legătură cu realizarea temelor vin din:

- posibilitatea obținerii unei note bune – 772 sau 38,9%
- interesul pentru învățare în genere – 420 sau 21,1%
- dorința de a deveni organizat – 238 sau 12%
- dorința să fiu bine văzut în clasă – 61 sau 3,1%
- de fapt, niciodată nu sunt entuziasmat datorită temelor – 495 sau 24,9%

Atunci când nu ți-i a face teme, starea aceasta este din cauza:

- volumului întotdeauna prea mare al temelor – 749 sau 37,7%
- profesorului sever – 129 sau 6,5%
- urgenței activităților casnice – 385 sau 19,4%
- convingerii că nu sunt foarte bun la aceste materii – 293 sau 14,8%
- plictiselii care mă apucă de fiecare dată când vine vorba de teme – 430 sau 21,7%

Dacă se întâmplă să copiezi tema la vreo disciplină, de la vreun coleg, înainte de lecția dată, cel mai frecvent o faci din următorul considerent:

- am rezolvat mult timp teme la alte materii – 411 sau 20,7%
- nu am vrut să-mi pierd timpul cu ceea ce nu-mi trebuie – 232 sau 11,7%
- nu am înțeles ce mi se cere și cum să realizez tema – 928 sau 46,7%
- nu copiez temele de la alții – 415 sau 20,9%

O activitate școlară independentă cu adevărat eficientă ți-o imaginezi:

- doar cu manualul în față, acasă, rezolvând exerciții exact ca la lecție – 774 sau 39%
- acasă la mine sau la cineva dintre colegi, sau la vreo bibliotecă, lucrând în perechi (în grup de 3-4) la un proiect de interes comun – 589 sau 29,7%
- doar în activități de observare și cercetare, fără exerciții de rezolvat – 623 sau 31,4%

Dacă tema pentru acasă la o materie școlară presupune lucrul cu informația, ai prefera:

- să studiez, pentru o situație de la o anumită lecție, din manualele mai multor discipline, eventual din manuale de alternative – 276 sau 13,9%
- să citesc/ să reproduc doar din manualul la disciplina data – 491 sau 24,7%
- să accesez nu atât manualul, cât alte surse, mai captivante, iar cu manualul să lucrez doar la lecție, ghidat de profesor – 1219 sau 61,4%

Rezultatul activității independente la domiciliu ți-l dorești ca pe:

- problemă de calcul/ un șir de exerciții rezolvate timp de aproximativ o jumătate de oră – 1076 sau 54,2%
- un produs (rezultat al unui proiect: revistă, hartă, cod de reguli, machetă, dispozitiv, organism etc.) realizat treptat timp de 2-3 (3-4) săptămâni, în condiții când toți profesorii știu că lucrez la acest produs și nu-mi dau deloc alte teme – 910 sau 45,8%

Ca să-ți faci voluntar temele, ar trebui:

- să mi se dea pentru asta numai note mari (iar dacă tema nu mi-a prea reușit, să nu mi se dea nicio notă) – 683 sau 34,4%

- să se identifice aspecte comune cu ale altor discipline, care să reprezinte domeniul în care mă complac – 523 sau 26,3%
- să fie lecții separate dedicate analizei modului de realizare a sarcinii acasă – 294 sau 14,8%
- să se excludă acordarea temelor după absolut fiecare lecție – 486 sau 24,5%

Dacă ar fi în puterile tale, ai opta pentru:

- un sistem de învățământ cu 12-14 discipline variate, care îi dau elevului o cultură generală largă – 439 sau 22,1%
- un sistem cu 3-4 discipline obligatorii și 2-3 opționale preponderant interdisciplinare, care să corespundă interesului elevului și să-i permită a se aprofunda în domenii ce îl pasionează – 1547 sau 77,9%

Crezi că predarea integrată a disciplinelor școlare poate trezi mai mult interesul elevului pentru învățare?

- da – 1412 sau 71,1%
- nu – 574 sau 28,9%

Dacă se întâmplă să te adresezi părinților să te ajute cu temele, cum procedează ei?

- îmi rezolvă toate exercițiile, dacă văd că nu reușesc – 72 sau 3,6%
- îmi rezolvă o parte din exerciții, ca restul să-mi ia mai puțin timp – 73 sau 3,7%
- îmi arată la început cum să rezolv și apoi mă urmăresc cum fac și eu – 516 sau 26%
- discută despre aspectul-problemă cu mine, apoi mă lasă să-i caut singur (-ă) soluția – 621 sau 31,3%
- de fapt, nu mă ajută niciodată – 704 sau 35,4%

## Anexa 6a. Reflectarea în Google Forms a rezultatelor chestionarului cu elevii

Întrebări Răspunsuri 1.986 Setări

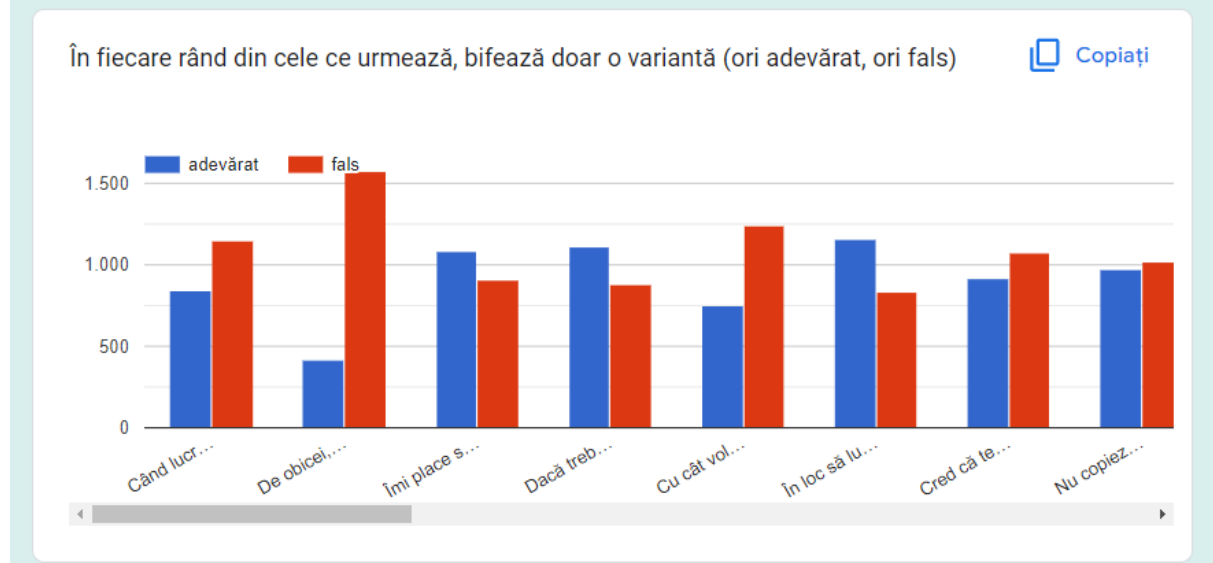
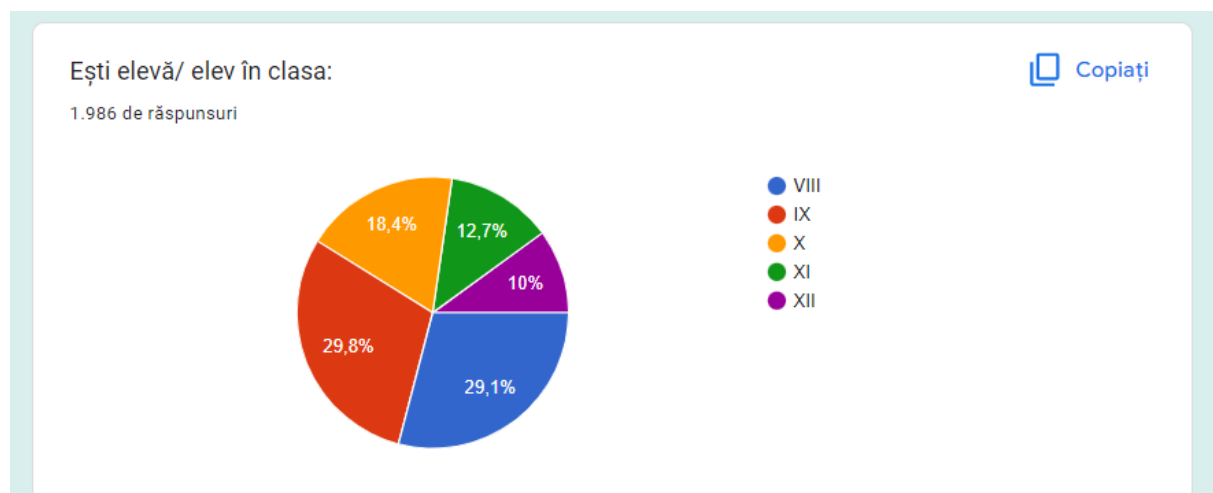
1.986 de răspunsuri

Nu se acceptă răspunsuri

Mesaj pentru respondenți

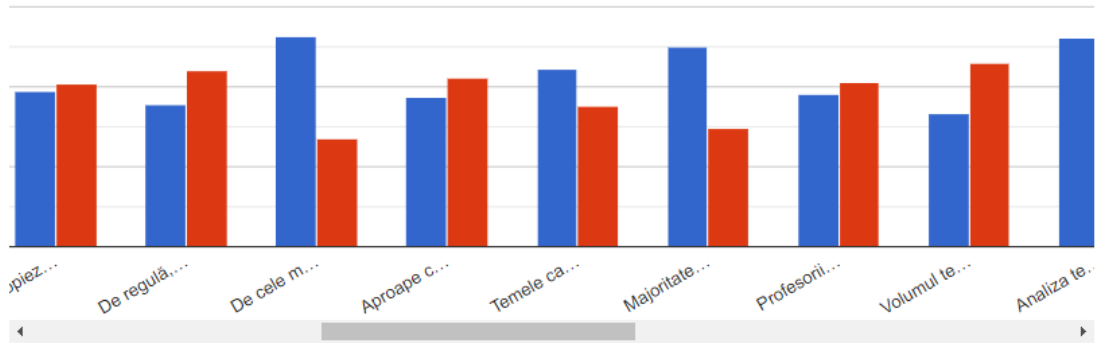
Acest formular nu mai acceptă răspunsuri

Rezumat Întrebare Individual



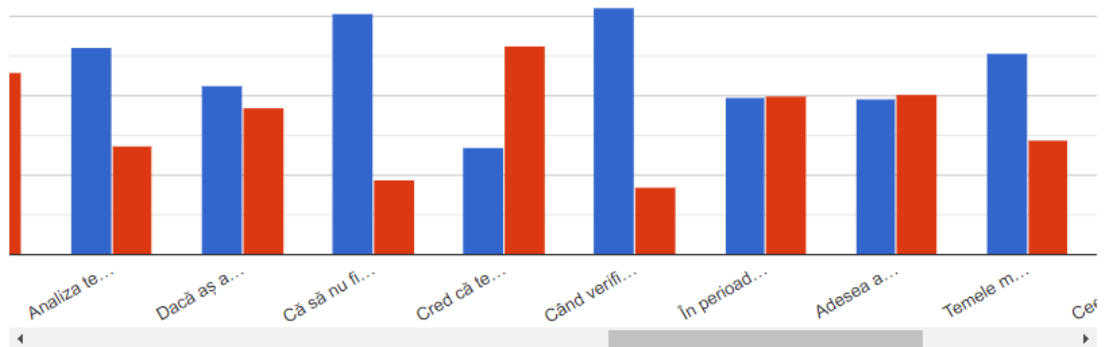
În fiecare rând din cele ce urmează, bifează doar o variantă (ori adevărat, ori fals)

 Copiați



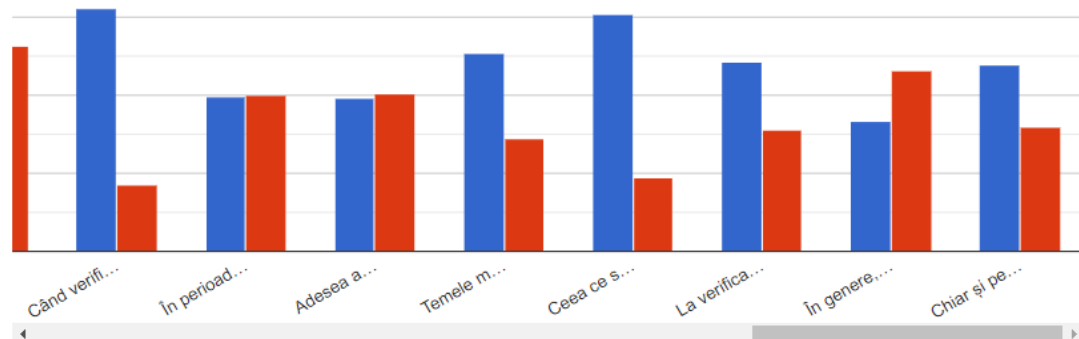
În fiecare rând din cele ce urmează, bifează doar o variantă (ori adevărat, ori fals)

 Copiați



În fiecare rând din cele ce urmează, bifează doar o variantă (ori adevărat, ori fals)

 Copiați

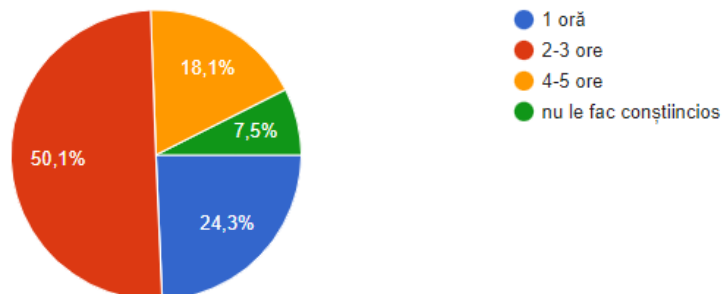




Îți faci zilnic temele, în mediu:

1.986 de răspunsuri

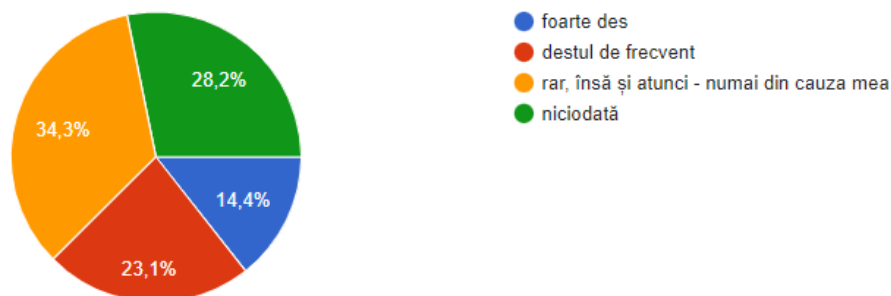
 Copiați



Se întâmplă să-ți faci temele și după miezul nopții?

1.986 de răspunsuri

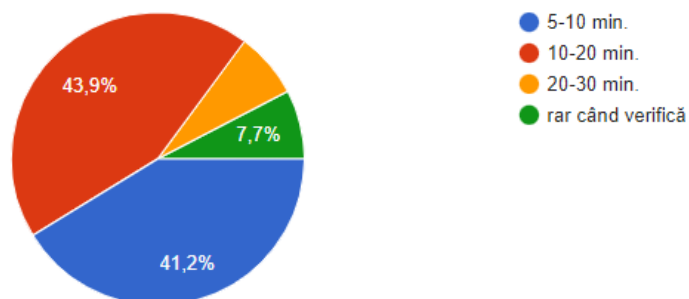
 Copiați



La lecția următoare, profesorii verifică tema, în mediu:

1.986 de răspunsuri

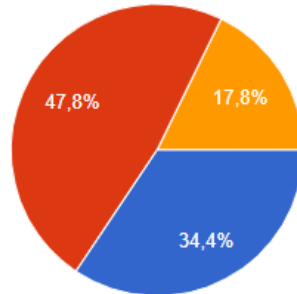
 Copiați



### Verificând realizarea temei, cel mai adesea profesorii:

 Copiați

1.986 de răspunsuri

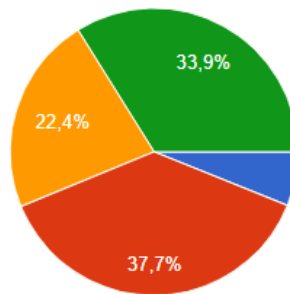


- trec printre rânduri și se uită în caietele elevilor
- pun întrebări care sondează indirect înțelegerea temei
- inventează o sarcină pentru începutul de lecție, prin care se pune în valoare realizarea de acasă a elevului

### Când vii acasă de la școală, te apuci de teme:

 Copiați

1.986 de răspunsuri

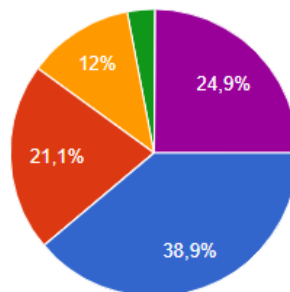


- aproape imediat, la 10-15 min. după intrarea în casă
- după vreo oră de relaxare (prânz, comunicare cu părinții)
- după ce revin de la activitățile extrașcolare
- când și cum, după cum mi-i voia

### Entuziasmul și plăcerea în legătură cu realizarea temelor vin din:

 Copiați

1.986 de răspunsuri

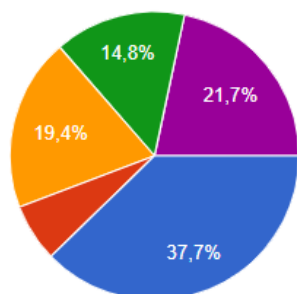


- posibilitatea obținerii unei note bune
- interesul pentru învățare în genere
- dorința de a deveni organizat
- dorința să fiu bine văzut în clasă
- de fapt, niciodată nu sunt entuziasmat datorită temelor

Atunci când nu ți-i a face teme, starea aceasta este din cauza:

 Copiați

1.986 de răspunsuri

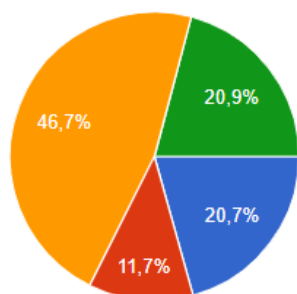


- volumului întotdeauna prea mare al temelor
- profesorului sever
- urgenței activităților casnice
- convingerii că nu sunt foarte bun la aceste materii
- plictiselii care mă apucă de fiecare dată când vine vorba de teme

Dacă se întâmplă să copiezi tema la vreo disciplină, de la vreun coleg, înainte de lecția dată, cel mai frecvent o faci din următorul considerent:

 Copiați

1.986 de răspunsuri

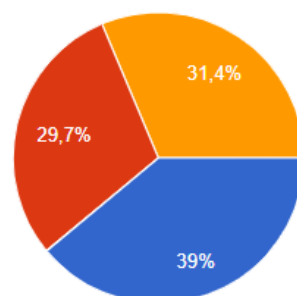


- am rezolvat mult timp teme la alte materii
- nu am vrut să-mi pierd timpul cu ceea ce nu-mi trebuie
- nu am înțeles ce mi se cere și cum să realizez tema
- nu copiez temele de la alții

O activitate școlară independentă cu adevărat eficientă ți-o imaginezi:

 Copiați

1.986 de răspunsuri

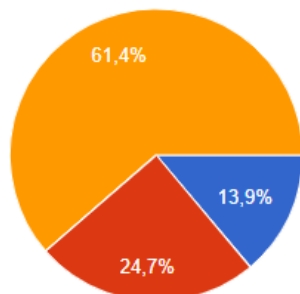


- doar cu manualul în față, acasă, rezolvând exerciții exact ca la lecție
- acasă la mine sau la cineva dintre colegi, sau la vreo bibliotecă, lucrând în perechi (în grup de 3-4) la un proiect de interes comun
- doar în activități de observare și cercetare, fără exerciții de rezolvat

Dacă tema pentru acasă la o materie școlară presupune lucrul cu informația, ai prefera:

 Copiați


1.986 de răspunsuri



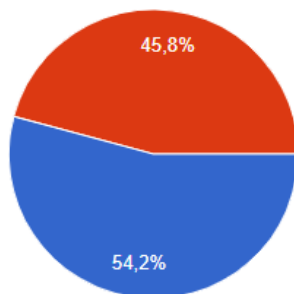
- să studiez, pentru o situație de la o anumită lecție, din manualele mai multor discipline, eventual din manuale de alternativă
- să citesc/ să reproduc doar din manualul la disciplina dată
- să accesez nu atât manualul, cât alte surse, mai captivante, iar cu manualul să lucrez doar la lecție, ghidat de profesor

Întrebări Răspunsuri **1.986** Setări

Rezultatul activității independente la domiciliu ți-l dorești ca pe:

 Copiați

1.986 de răspunsuri

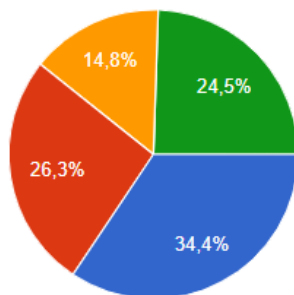


- o problemă de calcul/ un șir de exerciții rezolvate timp de aproximativ o jumătate de oră
- un produs (rezultat al unui proiect: revistă, hartă, cod de reguli, machetă, dispozitiv, organism etc.) realizat treptat timp de 2-3 (3-4) săptămâni, în condiții când toți profesorii știu că lucrez la acest produs și nu-mi dau deloc alte teme

Ca să-ți faci voluntar temele, ar trebui:

 Copiați

1.986 de răspunsuri

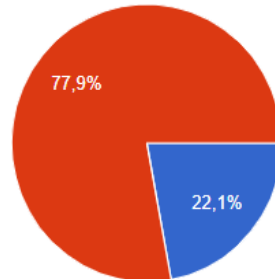


- să mi se dea pentru asta numai note mari (iar dacă tema nu mi-a prea reușit, să nu mi se dea nicio notă)
- să se identifice aspecte comune cu ale altor discipline, care să reprezinte domeniul în care mă complac
- să fie lecții separate dedicate analizei modului de realizare a sarcinii acasă
- să se excludă acordarea temelor după absolut fiecare lecție

Dacă ar fi în puterile tale, ai opta pentru:

Copiați

1.986 de răspunsuri

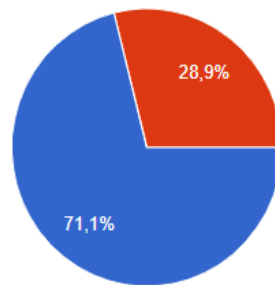


- un sistem de învățământ cu 12-14 discipline variate, care îi dau elevului o cultură generală largă
- un sistem cu 3-4 discipline obligatorii și 2-3 opționale preponderent interdisciplinare, care să corespundă interesului elevului și să-i permită a se aprofunda în domenii ce îl pasionează

Crezi că predarea integrată a disciplinelor școlare poate trezi mai mult interesul elevului pentru învățare? (predare-învățare integrată este atunci când, de exemplu, elemente de fizică, chimie, biologie se predau în bloc, ca un tot întreg, pornind de la situații din realitate)

Copiați

1.986 de răspunsuri

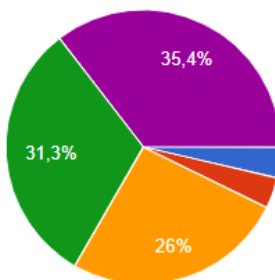


- da
- nu

Dacă se întâmplă să te adresezi părinților să te ajute cu temele, cum procedează ei?

