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

FACULTATEA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ȘI INFORMATICĂ
CATEDRA: PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Disciplina:

DEZVOLTARE PERSONALĂ

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

Chişinău, 2018

CZU

Lucrarea este elaborată în conformitate cu curriculumul universitar.

Alcătuitor:
Liliana Saranciuc-Gordea, doctor în pedagogie, conferenţiar universitar.

Suportul de curs se adresează studenţilor programelor de formare:

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

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

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

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

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

CUPRINSUL

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

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

1. DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ" (DP)-ARIA CURRICULARĂ „CONSILIERE ŞI DEZVOLTARE PERSONALĂ". REPERE CONCEPTUALE ŞI NORMATIVE

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

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

1.3. Repere normative la baza disciplinei DP.

1.3.1. Principiile de implementare a curric. la disciplina DP

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

1.3.3. Principiile predării la disciplina DP.

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

Abordarea stilui de viață de calitate prin prisma noii pedagogii „centrate pe elev"

Stilul de viaţă este un concept multidimensional. Printre dimensiunile sale se numără: valorile, preferinţele sau interesele, comportamentele, consumul, bugetul de timp etc. Datorită dificultăţilor de operaţionalizare, majoritatea studiilor restrâng dimensiunile optând pentru cea care are puterea cea mai ridicată de conţinere. Una dintre cele mai întâlnite practici este de a elabora un set de indicatori măsuraţi folosind scale de tip Likert care culeg informaţii despre preferinţele persoanelor. Ulterior aceastea sunt grupate în mai multe segmente care sunt caracterizate folosind indicatori de consum, atitudinali, de opinie, valori etc. Grupurile astfel caracterizate sunt denumite stiluri de viaţă.

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

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

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

- Stilul de viaţă este deseori echivalat cu **modul de viaţă**. Modul de viaţă se referă la condiţiile de viaţă şi la cum influenţează acestea viaţa de zi cu zi. Este un concept care nu implică ideea de preferinţă. Modul de viaţă este mai degrabă antecedent stilului de viaţă

- La ora actuală noţiunea de **„nivel de viaţă"** *este inclusă într-o noţiune mai largă* **„calitatea vieţii"** ce cuprinde toate elementele de bunăstare materială, spirituală şi socială, de confort şi sănătate, care privesc omul, mediul şi modul său de viaţă şi de muncă, fiind o expresie sintetică a studiului de dezvoltare a societăţii respective.

- Indicatorul major al nivelului de trai al comunităţii - calităţii vieţii este starea de sănătate a populaţiei: problemele progresului tehnico - ştiinţific şi influenţei lui asupra modului de viaţă a omului, starea sănătăţii publice, comportamentul popula-ţiei, mediul înconjurător, democratizarea vieţii, libertatea şi dreptul omului, dezvoltarea comunicaţiilor.

Calitatea vieţii poate fi considerată ca o caracteristică complexă a factorilor economici, politici, sociali şi ideologici, care determină situaţia omului în societate.

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

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

În acest context **Abilitatea de viaţă** reprezintă un set de *cunoştinţe, comportamente, atitudini şi performanţe* necesare unei **vieţi de calitate** în orice context psihosocial.

Definirea conceptului de „abilităţi de viaţă"

Dacă pornim de la explicaţiile din punct de vedere semantic ale cuvîntului *abilitate*, semantica limbii române plasează la nivelul percepţiei cognitive, cuvîntul abilitate foarte aproape de îndemanare, cuvînt care poate fi cu dificultate relaţionat de concepte precum cunoaştere sau atitudine, deoarece vorbitorul de limba română îl asociază în primul rînd cu „a face" (comportament) „foarte bine" (performanţă) „un lucru" (a manufactura) [10].

Familia lexicală înregistrează forma abilă, care şi-a lărgit sfera semantică dinspre *dibaci* sau *priceput* spre *şmecher*, dobîndind astfel nuanţe peiorative ce atribuie omului abil şi dibăcia manipulării celor cu care interacţionează, demonstrîndu-şi priceperea.

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

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

Aşadar, relaţionînd doar din punct de vedere teoretic termenul abilitate, se defineşte drept posibilitate a unui individ de a demonstra conştient că ştie să facă ceva.