Copiați

1.986 de răspunsuri



- îmi rezolvă toate exercițiile, dacă văd că nu reușesc
- îmi rezolvă o parte din exerciții, ca restul să-mi ia mai puțin timp
- îmi arată la început cum să rezolv și apoi mă urmăresc cum fac și eu
- discută despre aspectul-problemă cu mine, apoi mă lasă să-i caut singur (-ă) soluția
- de fapt, nu mă ajută niciodată

## Anexa 7. Analize chestionare: Cadre didactice

În total: 530 respondenți

67,9% – mediu rural; 32,1% – mediu urban

Zone de amplasare: 56,4% – centru; 34,9% – nord; 8,7 – sud

96,8% – instituții publice; 3,2% – instituții private

Vechimea în muncă:

- 0-5 ani – 11,7%
- 6-10 ani – 8,3%
- 11-15 ani – 15,3%
- 16-20 ani – 12,1%
- 21-25 ani – 11,3%
- 26-30 ani – 12,1%
- mai mult de 30 de ani în educație – 29,2%

Deținerea gradului didactic:

- superior – 5,1%
- întâi – 14,9%
- doi – 59,2%
- fără grad – 20,8%

Nr.	Prezentarea situației	nu este așa	parțial adevărat	adevărat
1.	Ofer teme pentru acasă din motiv că aceasta a devenit o tradiție în comunitatea educațională de mai mult de o sută de ani.	272	201	57
		51,3%	37,9%	10,7%
2.	Știu cât timp îi ia elevului pregătirea temelor la disciplina mea.	15	85	430
		2,8%	16,0%	81,1%
3.	Știu cât timp îi ia elevului pregătirea temelor la alte discipline.	57	264	209
		10,7%	49,8%	39,4%
4.	Dacă dau mai multe teme, elevii sunt mai pregătiți și pot rezolva mai mult (cantitativ) la lecțiile viitoare.	270	202	58
		50,9%	38,1%	10,9%
5.	Temele pe care le propun au mai multă legătură cu viața și realitatea în care trăiește elevul, decât cu tema din manual.	62	312	156
		11,6%	58,8%	29,4%
6.	Cunosc condițiile de acasă de pregătire a temelor în cazul fiecărui elev al meu.	53	250	227
		10,0%	47,1%	42,8%
7.	Elevii îmi spun că la alte discipline au teme mai complicate și mai voluminoase.	143	217	170
		26,9%	40,9%	32,0%
8.	În genere, elevii mei au frică de nerealizarea temei pentru acasă.	341	162	27
		64,3%	30,5%	5,0%
9.	La verificarea temelor, îmi dau seama că cea mai mare parte din elevi trișează (copiază unii de la alții, din Internet, rezolvă rapid în pauză etc.).	110	292	128
		20,7%	55,0%	24,1%
10.	Elevii mei au o atitudine bună față de faptul că le dau teme.	24	271	235
		4,5%	51,1%	44,3%
11.	Temele pe care le dau presupun 3-4 exerciții similare celor realizate în clasă (de exemplu, ex. 7 a), b), c) – în clasă; d), e), f) – acasă).	79	203	248
		14,9%	38,3%	46,7%

12.	De regulă, ofer teme frontal (întregii clase – aceleași exerciții).	67	232	231
		12,6%	43,7%	43,5
13.	În afară de sarcina scrisă, elevii au a studia tema (subiectul) din manual.	88	231	211
		16,6%	43,5%	39,8%
14.	Cunosc mereu ce teme le dau elevilor mei profesorii celorlalte discipline.	216	265	49
		40,7%	50,0%	9,2
15.	Directorul și adjuncții săi sunt la curent cu modul în care le ofer teme elevilor.	33	210	287
		6,2%	39,6%	54,1%
16.	Administrația școlii îmi cere să fiu mai exigent (-ă) în privința temelor.	257	144	129
		48,4%	27,1%	24,3
17.	Există un document de politică internă (elaborat în liceu) care reglementează scopul, tipurile, timpul, produsele temelor pentru acasă.	84	112	334
		15,8%	21,1%	63,3%
18.	Formele de realizare a temelor pentru acasă, la disciplina mea, sunt în mod obligatoriu diferite de la lecție la lecție.	51	212	267
		9,6%	40,0%	50,3%
19.	Ofer teme care îi pun pe elevi să discute cu părinții, bunicii, frații, semenii despre anumite aspecte ale realității cotidiene.	38	248	244
		7,1%	46,7%	46,0%
20.	În școala mea, se organizează seminare/ traininguri în care se explică detaliat funcțiile, scopul, timpul, formele de realizare a temei pentru acasă cu maxim folos pentru elev.	26	157	347
		4,9%	29,6%	65,4%
21.	Am un motiv clar pentru oferirea temelor pentru acasă și le încadrez într-un sistem educațional bine conturat.	8	112	410
		1,5%	21,1%	77,3%
22.	Temele pe care le dau sunt benefice, interesante și utile elevilor.	7	102	421
		1,3%	19,2%	79,4%
23.	Temele pentru acasă au multe avantaje pentru fiecare elev în parte.	11	134	385
		2,0%	25,2%	72,6%
24.	Cunosc temeinic considerentele științifice (psihopedagogice) de atribuire a temelor.	11	140	379
		2,0%	26,4%	71,5%
25.	La ultimele cursuri de perfecționare, o secvență separată a fost consacrată temei pentru acasă.	72	191	267
		13,5%	36,0%	50,3%
26.	În R. Moldova, temele nu pot fi utile pentru devenirea unei personalități valoroase pentru societate, pentru economia și cultura țării.	280	210	40
		52,8%	39,6%	7,5%
27.	Vreau să schimb ceva în modul de oferire a temelor pentru acasă.	101	289	140
		19,0%	54,5%	26,4%
28.	Nerealizarea temei pentru acasă este o problemă pentru sistemul de învățământ.	76	199	255
		14,3%	37,5%	48,1%

Efectul temelor pentru acasă asupra elevilor de astăzi este, în cele mai frecvente cazuri:

- bucuria că își modelează caracterul – 42 sau 7,9%
- indignarea că nu-și pot utiliza timpul de după școală cu activități de interes – 82 sau 15,5%
- satisfacția că pot obține o notă bună – 208 sau 39,2%
- plăcerea studiului – 98 sau 18,5%
- indiferența pentru teme, ca și pentru școală, în genere – 100 sau 18,9%

Intenția Dumneavoastră de a oferi teme vine din:

- trebuința de a-i ocupa pe elevi, ca să se evite riscul diverselor tentații – 15 sau 2,8%
- convingerea că disciplina Dvs. îi este necesară elevului pentru viața în care pășește – 170 sau 32,1%
- oportunitatea de a oferi note (administrația verifică în catalog ritmicitatea acumulării de note – 10 sau 1,9%
- necesitatea consolidării materiei studiate în clasă – 161 sau 30,4%
- dorința de a le aprofunda elevilor interesul pentru aspectul studiat – 174 sau 32,8%

Specificul temelor pe care le oferiți se rezumă la:

- continuarea unui număr de exerciții de care s-au făcut în clasă, pentru automatizare – 146 sau 27,5%
- continuarea produsului început în clasă (text-prezentare, text-caracterizare, produs digital, reprezentare schematică, desen, colaj, obiect modelat etc.) – 226 sau 42,6%
- căutarea informațiilor din afara manualului – 88 sau 16,6%
- un exercițiu simplu, dat pentru ca elevul să se bucure că l-a realizat repede – 70 sau 13,2%

Oferind teme, mizați pe:

- capacitatea elevului de memorizare și de realizare algoritmică – 173 sau 32,6%
- spiritul său rebel, care îl va pune să caute în alte surse afirmații diferite de ale Dvs. – 82 sau 15,5%
- certitudinea că elevul trebuie să depășească un grad de dificultate sporit – 77 sau 14,5%
- legătura operațiilor realizate cu realitatea din jur – 198 sau 37,4%

Timpu pe care, la început de lecție, îl acordați analizei temei pentru acasă este, în medie, de:

- 5-10 min. – 342 sau 64,5%
- 10-15 min. – 135 sau 25,5%
- 15-20 min. – 30 sau 5,7%
- 20-30 min. – 13 sau 2,5%
- de obicei, nu verificați realizarea temei – 10 sau 1,9%

Când verificați temele, îi vedeți pe elevi:

- cu bucuria descoperirii înscrisă pe față – 199 sau 37,5%
- obosiți după efortul depus – 16 sau 3%
- interesați numai de nota pentru realizarea temei – 171 sau 32,3%
- apatici, așteptând să se termine lecția – 7 sau 1,3%
- curioși pentru aspecte academice ulterioare – 137 sau 25,8%

Ascultându-i pe elevi cum își prezintă temele, aveți, de regulă, senzația că:

- este nevoie de explicarea repetată – concisă, sumară – a materiei – 87 sau 16,4%
- elevii au înțeles bine materia – 278 sau 52,5%
- ceva nu este în regulă cu modul de înțelegere a temei date pentru acasă – 34 sau 6,4%
- unii elevi nu puteau realiza aceasta singuri – 93 sau 17,5%
- lecția putea începe bine și fără acordarea temelor – 38 sau 7,2%

Ce părere aveți despre cazurile când profesorii dau teme, însă nu le verifică?



- dacă aceste cazuri sunt justificate (de ex., tema s-a dat pentru exersarea mecanică), atunci nu este o problemă – 146 sau 27,5%
- asemenea cazuri sunt o încălcare a normelor pedagogice – 97 sau 18,3%
- verificarea sau neverificarea temelor sunt la latitudinea pedagogului – 101 sau 19,1%
- important este ca elevul să muncească; faptul că nu i se verifică tema nu-i scade din competențele dezvoltate prin tema realizată – 186 sau 35,1%

Considerați utile temele care:

- presupun învățarea propriu-zisă a materiei predate la lecție – 91 sau 17,2%
- și le alege elevul însuși, dintr-un șir de opțiuni care țin de disciplina Dumneavoastră – 68 sau 12,8%
- au specific academic interdisciplinar – elevul îmbină în răspunsul său teoriile mai multor discipline – 128 sau 24,2%
- consolidează memoria elevului – 105 sau 19,8%
- mizează pe un produs „dincolo de” disciplina Dvs. – elevul realizează ceva concret, de natură transdisciplinară – 138 sau 26%

Din tipologia de mai jos a temelor, Dvs. optați cel mai frecvent pentru:

- teme oferite fiecărui elev în parte, după capacitățile și condițiile de care dispune – 93 sau 17,5%
- teme oferite frontal (comune pentru toți) – 165 sau 31,1%
- teme oferite grupurilor de elevi, în funcție de interesul grupului – 90 sau 17%
- teme comune, în care însă anumiți parametri sunt la latitudinea elevului (conceptul de ansamblu, sursa consultată, metoda de lucru, exemplul oferit etc.) – 182 sau 34,3%

Tema pentru acasă, în viziunea Dvs., trebuie să reprezinte:

- învățare teoretică a unui subiect, inclusiv prin exerciții aplicative – 181 sau 34,2%
- aplicații exclusiv practice (teoria rezervând-o doar pentru timpul lecției) – 349 sau 65,8%

În viziunea Dvs., temele trebuie să respecte următoarea periodicitate:

- după fiecare lecție, cu exerciții aplicative de întărire a materiei – 341 sau 64,3%
- după un grup de câteva lecții, cu probleme ce pun în evidență o anumită competență care i s-a dezvoltat elevului în acest răstimp – 149 sau 28,1%
- singură dată pe parcursul unității de învățare, cu sarcini de cercetare și analiză – 40 sau 7,5%

Gândindu-vă la utilitatea (non-utilitatea) învățării transdisciplinare, ați accepta mai curând, în legătură cu tema pentru acasă, următoarea poziție:

- elevul oricum trebuie să aibă teme la fiecare disciplină în parte – 223 sau 42,1%
- elevul trebuie să se concentreze pe realizarea unui produs interdisciplinar, iar diverși pedagogi să-l ghideze, neoferindu-i, între timp, alte teme pentru acasă – 98 sau 18,5%
- învățarea transdisciplinară trebuie să ia treptat locul temelor pentru acasă realizate în manieră tradițională (prin învățare reproductivă) – 155 sau 29,2%
- un profesor bun este acela care își cunoaște bine propria disciplină; cine încearcă să le cuprindă pe toate, riscă să eșueze – 54 sau 10,2%

În comparație cu perioada de acum 20 de ani, în ziua de astăzi elevii își fac temele:

- cu o ritmicitate sporită (poate pentru că a sporit competitivitatea) – 59 sau 11,1%
- cu ritmicitate scăzută – 275 sau 51,9%
- mai cu plăcere și mai cu convingere – 60 sau 11,3%
- aproape că nu și le fac – 136 sau 25,7%

Din experiența Dvs. pedagogică știți că elevii care și-au făcut sistematic temele:

- au reușit la facultăți – 336 sau 63,4%
- au obținut poziții sociale importante – 156 sau 29,4%
- nu au excelat cu nimic deosebit de elevii care nu și le prea făceau – 38 sau 7,2%

Unul dintre cele mai frecvente motive ale apatiei elevilor, în ceea ce privește temele pentru acasă, este:

- interesul pentru alte ocupații, care le fortifică personalitatea (sport profesionist, voluntariat/ inițiative sociale, cursuri de șoferie, cercuri artistice) – 145 sau 27,4%
- dorința exclusivă de distracții – 118 sau 22,3%
- caracterul prea dificil al temelor – 42 sau 7,9%
- indiferența față de școală și pedagog – 172 sau 32,5%
- volumul mare de lucru solicitat – 53 sau 10%

Nu-și fac temele, în mod sistematic (luăm aici în calcul și elevii care copiază înainte de lecție de la vreun coleg):

- până la 20% din elevii clasei – 335 sau 63,2%
- cam la vreo 50% din elevii clasei – 152 sau 28,7%
- chiar și 75% din elevii clasei – 43 sau 8,1%

Elevii care nu-și fac sistematic temele:

- nu trebuie să continue studiile – 21 sau 4%
- trebuie declarați corigenți – 85 sau 16%
- trebuie vizați în documente de politici care să-i poată cuprinde în activitate – 347 sau 65,5%
- trebuie lăsați în pace – 77 sau 14,5%

Temele pentru acasă nerealizate (sau realizate prin copiere înainte de lecție) sunt o problemă gravă a școlii, deoarece:

- elevul pierde ocazia să învețe a munci independent (nu-și dezvoltă competența de a învăța să învețe) – 399 sau 75,3%
- școala pierde astfel din credibilitate – 32 sau 6%
- instituția nu poate realiza evaluarea obiectivă a achizițiilor școlare – 58 sau 10,9%
- nu consider aceasta o problemă – 41 sau 7,7%

## Anexa 7a. Reflectarea în Google Forms a rezultatelor chestionarului cu cadrele didactice

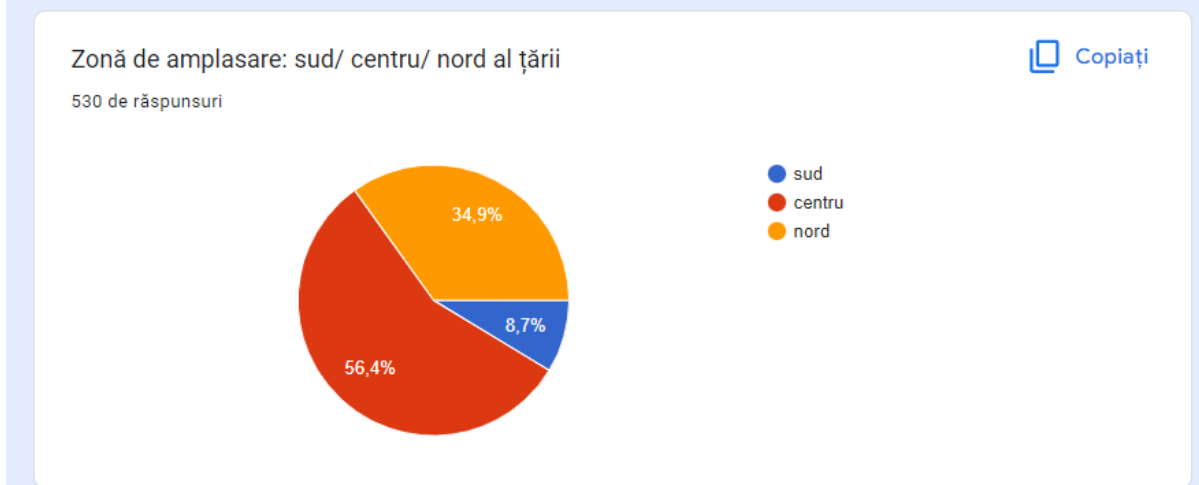
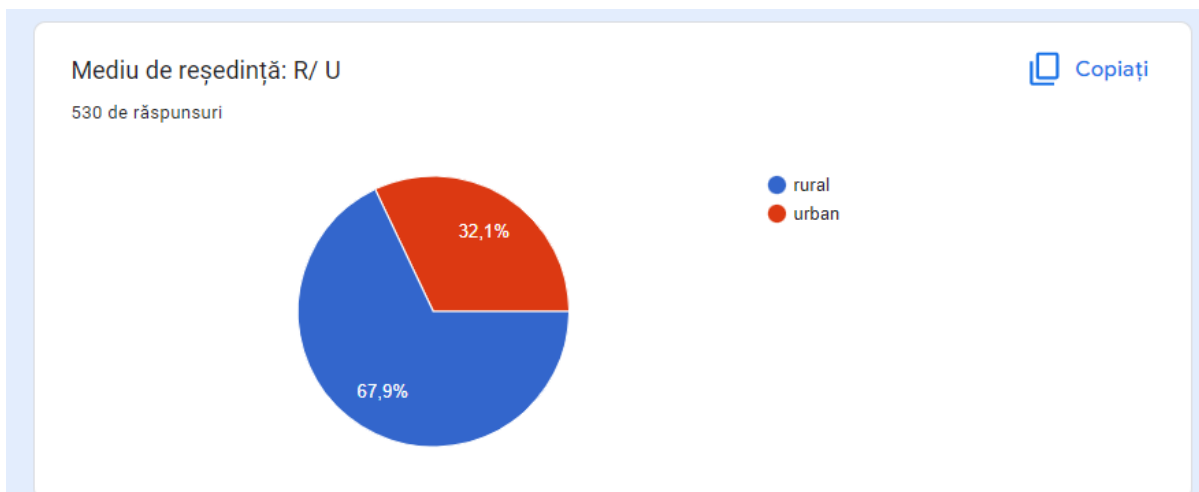
530 de răspunsuri

Nu se acceptă răspunsuri

Mesaj pentru respondenți

Acest formular nu mai acceptă răspunsuri

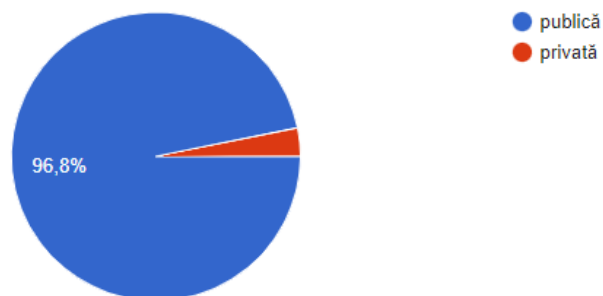
Rezumat      Întrebare      Individual



### Tip de proprietate a școlii: publică sau privată

Copiați

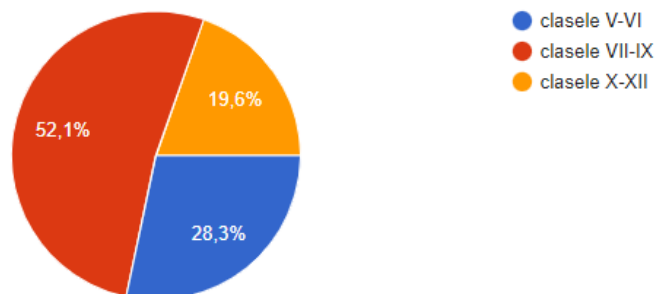
530 de răspunsuri



### Clasele în care aveți cele mai multe ore (dacă aveți un număr egal de ore la 2 categorii de clase, bifați o opțiune la alegere)

Copiați

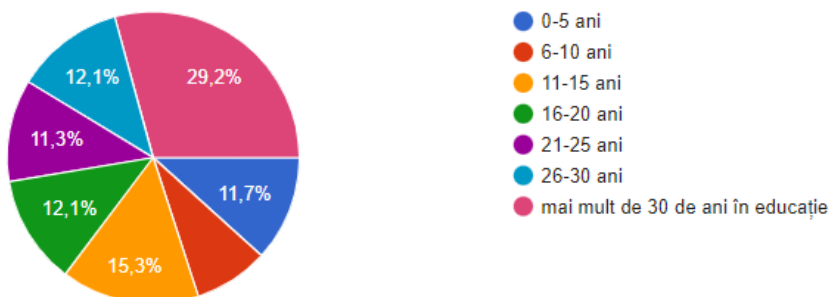
530 de răspunsuri



### Vechimea în muncă

Copiați

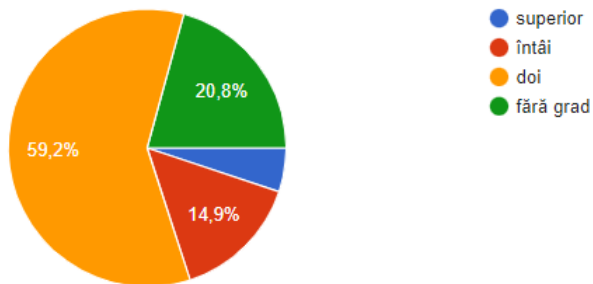
530 de răspunsuri



## Deținerea gradului didactic

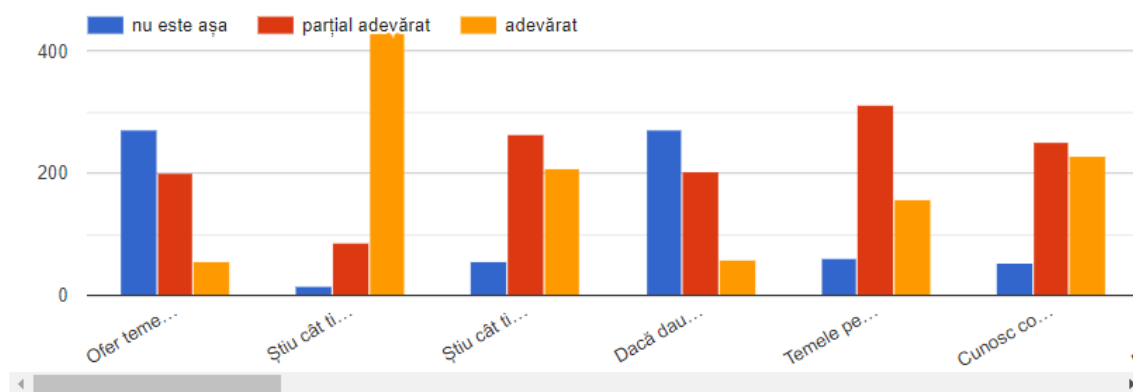
530 de răspunsuri

Copiați



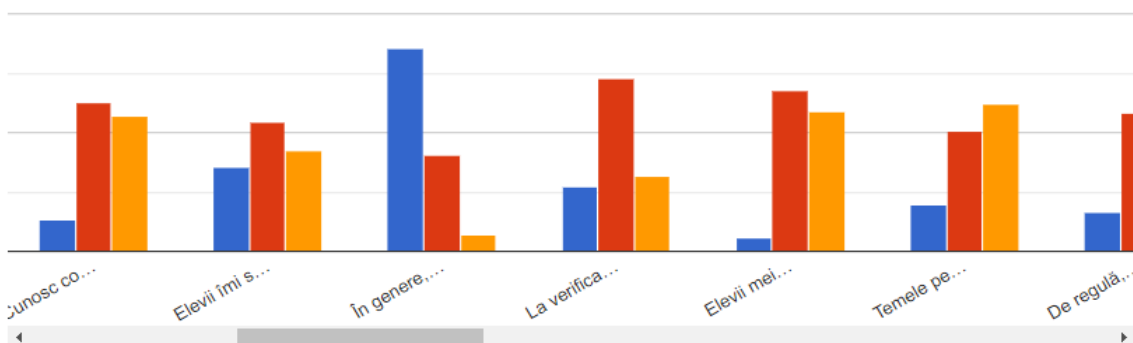
Vă rugăm să bifați în această grilă câte un răspuns pe fiecare rând.

Copiați



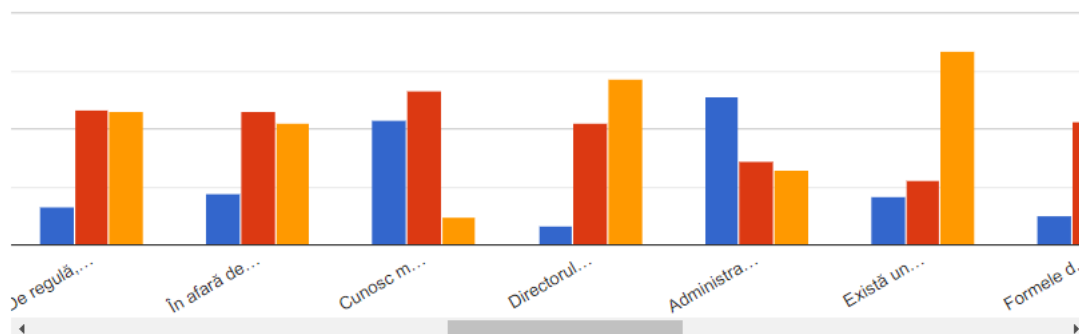
Vă rugăm să bifați în această grilă câte un răspuns pe fiecare rând.

Copiați



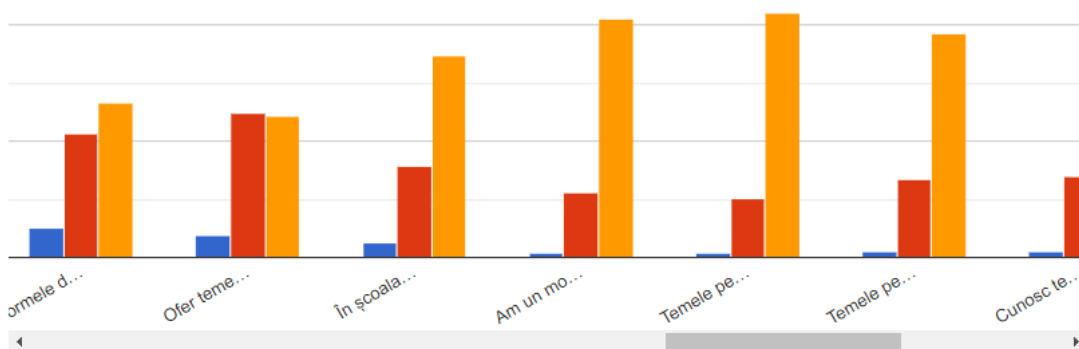
Vă rugăm să bifați în această grilă câte un răspuns pe fiecare rând.

 Copiați



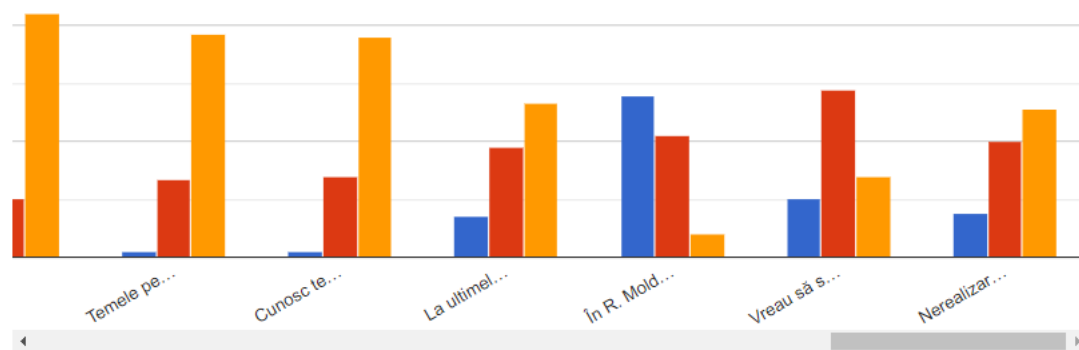
Vă rugăm să bifați în această grilă câte un răspuns pe fiecare rând.

 Copiați



Vă rugăm să bifați în această grilă câte un răspuns pe fiecare rând.

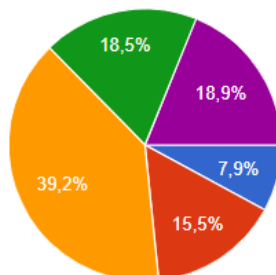
 Copiați



Efectul temelor pentru acasă asupra elevilor de astăzi este, în cele mai frecvente cazuri:

Copiați

530 de răspunsuri

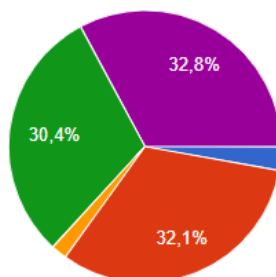


- bucuria că își modelează caracterul
- indignarea că nu-și pot utiliza timpul de după școală cu activități de interes
- satisfacția că pot obține o notă bună
- plăcerea studiului
- indiferența pentru teme, ca și pentru școală, în genere

Intenția Dumneavoastră de a oferi teme vine din:

Copiați

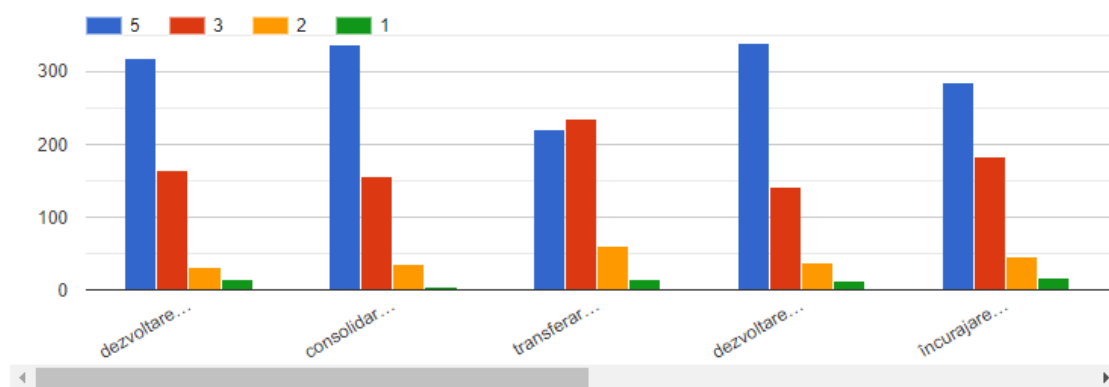
530 de răspunsuri



- trebuieția de a-i ocupa pe elevi, ca să se evite riscul diverselor tentații
- convingerea că disciplina Dvs. îi este necesară elevului pentru viața în care...
- oportunitatea de a oferi note (administrația verifică în catalog ritmici...
- necesitatea consolidării materiei studiate în clasă
- dorința de a le aprofunda elevilor interesul pentru aspectul studiat

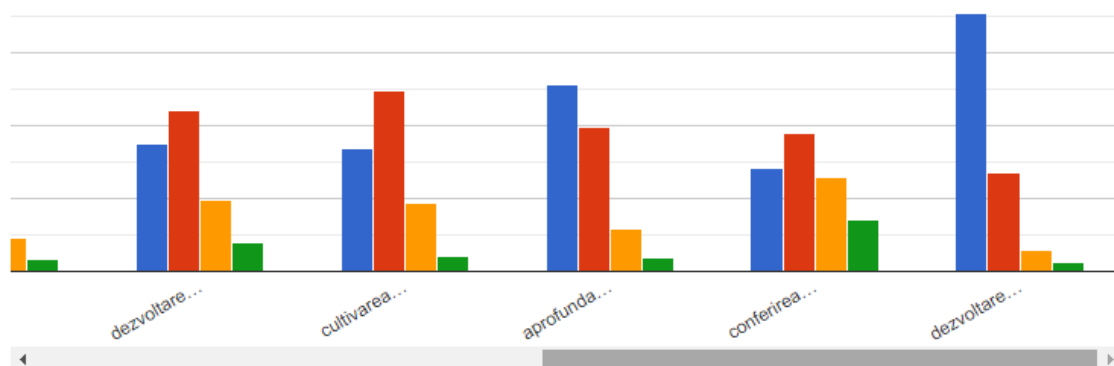
Din șirul de roluri ale temei pentru acasă, selectați-le pe 4 cele mai valoroase, după părerea Dvs., acordându-le: 5 puncte - celui prioritar; 3 puncte - celui cu importanță secundă; 2 puncte - importanței de pe locul III; 1 punct - importanței de pe locul IV.

Copiați



Din șirul de roluri ale temei pentru acasă, selectați-le pe 4 cele mai valoroase, după părerea Dvs., acordându-le: 5 puncte - celui prioritar; 3 puncte - celui cu importanță secundă; 2 puncte - importanței de pe locul III; 1 punct - importanței de pe locul IV.

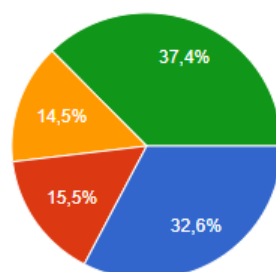
 Copiați



Oferind teme, mizați pe:

530 de răspunsuri

 Copiați

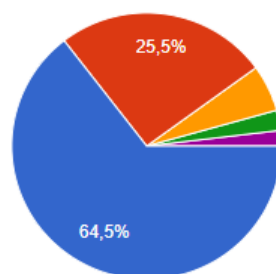


- capacitatea elevului de memorizare și de realizare algoritmică
- spiritul său rebel, care îl va pune să caute în alte surse afirmații diferite de ale Dvs.
- certitudinea că elevul trebuie să depășească un grad de dificultate sporit
- legătura operațiilor realizate cu realitatea din jur

Timpul pe care, la început de lecție, îl acordați analizei temei pentru acasă este, în medie de;

530 de răspunsuri

 Copiați



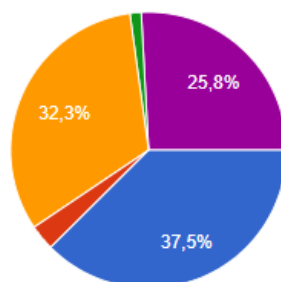
- 5-10 min.
- 10-15 min.
- 15-20 min.
- 20-30 min.
- de obicei, nu verificați realizarea temei



### Când verificați temele, îi vedeți pe elevi:

530 de răspunsuri

 Copiați

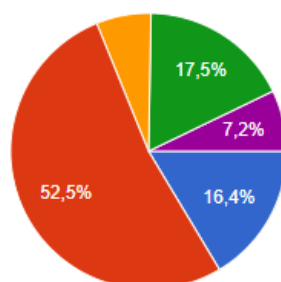


- cu bucuria descoperirii înscrisă pe față
- obosiți după efortul depus
- interesați numai de nota pentru realizarea temei
- apatici, așteptând să se termine lecția
- curioși pentru aspecte academice ulterioare

### Ascultându-i pe elevi cum își prezintă temele, aveți, de regulă, senzația că:

530 de răspunsuri

 Copiați

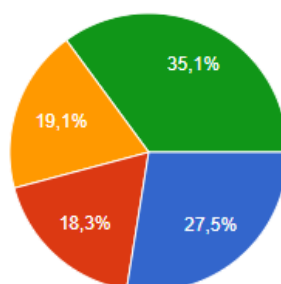


- este nevoie de explicarea repetată - concisă, sumară - a materiei
- elevii au înțeles bine materia
- ceva nu este în regulă cu modul de înțelegere a temei date pentru acasă
- unii elevi nu puteau realiza aceasta singuri
- lecția putea începe bine și fără acordarea temelor

### Ce părere aveți despre cazurile când profesorii dau teme, însă nu le verifică

530 de răspunsuri

 Copiați

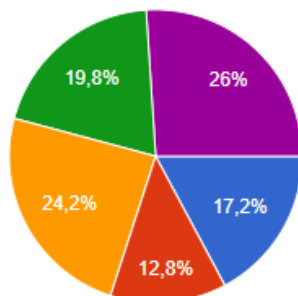


- dacă aceste cazuri sunt justificate (de ex., tema s-a dat pentru exersarea mecanică), atunci nu este o problemă
- asemenea cazuri sunt o încălcare a normelor pedagogice
- verificarea sau neverificarea temelor sunt la latitudinea pedagogului
- important este ca elevul să muncească; faptul că nu i se verifică tema nu-i scade din competențele dezvoltate prin tema...

### Considerați utile temele care:

530 de răspunsuri

 Copiați

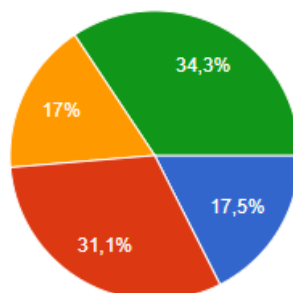


- presupun învățarea propriu-zisă a materiei predate la lecție
- și le alege elevul însuși, dintr-un șir de opțiuni care țin de disciplina Dumneavoastră
- au specific academic interdisciplinar - elevul îmbină în răspunsul său teoriile...
- consolidează memoria elevului
- mizează pe un produs „dincolo de” disciplina Dvs. - elevul realizează ceva...

### Din tipologia de mai jos a temelor, Dvs. optați cel mai frecvent pentru:

530 de răspunsuri

 Copiați

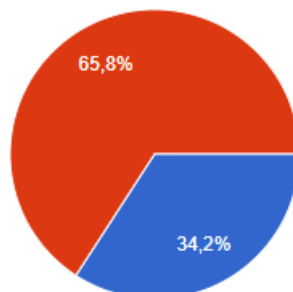


- teme oferite fiecărui elev în parte, după capacitățile și condițiile de care dispune
- teme oferite frontal (comune pentru toți)
- teme oferite grupurilor de elevi, în funcție de interesul grupului
- teme comune, în care însă anumiți parametri sunt la latitudinea elevului (conceptul de ansamblu, sursa consultată, metoda de lucru, exemplul oferit etc.)

### Tema pentru acasă, în viziunea Dvs., trebuie să reprezinte:

530 de răspunsuri

 Copiați

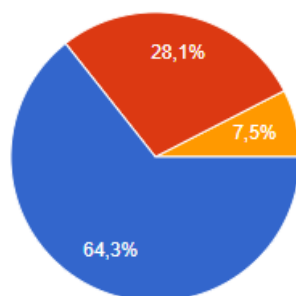


- învățare teoretică a unui subiect, inclusiv prin exerciții aplicative
- aplicații exclusiv practice (teoria rezervând-o doar pentru timpul lecției)

În viziunea Dvs., temele trebuie să respecte următoarea periodicitate:

 Copiați

530 de răspunsuri

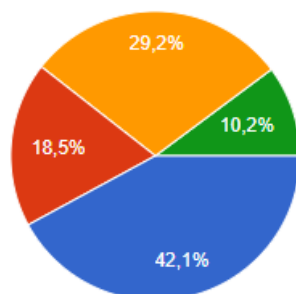


- după fiecare lecție, cu exerciții aplicative de întărire a materiei
- după un grup de câteva lecții, cu probleme ce pun în evidență o anumită competență care i s-a dezvoltat elevului în acest răstimp
- o singură dată pe parcursul unității de învățare, cu sarcini de cercetare și analiză

Gândindu-vă la utilitatea (non-utilitatea) învățării transdisciplinare, ați accepta mai curând, în legătură cu tema pentru acasă, următoarea poziție:

 Copiați

530 de răspunsuri

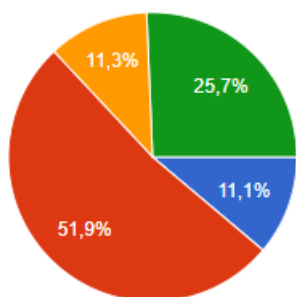


- elevul oricum trebuie să aibă teme la fiecare disciplină în parte
- elevul trebuie să se concentreze pe realizarea unui produs interdisciplinar, iar diverși pedagogi să-l ghideze, neof...
- învățarea transdisciplinară trebuie să ia treptat locul temelor pentru acasă realizate în manieră tradițională (prin î...
- un profesor bun este acela care își cunoaște bine propria disciplină; cine î...

În comparație cu perioada de acum 20 de ani, în ziua de astăzi elevii își fac temele:

 Copiați

530 de răspunsuri

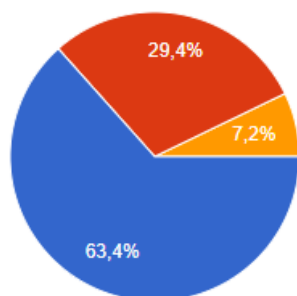


- cu o ritmicitate sporită (poate pentru că a sporit competitivitatea)
- cu ritmicitate scăzută
- mai cu plăcere și mai cu convingere
- aproape că nu și le fac

Din experiența Dvs. pedagogică știți că elevii care și-au făcut sistematic temele:

 Copiați

530 de răspunsuri

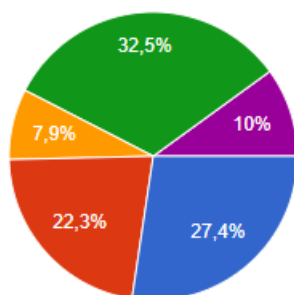


- au reușit la facultăți
- au obținut poziții sociale importante
- nu au excelat cu nimic deosebit de elevii care nu și le prea făceau

Unul dintre cele mai frecvente motive ale apatiei elevilor, în ceea ce privește temele pentru acasă, este:

 Copiați

530 de răspunsuri

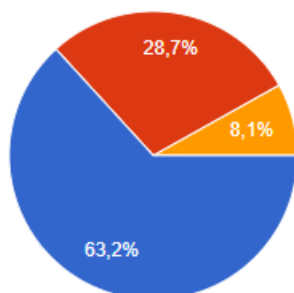


- interesul pentru alte ocupații, care le fortifică personalitatea (sport profesionist, voluntariat/ inițiative sociale, cursuri de șoferie, cercuri artistice)
- dorința exclusivă de distracții
- caracterul prea dificil al temelor
- indiferența față de școală și pedagog
- volumul mare de lucru solicitat

Nu-și fac temele, în mod sistematic (luăm aici în calcul și elevii care copiază înainte de lecție de la vreun coleg):

 Copiați

530 de răspunsuri

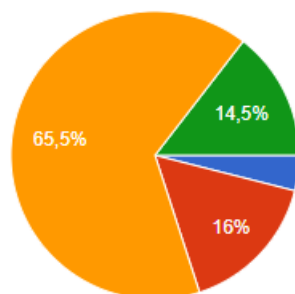


- până la 20% din elevii clasei;
- cam la vreo 50% din elevii clasei;
- chiar și 75% din elevii clasei

### Elevii care nu-și fac sistematic temele:

 Copiați

530 de răspunsuri

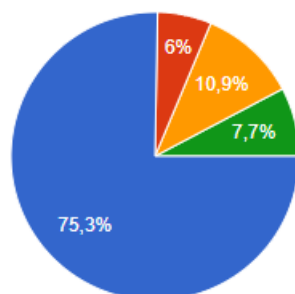


- nu trebuie să continue studiile
- trebuie declarați corigenți
- trebuie vizată în documente de politici care să-i poată cuprinde în activitate
- trebuie lăsați în pace

### Temele pentru acasă nerealizate (sau realizate prin copiere înainte de lecție) sunt o problemă gravă a școlii, deoarece:

 Copiați

530 de răspunsuri



- elevul pierde ocazia să învețe a munci independent (nu-și dezvoltă competența de a învăța să învețe)
- școala pierde astfel din credibilitate
- instituția nu poate realiza evaluarea obiectivă a achizițiilor școlare
- nu consider aceasta o problemă

## **Anexa 8. Stenograme ale interviurilor realizate cu cadrele de conducere, cu elevii și cu părinții**

### **1. Cadrele de conducere**

**A. Iurie DONȚU, directorul Instituției Publice Liceul Teoretic cu Profil Arte „Ion și Doina Aldea-Teodorovici”, mun. Chișinău.**

**Domnule director, cum se desfășoară, în ansamblu, procesul de acordare a temelor pentru acasă în liceul pe care îl conduceți?**

Există *Instrucțiunea* privind managementul temei pentru acasă, dar aceasta, în general, nu se prea respectă, din mai multe considerente. Și mai mult aceasta se referă la volumul și respectiv, timpul pregătirii temei pentru acasă.