Conceptul de abilităţi de viaţă se auto-defineşte, reprezentînd un *set de abilităţi necesare pentru ca persoana să poată duce o viaţă la un nivel de calitate acceptabil, pentru a se dezvolta şi a menţine relaţii optime cu ceilalţi, pentru a-şi realiza scopurile propuse într-o anume perioadă de viaţă şi pentru a face faţă diferitelor dificultăţi* [1, p. 89].

În general, prin **abilităţi** se înţelege *comportamentul controlat care duce la atingerea unor ţeluri, îndeplinirea unor obligaţii sau abordarea facilă a unei situaţii*.

Înţelesul conceptului de abilităţi de viaţă depinde şi de sensul pe care îl dăm termenului viaţă. Dacă luăm termenul viaţă în sens larg şi îi atribuim sensul de supravieţuire, atunci abilităţile de viaţă vor fi acele abilităţi care protejeaz ă viaţa şi asigură menţinerea ei. De cele mai multe ori însă, prin viaţă înţelegem, în acest context, viaţă de calitate. [17]

Cînd vorbim despre **abilităţi de viaţă** avem în vedere un *set de deprinderi, aptitudini, competenţe, trăsături şi calităţi, atitudini, comportamente şi valori care să mijlocească atingerea acelui nivel de calitate a vieţii pe care îl avem în vedere*.[ibidem]

Atunci cînd ne referim la **abilităţile de viaţă ale unui copil**, acestea vor viza ***dezvoltarea personalităţii copilului, inteligenţa sa emoţională, abilităţile sociale şi cele de gîndire***. [18]

Unii autori folosesc termenul de competenţă (Ivan Turek, 2003), referindu-se la o abilitate dezvoltată pînă la acel nivel care permite oţăinerea de performanţe deosebite în activitate. O persoană este competentă într-un anumit domeniu dacă are abilitatea, motivaţia, cunoştinăele şi deprinderile necesare pentru a obţine performanţe ridicate în respectivul domeniu. Abilităţile de natură intelectuală sunt, de multe ori, denumite "capacităţi", spre deosebire de abilităţile practice care sunt denumite „competenţe". [apud, 30, p. 123]

O serie de modele teoretice referitoare la abilităţile de viaţă includ în sfera acestei noţiuni trăsături de caracter, cunoştinţe şi atitudini, fapt explicabil prin aceea că educaţia copiilor şi a tinerilor este privită ca un ansamblu de modificări cu impact asupra cunoştinţelor, atitudinilor, valorilor şi caracterului unei persoane. De asemenea, în sfera abilităţilor de viaţă sunt incluse şi abilităţi practice şi psihosociale însuşite, pînă la automatism, care îi permit individului să ducă o existenţă normală şi să folosească oportunităţile pe care societatea i le oferă [31, p. 212].

Sintetizînd cele prezentate, stabilim: **abilităţile de viaţă pot fi definite drept abilităţile care ajuta o persoană (în cazul nostru, elevul) să fie eficient atît în viaţa de zi cu zi, cît şi în situaţii dificile şi care contribuie la o calitate a vieţii mai ridicat**.

Clasificarea abilităţilor de viaţă

Aşa cum există o serie de definiţii ale abilităţilor de viaţă, în acelaşi mod literatura de specialitate abordează mai multe modele sau căi de a împărţi abilităţile de viaţă în diverse categorii.

E. Dulamă (2009) consideră important că atunci cînd vorbim de abilităţi de viaţă să se pornească de la experienţa europeană, deoarece evoluţiile tehnologice şi schimbările economice şi sociale rapide din societatea contemporană impun ca accentul să fie pus pe dezvoltarea abilităţilor de viaţă [16, p. 114].

În a doua jumătate a anilor ’90, s-a impus implementarea unor politici coerente pentru elevi în vederea dobîndirii unor abilităţi relevante pentru viaţa de adult şi pentru a pune bazele învăţării permanente şi integrării cu succes pe piaţa muncii.

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

1**. abilităţi de învăţare**: învăţarea pe baza experienţei, prin realiarea de conexiuni şi organizarea diferitelor tipuri de cunoştinţe; asumarea de responsabilitate pentru organizarea şi realizarea propriului proces de studiu; rezolvarea de probleme;

2. **abilităţi de informare**: identificarea şi organizarea informaţiilor; luarea în considerare a mai multor surse de informare; consultarea specialiştilor sau a altor persoane;

3. **abilităţi de gândire**: înţelegerea evoluţiei sociale şi a continuităţii trecut/prezent; capacitatea de face faţă situaţiilor nesigure sau complexe; analiza contextului economic şi politic; analiza şi evaluarea comportamentelor legate de sănătate, consum, mediu; aprecierea artelor vizuale şi literaturii;

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

5. **abilităţi de cooperare**: capacitatea de a dezvolta şi menţine relaţii cu ceilalăi; de a colabora şi a lucra în cadrul echipei, facînd evaluări, soluţionînd conflicte şi luînd decizii;

6. **abilităţi de muncă**: capacitate de organizare; de asumare de responsabilităţi; de solidaritate de grup; de a dezvolta proiecte şi de a mînui instrumente şi aplica modele;

7. **abilităţi de adaptabilitate**: căutarea de noi soluţii şi perseverenţă în situaţiile de dificultate; capacitatea de a folosi tehnologiile moderne de informare şi comunicare, dînd dovadă de flexibilitate în situaţiile de schimbare.

O altă clasificare pe care o putem avea în vedere este legată de tipurile de abilităţi de viaţă ce pot fi dezvoltate în funcţie de categoria de vîrstă şi competenţele cheie pe care învăţmîntul obligatoriu le are în vedere în procesul instructiv-educativ al elevilor din Republica Moldova şi pe care este construit curriculum-ul naţional în baza Recomandărilor Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele-cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi [18, pp. 5-6].

Sistemul de competenţe-cheie transversale pentru sistemul de învăţămînt din Republica Moldova definite pe baza competenţelor-cheie stabilite de Comisia europeană şi a profilului absolventului [12, p. 7]

1. competenţe de învăţare/de a învăţa să înveţi;
2. competenţe de comunicare în limba maternă/limba de stat;
3. competenţe de comunicare într-o limbă străină;
4. competenţe acţional-strategice;
5. competenţe de autocunoaştere şi autorealizare;
6. competenţe interpersonale, civice, morale;
7. competenţe de bază în matematică, ştiinţe şi tehnologie;
8. competenţe digitale, în domeniul tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale (TIC);
9. competenţe culturale, interculturale (de a recepta şi a crea valori);
10. competenţe antreprenoriale.

Conceptul de abilităţi de viaţă vizează acele categorii de competenţe – cheie determinate de profilul de formare al elevului, conform Curriculumului Naţional pentru învăţămîntul primar, gimnazial şi liceal (2018, 2019) .

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

Sistemul de competențe pentru învățământul primar se structurează astfel:

A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare

B. Competențe specifice disciplinelor școlare

C. Unități de competențe.

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

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

În acest sens *sistemul de competenţe pentru învăţământul primar* se întrepătrund cu abilităţile de viaţă de care elevii spun că au nevoie (Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 11(2)):

a. competenţe de comunicare în limba română

b. competenţe de comunicare în limba maternă

c. competenţe de comunicare în limbi străine

d. competenţe în matematică, ştiinţe şi tehnologie

e. competenţe digitale

f. competenţa de a învăţa să înveţi

g. competenţe sociale şi civice

h. competenţe antreprenoriale şi spirit de iniţiativă

i. competenţe de exprimare culturală şi de conştientizare a valorilor culturale

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

Persoanele cu încredere în propriile forte;

Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți;

Persoanele active, proactive, productive, creative şi inovatoare;

Persoanele angajate civic și responsabile;

Din considerentul dat, abilităţi de viaţă pot fi dezvoltate la orice disciplină de învăţămînt, fie inderdisciplinar (în cadrul aceleiaşi arii curriculare), fie transdisciplinar, atît în cadrul orelor prevăzute în planul cadru, cît şi în cadrul CD (curriculum la decizia şcolii) prin dezvoltarea unor discipline opţionale [12, 13, 34, 35].