**Există, în documentele de planificare sau de totalizare ale instituției, referiri la temele pentru acasă?**

Există referiri mai mult la aspectul teoretic. Iar dacă ne raportăm la volumul temei pentru acasă, la timpul acordat sau la diferențierea între elevi, nu avem abordat acest aspect. Profesorul cunoaște că există o limită de timp pentru tema de acasă, în schimb programul este suprasolicitant, volumul subiectelor la discipline este exagerat și profesorul deseori consideră că, similar activității din clasă trebuie să fie și tema pentru acasă. Din considerentul acesta, avem cazuri dese când elevilor le este foarte greu, ei nu reușesc, întâlnesc impedimente și la conținut, și la varietatea tematică.

**Standardele de calitate ne obligă să organizăm un proces educațional favorabil fiecărui copil în parte. În ce măsură acest postulat se referă la temele pentru acasă? Tema pentru acasă variază în cadrul aceleiași clase?**

Se face diferențiere doar la nivelul performanțelor elevilor, adică pe niveluri de capacități. Dar nici atunci nu este de fiecare dată corect oferită, pentru că sunt foarte mulți elevi, nu știi de fiecare dată cât de bine au reușit să înțeleagă tema pentru acasă...

**Din experiența de manager, care stă uneori în spatele clasei, spuneți-ne: în clasă diferențierea există?**

Există, dar timpul îi este limitat. Să zicem, profesorul de geografie are o singură oră pe săptămână, trebuie să predea tema nouă, trebuie să facă evaluare, trebuie să motiveze copiii și când să mai diferențieze tema pentru acasă?! Și ei sunt foarte mulți în clasă!

**Administrația este la curent cu documentele de politici care reglementează acordarea temelor pentru acasă? Știu oare membrii echipei manageriale volumul temelor pe care o clasă îl are și per ansamblu și pentru fiecare disciplină separat?**

Teoretic – știu, pentru că există și documentul ministerial, dar bănuiesc că știu nu întotdeauna și pentru fiecare clasă. Tema pentru acasă se studiază, dar nu atât de profundă, nu se cercetează, nu se analizează practic.

**Există o corelare între cadrele didactice în acordarea temelor?**

Până la urmă, fiecare profesor caută să-și promoveze disciplina, considerând că, dacă îi va da mai mult de învățat copilului, el se va alege cu ceva cunoștințe. Fiecare se gândește că disciplina lui este importantă, are și ea un program curricular încărcat, presupune un examen la final, de aceea îi dă copilului teme pentru acasă.

**Ați realizat sondaje cu elevii? Ce spun ei? De ce nu le place tema pentru acasă?**

Am realizat – și în cadrul solicitării Ministerului, și în cadrul controlului tematic din instituție. Copiii răspund jumătate la jumătate, realitatea poate fi alta. Ei întotdeauna recunosc, în sondaje, că tema pentru acasă este necesară, că trebuie să aibă temă pentru acasă. Dar din discuție cu ei, cu profesorii lor știu că elevii nu sunt

întotdeauna satisfăcuți de tema pentru acasă. Nu le place să o facă. Motivează că nu au timp. Spun că au foarte mult la alte discipline, de aceea nu fac tema la materia cu al cărei profesor discută. Sunt profesori care, în pofida recomandărilor *Instrucțiunii*, oferă un volum mare de teme.

**Credeți în posibilitatea de a elabora o viziune general valabilă pentru instituție, prin care ceea ce i se oferă elevului să realizeze acasă să fie cunoscut de întreg corpul didactic și valorificat în numele creșterii personalității elevului?**

Ar fi complicat. Clasele sunt foarte numeroase – 35-40 de elevi, avem clase cu 3-4, dacă nu și mai mulți copii cu CES.

**Este administrația liceului Dumneavoastră capabilă să elaboreze un document de politici intern, prin care temele să se ofere astfel, încât elevii să nu se plângă că e mult, că ia timp etc.?**

Cred că da, în special acolo unde clasele nu sunt numeroase sau unde se împart în 2 grupe. Sau la educații. Acolo unde clasele sunt numeroase, nu cred că ar fi posibil.

**B. Elena MACARIA, directorul Instituției Publice Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir”, or. Cantemir**

**Doamnă director, cum se desfășoară, în ansamblu, procesul de acordare a temelor pentru acasă în liceul pe care îl conduceți?**

Temele pentru acasă sunt date de fiecare profesor în parte. Chiar dacă există *Instrucțiunea* privind managementul temei pentru acasă, chiar dacă toate cadrele didactice au făcut cunoștință cu acest document, totuși mai rămâne ceva din sistemul vechi de învățământ, când fiecare (profesor – n.n.) nu ține cont de timpul total de efectuare a T/A și tinde să acorde cât mai mult pentru acasă și cu un grad de complexitate cât mai înalt.

**Printre profesorii Dumneavoastră există din aceia care cred că anume la disciplina lui T/A este foarte importantă?**

Cred că da, da. Fiecare consideră că disciplina lui este cea mai importantă, temele pe care le acordă sunt vitale, foarte necesare și fără ele nu se poate.

**În documentele de planificare există referiri la T/A?**

Deși puțin, totuși există. Avem evaluări tematice interne interne vizând volumul temelor pentru acasă, s-au făcut seminare pe tematica în cauză, sunt proiecte STIM, proiecte transdisciplinare.

**Deci vă axați în acordarea T/A pe dimensiunea transdisciplinară?**

Cu părere de rău, deși am instruit profesorii, foarte puțini se axează pe dimensiunea aceasta. De exemplu, le-am oferit – la matematică – un proiect interdisciplinar. Dar ceilalți colegi nu au manifestat interes să evalueze efortul elevilor, aceștia au fost apreciați numai de mine. Profesorul de chimie poate oferi un asemenea proiect STEAM, dar nu ne aduce la cunoștința celorlalți, toți suntem suprasolicitați și rămâne aprecierea doar a profesorului de chimie. Oricât le-am dori de transdisciplinare, nu am reușit până acum să încadrăm ideea de teme pentru acasă într-un sistem.

**Standardele de calitate ne obligă să organizăm un proces educațional favorabil fiecărui copil în parte. În ce măsură această idee se referă la temele pentru acasă? Ați observat-o la colegii Dumneavoastră?**

Nu. Toți explică că au examene de bac. A oferi sarcini de complexitate diversă înseamnă a nu putea verifica dacă elevul a muncit singur sau a copiat. Colegii nu cred că este atât de important a diversifica T/A.

**Administrația este la curent cu documentele de politici care reglementează acordarea temelor pentru acasă? Puteți oferi niște detalii? Ce li se spune profesorilor, cum li se cere să urmărească aceste documente de politici naționale?**

Elevii de la liceu au câte 6-7 ore pe zi, fac naveta din raion spre oraș și sunt foarte obosiți. Ajung acasă târziu. Am accentuat că li se dă prea mult. Sunt plângeri. Am făcut niște chestionare după calapodul ministerial, cu părinții, profesorii și elevii. În aceste chestionare elevii s-au plâns că li se dă un volum prea mare de T/A, ei trebuie să stea până la 2-3 de noapte ca să reușească. Vorbesc despre elevii care se pregătesc conștiincios, sistematic de ore. Plângerile vin mai mult din partea acestora; celora care nu le efectuează li-i indiferent. Trebuie cumva redus timpul în care elevii fac T/A.

**Ați dezbătut subiectul în seminar. Există vreo dovadă a faptului că fiecare cadru didactic a pătruns în esența *Instrucțiunii*?**

Cadrele didactice au semnat că li s-a adus la cunoștință conținutul *Instrucțiunii*? Da. Singura dovadă este semnătura; în rest – nu putem să verificăm dacă ei l-au pătruns.

**Știu oare membrii echipei manageriale volumul temelor pe care o clasă îl are și per ansamblu și pentru fiecare disciplină separat? Sau mergeți pe încredere și lăsați totul în responsabilitatea cadrului didactic?**

Aproximativ cunoaștem. Am spus că am avut evaluări – volumul temelor pentru acasă; facem chestionare: cât li se dă, și verificăm. Dar nu pot să spun sută la sută. Verificăm în mare parte când sunt plângeri.

**Asemenea plângeri există?**

Da, totuși profesorii noștri tind să dea un volum mare de teme pentru acasă.

**Există o corelare între cadrele didactice în acordarea temelor, pentru a-și propune a acorda elevilor un volum rezonabil?**

Cu părere de rău, nu am fost martor nici la o asemenea discuție.

**Dar în interiorul comisiilor metodice?**

Acolo da, am discutat.

**Sunteți de părere că ar trebui să avem documente de politici elaborate la nivel național? Avem *Instrucțiunea*, care este singurul document, dar poate că ar trebui gândite documente similare, să zicem, pe nivele de învățământ, în special gimnazial, liceal?**

Da, cred că ar trebui. Poate o platformă, creată pentru fiecare instituție, la care să aibă acces și elevii, și părinții, și profesorii, ca fiecare cadru didactic să vadă ce a dat colegul lui.

**Iată ideea acestei platforme s-ar putea încadra perfect într-un document de politică internă. Este administrația școlii Dumneavoastră capabilă să elaboreze un document de politici intern, prin care temele să se ofere astfel, încât elevii să nu se plângă că e mult, că ia timp etc.?**

Da, cred că este posibil. Doar că nu dispunem de cadre care să-l respecte sută la sută.

**C. Aurica Gogu, directorul Instituției Publice Gimnaziul Nimereuca, raionul Soroca**

**Cum acordă profesorii teme pentru acasă în școala pe care o conduceți?**



Vreau să spun că lucrurile nu s-au schimbat cu aproape nimic față de timpurile când eram elevă. Și în prezent e aceeași procedură cu T/A. Profesorul ține cont de *Instrucțiune*, rezervă timp pentru explicația T/A, ține cont de raportul 1 la 3 față de volumul realizat în clasă, exclude sarcini cu conținut inexistent în manual.

**Deci, în instituție toată lumea este la curent cu acest document de politici elaborat la nivel național. Există, în documentele de planificare sau de totalizare ale instituției, referiri la temele pentru acasă? De exemplu, în PAI este vreun segment unde se introduce aspectul T/A? În rapoartele de finalizare este acest aspect?**

Anul acesta nu am avut în planul instituției acest aspect. Dar îl avem în controlul intern.

**Standardele de calitate ne obligă să organizăm un proces educațional favorabil fiecărui copil în parte. În ce măsură aceasta se referă la temele pentru acasă?**

**Administrația este la curent cu documentele de politici care reglementează acordarea temelor pentru acasă?**

Da. Am organizat și un seminar cu referire la studierea *Instrucțiunii* privind managementul temelor pentru acasă.

**Cum ați împărțit această sarcină cu celălalt coleg de administrație? Mergeți împreună la ore sau mai e ceva?**

Am mers la ore și am verificat cataloagele, să vedem dacă este scrisă corect sarcina pentru acasă, dacă este indicat de unde până unde în cazul teoriei de învățat.

**D. Mariana Pîrțac, director adjunct al Instituției Private de Învățământ Liceul Teoretic „Da Vinci”, municipiul Chișinău**

**Doamna vicedirector, cum se dau temele pentru acasă în instituția dumneavoastră?**

În instituția noastră examinăm posibilitatea de a nu da teme zilnic în sens obișnuit. Totuși la unele discipline, mai ales la cele exacte, temele sunt necesare în scopul automatizării unor aciziții de la lecții sau în scopul pregătirii pentru probele de evaluare sumativă. În mare parte, temele pentru acasă sunt cu deschidere spre domeniile vieții. La început de an școlar se elaborează un plan al proiectelor, în așa fel încât la proiectele prevăzute ca teme pentru acasă să fie implicate 3-4 discipline.

**Deci aveți proiecte interdisciplinare?**

Da, interdisciplinare și chiar transdisciplinare. La final elevii sunt evaluați după anumiți descriptori sau după anumite calificative și au note pentru 3-4 discipline odată. Obișnuim să facem acest lucru cel puțin o dată în semestru. În felul acesta elevul este supus evaluării cel puțin din perspectiva a 3-4 discipline școlare și se economisește cu acest lucru timpul liber al elevului. În plus, elevii au liste de sarcini pentru următoarea zi sau pentru weekend și este la dorința lor dacă le realizează sau nu.

**Vreau să rezum. Pentru proiectul interdisciplinar sau transdisciplinar elevul are câte o notă pentru fiecare disciplină implicată în acest proiect?**

Da, câte o notă pentru fiecare disciplină. De exemplu la benzi desenate elevul are notă la educația plastică, la informatică și la limba română, pentru că sunt făcute în baza unei opere studiate în semestrul acesta. Dacă mai

este vizat și un drum al personajului în spațiul real, poate fi implicată și geografia. Toate au la bază un concept teoretic care se regăsește în Curriculumul școlar de la această disciplină. La sfârșitul orei profesorul lasă liste cu sarcini și elevii pot să ia aceste liste sau să nu le ia. Pot să le ia și să nu rezolve nicio sarcină. Aceasta n-are nicio influență asupra notei. Mulți elevi sunt interesați să ia pentru weekend aceste liste, în special la matematică, fizică, cu scopul revizuirii materiei. La toate disciplinele avem câte-o oră de evaluare practică. Ne permitem, la nivel de instituție, să dăm câte 1 oră suplimentară pe săptămână la gimnaziu și câte 2 la clasele primare, în care se analizează realizarea temelor sau cum ar fi o oră de consolidare a materiei.

**Vă mulțămesc pentru un răspuns atât de amplu la prima întrebare. Altă întrebare ar fi dacă aveți în instituție documente de planificare și de totalizare cu referire la temele pentru acasă. În notele informative, rapoarte școlare sunt secvențe separate dedicate temelor pe acasă?**

Au fost întocmite ordine care au la bază documente emise de Ministerul Educației, Direcția Generală Educație, Tineret și Sport Chișinău, dar și ordine care țin cont de specificul instituției, la noi copiii stau de la opt dimineața până la șase seara, deci temele pentru acasă vor fi foarte bine alese și dozate. De exemplu, la limba română se vor da pentru acasă lecturi, vizionări, audiere cu indicarea precisă a timpului. La nivel de comisie metodică, în procesele-verbale se stipulează exact volumul, tipul sarcinii, timpul. La nivel de instituție, în cadrul ședințelor de organizare, se discută sincronizarea disciplinelor implicate în proiect, modul de lucru în colaborare. Încercăm să scoatem din gândirea noastră clișee cum ar fi care disciplină e mai importantă, ne gândim mai curând cum să cerem de la elev ceea ce el ne poate da. La nivel de documente de politici, avem *Instrucțiunea* cu privire la temele pentru acasă. Prima parte este cea elaborată de Minister, iar a doua ține de specificul instituției.

**Dumneavoastră sunteți verificator al cataloagelor școlare?**

Da, la gimnaziu și liceu.

**În calitatea aceasta de evaluator al catalogului școlar, cum interpretați rubrica *tema pentru acasă*? Cum se completează ea în instituția dumneavoastră? Cum o evaluați? Eu, în virtutea funcției pe care o am, de mai multe ori am avut ocazia să remarc monotonia acestei rubrici la mai multe discipline, cam în toată țara, de exemplu: ex. 12, de la pagina 17 sau: de învățat paragraful 1, paragraful 2 etc. Dumneavoastră ce înscrieți în *Nota informativă* pe care o faceți după verificarea cataloagelor?**

Noi avem 2 registre, unul fizic și unul electronic (studii.md) care este funcțional de acum al doilea an. În registrul fizic nu completăm rubrica *Sarcini pentru acasă* și aceasta este stipulat în *Instrucțiunea* despre *tema pentru acasă*, iar în registrul electronic înscriem absolut tot, inclusiv linkul lecției de vizionat. Toate temele sunt atașate aici, cu notă sau fără notă. La sfârșit de an școlar, imprimăm acest catalog și-l arhivăm, astfel avem această dovadă a temei pentru acasă în registrul electronic.

**Deși practic am auzit răspunsul la următoarea întrebare, am să vă rog să dați niște detalii. Există un document din 2013 despre standardele de calitate în învățământ, din perspectiva școlii prietenoase copilului, care ne obligă să ne axăm în procesul învățării pe fiecare elev în parte. Dumneavoastră ați zis că profesorul plasează pe masă atâtea liste cu sarcini pentru acasă câți elevi sunt în clase, spuneți dacă chestia aceasta este cumva îndreptată spre alegere copilului. Și întrucât n-am mai auzit despre o astfel de abordare, mi-ar fi interesant să știu care este efectul acestei practici la diferite clase.**

În clasele 1-4 avem câte 18 copii, iar la gimnaziu și liceu – câte 22 de copii. După ora 16 elevii merg la profsorul care le place lor. Pot să meargă din clase diferite, din paralele diferite la același profesor, care îi pregătește pentru participarea la concursuri și nu numai. Profesorul le poate da plusuri pentru realizarea fiecărei teme

pentru acasă, iar după ce acumulează 10 plusuri să pună o notă în catalog. La clasele mici funcționează aceste bonusuri, la clasele mari – interesul pentru anumite discipline. Elevii văd rezultatele colegilor și acestea îi motivează să realizeze și ei teme pentru acasă. Pe unde profesorul îi motivează, pe unde părintele îl impune. Dacă rămân câțiva elevi care nu fac deloc teme, sunt invitați părinții la discuții și atunci se vede că elevul fie este implicat în activități extrașcolare și nu reușește să mai facă ceva în plus, fie are nevoie de un impuls ca să înceapă să fie activ și atunci îl motivăm să realizeze măcar nivelul minim al sarcinii, să rezolve măcar 2-3 exerciții ca să se verifice pe el.

**Voiam să întreb dacă echipa managerială știe despre volumul și specificul temelor pentru acasă, dar acum văd că știe. Este oare o corelare în acordarea temelor pentru acasă între profesorii aceleiași clase?**

Vă spuneam, obișnuim să avem ședințe profesoriale comune pe arii curriculare. În august deschidem proiectele de lungă durată și alegem temele pentru proiecte interdisciplinare și transdisciplinare. Eu știu că am de predat la clasa a XI-a curentele literare și colega mea de la istorie tot face acest lucru în clasa a XI-a și atunci nu ne rămâne decât să invităm și pe profesorul de arte, artele la noi sunt extracurriculare. Nu facem nimic în sfera orelor și nu avem decât de câștigat: și temele le facem și copilul are acest produs final, asistat de 3-4 profesori concomitent.

**Ați realizat sondaje cu elevii, ce spun ei de acest lucru?**

La capitoul acesta avem sondaje de discuție, inclusiv cu părinții. Temele pentru acasă nu plac, în general. Mai ales că în ultimul timp se mediatizează politici de peste hotare, care zic că tot ce ține de învățatură trebuie să se facă la școală. La începutul activității instituției noastre și noi am declarat că nu vom da teme pentru acasă, dar mai târziu am văzut că elevul trebuie să învețe să-și gestioneze propria învățare, pentru că până la o vârstă anumită elevul nu are această competență, deci noi trebuie să i-o dezvoltăm.

**Cum credeți este capabil liceul „Da Vinci” cu resursele lui umane să elaboreze un document intern amplu astfel ca temele pentru acasă: 1) să nu deranjeze, 2) să fie eficiente, 3) să contribuie la formarea personalității?**

Noi lucrăm în sensul acesta și suntem convinși că vom ajunge în final la această formulă. Ar fi ideal ca să placă, dar depinde mult de așteptările părinților și a elevilor, dacă elevul vrea să se simtă bine la școală, să se dezvolte în ritmul propriu, să nu fie influențat de notă, el poate să aleagă să nu facă teme. Sunt sigură că atunci când se va conștientiza aportul temei pentru acasă, vor dispărea și problemele vizavi de realizarea lor.

## **2. Elevii**

**A. Bogdan Bulhac și Ciprian Munteanu, clasa a XII-a, Instituția Publică Liceul Teoretic „Spiru Haret”, mun. Chișinău**

**Cum vă simțiți atunci când vă faceți temele?**

*Ciprian:* Mă simt extenuat atât fizic, cât și psihic. Când vin de la școală, deja sunt obosit, după o zi de lecții și activități extrașcolare. Dar trebuie să-mi fac temele, care sunt foarte multe și trebuie să le fac bine, pentru că vreau și o medie bună. Amalgamul acesta de teme obligatorii se adună și înrăutățește sănătatea, vederea, pentru că trebuie să caut mereu în calculator, nu ceea ce-mi place. Nu ne ajunge timp pentru hobby-uri, în schimb trebuie să facem teme, pentru că sunt obligatorii.

*Bogdan:* Da, la fel. Mă simt plictisit, obligat și chiar deranjat. Nu mai am timp liber pentru activități care-mi plac și, chiar dacă fac temele, e oricum inutil, pentru că a doua zi sau nu se verifică temele, sau se uită de asta și ai senzația că ai pierdut timpul în zădar.

### **Senzația asta ai mai avut-o și înainte sau doar acum o aveți, în clasa a XII-a?**

*Bogdan:* În clasa a X-a te simți cumva mai puternic, solid pentru că ai trecut deja examenul, ești gata pentru noi victorii, de orice fel. Dar în clasa a XII-a, când știi deja ce discipline îți trebuie pentru facultate, nu mai ești motivat să pierzi timpul cu toate temele care știi că nu te duc la nimic. Activitățile care te pregătesc pentru facultate se bat cap în cap cu cele pe care ți le impune școala. Profesorii cer teme și nu reușești nici acolo, nici acolo.

### **Credeți că e util să-ți faci temele?**

*Ciprian:* Într-o măsură oarecare, da. Pentru că te responsabilizează. Dar multe dintre teme sunt date pentru a pune o bifă. Vei pierde niște timp fără ca să personalitatea ta să câștige.

### **Elevii copiază temele?**

*Bogdan:* Se copiază doar atunci când profesorii verifică, altfel toți sunt indiferenți.

*Ciprian:* În clasa mea se copiază, mai ales la lucrări de laborator. Un eseu luat de pe internet a fost copiat de aproape întreaga clasă, iar profesoara nici măcar nu și-a dat seama.