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

•• *abilitățile cognitive*, precum abilitățile de rezolvare a problemelor, abilitățile de gândire creativă, abilitățile de gândire critică și abilitățile meta-cognitive,

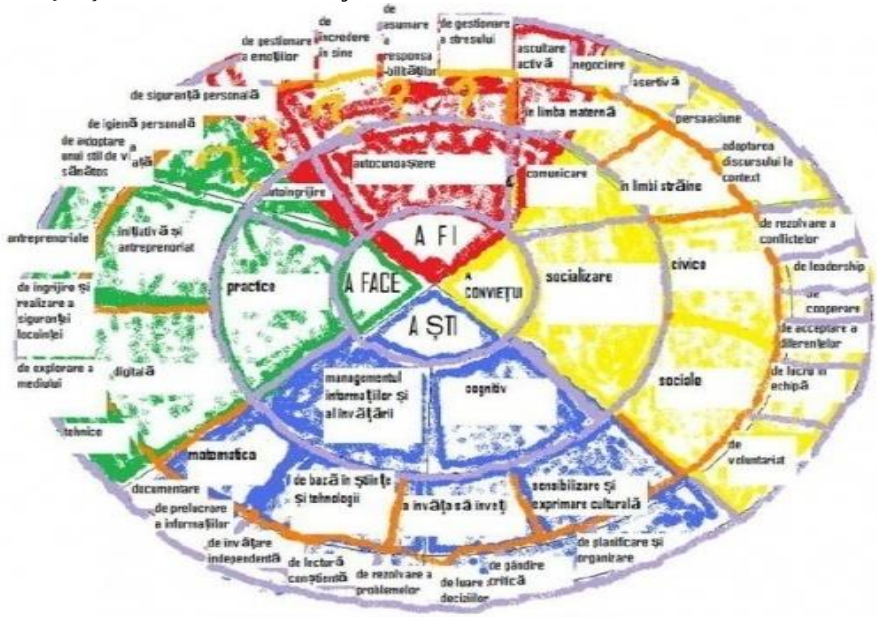
•• *abilitățile sociale*, precum abilitățile de comunicare și cooperare, abilitățile interpersonale și empatia,

•• *abilitățile de auto-conștientizare*, precum auto-responsabilitatea, abilitățile de luare a deciziilor și abilitățile de auto-reflecție,

•• *abilitățile de reglare emoțională*, precum gestionarea sentimentelor, gestionarea stresului și abilitățile de soluționare a conflictelor.

Utilitatea abilităţilor de viaţă, precum şi succesul lor sunt relevate doar atunci cînd le vom regăsi aplicate de către copil în viaţa sa cotidiană, adoptînd un stil de viaţă de calitate, atunci cînd nu doar ştie cum să facă faţă, ci chiar face faţă unor situaţii ce implică adaptarea/articularea la un context anume. Este important ca abilităţile de viaţă să fie cele ce facilitează integrarea şi implicit translarea achiziţiilor

academice în viaţa reală. În acest sens, prin Discheta „Competențe-Abilități de viață” (p. 8), disponibil la : http://mo.0n.ro/2012/0346.pdf, se prefigurează sintetizarea simbolică a treptelor devenirii umane prin educaţie şi formare, vezi mai jos.



Discheta "Competențe – Abilități de viață"

„Discheta Competențe – Abilități de viață” vizează 4 cadrane în cerc, ficare reprezentând dimensiunile fundamentale ale existenței umane (a fi, a ști, a face, a convietui) cu următoarel particularități:

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

MODELE DE DEZVOLTARE A ABILITĂŢILOR DE VIAŢĂ ÎN ŞCOALĂ

La baza dezvoltării abilităţilor de viaţă stau mai multe modele teoretice, diferite, bazate atît pe experienţe din mediul şcolar, cît şi extraşcolar ce constituie un punct de plecare pentru identificarea unui set de abilităţi potrivite educabililor de la trapta primară de învăţămînt [2, 19, 21, 24, 31].

Modelul de Instrucţiuni Tematice Integratoare (ITI). Este un model conceput în anul 1980 ca un program complex de instrucţie cu metodologie detaliat, bazat pe experienţe din mediul şcolar cu aplicare preponderent în şcolile primare, realizat de Susan Kovalik împreună cu Karen Olsen [apud, 31, pp, 98-102].

Susan Kovalik a combinat experienţa personală şi insatisfacţia metodelor de predare aplicate în majoritatea claselor, ca urmare a reformelor şcolare nereuşite în SUA, inspirîndu-se din trei surse majore de informaţie – teoria învăţării eficiente bazat pe cercetarea creierului (în particular lucrarea Human Brain and Human Learning by Leslie A Hart, 1983), Clasificarea nivelurilor învăţării a lui Benjamin Bloom (şase niveluri de învăţare) şi Teoria inteligenţelor multiple dezvoltat de Howard Gardner.

Modelul se axează pe şapte mari principii care afectează învăţarea copilului (aşa cum sunt prezentate de Susan Kovalik) în anexa 6.

Abilităţile de viaţă dezvoltate după modelul ITI, împreună cu regulile de viaţă dau o mai bună idee asupra aspectului de comportament al copilului care trebuie dezvoltat astfel încît „implicarea sa în comunitate" să conducă la învăţare. Asemenea abilităţi de viaţă constituie un sistem deschis, modificat de-a lungul timpului, conform necesităţilor (vezi detalii în anexa 6a)

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

Modelul de Abilităţi de Viaţă 4-H [31, pp. 102-104]. Modelul 4-H (head-cap, minte/ heart-inimă, suflet/ hands- mînă/ health- sănătate) a apărut acum mai bine de 100 de ani în Statele Unite şi iniţial a presupus deschiderea la nou tinerilor din mediul rural pentru a testa şi aplica noi metode de implicare în comunitate şi de creştere a potenţialului agricol. Ceea ce a început ca un experiment de dezvoltare a unor cluburi de tineret în mediul rural a devenit în timp un adevărat fenomen la nivel naţional prin care se dezvoltă programe de formare a voluntarilor sau a angajaţilor.

Modelul presupune dezvoltarea abilităţilor de viaţă în mediul extraşcolar, prin activităţi desfăşurate în cluburi ale copiilor, seminarii, întîlniri, tabere şi serbări. Acestea includ, în special, evenimente de timp liber şi activităţi de interes particular. Gama de activităţi este foarte largă – de la reparaţii de computere, îngrijirea animalelor, educaţie civică pînă la teme legate de familie, pămînt, ecologie, sănătate, dezvoltare personală, utilizarea noilor tehnologii (de exemplu, activităţi prin care copiii îi învaţă pe vîrstnici să utilizeze internetul).

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

Simbolul programului 4-H este un trifoi cu patru foi în forma literei H, fiecare reprezentînd un tip de abilitate ce poate fi dezvoltat: de gîndire şi judecată (head), de loialitate şi valori personale (heart), de activităţi practice (hand) şi de viaţă sănătoasă (health). Copiii şi tinerii implicaţi într-un astfel de program dobîndesc trăsăturile de caracter necesare unei vieţi sănătoase şi împlinite, detaliate în anexa 7.

Modelul ciclului de dezvoltare a abilităţilor de viaţă- LSD-c – (Lifeskills development cycle) [1, pp. 98-106] este un model relativ simplu de dezvoltare a unei abilităţi de viaţă, elaborat de Fundaţia International Child Development Initiatives din Olanda. Acesta presupune parcurgerea a patru paşi aflaţi în interdependenţă şi care iau forma unui ciclu de dezvoltare. În cele ce urmează vom prezenta succint elementele definitorii ale fiecărui pas în parte (detalii în anexa 8) și vom aborda fiecare etapă a modelului pentru a înţelege ce presupune şi cum poate fi folosit cît mai eficient.

Pasul I - Definirea şi selectarea abilităţii de viaţă. În cazul procesului de formare a abilităţilor de viaţă este foarte important ca procesul de identificare a nevoilor să fie unul centrat pe elev iar cadrul didactic să manifeste o atitudine de obiectivitate. Subliniem acest lucru deoarece sunt frecvente

cazurile în care expertiza adultului ca persoană care „ştie cel mai bine" de ce are nevoie copilul se dovedeăte a fi incompatibilă cu nevoile reale ale acestuia. Drept urmare, dincolo de orice metodă pe care o utilizăm pentru a identifica nevoile de formare ale abilităţilor de viaţă ale copiilor, vom ţine cont de semnalele acestuia şi nu de ceea ce „expertiza" noastră recomandă pentru copil. Atîta vreme cît elevul contemporan nu este implicat în procesele decizionale care îl privesc, iar contextele situaţionale şi cele de viaţă sunt ignorate, va fi puţin probabil să ne bucurăm de aderarea acestuia la programele ce se doresc a fi concepute pentru el.