### **Copiatul e un flagel care se explică prin faptul că n-aveți timp sau e un fel de obișnuință?**

*Bogdan:* Rădăcina problemei nu e că ne merge la copiat, ci că temele sunt multe, iar în așa caz se va face tema care este mai urgentă, nu cea care-ți place mai mult.

### **Care este atitudinea generală a clasei pentru acest fenomen: tema pentru acasă?**

*Ciprian:* La început de an toți elevii se străduiau să facă temele, însă pe parcurs au obosit și au început să le boicoteze, chiar nu mai veneau la ore.

### **Sunteți pedepsiți cu note insuficiente pentru nerealizarea temei?**

*Bogdan:* Și eu am fost printre cei care nu s-au prezentat la ore, pentru că dacă nu vii la oră, ai doar absență, iar dacă vii, ai notă insuficientă.

*Ciprian:* Profesorul pune note mici doar elevilor slabi, favoriților nu le va pune notă insuficientă, dar îi va pune un 7 și îi va strica oricum media. Adică, până la urmă totuși profesorul îl șantajează pe elev.

### **Cât timp în medie faceți tema pentru acasă?**

*Ciprian:* În mediu 6-7 ore pe zi. Un proiect la informatică ne-a luat toată vacanța. Sunt zile când avem câte 3 proiecte, mai ales la sfârșit de semestru.

### **Ați avut și alte vacanțe pline cu teme?**

*Ciprian:* Da, pot să spun că în fiecare vacanță am avut ceva de făcut, cu toate că profesorii n-ar trebui să ne dea de lucru în vacanțe.

*Bogdan:* În clasa a X-a îmi făceam temele, până la vreo 2 noaptea.

### **Se întâmplă des?**

Da, din cauza că sunt plictisitoare sau inutile, din motive biologice, se întinde foarte mult timpul.

*Ciprian:* Da, aproape zilnic mă culc pe la vre 2-3 noaptea.

*Bogdan:* La fel, mă culc mereu după miezul nopții.

### **Există și profesori care nu fac caz din faptul că nu ți-ai făcut tema?**

*Ciprian:* Da, dar trebuie să le spui din timp, altfel te pedepsesc.

### **Sunt teme pe care le faci cu plăcere?**

*Bogdan:* Da, când faci un proiect la o disciplină care-ți place sau care-ți trebuie pentru facultate.

*Ciprian:* Mai rar, dar mi se întâmplă. Fiind pasionat de matematică, îmi place să rezolv. Sau acum citim un roman la română care-mi place foarte mult: „Cel mai iubit dintre pământeni”, deși are 3 volume, îl citesc cu plăcere și sunt la al doilea volum.

### **3 motive pentru care nu vrei să faci tema.**

*Ciprian:* Nu vreau să fac o temă voluminoasă care o să-mi ia mult timp, nu mă interesează subiectul, e repetitivă.

*Bogdan:* Dacă profesorul are cerințe prea mari, nu vreau să fac teme din revoltă. În timpul pandemiei am avut multe teme la istorie și informatică, deși temele nu erau predate.

*Ciprian:* Uneori ești atât de obosit încât vrei doar să dormi.

### **Dacă ai fi Ministru al Educației ce ai face cu temele: le-ai lăsa sau le-ai aboli?**

*Bogdan:* Ar fi bine să facem un calendar în care să pună profesorii pe rând temele pe acasă: săptămâna aceasta dă temă profesorul de matematică și chimie. Următoarea, alt profesor. În schimb, elevul are o săptămână pentru realizare. La unele discipline ar fi bine să nu se dea teme (educația fizică, educația tehnologică, educația civică).

*Ciprian:* Ar fi bine ca profesorii să coordoneze cu oferirea temelor, să le dozeze, pentru că noi avem doar 24 de ore, dintre care 8 suntem la școală, 8 ar trebui să le dormim și 8 să ne ocupăm cu ce ne place. Să nu ajungem la 18 ani cu senzația că, în loc să ne trăim copilăria, adolescența, am stat și am făcut numai teme.

## **B. Cristian Manoli, clasa a XI-a, Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, mun. Chișinău**

### **Cum te simți atunci când îți faci temele?**

În linii generale ok, dar depinde cum predă profesorul.

### **Faptul că faci temele te pune cumva în siguranță?**

Da, în funcție de profesor, de disciplină și modalitatea cum cere profesorul. Părinții vor rezultate.

### **E util să-ți faci temele?**

E util doar dacă ai înțeles la școală tema.

### **Când faci tema ai senzația că ceea ce înveți îți va prinde bine în viață?**

Nu, în mare parte le învăț, le predau și le uit.

### **În clasa voastră se copiază temele?**

Da. Mai mereu.

### **Acest lucru se întâmplă în pauzele de dinaintea lecției în care elevul va fi întrebat?**

Imediat după ce un elev din clasă a rezolvat, transmite și celorlalți și atunci acestora nu le rămâne decât să parafrazeze, deci în loc de 1 oră, ei vor cheltui pentru aceasta maximum 5 minute.

**Tu oferi altora teme de copiat?**

Da. Și ofer, dar și copiez.

**Nu ai muștrări de conștiință după aceasta?**

Nu. Sincer vorbind, de multe ori înțeleg mai bine tema când o văd gata rezolvată.

**Temele te pun în situație de stres?**

Da, mă stresează. Când sunt în criză de timp și am un volum mare de teme.

**Temele voluminoase sunt un fenomen obișnuit la voi în școală?**

De când sunt la liceu, profesorii nu mai dau teme foarte voluminoase.

**Sunt cazuri când temele îți par interesante?**

Rareori.

**Dar ce cred colegii tăi despre aceasta?**

Vreo 5-6 elevi nu au probleme cu temele, ceilalți elevi nu sunt foarte dornici să-și facă temele.

**Dacă ai fi Ministru al Educației ce ai face cu temele: le-ai lăsa sau le-ai aboli?**

Le-aș lăsa, dar ele nu ar fi obligatorii, aș lăsa ca elevul singur să decidă dacă ele îi sunt de folos.

**Ce atitudine au profesorii față de felul cum vă faceți temele?**

Sunt diferiți: unii supărați, alții indiferenți.

**Cum crezi, cât timp îți ia pe zi în mediu pregătirea temelor?**

Minimum 2 ore. Uneori le fac în 10 minute când copiez.

**Se întâmplă să-ți faci temele și după miezul nopții?**

Da. Se întâmplă.

**Profesorii verifică temele?**

Nu mereu. De la început ne verificau mai des.

**Cam cât timp în mediu utilizează profesorii pentru verificarea temei?**

Cam 10 minute.

**Se întâmplă să-ți faci temele cu plăcere?**

Da, uneori.

**Dar colegii tăi fac temele cu plăcere?**

Nu am auzit așa ceva de la nimeni.

**De obicei din ce cauză nu vrei să-ți faci temele?**

Prea mult timp dedicat școlii. Practic nu am timp pentru mine însumi.

**Ce-ar trebui să se întâmple ca elevilor să le placă temele pentru acasă?**

Profesorii să abordeze teme care să le placă elevilor.

**Aveți caiete tipizate cumpărate suplimentar pentru a le completa?**

Da.

**Și ultima întrebare: ai opta pentru un sistem cu 12-14 discipline sau pentru unul cu numai 3-4 discipline obligatorii și câteva opționale în funcție de interesele cognitive ale elevului?**

Aș alege varianta B.

**C. Vadim Prisac, clasa a XII-a, Liceul Teoretic „Ștefan Vodă”, or. Ștefan Vodă**

**Cum te simți atunci când îți faci temele?**

Dacă ies cu prietenii, am un fel de voie bună când le fac. Dacă am multe teme și sunt obosit le fac din obligație.

**Faptul că faci temele te pune cumva în siguranță?**

Da, unii profesori au nevoie să știe că ai atitudine serioasă față de disciplina lor.

**E util să-ți faci temele?**

E util doar la disciplinele de la profilul real, cele de la profilul umanist mi se par cumva o joacă. Cel puțin mie așa mi se pare, eu sunt la profil real.

**În clasa voastră elevii copiază temele?**

Da. Desigur, există fenomenul copiatului.

**Temele te pun în situație de stres?**

Cât timp nu sunt multe, nu mă stresează.

**Temele voluminoase sunt un fenomen obișnuit la voi în școală?**

La noi în liceu nu este prezent acest fenomen. Am prieteni în alte licee sau chiar în Chișinău cărora li se dă mult mai mult pentru acasă.

**Sunt cazuri când temele îți par interesante?**

Rareori. Doar la biologie, când ne dădea să căutăm pe internet sau când am avut un compliator la matematică. În general, tema presupune caietul, pixul și ceruza când greșești.

**Dar ce cred colegii tăi despre aceasta?**

Spre exemplu la mine în clasă, elevii nu sunt foarte dornici să-și facă temele.

**Dacă ai fi Ministru al Educației ce ai face cu temele: le-ai lăsa sau le-ai aboli?**

Eu cred că temele pentru acasă trebuie să rămână, dar să aibă un volum foarte mic. Dacă nu ar fi temele, elevii ar degrada.

**Ce atitudine au profesorii față de felul cum vă faceți temele?**

Ei se bucură că noi facem temele, în felul acesta ei se simt importanți.

**Cum crezi, profesorii unor discipline știu cum se dau teme la alte discipline, au ei un fel de comunicare în privința cât aveți de lucru pentru acasă?**

Ei discută la această temă, dar pe profesorii în etate aceasta nu-i interesează, ei lucrează ca pe timpul Uniunii Sovietice.

**Elevii care învață bine spun că temele sunt complicate?**

Uneori, spun. Când îi ajunge cuțitul la os, iar cei mai slabi spun asta mereu, fiindcă ei la lecție nu sunt deloc atenți.

**Cât timp îți ia pe zi în mediu pregătirea temelor?**

Eu sunt obișnuit să le fac rapid. Îmi fac temele cel puțin câte 2-3 ore. La disciplinele reale – repede. La limba franceză, la română – mai greu.

**Se întâmplă să-ți faci temele și după miezul nopții?**

Nu. Eu nu-mi dau mai mult de 2-3 ore pe zi. Părinții m-au deprins încă din clasele primare să le fac sistematic.

**Profesorii verifică temele?**

Nu mereu. De la început ne verificau mai des.

**Cam cât timp în mediu utilizează profesorii pentru verificarea temei?**

Cam 10 minute sau chiar mai puțin, sau pot să nu le verifice deloc.

**Se întâmplă să-ți faci temele cu plăcere?**

Da, uneori.

**Dar colegii tăi fac temele cu plăcere?**

Mai degrabă că nu.

**Ce-ar trebui să se întâmple ca elevilor să le placă temele pentru acasă?**

Să nu fie o barieră între elevi și profesor.

**Și ultima întrebare: ai opta pentru un sistem cu 12-14 discipline sau pentru unul cu numai 3-4 discipline obligatorii și câteva opționale în funcție de interesele cognitive ale elevului?**



Aș alege varianta B, fiindcă în așa caz elevul va veni la școală cu bună dispoziție și va învăța ceea ce are să-i ajute în viață.

**D. Veronica Ștefan, clasa a IX-a, Liceul Teoretic „Ștefan Vodă”, or. Ștefan Vodă**

**Cum te simți atunci când îți faci temele?**

Sunt materii la care am plăcerea să îndelinesc tema și sunt materii care mă plictisesc, știu că nu-mi vor fi de folos, sunt un surplus de informații pentru mine.

**Faptul că faci temele te pune cumva în siguranță?**

Depinde de materie, fiecare copil știe că atunci când nu înțelege, el merge acasă și să cerceteze de unul singur până va înțelege.

**În clasa voastră elevii copiază temele?**

Da.

**Temele te pun în situație de stres?**

Da.

**Temele pentru acasă sunt voluminoase?**

Profesorii se străduie să nu ne încarce, dar sunt zile când îmi fac temele până după miezul nopții.

**De la colegii tăi știi că și ei își fac temele până după miezul nopții?**

Da, noi chiar discutăm pe grupul clasei, ne ajutăm.

**Sunt teme pe care le faci cu plăcere?**

Da. Explic acest interes prin faptul că eu vreau să cunosc mai mult. Sunt teme pe care le consider importante și atunci le fac cu plăcere.

**Dacă ai fi Ministru al Educației ce ai face cu temele: le-ai lăsa sau le-ai aboli?**

Le-aș lăsa.

**Ce atitudine au profesorii față de felul cum vă faceți temele?**

Profesorii uneori se supără când nu facem temele, o iau prea personal.

**Elevii care nu învață bine spun că temele sunt complicate?**

Depinde de elev. Da, spun.

**Elevii care învață bine spun că temele sunt complicate?**

Da, spun. Acuma vorbim de elevii care stau până târziu și își fac temele.

**Cât timp verifică profesorii temele?**

De la 7 la 10 minute.

### **Veronica, tu personal simți satisfacție când îți faci temele?**

Nu.

### **Se întâmplă să nu vrei să îți faci temele?**

Da. Foarte des.

### **Ce simți când nu vrei să îți faci temele?**

Oboseală, plictiseală, chin. Lumea se schimbă și tu simți că rămâi pe loc.

### **O să-ți ofer 2 opțiuni, gândește-te, pentru care ai opta:**

- a) Un sistem cu 12-14 discipline variate.
- b) Un sistem 3-4 discipline obligatorii și 2-3 opționale.

Cu siguranță aș alege a doua opțiune și colegii mei la fel.

### **E. Simon Vlada, Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, mun. Chișinău**

#### **Cum te simți atunci când îți faci temele?**

Uneori înțeleg mai bine tema, la biologie, istorie, când profesorul nu a explicat foarte bine o noțiune, tema pentru acasă mă ajută să am o viziune mai clară. La disciplinele realiste mă antrenează, dar îmi ia foarte mult timp, fiind multe la număr: 7-8 probleme și exerciții.

#### **Faptul că faci temele te pune cumva în siguranță?**

Când munca mea e apreciată sau criticată, aceasta mă motivează să fac chiar și temele plictisitoare. Pentru ca să am siguranța că n-o să-mi stric media, de frică, fac și temele care știu că n-o să-mi trebuiască în viață. Îmi fac temele și pentru că nu vreau să mă pun la școală într-o lumină rea în fața colegilor și profesorilor.

#### **În clasa voastră elevii copiază temele?**

Da. Desigur există asta. Efectuarea temelor nu e mereu apreciată cu note, iar neefectuarea, da. Elevii copiază în pauză ca să nu se pomenească la final de semestru cu niște note oribile. Temele sunt făcute mai ales în pauză și doar la disciplinele la care sunt verificate.

#### **Temele te pun în situație de stres?**

Da. De cele mai multe ori, știind că am un timp scurt și un volum mare, iar eu fiind o perfecționistă, mă grăbesc acasă ca să reușesc să le fac, chiar dacă aș avea dorința de a-mi satisface și niște nevoi personale.

#### **Temele îi pun în situație de stres pe colegii tăi?**

Când e vorba de unii profesori mai stricți, da. Și la școală, și acasă, și în mediul online este o oarecare forfotă în ce privește pregătirea temei. Dar la profesorii care verifică tema doar câte odată, elevii nu fac temele și sunt total dezinteresați.

#### **Dacă ai fi Ministru al Educației ce ai face cu temelele: le-ai lăsa sau le-ai aboli?**

Eu cred că temele pentru acasă sunt un fenomen cu care suntem obișnuiți, la sfârșit de fiecare lecție deschidem agendele ca să înscriem tema pentru acasă. Dar temele ar trebui să fie prezente în lecție doar din necesitate. Dacă profesorul are un scop bine stabilit: vrea să vadă capacitățile elevilor sau ca elevii să descopere ei înșiși

printr-un proiect ceva interesant. Să fie coordonat cu profesorul, dacă elevul nu a înțeles cum să facă un segment de proiect.

### **Ce atitudine au profesorii față de felul cum vă faceți temele?**

Unii profesori insistă să facem temele. Uneori când avem o temă mai importantă ne verifică caietele sau, dacă nu ni le verifică, ne pun să deschidem caietele și trec printre rânduri ca să se convingă că am lucrat. Mai des, ne ascultă temele oral sau nu ne ascultă, ci ne aud doar. Adică nu ne sunt apreciate mereu temele.

### **Elevii care învață bine spun că temele sunt complicate?**

Da, spun. Temele sunt voluminoase și le iau mult timp. Pentru elevii care le fac constant temele devin un plictis total și nici nu avem senzația că acumulăm informație și devenim mai buni.

### **Câte ore îți ia pe zi pregătirea temelor?**

Eu sunt obișnuită să fac o mare parte de teme în weekend, astfel pierd o zi și jumătate din zilele de odihnă. În zilele de lucru fac teme cel puțin câte 2-3 ore.

### **Se întâmplă să-ți faci temele și după miezul nopții?**

Da, de cele mai multe ori se întâmplă, întrucât eu am și activități extrașcolare, la care nu pot renunța. Sunt nevoită să lucrez și noaptea sau mă sculam mai devreme dimineața, iar uneori și la pauză.

### **Colegii tăi de asemenea au experiența lucrului la miez de noapte?**

Da, dacă la unu de noapte eu îmi fac temele, știu precis că mai pot găsi pe rețele de socializare încă pe cineva cu care să discut despre astea.

### **Cam cât timp în mediu utilizează profesorii pentru verificarea temei?**

Cam 10 minute sau chiar mai puțin sau pot să nu le verifice deloc și ne lasă pe noi descurajați.

### **Se întâmplă vreodată să nu vrei să-ți faci temele?**

Da, uneori temele sunt foarte lungi și întortocheate formulate, complicat de realizat și nu-ți vine să pierzi timpul cu ele, dar trebuie să le fac măcar parțial.

### **Ce-ar trebui să se întâmple în sistemul nostru de învățământ ca elevii să își facă temele cu plăcere?**

Sistemul nostru de învățământ este potrivit pentru elevii mai mici. În treapta liceală ar fi bine să avem un spectru mai larg de discipline opționale, ca să nu ne pierdem acest timp prețios pentru discipline care nu ne vor trebui la facultate.

## **3. Părinții**

### **A. Adriana Șonțu, Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Rebreanu”, mun.Chișinău**

#### **Cum se simt copiii dvs. în momentul când își fac temele?**

Ținând cont de faptul că am 3 copii la școală, trebuie să spun că toți se simt diferit: cineva se trage la carte, altcineva trebuie tras. Foarte mult depinde de obiectul la care își face tema copilul, dacă îi place disciplina și tema pentru acasă nu-i o problemă.

#### **Observându-i cum și le fac, ce fac, considerați utile temele pentru acasă?**

Consider un mic exercițiu în plus la ceea ce li s-a dat în clasă, dar când este un volum prea mare, când copilul stă la o temă 3-4-5 ore, mă revolt.

**Cât timp le ia copiilor dvs. temele pentru acasă?**

Au fost cazuri când în aceeași zi au avut și poezie pe de rost, și eseu, și de învățat teme voluminoase.

**Se întâmplă des să rămână până foarte târziu cu pregătirea temelor?**

Da. Se întâmplă des. Copii mei mai au și activități extrașcolare, care le ocupă câteva ore după lecții, așa că, uneori, se întinde până destul de târziu pregătirea temelor.

**Au copii timp pentru comunicare cu familia, cu bunicii la telefon?**

Nu prea. Doar la cină ne permitem și noi să mai discutăm. În afară de cinei sunt doar lecții. Și până la cină, tot lecții.

**Volumul de lucru mare este un lucru bun sau nu?**

Recunosc. Nu este bine ca copiii să stea așa de mult la masa de lucru. Îmi pare că își pierd copilăria.

**Situația aceasta este la fel pentru toți copiii, sau doar pentru unii din ei?**

Pentru doi dintre ei. Fetița mai mare este mai responsabilă și nu are probleme cu școala, dar cu băieții e mai greu, au nevoie de ajutor, de motivație.

**Aveți încredere în cadrul didactic, sunteți de acord cu felulcum le oferă teme?**

Am auzit de la copiii mei că multitudinea de teme depinde de supărarea profesorului. Dacă un elev nu s-a purtat frumos la lecție, sunt pedepsiți toți cu multe teme pentru acasă. Douăzeci de pagini pentru acasă, de exemplu. În general, am încredere în profesori. Vreau să cred că școala este ceva util și frumos.

**Ați încercat vreodată să faceți teme în locul copilului?**

Nu, dar ceea ce știm noi de pe timpul copilăriei noastre nici nu corespunde cu felul cum se predă astăzi.

**B. Aurelia Arapu, Instituția Publică Liceul Teoretic Gheorghe Asachi, mun. Chișinău**

**Doamna Arapu, dumneavoastră, în calitate de observator, considerați că ceea ce i se dă copilului dvs. ca temă pentru acasă îi va fi util sau nu?**

Parțial posibil că da, dar nu în volum așa de mare.

**Ce considerați că e în plus la tema pentru acasă, ce ați da la o parte dacă ați fi în sala de clasă?**

Consider că tema trebuie să actualizeze ceea ce s-a învățat în clasă și trebuie să-l facă pe copil responsabil. El trebuie să știe că are în fiecare zi câte ceva de făcut.

**Deci tema are menirea să-l responsabilizeze pe copil?**

Da, dar ar fi bine să aibă un volum mai mic, copilul trebuie și să se joace.

**Spuneți-mi, vă rog, Arianei îi place să-și facă temele?**

Nu prea. De obicei trebuie să-i amintim că are teme, să-i explicăm de ce trebuie să le facă.

**Cât timp consumă copilul dvs. pentru pregătirea temelor?**

Aproximativ 4-5 ore zilnic, uneori adormim pe manuale.

**Copilul dvs. își face singur temele?**

Nu. Nu prea. Trebuie să ne așezăm alături ca să urmărim cum se realizează, dacă se realizează integral, dacă le-a făcut pe toate, fiindcă la fiecare disciplină are de făcut ceva.

**Să înțeleg că rareori copilul are timp liber pentru joacă?**

Da, rareori. Chiar și noi, părinții ne bucurăm când copilul are mai puține teme. Venim și noi obosiți de la serviciu și ca să nu lăsăm copilul cu temele nefăcute până seara târziu, ne apucăm de teme împreună și apoi vedem ce lucru mai avem de făcut pe acasă.

**Știu că stați în aceeași casă cu bunicii. Are timp copilul să comunice suficient cu ei?**

Nu, nu are, dar când facem o pauză, mergem fuguța să-i cuprindem și ne întoarcem iarăși la teme.

**Spuneți, vă rog, atunci când copilul nu reușește cu temele, îi faceți Dumnezeu voastră vreun exercițiu?**

Nu. Dar stau alături când le face și îi ajut ori de câte ori e nevoie.

**Dumnevoastră nu aveți senzația că temele îi fură copilăria?**

Da, fiindcă dacă nu ar fi temele, am merge la volei, la înot pe parcursul săptămânii, dar așa putem merge la activități extrașcolare doar sâmbăta și duminica. De fapt, doar sâmbăta, pentru că duminica avem de făcut temele pentru luni, deci ne rămâne doar o zi pentru copilărie.

**Anexa 9. Proiect de unitate de învățare solicitând un produs în formulă curriculară integratoare**

*Sergiu Orehovschi,*

*Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, Chișinău*

**Limba și literatura română în clasa a XI, profil umanist**

**Unitatea de învățare I. SPECIFICUL PROZEI SEC. XXI – 30 ore**

**Unități de competență ale disciplinelor din arii curriculare apropiate românei, dezvoltate în cadrul unității de învățare**

<i>Limba și literatura română</i>	<i>Literatura universală</i>	<i>Geografia</i>	<i>Istoria românilor și universală</i>	<i>Educația pentru societate</i>	<i>Dezvoltarea personală</i>
<p>1.2. Valorificarea sentimentului demnității naționale prin resurse lingvistice și literare în medii variate.</p> <p>3.2. Aplicarea prezentării rezumative a elementelor subiectului operei în procesul de interpretare a textului literar și de graniță.</p> <p>4.1. Redactarea personalizată a textelor pe diverse suporturi, cu aplicarea rigorilor de structurare a compozițiilor școlare.</p> <p>6.1. Manifestarea experiențelor literare și a gustului estetic în</p>	<p>1.3. Valorificarea specificului textelor literare din perspectiva evoluției literare.</p> <p>2.1. Utilizarea strategiilor de lectură a textelor literare, adecvate epocii/curentului.</p> <p>3.1. Realizarea dialogului intercultural din perspectivă istorico-literară.</p>	<p>1.3. Diferențierea realității geografice social-economice, în baza diferitor surse de informații, utilizând limbajul geografic.</p> <p>2.1. Argumentarea realității social-economice, în baza suporturilor statistice, grafice și cartografice.</p> <p>3.1. Deducerea relațiilor cauzale ale situațiilor-problemă din</p>	<p>1.3. Formularea judecăților de valoare și susținerea propriei opinii.</p> <p>2.1. Identificarea schimbărilor teritoriale în baza a două sau mai multe hărți.</p> <p>2.2. Argumentarea schimbărilor survenite pe parcursul istoriei moderne cu ajutorul hărților și reperelor cronologice.</p> <p>2.3. Elaborarea concluziilor, în baza informațiilor oferite de hartă, privind consecințele evenimentelor/ proceselor/ fenomenelor.</p> <p>3.2. Selectarea și comentarea informațiilor din surse pentru a susține/ combate puncte de vedere cu referire la istoria modernă.</p> <p>4.2. Încadrarea relației de cauzalitate în explicarea evenimentelor/ proceselor/ fenomenelor istorice.</p> <p>4.3. Formarea opiniilor relevante despre impactul evenimentelor/ proceselor/ fenomenelor istorice asupra societății, prin prisma multiperspectivității și diversității culturale.</p>	<p>Identificarea caracteristicilor societății civile în cadrul unei societăți democratice.</p> <p>Deducerea avantajelor transparenței deciziilor de interes public pentru cetățean.</p> <p>Analiza critică a valorilor, comportamentelor și modului de viață necesar asigurării unui viitor durabil.</p> <p>Manifestarea interesului față de activitatea instituțiilor statului.</p> <p>Susținerea inițiativelor de</p>	<p>1.3. Aplicarea strategiilor de comunicare publică, în contextul școlar și extrașcolar;</p> <p>2.2. Stabilirea relațiilor dintre convingeri, valori, priorități și corectitudinea deciziilor;</p> <p>3.1. Selectarea și prezentarea argumentată a informației privind factorii de risc major care afectează sănătatea și securitatea umană;</p> <p>3.3. Elaborarea de strategii personale pentru menținerea unui mod de viață sănătos, cu accent pe starea de bine.</p> <p>5.2. Aprecierea situațiilor de risc major personal și global, în baza informațiilor privind situația ecologică, traficul de ființe umane etc.;</p>

diferite contexte de învățare și de viață. 6.2. Gestionarea textelor orale și scrise în produse media/ multimedia.		mediul social-economic la nivel național, regional și global.	5.1. Identificarea ideilor și aprecierea valorilor general-umane conținute în opere literare, artistice, istorice și filosofice. 5.2. Argumentarea contribuției personalităților în crearea/ păstrarea/ promovarea valorilor naționale și a patrimoniului cultural.	promovare a drepturilor omului. Colaborarea cu factorii decizionali cu referire la cauzele de interes public.	5.3. Elaborarea unor strategii de comportament pentru diverse situații de risc.
---	--	---	--	--	---

### Desfășurarea orară a unităților de conținut

Nr. ord.	Data	Nr. ore	Unitatea de conținut (subiectul lecției)	Activități de învățare	UC	Produsul evaluat
1.	15.09	1	Personalitatea scriitorului Oleg Serebrian. Preocuparea de geopolitică. Exprimarea ideilor geopolitice în literatură. Cărți publicate. Prezentarea a două romane apărute la editura „Cartier”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> Repartizați în grupuri câte 4, elevii aduc exemple de personalități care s-au manifestat în diverse domenii. În baza uneia, prezintă avantaje și (ipotetic) dezavantaje ale impunerii pe multiple planuri.</li> <li>- Discuție liberă: Evidențierea factorilor care pot duce la conturarea unei personalități polivalente.</li> <li>- <b>R.S.:</b> <i>Rața de cauciuc</i>: Se reprezintă schematic câmpul al cuvântului <i>geopolitică</i>. În baza lui, elevii formulează o definiție amplă a noțiunii.</li> <li>- <b>R.:</b> Se prezintă lista de studii de specialitate semnate de O. Serebrian. Se deduce domeniul preocupărilor lui.</li> <li>- <b>E:</b> Selectarea din Internet a informației cu referire la Bucovina secolelor XVII-XIX până în anii 40 ai secolului XX.</li> </ul>	1.3 DP 1.3 Ist. 1.3 G.	Alocuțiunea promptă
2.	15.09 16.09	2	Romanul <i>Cântecul mării</i> – specificul scriiturii. Dedicăția din capul operei. Documentarea detaliată a scrierii. Cronotopul operei. <b>Prezentarea sugestiilor de proiect interdisciplinar.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> Caracterul sumbru al primului alineat.</li> <li>- <b>R.S.:</b> Raportarea la geopolitică: „profesorul Iosif cu trăncăneala lui despre dreptele granițe” (8).</li> <li>- Detalii ale situației materiale a familiei Skawronski. Relația lor cu prezentarea societății cernăuțene a deceniului al patrulea al sec. XX.</li> <li>- Precizarea cu secvențe de roman a cronotopului.</li> <li>- Actualizarea datelor de spre personajele romanului (nume, poziție genealogică, ocupație, vârstă etc.).</li> <li>- <b>R.:</b> Demonstrarea documentării minuțioase a autorului.</li> <li>- <b>E.:</b> Prezentarea/ completarea listei de proiecte interdisciplinare: tematică, eșalonare proces, prezentare secvențială periodică, realizare produs, susținere finală, evaluare reciprocă, acordare/ justificare notă.</li> </ul>	2.1 G. 3.1 LU 3.2 Ist. A EpS 5.2 DP	Poster „Istoria Bucovinei în date” (6-10 înscrieri de date esențiale)

3.	18.09	2	Personajele romanului. Personajele care se evidențiază tipologic: doctorul Șveț, Vanda Wolczinski, Perla Rubinski, Arhip Skawronski.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> După ce criterii se determină apartenența unui personaj la categoria personajelor centrale ale unui roman.</li> <li>- <b>R.S.:</b> Fiecare grup listează 4-5 personaje (exceptând protagoniștii) care par a fi în centrul atenției romancierului/ cititorului, argumentându-și poziția inclusiv cu tipologia conturată a acestora.</li> <li>- Personaje centrale, secundare, episodice, figurante.</li> <li>- Activitate în grupuri: identificarea trăsăturilor care particularizează personajul, raportarea la o tipologie, argumentarea tipului, comentarea trăsăturilor de caracter, identificarea unor personaje similare.</li> <li>- <b>R.:</b> Valori general-umane pe care le comportă personajul.</li> </ul>	1.3 LU 5.1 Ist I EpS	Discurs oral 5-6 minute referitor la valori general-umane
4.	22.09	1	Personajele principale și „arborii genealogici” ai acestora. Relații fraterne: Marta-Alex-Fabian, Filip-Vlad-Tudor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> Exemple de istorii năucitoare de iubire – din filme, din cărți, din realitate.</li> <li>- <b>R.S.:</b> Cuplul Marta – Filip. Istoria unei iubiri halucinante și tabloul unei relații răcite (18).</li> <li>- Marta și familia baronului Randa. Relații cu părinții, bunicii și frații în diferite etape ale copilăriei, adolescenței și tinereții.</li> <li>- Filip și relația lui cu tatăl, cu mama, cu frații. (Vlad – 12; Tudor – 19; Alex – 24, 31)</li> <li>- <b>R.:</b> <i>Zig-zag</i>: Este iubire adevărată sentimentul Martei pentru Filip sau doar un orgoliu al domnișoarei cu caracter? Dar al lui Filip?</li> </ul>	5.3 DP S EpS 4.3 Ist	Alocuțiune: dreptul omului la fericire
5.	22.09 23.09	2	Filip Skawronski – apartenență la un tip uman, trăsături de caracter. Realizarea portretului literar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> Când este prezentată o familie, ce aspecte evocate atrag atenția ascultătorului?</li> <li>- <b>R.S.:</b> Prezentarea detaliată a mării familii Skavronski.</li> <li>- Trăsături de caracter ale fiilor lui Arhip și Marfinei: aspecte comune și diferențe între frați. Particularități distinctive ale copiilor și părinților.</li> <li>- Urmărirea evoluției lui Filip până în ultimele zile ale iernii lui 44.</li> <li>- <i>Cartea de vizită</i>: informația succintă, esențială despre personaj.</li> <li>- <i>Iscoadele</i>: Clasa se împarte în 6 grupuri. În toate se lucrează la aceeași sarcină: <b>5 trăsături evidente îl individualizează pe Filip ca personaj literar</b>. Din fiecare grup, se desemnează câte o persoană, „iscoadele”, cu dreptul viziteze orice grup, fără restricții, în orice ordine, cu libertatea de a ignora anumite grupuri, în limita de timp propusă: 10 minute. Apoi „iscoadele” revin la grupurile lor și depun ideile pe care le-au adunat, grupurile urmând să-și definitiveze produsul.</li> <li>- <b>R.:</b> Prezentarea lui Filip, evidențiind 3 trăsături esențiale ale caracterului său și comentând propriul mod de acceptare a acestora.</li> </ul>	2.1 G 3.1 DP D EpS	Portret literar, în limita a 40 de rânduri



				- <b>E.:</b> Textul funcțional: cartea de vizită. Elaborarea propriei cărți de vizită, așa cum te vezi peste 5 (10, 20) ani.								
6.	25.09	2	Marta Randa-Skawronski: justificarea de a o numi protagonistă romanului.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> Găsește intrusul: Baronul Waldburg, Marta Randa, Baronesa Augusta Randa, Vanda Wolczinski, Alex Randa, Baronul Max Randa, Fabian Randa, Iolanta Filigger, Baronesa Ecaterina Waldburg.</li> <li>- <b>R.S.:</b> Activitate în grupuri: evocarea detaliată a fazelor în care o cunoaștem pe Marta în 4 ipostaze: Copilăria, Adolescența, Tinerețea, Presentul (primăvara anului 1944). Algoritmul evocării: circumstanțe, oameni, acțiuni, trăiri, convingeri.</li> <li>- Selectarea secvențelor care o particularizează pe eroina centrală.</li> <li>- Evidențierea principalelor trăsături de caracter din fiecare etapă, pentru alcătuirea portretului amplu al Martei.</li> <li>- Relația universului interior al protagonistei cu lumea artelor. Influența acestei relații asupra deciziilor luate de Marta.</li> <li>- <b>R.:</b> <i>Alb și Negru</i>: Marta este singurul personaj principal al romanului.</li> </ul>	3.1 LU 4.2 Ist C EpS	Portret literar, în limita a 40 de rânduri						
7.	29.09	1	Subiectul și compoziția operei. Capitolele I-IV. Rezumatul elementelor ce constituie subiectul romanului.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> Se ascultă melodia: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IW1FCc7WeVw">https://www.youtube.com/watch?v=IW1FCc7WeVw</a></li> <li>- Se intuiesc note „marine” în linia melodică.</li> <li>- Legătura dintre melodia audiată și ideea de structură a romanului.</li> <li>- <b>R.S.:</b> Actualizarea noțiunii de <i>compoziție romanescă</i>.</li> <li>- Identificarea principalelor motive literare ale romanului, comentarea unora din ele.</li> <li>- Personajele romanului (actualizarea detaliilor evocate la lecțiile precedente, cu eventuale precizări suplimentare).</li> <li>- Segmentarea în capitole. Rostul împărțirii romanului în capitole.</li> <li>- Acțiunile săvârșite de personajele primelor patru capitole.</li> <li>- Completarea tabelului:</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Acțiunile personajului</th> <th style="text-align: center;">Comentarea detaliului</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Arhip îi trage Marfinei niște palme grele când află că Vlad a semnat o declarație împotriva deciziei lui Antonescu de a implica țara în război, considerând-o vinovată că fiul a crescut „flecă”.</td> <td>Detaliul trădează caracterul rudimentar al lui Arhip, care, cap al familiei, nu poate admite că educația lui a dat greș. Natură neevoluată, Arhip dă vina pe soție în toate situațiile care-l depășesc, manifestându-și uneori cruzimea.</td> </tr> <tr> <td>La nașterea Iulianei, Marta zace fără simțiri, încât Vanda crede că a</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Acțiunile personajului	Comentarea detaliului	Arhip îi trage Marfinei niște palme grele când află că Vlad a semnat o declarație împotriva deciziei lui Antonescu de a implica țara în război, considerând-o vinovată că fiul a crescut „flecă”.	Detaliul trădează caracterul rudimentar al lui Arhip, care, cap al familiei, nu poate admite că educația lui a dat greș. Natură neevoluată, Arhip dă vina pe soție în toate situațiile care-l depășesc, manifestându-și uneori cruzimea.	La nașterea Iulianei, Marta zace fără simțiri, încât Vanda crede că a			Secvența de rezumat, de 6-8 enunțuri, cu prezentarea în paralel a propriei poziții
Acțiunile personajului	Comentarea detaliului											
Arhip îi trage Marfinei niște palme grele când află că Vlad a semnat o declarație împotriva deciziei lui Antonescu de a implica țara în război, considerând-o vinovată că fiul a crescut „flecă”.	Detaliul trădează caracterul rudimentar al lui Arhip, care, cap al familiei, nu poate admite că educația lui a dat greș. Natură neevoluată, Arhip dă vina pe soție în toate situațiile care-l depășesc, manifestându-și uneori cruzimea.											
La nașterea Iulianei, Marta zace fără simțiri, încât Vanda crede că a												

				<p>murit. Doctorul Șveț îi spune că încă e vie, iar Filip învinuiește familia Martei de situația în care a ajuns.</p> <p>La sosirea lui Filip și a Martei la Crasna, Arhip își continuă tabietul, conform căruia, după cină, stă întins în pat.</p> <p>Vanda Wolczinski e însoțită în aproape orice vizită pe care o face de Iolanta Filigger.</p> <p>La orice chemare, doctorul Șveț vine imediat în casa Martei.</p> <p>- Particularități ale scrierii rezumative (actualizare).</p> <p>- Evocarea (rezumarea) și interpretarea concomitentă a secvenței narative. Tehnici de plasare discretă a semnelor ce denotă propria poziție.</p> <p>- <b>R.:</b> Rolul detaliului în conturarea mesajului.</p>		
8.	29.09 30.09	2	Capitolele V-VIII. Prezentarea literară a lumii Cernăuților. Prezentarea istorică a centrului administrativ al Bucovinei.	<p>- <b>E.:</b> Scriere liberă, 2 minute: Cândva Chișinăul era renumit...</p> <p>- Ce face un oraș renumit?</p> <p>- <b>R.S.:</b> Analiza fragmentelor în care este evocat orașul Cernăuți.</p> <p>- Date istorice legate de Cernăuți. „Mica Vienă de pe Prut” în comparație cu vechea capitală a Moldovei (130).</p> <p>- Societatea Cernăuților în diverse perioade: „Cernăuțiul anului patruzeci și unu nu mai era același oraș ca Cernăuțiul anului treizeci și nouă. Se simțea imediat lipsa „lumii subțiri” de altădată” (130).</p> <p>- „Lumi paralele separate de zidul greu penetrabil al convențiilor” (74).</p> <p>- Motivul neliniștilor populației la momentul narațiunii.</p> <p>- <b>R.:</b> „Drama anonimă a unor oameni mici, din cataclismele vieții a zeci de milioane de nefericiți se țese azi marea tragedie a lumii” (77-78).</p> <p>- <i>Argumente migratoare:</i> Contribuim toți împreună la anihilarea marii tragedii a lumii.</p> <p>- <b>E.:</b> Marea luptă, între Bine și Frumos (82).</p>	2.1 LU 1.3 Ist 3.1 G M EpS 5.3 DP	Discurs oral 2-3 minute, cu argumente din istoria Europei, referitor la „marile tragedii ale lumii”, invocând o poziție personală
9.	02.10	2	Raportarea fondului de idei al romanului la alte ramuri ale artei. Abundența	<p>- <b>E.:</b> Examinarea a 3-4 picturi mariniste. Raportarea sistemului de imagini la anumite stări psihologice.</p> <p>- <b>R.S.:</b> Nume românești în pictura marinistă: Dimitrie Știubei.</p>	2.1 LU 1.3 G 3.2 Ist A EpS	Conferință scurtă pe marginea

			referirilor la lumea muzicii, teatrului, artelor plastice.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza fragmentelor din roman în care apar nume ce țin de pictură, arhitectură, muzică, teatru etc. Interpretarea abundenței referințelor la artele conexe. „Cântecul mării” de Jose Luccesi (26); „Lili Marlen” cântat de Lale Andersen (46) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8btnYYDbkqQ">https://www.youtube.com/watch?v=8btnYYDbkqQ</a> (cu imagini ale Berlinului); „Aeroplanul” interpretat de Marta la pian (54); tabloul de deasupra pianului din casa Martei, pictat de Windslow Homer (57); sala Filarmonicii din Cernăuți (73); imagini ale Cernăuțiului interbelic (111); Palatul Mitropolitan, operă a arhitectului Iosef Glawka (160); Universitatea (161); „Sing, Nachtigall, sing” cântat de Evelyn Künneke <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IXC79XHT8Yo">https://www.youtube.com/watch?v=IXC79XHT8Yo</a> (188);</li> <li>- <b>R.:</b> Sugestia denumirilor operelor de artă pentru mesajul transmis de roman.</li> <li>- Comentarea reflecției Perlei: „îi dădea dreptate lui Filip, pe care-l auzea uneori spunând că, în era modernă, teatrul și pictura nu-și mai au rostul: sunt niște atavisme, exclama el. La ce bun pictura, când avem fotografia! Sau la ce bun teatrul când există cinematograful!” (172).</li> <li>- <b>E.:</b> <i>Avioane:</i> În ce măsură arta poate deveni cu adevărat edificativă pentru personalitatea tânărului în devenire?</li> </ul>	2.2 DP	problemei anunțate
10.	06.10	1	Capitolele IX-XII. Febra migrațiilor în zona Cernăuților vs. situația generală în Europa anilor '41-'44 ai secolului XX.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> Se prezintă un fragment muzical și 2-3 imagini picturale. Scoaterea în evidență a câtorva elemente care dau tonul lucrării.</li> <li>- <b>R.S.:</b> Ce fragmente din roman conțin starea generală a personajelor? În ce rezidă această stare? Cum se definește sintagma <i>stare a personajului</i>?</li> <li>- Rolul istoriei Vandei Wolczinski în conturarea stării generale romanului.</li> <li>- Direcțiile pentru care optează cernăuțenii și motivele care le justifică opțiunile. Nenorocul familiei Skawronski.</li> <li>- Europa în primii ani ai deceniului al V-lea al secolului trecut.</li> <li>- Migrații spre vest și migrații dinspre răsărit. Froico Rubinski.</li> <li>- <b>R.:</b> Ce determină „lumea bună” a Cernăuților să părăsească rapid orașul la începutul anului 1944?</li> <li>- Tehnici de argumentare a poziției. TASC: Conflagrația mondială – tragedie declanșată de ambiția unor state sau dramă a popoarelor Europei?</li> </ul>	2.1 G 3.1 G 2.2 Ist 4.3 Ist 5.2 DP	Disursul obiectiv fundamentat pe 2-3 argumente

				- <i>Călcâiul lui Ahile</i> : Punctele vulnerabile ale lui Filip care îl împiedică s-o fericească definitiv pe Marta.		
11.	06.10 07.10	2	Capitolele XIII-XVII. Valori umane menținute cu orice preț sau risipite cu ușurință.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> <i>Bilete de papagal</i> (forma II, pentru 6-8 elevi selectați la bunul plac al profesorului): verificarea lecturii/ actualizării fragmentului abordat. Domenii: țări invocate în roman, personaje cu vârsta peste 50 de ani, localități românești pomenite în roman, istorii care se întâmplă cu cineva din rudele personajelor centrale, prezentarea unui personaj care se sacrifică în numele cuiva sau a ceva, evocări din copilăria și adolescența protagonistei, secvențe cu caractere puternice etc.</li> <li>- <b>R.S.:</b> <i>Matricea Treffinger</i>: personaje, locuri în care le aflăm, aspirații, vise, scopuri ale acestora, obstacole ce le stau în calea împlinirii aspirațiilor, trăsături de caracter pe care le conturează trăirile personajelor.</li> <li>- Valori promovate de personajele romanului. Cultura și valorile general-umane. Știința, morala, credința și arta în convingerea protagoniștilor.</li> <li>- Studiu de caz: personaje în diversele lor manifestări. Doctorul Șveț îngrijește de Iolanta Filigger, când aceea zace o săptămână în apartamentul său; Arhip Skawronski găzduiește la conac un detașament de ofițeri și chiar petrece cu ei; Marta afirmă categoric că nu peacă nicăieri de lângă Filip, deși Arhip a și dispus pregătirile de plecarea ei; la NKVD, Marta discută cu Mahov despre valori umane.</li> <li>- Personaje care pierd verticalitatea: Nicu Hodobenchea.</li> <li>- <b>R.:</b> <i>Linia valorii</i>. Filip Skawronski și valorile general-umane.</li> </ul>	2.1 LU 1.3 Ist 3.1 G M EpS 5.3 DP	Prezentarea fazei de proiect la care au ajuns elevii
12.	09.10	2	Capitolele XVIII-XXII. Geografia peregrinărilor protagonistei. Mari drame ale omenirii evocate în roman.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> <i>Circuite integrate</i> (pentru 6-8 elevi selectați după bunul plac al profesorului): verificarea lecturii capitolelor finale ale romanului.</li> <li>- <b>R.S.:</b> Dramă evocate în roman versus drame cunoscute din alte surse (cărți, filme, spectacole, albume, memorii etc.).</li> <li>- <b>R.:</b> <i>Sublimare</i>: se citește un fragment de 1-1,5 (1,5-2) pagini din roman. Elevii rezumă în 10-12 rânduri, scoțând în evidență nu atât esența narativă, cât pe cea meditativă; după lectura rezumatelor a 5-6 elevi, secvența este încă o dată rezumată la un enunț de 3-4 rânduri; după lectura a 6-8 elevi, esența se exprimă în 7-10 cuvinte.</li> <li>- <b>E.:</b> <i>Bulgărele de zăpadă</i>: 7 elevi înșiră, idee cu idee, un alt subiect posibil, începând de la un moment arbitrar al romanului.</li> </ul>	3.1 LU 4.2 Ist C EpS	Sinteză a documentelor timpului: ce fel de comportament era considerat moral, demn? Reflecție orală: s-a schimbat ceva în 80 de ani?