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

Spre exemplu, dacă am identificat la un elev nevoia de a gestiona resursele financiare, această nevoie poate fi acoperită prin formarea unui set de abilităţi precum: *calcul mathematic* (pentru a putea calcula sumele de bani necesare cumpărăturilor), *abilităţi de comunicare asertivă* (pentru a solicita restul corect vînzătorului), *abilităţi de negociere* (pentru a obţine un preţ cît mai bun / reduceri de preţ) etc.

Putem afirma că importanţa acestei etape a ciclului de dezvoltarea abilităţilor de viaţă devine evident dacă vom privi acest moment ca pe unul de evaluare iniţială.

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

Ce anume ne determin să alocăm acestei etape o importanţă particulară?

- Identificarea unei nevoi reale conduce la identificarea unei abilităţi de viaţă cu adevărat utile elevului.
- Elevul/copilul se vede implicat de la început într-un proces ce îl priveşte, ce îi este destinat lui şi doar lui. În acest fel riscul de neimplicare sau gradul de respingere a implicării în programele de dezvoltare a abilităţilor de viaţă va fi mult redus.
- Ne va fi mai uşor să stabilim activităţi adecvate particularităţilor specifice beneficiarului/ beneficiarilor programului de dezvoltare a abilităţilor de viaţă .
- Se evită alocarea de resurse (timp, disponibilitate, resurse materiale etc.) pentru scopuri nerealiste.
- Creşte gradul de încredere al copilului/elevului în cadrul didactic.

Există un număr foarte mare de instrumente utilizate în evaluarea nevoilor umane, selecţia acestora făcîndu-se în funcţie de scopul şi natura evalării, timpul, resursele umane şi materiale de care dispunem sau pe care dorim să le alocăm acestui proces.

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

Cîteva din aceste metode ce pot fi utilizate în procesul de identificare a abilitäilor de viaţă necesare elevilor sunt prezentate în anexa 8 a.

Pasul II - Prezentarea abilităţii de viaţă selectată şi definită şi descrierea sa comportamentală. Prezentarea-Introducerea abilităţilor de viaţă

După ce am selectat nevoia elevilor, urmează să prezentăm acestora abilitatea de viaţă ce dorim să o dezvoltăm. Pentru a realiza acest lucru este important să definim foarte clar abilitatea pe care urmează să o dezvoltăm. Astfel, vom avea în vedere cel puţin trei aspecte importante: 1. formularea clară a abilităţii - ex: abilitatea de lucru în echipă; 2. stabilirea obiectivelor educaţionale; 3. conceperea unui discurs accesibil şi adecvat grupului ţintă. Ex: şcolarilor de vîrstă mică le vom prezenta abilitatea ca „a învăţa să facem lucruri împreună".

În acest moment al ciclului de dezvoltare a abilităţilor de viaţă obiectivele principale pe care le vom avea în vedere sunt: atragerea atenţiei şi obţinerea adeziunii celor vizaţi. Elevii, cărora le prezentăm intenţia noastră (aceea de a-i implica într-un program de dezvoltare a unei abilităţi de viaţă), trebuie nu numai să conştientizeze necesitatea dezvoltării respectivei abilităţi de viaţă, dar şi să fie

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

Pentru a putea atinge aceste obiective, în primul rînd, este necesar să trezim copiilor curiozitatea şi să le provocăm dorinţa de schimbare. Cu alte cuvinte, bagajul de strategii de lucru deţinute de cadrul didactic va cuprinde şi strategii de introducere a abilităţilor, de motivare şi de stimulare a implicării.

Ca puncte de sprijin în identificarea şi dobîndirea acestor strategii vom prezenta în cele ce urmează cîteva modele din literatură psihopedagogică ce se pot constitui în fundamente teoretice.

Modelul Atenţionare-Relevanţă-Incredere-Satisfacţie (A.R.C.S.). Prin intermediul celor patru elemente componente (prezentate în cele ce urmează) vom realiza conştientizarea şi mobilizarea elevilor (E.Joiţa, 2006, p. 196).