13.	13.10	3	Fondul de idei al romanului. Permanența valorilor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>E.:</b> <i>Bulgărele de zăpadă</i>: alți 7 elevi înșiră, idee cu idee, un nou subiect posibil, începând de la un moment arbitrar al romanului.</li> <li>- <b>R.S.:</b> Identificarea punctului culminant al romanului. Deducția fondului de idei. Formularea temei centrale a romanului.</li> <li>- <b>R.:</b> <i>Tricouri</i>. Elevii înscriu din ajun 4-5 citate din roman care: 1) le plac mult, coincid cu fondul lor de percepții/ convingeri; 2) sunt relevante pentru mesajul romanului în ansamblu; 3) ar putea fi notate, ca o deviză, pe blazonul personal. La lecție își aplică „tricoul” cu un singur citat pe care îl consideră cel mai relevant, din toate punctele de vedere. Fiecare se prezintă.</li> <li>- <i>Stilul generațiilor</i>: atitudini tradiționale (ale părinților, bunicilor) și contemporane. Domenii: căsătoria cu cineva de alt statut social, fondarea familiei la 18 ani (prima naștere la 19 ani), acceptarea să trăiești în același loc geografic, altul însă administrativ, curajul de a înfrunta autoritatea represivă, acordul să pleci oriunde întru urmarea vocației/ visului.</li> </ul>		
14.	20.10	2	<b>Evaluare sumativă:</b> Prezentarea proiectelor realizate de elevi			
15.	21.10	2				
16.	23.10	2				

#### **Faze distincte, evaluabile ale proiectului transdisciplinar**

- Adunarea materialului: plasarea pe 10 pagini în Word a fragmentelor copiate din diverse surse (inclusiv web), cu indicarea exactă a ediției, anului, paginii/ linkului. Numărul minim al surselor: 7. Materialul se plasează în Drive și se oferă profesorului acces de vizualizare și comentare.
- Aranjarea materialului adunat pe domenii disciplinare: geografie, istorie, economie, resurse, societate, jurisprudență, medicină, educație, geopolitică etc.
- Elaborarea unui plan de idei, din minimum 7 puncte, care ar unifica secvențele selectate într-un concept personal. Planul se plasează de asemenea în Drive.
- Dezvoltarea, în câte o pagină aproximativ, a fiecărei idei din plan. Personalizarea ideilor.
- Cizelarea textului și tehnoredactarea lui; volum minim – 7 pagini (Times New Roman, 12, interval 1,15).
- Predarea textului final (pe Classroom) și prezentarea în conferință a proiectului.

**Anexa 10. Teme de investigație școlară propuse ca activitate independentă *extra muros*, în formulă curriculară integratoare**

- *Industria constructoare de mașini, caracteristică anilor '30-40 ai secolului XX.*
- *Străzile Chișinăului – cunoaștere în diacronie a orașului,*
- *Arhitectura europeană între anii 1880-1940.*
- *Regimul lui Ion Antonescu și impactul asupra diferitelor categorii de populație din arealul românesc.*
- *Bucovina și parcursul ei istoric complex.*
- *Orașe și teritorii europene reunificate/ anexate/ retrocedate în secolele XIX-XX.*
- *Opțiuni de distracție în cercurile mondene moldovenești/ românești/ europene din perioada interbelică.*
- *Compozitori, interpreți și genuri de muzică cu priză la tinerii mondeni din prima jumătate a secolului XX.*
- *Tradiții în relațiile dintre generații în societatea rustică românească/ moldovenească a secolului XIX – începutului de secol XX.*
- *Poezia europeană (și americană) a primelor patru decenii ale secolului XX.*
- *Sinteza relației Om – Dumnezeu în arta sfârșitului de secol XIX – începutului de secol XX.*
- *Marea tragedie a lumii astăzi – cum o depășim?*
- *Adevăr, Bine, Frumos și Sacru în cultura românească/ moldovenească a secolului XX.*
- *Monumente de arhitectură distruse de conjunctura politică.*
- *Orașe și zone est-europene care au aparținut, în secolul XX, unor unități politico-administrative diferite.*
- *Lumea Cernăuților/ Chișinăului de până la și de după Războiul al Doilea mondial.*
- *Istoria teritoriilor care constituiau județele Caliacra și Durustoru.*
- *Conferințele de pace în secolele XIX – XX și impactul lor asupra destinului poporului român.*
- *Răsunetele mișcărilor de eliberare a teritoriilor colonizate, în diferite părți ale lumii, în secolele XIX-XX.*
- *Evoluția principalei școli superioare bucovinene.*
- *Destinul monumentelor sculpturale realizate pe parcursul ultimelor două secole la Chișinău.*
- *Resursele naturale ale Bucovinei – fundament de interes geopolitic pentru zonă*
- *Constituții valabile pentru zona Cernăuților/ Basarabiei în secolele XIX-XX*
- *Rolul și impactul strategiilor și acțiunilor aeriene ale părților beligerante la mijlocul secolului XX.*
- *Ținte militare strategice pe teritoriul Basarabiei, inclusiv zonele Cernăuți, Cetatea Albă și Ismail, în timpul Războiului al Doilea mondial.*
- *Prețul în vieți omenești al „victoriilor” raportate pe teritoriul Basarabiei de ambele părți beligerante.*
- *Localități românești/ moldovenești sub bombardamente, în anii Războiului al Doilea mondial.*

**Anexa 11. Grilă de evaluare a produsului activității de investigație independentă extra muros și a prezentării publice a acestuia, din perspectiva estimării competenței elevului de a învăța să învețe**

<b>Puncte</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<b>Criteriu</b>	(nivel insuficient)	(nivel elementar)	(nivel mediu)	(nivel avansat)	(nivel excelent)
<b>Criteriul 1: Prezentarea generală a temei de investigație, a impulsului pentru cercetare, a interesului pentru domeniul investigat</b>	Elevul demonstrează insuficient receptarea fenomenului de investigat și orientarea în cercetarea lui	Elevul demonstrează superficial înțelegerea fenomenului de investigat, prezintă elementar interesul său pentru cercetare	Elevul prezintă relativ convingător specificul temei de investigație și interesul său pentru fenomenul de investigat	Elevul prezintă convingător originea impulsului pentru cercetare, relevă firesc interesul pentru studiu și esența cercetării	Elevul prezintă convingător și întemeiat originea impulsului pentru cercetare, relevă din mai multe perspective interesul pentru studiu și esența cercetării
<b>Criteriul 2: Focalizarea pe aspectul-problemă al cercetării, evidențindu-i importanța, actualitatea și fațetele esențiale</b>	Lucrarea prezintă o focalizare ne semnificativă pe aspectul-problemă al cercetării, nu îi conturează actualitatea și nu îi prezintă importanța pentru formarea elevului	Lucrarea se focalizează slab pe aspectul-problemă, relevă superficial fațetele temei de investigație, fără a-i contura actualitatea, evocă vag importanța acesteia pentru formarea elevului	Lucrarea se focalizează considerabil pe aspectul-problemă, relevă superficial fațetele temei de investigație și actualitatea ei, evocă modest importanța acesteia pentru formarea elevului	Lucrarea se focalizează considerabil pe aspectul-problemă, relevă mai multe fațete ale temei de investigație și prezintă actualitatea ei, evocă importanța acesteia pentru formarea elevului	Lucrarea se focalizează multiaspectual pe aspectul-problemă, relevă complex fațetele temei de investigație și actualitatea ei, descrie detaliat importanța acesteia pentru formarea elevului
<b>Criteriul 3: Citarea și valorificarea surselor de informare în raport cu sistemul de cunoaștere al elevului</b>	Elevul nu denotă capacitatea de a selecta surse de informare și de a le angaja în propriul sistem de cunoaștere	Elevul denotă în grad elementar capacitatea de a selecta surse de informare ce țin de diferite domenii de cunoaștere, dar le angajează lacunar	Elevul denotă în grad considerabil capacitatea de a selecta surse de informare ce țin de diferite domenii de cunoaștere, le angajează în cele	Elevul denotă în grad considerabil capacitatea de a selecta surse de informare ce țin de diferite domenii de cunoaștere, de a le angaja firesc în	Elevul denotă în grad maxim capacitatea de a selecta surse de informare ce țin de o multitudine de domenii de cunoaștere, de a le

		în propriul sistem de cunoaștere	mai multe cazuri adecvat în propriul sistem de cunoaștere	propriul sistem de cunoaștere	angaja armonios în propriul sistem de cunoaștere
<b>Criteriul 4: Miza pe interdisciplinaritate, pe trăsături ale fenomenului evocat specifice mai multor domenii de cunoaștere, caracterul integrator al produsului</b>	Lucrarea nu prinde esența fenomenului investigat, nu privește fenomenul în interconexiune a diferitor domenii, nu prezintă clar niciun domeniu de cunoaștere	Lucrarea denotă un vag caracter interdisciplinar, fenomenul investigat este evocat preponderent din perspectiva unui domeniu de cunoaștere	Lucrarea prezintă, în măsură relativă, conținuturi integratoare, latura interdisciplinară fiind resimțită în diferite secvențe ale investigației; elevul abordează câteva din domeniile de cunoaștere ce caracterizează fenomenul vizat	Lucrarea prezintă, în măsură considerabilă, conținuturi integratoare, latura interdisciplinară fiind resimțită în diferite secvențe ale investigației; elevul abordează convingător mai multe domenii de cunoaștere ce caracterizează fenomenul vizat	Lucrarea prezintă, în măsură complexă, conținuturi integratoare, latura interdisciplinară este puternic resimțită în toată investigația; elevul abordează convingător și în profunzime mai multe domenii de cunoaștere ce caracterizează fenomenul vizat
<b>Criteriul 5: Demonstrarea capacității de a face conexiuni între informațiile din domeniile investigate, de a le pune în comparație, de a le analiza</b>	Elevul aproape că nu realizează conexiuni între informațiile din domeniile investigate, pune nesemnificativ informațiile în comparație, fără a demonstra capacitate de analiză	Elevul realizează puține conexiuni între informațiile din domeniile investigate, le pune superficial în comparație, cu un grad elementar de abilitate de analiză	Elevul realizează conexiuni de suprafață între informațiile din domeniile investigate, le pune în comparație, le analizează, cu o mediocră capacitate de analiză	Elevul realizează conexiuni logice între informațiile domeniilor investigate, le pune în comparație, le analizează, cu anumite carențe nesemnificative în demersul analitic	Elevul realizează conexiuni logice complexe între informațiile domeniilor investigate, le pune frecvent în comparație, demonstrează o profundă capacitate de analiză
<b>Criteriul 6: Lansarea ideilor proprii, a punctelor de vedere,</b>	Elevul lansează în măsură	Elevul lansează în măsură elementară	Elevul lansează în măsură suficientă	Elevul lansează lesne idei și	Elevul lansează complex idei și



<b>estimarea faptelor, evidențierea punctelor forte și slabe ale fenomenului analizat, generarea concluziilor</b>	nesemnificativă idei și atitudini proprii, nu demonstrează abilitatea de a estima faptele analizate, generează eronat și în afara oricărei pătrunderi în subiect concluzii în urma cercetării	idei și atitudini proprii, încearcă a estima faptele analizate, cu raportare minimă la context, generează în mod superficial și în afara unei certitudini concluzii în urma cercetării	idei și atitudini proprii, estimează faptele analizate, raportându-le parțial contextului și conturându-le punctele tari/ slabe, generează concluzii în bună parte eficiente	atitudini proprii, estimează faptele analizate, raportându-le contextului și conturându-le punctele tari/ slabe, generează concluzii în majoritatea lor eficiente	atitudini proprii, estimează judicios faptele analizate, raportându-le contextului și conturându-le punctele tari/ slabe, generează eficient concluzii
<b>Criteriaul 7: Corectitudinea științifică a materialului evocat, utilizarea adecvată a termenilor aparținând diferitelor domenii de cunoaștere</b>	Lucrarea nu are specific de investigație a unui fenomen și nu reflectă capacitatea elevului de a utiliza adecvat termeni științifici	Lucrarea utilizează preponderent termenii unui domeniu disciplinar, cu referire vagă la alte domenii; aspectul științific reflectă nesemnificativ factura unei investigații	Lucrarea utilizează termenii în raport inegal, în ceea ce privește multiplele domenii investigate; aspectul științific este parțial conturat, păstrând în ansamblu factura unei investigații	Lucrarea utilizează termenii în majoritatea cazurilor adecvat, elucidând, în general, esența fenomenului; materialul în ansamblu denotă un aspect științific considerabil	Lucrarea utilizează adecvat, echilibrat, armonios termenii diferitor domenii de cunoaștere, pentru a elucida esența fenomenului; materialul în ansamblu denotă un aspect științific excelent
<b>Criteriaul 8: Inserarea tabelor, figurilor sau altor reprezentări grafice, aranjarea în pagină a textului, respectarea regulilor ortografice și de punctuație</b>	Produsul nu conține reprezentări grafice, are mai puțin de jumătate din volumul admisibil, în lucrare sunt identificate 24 de erori de ortografie și punctuație	Produsul conține 1-2 reprezentări grafice cu un grad semnificativ mic, are circa jumătate din volumul admisibil, în lucrare sunt identificate 16 erori de ortografie și punctuație	Produsul conține 3-6 reprezentări grafice cu un grad semnificativ mediu, are circa două treimi din volumul admisibil, în lucrare sunt identificate 10 erori de ortografie și punctuație	Produsul conține 3-6 reprezentări grafice cu un grad semnificativ înalt, respectă aproape în totalitate volumul admisibil, în lucrare sunt identificate 6 erori de ortografie și punctuație	Produsul conține 5-8 reprezentări grafice judicios elaborate/ potrivite, cu un grad înalt de elocvență; respectă în totalitate volumul admisibil, în lucrare sunt identificate cel mult 5 erori de ortografie și punctuație

<b>Criteriul 9: Prezentarea în consecutivitate, în discursul oral, a 3 idei centrale ale investigației</b>	Discursul se referă la o singură idee, fără a o exprima clar, fără a-i evidenția importanța	Discursul se referă la o singură idee, exprimând-o relativ conturat, sau la 2 idei, în manieră confuză, inexpresivă	Discursul se referă la 2 idei în formulă explicativă considerabilă sau la 3 idei, dintre care numai 2 sunt clare, centrate pe subiect și adecvate situației investigate	Discursul cuprinde, în consecutivitate logică, 3 idei clar exprimate, în legătură cu esența investigației și prezentate cu unele imperfecțiuni ne semnificative	Discursul cuprinde 3 idei excelent formulate, ce relevă esența investigației, într-o ordine care atribuie importanță în ascendență produsului realizat independent
<b>Criteriul 10: Lansarea unui discurs plin, coerent, axat pe tema propusă, demonstrând capacitate de convingere</b>	Discurs incoerent, dezlânat, cu idei confuze, fără orientare în tema abordată	Discurs puțin coerent, vag aspect <i>cap-coadă</i> , cu idei obscure referitoare la temă	Discurs cu afirmări de coerență, cu pierderi spontane a logicii firului tematic relatat	Discurs coerent, plin, axat pe tema propusă, cu 1-2 abateri ușoare de la firul evocat	Discurs de o fluentă și coerență exemplară, dezvoltând armonios tema

**Anexa 12. Metodologia de organizare, realizare și evaluare  
a activităților de învățare extra muros la nivelul învățământului liceal**

**METODOLOGIA DE ORGANIZARE, REALIZARE ȘI EVALUARE  
A ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN AFARA CLASEI  
LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LICEAL<sup>13</sup>**

**I. DISPOZIȚII GENERALE**

1. Metodologia de organizare, realizare și evaluare a activităților de învățare în afara clasei (*extra muros*) la nivelul învățământului liceal (în continuare – *Metodologia*) stabilește și reglementează cadrul conceptual, esența, funcțiile și modul de organizare a activității independente a elevului în afara clasei, la nivelul învățământului liceal, din perspectiva asigurării educației de calitate.
2. *Metodologia* se sprijină pe cadrul normativ național:
  - a) Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014;
  - b) Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, aprobate prin ordinul Ministerului Educației nr. 970 din 11.10.2013;
  - c) Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară și rapoarte în învățământul general, cu modificări și completări aprobate prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1467 din 12.11.2019;
  - d) Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II, aprobat prin ordinul Ministerului Educației nr. 235 din 25.03.2016.
3. În *Metodologie* sunt utilizate noțiuni aplicabile în învățământul liceal:
  - *activitate de învățare în afara clasei* – activitate școlară independentă de investigație, realizată în timpul școlar din afara orelor de curs;
  - *competență de învățare independentă* – abilitate fundamentală a elevului de a-și organiza propria învățare, în diferite circumstanțe în afara clasei, dezvoltată întru a-și putea transfera achizițiile cognitive, aptitudinale și afective în diverse situații-problemă, în intenția soluționării acestora;
  - *temă pentru acasă* – sarcină de învățare oferită elevului la finalul lecției, pentru a fi realizată, de regulă, până la lecția următoare;
  - *temă-proiect* – temă de investigație școlară în formulă curriculară integratoare, ce presupune un aspect de realitate important pentru interesul și necesitatea de cunoaștere a liceanului, oferită pentru o perioadă de câteva săptămâni;
  - *formulă curriculară integratoare* – specific inter-/ transdisciplinar al investigațiilor școlare;

---

<sup>13</sup> Prezentată la Conferința științifică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, ediția a IV-a, 27-28 octombrie 2022”, municipiul Bălți.

- *profesor-mentor* – cadru didactic care monitorizează activitatea de învățare în afara clasei și ghidează elevul în procesul etapizat de investigare a aspectului de realitate selectat de acesta.
4. Scopul prezentei *Metodologii* constă în stabilirea cadrului conceptual pentru organizarea, realizarea și evaluarea activităților de învățare independentă în afara clasei, în formulă curriculară integratoare, ca alternativă pentru temele pentru acasă oferite tradițional la finalul lecției în cadrul fiecărei discipline.
  5. Misiunea *Metodologiei* este să determine direcțiile și specificul abordării activităților de învățare în afara clasei la nivelul de învățământ liceal.
  6. Prezenta *Metodologie* este axată pe următoarele obiective:
    - a) să confere activităților intelectuale realizate de liceeni în afara orelor de curs un statut în deplină conformitate cu recomandările europene în domeniul educației;
    - b) să contribuie la construirea personalității multilaterale a elevului, prin extinderea firească, armonioasă a procesului educațional dincolo de cadrul lecției;
    - c) să ofere liceanului oportunitatea de a se autoinstrui, cultivându-i interesul pentru cunoaștere;
    - d) să orienteze procesul educațional din afara clasei spre finalitatea de a-i forma elevului un set larg de abilități de învățare neîntreruptă.
  7. *Metodologia* vizează în egală măsură perioadele instruirii tradiționale, cu frecventarea școlii, și perioadele instruirii online.
  8. Beneficiari ai prezentei *Metodologii* sunt următoarele categorii de actori educaționali: cadrele didactice, cadrele de conducere ale instituțiilor de învățământ liceal, elevii claselor a X-XII-a de la profilul umanist și cel real, dar și de la *Arte, Tehnologii* sau *Sport*. *Metodologia* este, de asemenea, destinată comisiilor metodice, consiliilor profesionale și de administrație din instituțiile de învățământ liceal, structurilor asociative ale elevilor și părinților.
  9. În spiritul idealului educațional național, *Metodologia* conturează profilul tânărului în devenire care își organizează activitatea de învățare într-un parcurs definit de sistemul de competențe pe care trebuie să și le aproprieze: autodezvoltarea, capacitatea de decizie, orientarea pe piața muncii, independența de opinie și acțiune, dialogul în contextul valorilor.

## **II. ESENȚA, PRINCIPIILE, FUNCȚIILE, SCOPURILE ȘI BENEFICIILE ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN AFARA CLASEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL**

10. Activitățile de învățare în afara clasei (*extra muros*), oferite elevului fie în manieră tradițională, fie în formulă bazată pe formarea/ dezvoltarea competențelor, sunt parte integrantă a procesului educațional și se fundamentează pe politicile statului în domeniul educației.
11. Activitățile de învățare în afara clasei în cheia formării tânărului apt de luare de decizii, apt de inserție socială, apt de încadrare în activitatea social-economică reflectă postulatele implicării individului în cunoașterea continuă pe parcursul vieții și ale dezvoltării competenței de a învăța să înveți.
12. Activitățile de învățare în afara clasei presupun implicarea elevului în acțiuni relativ independente de natură intelectuală, morală și fizică, acțiuni cu scopul formării unui

- comportament valoric; relativitatea independenței acțiunilor elevului sugerează proiectarea, monitorizarea acestor activități de către cadrul didactic.
13. Activitățile de învățare în afara clasei, în învățământul liceal, se exprimă preponderent în teme-proiect, cu specific de investigație școlară independentă în formulă curriculară integratoare, având menirea de a dezvolta competențe transversale.
  14. Formula curriculară integratoare asigură cuprinderea fundamentelor științifice și metodice ale variatelor discipline școlare într-un demers de investigare unic, apropiat elevului.
  15. Activitățile de învățare în afara clasei presupun aplicarea în practica cotidiană și perfecționarea achizițiilor cognitive, aptitudinale și afective ale elevului, în forma unui produs de o anumită valoare pentru comunitatea acestuia.
  16. Activitățile de învățare în afara clasei sunt riguros proiectate din punct de vedere didactic, presupun un timp și un volum anumit pentru realizare, se orientează spre particularitățile psihologice individuale ale elevului, țin cont de interesele și nevoile de cunoaștere ale acestuia, îl implică în conturarea cadrului de învățare.
  17. Activitățile de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare se axează pe următoarele principii:
    - asigurarea calității demersului de investigare;
    - fundamentarea investigației pe achizițiile cognitive-aptitudinale deja însușite de elev;
    - alegerea temei în funcție de interesele și nevoile de cunoaștere ale elevului;
    - concentrarea efortului elevului pe un singur proiect de investigație într-o perioadă anume;
    - abordarea etapizată a aspectului de investigație școlară;
    - construirea produsului pe un fundament tematic inter-/ transdisciplinar;
    - evaluarea formativă sistematică a implicării elevului în proiectul de investigație.
  18. Activitățile de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare îndeplinesc următoarele funcții:
    - dezvoltă spiritul de independență al elevului;
    - creează premise pentru autoinstruire, autoeducație, autoevaluare;
    - aprofundează motivația intrinsecă în învățare;
    - sporesc nivelul de calitate a cunoștințelor asimilate;
    - deprind abilitatea de a lua de sine stătător decizii în situații-problemă.
  19. Activitățile de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare urmăresc următoarele scopuri:
    - asigurarea condițiilor pentru întărirea materiei teoretice învățate la lecții prin aplicarea ei în practică, în situații nestandardizate;
    - pregătirea elevului pentru asimilarea materiei și eficientizarea aplicării ei la lecțiile următoare;
    - plasarea elevului în situația avantajoasă de a-și vedea valorificat produsul activității intelectuale;
    - crearea oportunităților de socializare cu colegii de clasă, membrii familiei, persoanele-resursă, întru apropierea de esența și utilitatea produsului în elaborare;

- orientarea elevului în constituirea, organizarea și dezvoltarea propriului traseu educațional.
20. Beneficiile activităților de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare rezidă în conturarea unui profil valoric al tânărului în devenire care:
- manifestă un comportament autonom într-o situație nouă, cu abilitatea de a o aborda metodic;
  - gândește critic, are abilități de analiză, sinteză și (auto)evaluare;
  - demonstrează constant o cultură generală pe care i-o revendică vârsta, statutul, anturajul;
  - își exprimă opiniile de pe pozițiile adevărului, ale echității sociale, ale valorilor general-umane;
  - își transformă ideile în strategii, aptitudini, servicii;
  - își valorifică punctele tari în numele progresului personal și al binelui comunitar;
  - își promovează valoros identitatea națională, socială, culturală, respectând concomitent identitatea națională, socială, culturală a celor din jur;
  - se adaptează armonios la mediul în schimbare perpetuă.

### **III. CONCEPTUL ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN AFARA CLASEI ÎN DOCUMENTELE DE PLANIFICARE STRATEGICĂ ȘI OPERAȚIONALĂ ALE INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT LICEAL**

21. Activitățile de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare se proiectează în documentele de planificare strategică și operațională ale instituției de învățământ și ale structurilor acesteia: Consiliul profesoral, Consiliul elevilor, comisiile metodice etc.
22. Proiectarea anuală a activităților de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare este anticipată de adoptarea la nivelul Consiliului profesoral, prin consultarea prealabilă a elevilor, cadrelor didactice, persoanelor-resursă, a unei liste de texte științifice, literare, publicistice, juridice etc. la care, pe parcursul anului școlar, vor face referire disciplinele de studiu.
23. Comisiile metodice raportează competențele specifice ale disciplinelor întrunite la conținutul textelor selectate, stabilind domenii inter-/i transdisciplinare valorificabile în baza acestor texte.
24. Comisiile metodice formulează teme de investigație inter-/ transdisciplinară, cuprinzând aspecte de realitate reflectate în textele studiate, abordabile din punct de vedere al interesului liceanului și al nevoii lui de cunoaștere/ formare.
25. Elevii sunt implicați în discutarea domeniilor și formularea temelor de investigație inter-/ transdisciplinară. Forma de implicare a elevilor (chestionar, interviu, abordare frontală etc.) este la latitudinea instituției.
26. O dată supuse, în urma discuțiilor publice, reformulărilor și/ sau completărilor, temele de investigație inter-/ transdisciplinară sunt înaintate de comisia metodică pentru aprobarea la Consiliul profesoral.
27. Lista orientativă a temelor de investigație inter-/ transdisciplinară se înscrie, în anexe, în Planul de activitate anuală a instituției și în documentele comisiilor metodice. Temele tangente cu o anumită disciplină școlară dată le înscrie în proiectul didactic și profesorul disciplinei în cauză.

28. La lista temelor de investigație se atașează setul de instrumente de realizare a proiectelor: competențele disciplinelor vizate, algoritmul/ calendarul activităților, sursele biblio- și webografice suplimentare, grila de evaluare etc., aprobate la ședințele comisiilor metodice.
29. Numărul de proiecte de investigație școlară (variind între 9 și 12 per an școlar), periodicitatea asumării lor (anual, semestrial, bilunar), formele de realizare a proiectelor sunt la latitudinea instituției, care își aprobă în manieră democratică politica învățării în afara clasei.
30. Instituția implică elevii în proiecte ce țin de esența profilurilor real și umanistic într-un raport de aproximativ 2:1, prioritar fiind proiectele din domeniul profilului academic selectat de elev la admitere.

#### **IV. IMPLICAREA ELEVULUI ÎN ACTIVITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE ÎN AFARA CLASEI ÎN FORMULĂ CURRICULARĂ INTEGRATOARE**

31. Spre finalul anului școlar, elevului i se aduce la cunoștință lista aproximativă a textelor ce ar putea fi studiate în anul academic viitor, solicitându-i-se opinia.
32. Instituția de învățământ respectă dreptul elevului de a aborda critic lista textelor, de a propune titluri noi, de a participa la discutarea șirului de teme de investigație inter-/ transdisciplinară, de a contribui la conturarea programului academic al anului de studiu ce urmează să înceapă.
33. La începutul anului de studiu, elevul selectează un număr de teme de investigație, pentru realizarea învățării în afara clasei în formă de proiect inter- și transdisciplinar.
34. Implicarea elevului într-un proiect de investigație inter-/ transdisciplinară exclude *temele pentru acasă scrise* la disciplinele profilului (real sau umanistic) în care se înscrie investigația.
35. Implicarea elevului în proiectul de investigație inter-/ transdisciplinară nu îl scutește de pregătirea academică la materiile de studiu – învățare a secvențelor teoretice, observare a fenomenelor studiate, lecturi, analize etc.
36. Pentru fiecare proiect de investigație școlară, elevul beneficiază de sprijinul unui mentor, cu care stabilește aspectele esențiale ale investigației, algoritmul/ calendarul activităților, sursele biblio- și webografice, modul de elaborare a produsului, scadența prezentării acestuia etc.
37. Pentru realizarea proiectului, elevul are la dispoziție aproximativ 3-4 săptămâni, perioadă în care:
  - investighează un aspect de realitate tangent cu mai multe domenii academice asimilate la lecții, în baza semnelor textului studiat;
  - identifică argumente ce vizează utilitatea pentru sine și pentru semenii săi a implicării în cercetarea subiectului în cauză;
  - adună material ce ține de tematica investigată, incluzând diverse domenii de viață și de cunoaștere;
  - precizează ediția/ linkul surselor care i-au oferit material de lucru, notând sistematic pagina/ secvența din care citează;
  - aranjează materialul adunat pe domenii disciplinare: geografie, istorie, economie, resurse, societate, jurisprudență, medicină, educație, geopolitică etc.;
  - întocmește hărți conceptuale cu rol de sistematizare și procesare în manieră logică, euristică și creativă a informației;

- elaborează un plan de idei, din minimum 7-9 puncte, ce unifică secvențele selectate din diverse surse într-un concept unic;
- dezvoltă și personalizează, în câte o pagină aproximativ, fiecare idee din plan, reperându-se pe materialul biblio- (webo-)grafic;
- elaborează și redactează întregul (produsul);
- își evaluează produsul din perspectiva unei grile de evaluare cu criterii anterior stabilite;
- propune propriul produs atenției colegilor de clasă, în vederea organizării unor dezbateri în momentul prezentării publice a proiectului;
- alege modalitatea optimă de prezentare a produsului și de captare a interesului pentru acesta.

*Notă.* Implicarea detaliată a elevului în activitățile de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare prin teme-proiect de investigație inter-/ transdisciplinară este reprezentată în tabelul anexat imediat mai jos:

**Tabel: Sinteza dezvoltării competenței liceanului de învățare independentă în afara clasei prin teme-proiect**

<b>Etapa de lucru la tema-proiect</b>	<b>Faza învățării (în simbioză cognitivist-constructivistă)</b>	<b>Ce face elevul</b>	<b>Semne ale dezvoltării competenței de învățare independentă</b>
Focalizarea pe un aspect distinct al textului studiat la clasă	<b>Cunoștințe</b> (fundamentale + funcționale)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• își creează o bază de date din experiențe, practici de învățare, cunoștințe <i>trend</i>, experiențe externe de cunoaștere</li> <li>• fixează utilitatea tematicii de investigat, precizează valoarea ei pentru sine și pentru comunitate</li> <li>• contrapune datele pe care le posedă cu datele din surse proaspete</li> <li>• face adnotări pe marginea fragmentului de text/ surselor consultate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>axarea pe cunoștințele anterior asimilate</li> <li>organizarea învățării</li> <li>aprofundarea abilității de a lucra individual și în echipă</li> </ul>
Operarea cu datele, transformarea lor	<b>Procesare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abordează personalizat și aprofundează informația acumulată</li> <li>• prelucrează datele pentru a le face utile aspectului investigat</li> <li>• pune în ordine logică seturile de date obținute</li> <li>• transferă achizițiile cognitive pe diverse domenii ale cunoașterii;</li> <li>• prezintă argumente valide pentru informația asumată</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>acumularea &amp; prelucrarea informației</li> </ul>



Perceperea conturului aspectului investigat	<b>Insight</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• este străfulgerat de o viziune nouă de soluționare a aspectului abordat</li> <li>• fixează osatura cercetării</li> <li>• constată un șir de argumente care îl motivează spre un anumit fel de a proceda</li> <li>• elucidează aspectele de importanță majoră care au servit de imbold</li> <li>• se imaginează în diverse situații și își pune întrebări de natură declanșatoare</li> </ul>	<p>stabilirea propriilor nevoi de învățare în perspectivă</p> <p>gestionarea timpului în demersul investigational</p>
Clasificarea și depozitarea datelor	<b>Atitudine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conturează un profil al cunoașterii</li> <li>• personalizează secvențele multiple ale răspunsului construit etapizat</li> <li>• sistematizează informația în funcție de importanța și actualitatea problemei</li> <li>• raportează răspunsul la propriul univers, dar și la comunitate</li> <li>• clasifică informația conținută în produs</li> <li>• construiește răspunsul în forma unui produs etapizat și sistematizat</li> <li>• enumeră beneficiile produsului realizat</li> <li>• își prezintă produsul unei mici comunități, pentru obținerea feedbackului</li> </ul>	<p>valorificarea ofertelor</p> <p>transformarea sintetizarea asimilarea informației</p> <p>depășirea obstacolelor</p>
Diseminarea informației	<b>Comportament</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizează o autoevaluare obiectivă, evidențiind puncte tari și slabe</li> <li>• își supune sincer produsul abordării critice a comunității</li> <li>• ascultă tolerant diverse puncte de vedere pe marginea produsului său</li> <li>• raportează orice părere la adevărul științific, la cadrul legislativ sau la codul moral</li> <li>• reface produsul în urma analizelor critice și a conștientizării necesității de a corija situația</li> </ul>	<p>aplicarea noilor achiziții</p> <p>conexiunea cu experiența de învățare anterioară</p> <p>valorificarea achizițiilor în varii contexte de realitate</p>

## V. IMPLICAREA CELORLAȚI ACTORI EDUCAȚIONALI ÎN ORGANIZAREA ȘI EVALUAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN AFARA CLASEI ÎN FORMULĂ CURRICULARĂ INTEGRATOARE

38. Cadrul didactic numit mentor al elevului care realizează proiectul inter-/ transdisciplinar:

- orientează elevul în consultarea și valorificarea surselor de informare;
- se pronunță, în consultările individuale, pe marginea instrumentelor de lucru selectate de elev și, la necesitate, oferă sprijin metodic;
- evaluează periodic segmentul realizat de elev într-o anumită etapă a parcursului de investigare;
- fixează consecutiv reușitele elevului, le comentează, scoate în vizor factorii înlesnitori;
- stabilește nivelul competenței lingvistice, digitale, civice, culturale a elevului;

- raportează rezultatul elevului la competențele specifice ale disciplinelor adiacente investigației școlare;
  - precizează, împreună cu elevul, impactul temei-proiect asupra formării intelectuale a elevilor la disciplina în cauză și la disciplinele adiacente;
  - încurajează elevul să se autoevalueze, în baza unei grile riguros înțelese de acesta;
  - notează produsul elevului;
  - raportează analitic evoluția clasei/ grupului de elevi.
39. Comisia metodică (a cadrelor didactice ale uneia sau mai multor discipline):
- acumulează sugestiile cadrelor didactice, elevilor, persoanelor-resursă cu privire la întocmirea unei liste de texte recomandabile pentru studiu claselor a X-a, a XI-a, a XII-a a fiecărui profil academic;
  - analizează competențele specifice ale disciplinelor școlare de profil, evidențiind aspectele comune și raportându-le la textele prin care aceste competențe pot fi formate/ dezvoltate;
  - înaintează spre aprobare Consiliului profesoral lista de texte pentru studiu;
  - formulează un set de teme de investigație inter-/ transdisciplinară pe care le supune discuțiilor publice, completărilor, cu concursul pedagogilor, al elevilor și al persoanelor-resursă;
  - înaintează spre aprobare Consiliului profesoral setul de teme de investigație inter-/ transdisciplinară;
  - analizează temele de investigație în proiectele didactice anuale ale profesorilor disciplinelor școlare, pe care le înaintează spre aprobare directorului instituției;
  - numește în mod echitabil profesorii-mentori și le monitorizează activitatea de mentorat;
  - acumulează și analizează rapoartele cadrelor didactice pe marginea temelor-proiect prezentate de elevi;
  - stabilește domeniile curriculare de maxim interes;
  - propune viziuni de adâncire a domeniilor cunoașterii în care elevii se simt confortabil;
  - raportează rezultatul investigațiilor independente la nivelul de realizare curriculară;
  - constată moduri de ameliorare a procesului educațional;
  - determină gradul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți.
40. Consiliul profesoral:
- aprobă lista orientativă de texte de studiat la nivelul fiecărei clase de liceu;
  - aprobă, în baza demersurilor comisiilor metodice, setul de teme de investigație inter-/ transdisciplinară;
  - publică lista de teme de investigație pe pagina web oficială a liceului;
  - analizează rapoartele comisiilor metodice pe marginea temelor-proiect;
  - estimează aportul temelor-proiect la dezvoltarea competenței de învățare;
  - dezbate rolul formativ al implicării elevilor în investigații independente;
  - stabilește orientări de ameliorare a condițiilor de realizare a temelor;
  - aprobă direcții de dezvoltare a procesului educațional per ansamblu.

## **VI. DISPOZIȚII FINALE**

41. Activitatea de mentorat a cadrelor didactice se stimulează conform actelor normative.
42. Cadrele de conducere sprijină și promovează activitățile de mentorat, inclusiv prin diverse proiecte instituționale și/ sau cu finanțare extrabugetară.
43. Consiliile de elevi, consiliile de părinți, alte organizații/ asociații care colaborează cu instituția de învățământ se pot implica în promovarea, proiectarea și valorificarea activităților de investigație școlară, prin proiecte de colaborare cu școala și cu actorii educaționali.
44. În planul de dezvoltare strategică a instituției se planifică obiective și direcții strategice de consolidare și dezvoltare a activităților de investigație școlară și de mentorat, iar în documentele de planificare operațională se specifică acțiuni și rezultate cantitative și calitative așteptate.
45. Alte inițiative adiacente, care sprijină *Metodologia* în cauză, se dezvoltă și promovează sistemic.

## DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul Sergiu Orehovschi declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat *Dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe prin activități integratoare independente de valorizare a textului* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

19 august 2023

Orehovschi Sergiu

# CURRICULUM VITAE



## Sergiu OREHOVSCHI

**Data nașterii:** 19/07/1973 | **Cetățenie:** moldoveană | **Gen:** Masculin |

**Număr de telefon:** (+373) 79796144 (Număr de telefon mobil) | **E-mail:**

[s.orehovschi@gmail.com](mailto:s.orehovschi@gmail.com) | **Facebook:** <https://www.facebook.com/orehovschi/> |

**Adresă:** str. Hâncești, 38A, MD-2028, Chișinău, Moldova (Muncă)

### ● EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

01/10/2018 – ÎN CURS Chișinău, Moldova  
**ȘEF SECȚIE EVALUARE ÎNVĂȚĂMÂNT LICEAL** AGENȚIA NAȚIONALĂ DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE ȘI CERCETARE

02/02/2004 – 28/03/2018 Chișinău, Moldova  
**DIRECTOR ADJUNCT** LICEUL TEORETIC „SPIRU HARET”

26/02/2001 – 02/02/2004 Chișinău, Moldova  
**PROFESOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ** LICEUL TEORETIC „IULIA HASDEU”

01/09/1997 – 26/02/2001 raion Soroca, Moldova  
**DIRECTOR ADJUNCT** ȘCOALA MEDIE NIMEREUCA

### ● EDUCAȚIE ȘI FORMARE PROFESIONALĂ

1988 – 1994  
**FILOLOG, PROFESOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ** Facultatea de Litere, Universitatea de Stat din Moldova

**Diplomă finală** 9,05

2004 – 2008 Chișinău, Moldova  
**STUDII DOCTORAT** Institutul de Științe ale Educației

### ● COMPETENȚE LINGVISTICE

Limbă(i) maternă(e): **ROMÂNĂ**

Altă limbă (Alte limbi):

	COMPREHENSIUNE		VORBIT		SCRIS
	Comprehenșiune orală	Citit	Exprimare scrisă	Conversație	
<b>RUSĂ</b>	C2	C2	C2	C1	C2
<b>FRANCEZĂ</b>	B1	B2	B1	B1	B2
<b>ENGLEZĂ</b>	A1	A2	A1	A1	A1

Niveluri: A1 și A2 Utilizator de bază B1 și B2 Utilizator independent C1 și C2 Utilizator experimentat

## ● **COMPETENȚE DIGITALE**

---

Microsoft Office ( Word, Excel, Power Point) | Navigare internet și stocare a informațiilor digitale | Utilizarea buna a programelor de comunicare (e-mail ; messenger ; skype etc ) | Utilizare rețele sociale

## ● **INFORMAȚII SUPLIMENTARE**

---

### **PUBLICAȚII**

Principii ale studiului integrat al limbii și literaturii române. În culegerea: „Conferința științifico-practică națională: Valențe formative ale studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu”, pag. 44-49. Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Laboratorul Didactica studiului integrat. Chișinău: S.n., 2014. ISBN 978-9975-115-50-6.

- 2014

[Reflectii pe marginea ideii de abordare creativă a manualului. În: „Revista Didactica Pro” \(categoria C\), nr. 2 \(96\), 2016, ISSN 1810-6455.](#)

- 2016

Valorificarea conținuturilor curriculare prin apelul la literatura secolului XXI. În culegerea: Conferința științifico-practică națională: Oportunități de dezvoltare și optimizare curriculară pe aria „Limbă și comunicare” în gimnaziu și liceu. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Laboratorul Didactica studiului integrat. ISBN 978-9975-46-323-2.

- 2017

Proiectul ca metodă de învățare a scrierii diferitor tipuri de texte, la treapta de liceu. În culegerea: Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil, Centrul Educațional Pro Didactica. ISBN 978-9975-3177-2-6

- 2018

[Formarea culturii organizationale a elevului prin dezvoltarea competenței de a învăța să învețe. În rev.: Didactica Pro, nr. 6 \(112\) ISSN 1810-6455](#)

- 2018

Planul-cadru și nevoia de cunoaștere a elevului. În rev. Didactica Pro, nr. 1 (113) ISSN 1810-6455 - 2019

Dezvoltarea competenței elevului de a învăța în afara cadrului școlar, pag. 173-176. În: „Revista Română de arheologie didactică”, nr. 1, Vaslui, 2019. ISSN 2668-6155, ISSN-L 2668-6155.

- 2019

Managementul timpului ca valoare prioritară a elevului (în colab. cu V. Goraș-Postică). În vol.: D. Opreș, I. Scheau, O. Moșin (ed.), Educația din perspectiva valorilor. Tom XVI: Summa paedagogica, Editura Eikon, 2019. e-ISBN: 978-606-49-0226-9.

- 2019

[Activitatea școlară independentă în sistemul de învățământ autohton. În rev.: „Studia Universitatis Moldaviae” \(categoria B\), nr. 5 \(135\), 2020, ISSN 1857-2103, ISSN-e 2345-1025.](#)

- 2020

[Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personalității depline. În: „Revista de științe socioumane” \(categoria C\), nr. 1 \(44\), 2020, ISSN 1857-0119, ISSN-e 2587-330X.](#)

- 2020

[Activitatea școlară independentă îmbinată cu jocul, în rev. Didactica Pro, nr. 4-5 \(128-129\) ISSN 1810-6455.](#)

- 2021

[Temele pentru acasă – pedagogie și politici școlare. Studiu de politici educaționale. Lexon-Prim: Chișinău. ISBN 978-9975-3274-6-6](#)

- 2021

Spre o politică instituțională a temelor pentru acasă, pag. 64-74. În culegerea: „Conferința științifică internațională „Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții”, 18-19 august 2022”. Chișinău: S.n., 2023. ISBN 978-9975-76-417-9 (PDF).

- 2022

---

Esența, principiile, funcțiile și beneficiile activităților de învățare în afara clasei în învățământul liceal, pag. 128-139. În culegerea: „Conferința științifică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, ediția a IV-a, 27-28 octombrie 2022”. Bălți: S.n., 2023. ISBN 978-9975-161-32-9.

---