Atenţionarea poate fi un efect al curiozităţii, dacă sunt create condiţiile de provocare a ei, prin perceperea directă a noutăţii sau variabilităţii a ceea ce va fi propus, faţă de experienţa anterioară

Relevanţa sarcinii, a temei, a situaăiei poate arăta elevului importanţa, raţiunea de a studia problema, de a-şi dezvolta noi abilităţi, ceea ce implică trei strategii: *familiarizarea, precizarea scopului, analiza consecinţelor şi oportunităţilor* care au facilitat cunoaşterea.

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

Satisfacţia se referă la manifestarea şi valorificarea satisfacţiilor obţinute în final. Are rol în întărirea motivaţiei intrinseci pentru menţinerea efortului de dezvoltare a abilităţilor de viaţă necesare.

Roluri specifice în calitatea noastră de cadru didactic: să prezentăm atractiv şi problematizat sarcina, să sugerăm modalităţi deosebite de rezolvare, să comparam stiluri de abordare, să oferim materiale - suport cu valoare cognitivă şi aplicativ pentru elev, să determinăm conştientizarea relaţiilor cu experienţa anterioară şi succesele obţinute, să oferim încredere în soluţiile şi procedeele alese în rezolvare, să întărim satisfacţia în împlinirea aşteptărilor (vezi exemplu practic în anexa 9).

Modelul Cunoaşterii / Învăţării Situaţionale [24]

O altă variantă de introducere a abilităţii a abilităţii de viaţă o reprezintă axarea pe explorarea şi rezolvarea unor probleme reale. Astfel, construcţia abilităţii o vom porni de la prezentarea/simularea (eventual, video) a unor situaţii din realitate, după care elevii sunt încurajaţi să le abordeze euristic şi să formuleze soluţii de rezolvare, întîi independent, apoi în grup.

„Situaţia de învăţare" oferă posibilitatea construirii unei legături între o serie de elemente ale contextului (mediului) în care se situează elevul, ceea ce-i confer autenticitate. Astfel, prin punerea în situaţie, subiectul intră deja în acţiune "se mobilizează şi îşi valorifică reprezentările iniţiale, formulează variate puncte de vedere şi interpretări, le confruntă cu alte opinii sau surse, aplică proceduri de căutare şi înţelegere" (E. Joiță, 2006, p. 174).

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

Modelul Cunoaşterii / Învăţării prin Colaborare [5, p. 167]. Construcţia prin colaborare a abilităţilor se bazează pe confruntarea construcţiilor individuale, pe negociere socială, pe relaţionare în grupul de egali, pe cooperare în gpsirea soluţiilor. Cadrul didactic şi elevii vor pune în discuţie argumentele construite individual, semnificaţiile la care a ajuns fiecare, apoi le corelează şi ajung la o concluzie care valorifică afirmarea opiniilor critice, evaluative. Favorizăm în acest fel reflecţia individualî şi gîndirea critică, deoarece opiniile personale sunt supuse confruntării, valorificăm evaluarea logică şi valoarea argumentelor şi soluţiilor formulate. În acelaşi timp, accentuăm importanţa unor atitudini şi conduite specifice precum valorificarea feedback-ului continuu şi specific, construirea unor relaţii interpersonale pozitive, valorificarea contribuţiei resurselor tuturor factorilor implicaţi.

Situaţiile pe care le putem crea sunt diverse: situaţii problematice, situaţii de comunicare între grupuri cu roluri diferite, situaţii de validare a unor soluţii sau proceduri diferite, situaţii de analiză

critică a unor soluţii preexistente, situaţii de integrare în sistemul anterior de cunoştinţe, atitudini sau conduite, situaţii de corelare interdisciplinare.

Atitudini şi comportamente

(Gronlund, 1981)[apud, Cara, A., (2012)]

Aptitudini /Atitudini	**Comportamente prin care se exprimă**
Aptitudini de comunicare	Vorbirea, tăcerea, ascultarea, comunicarea nonverbală
Atitudini faţă de activitate şi sarcini curente	Eficienţa planificării, consecvenţa în performarea sarcinilor eşalonate în timp, utilizarea timpului şi a altor resurse, spiritul de iniţiativă, creativitatea, încrederea în sine, dorinţa de autoperfecţionare
Atitudini sociale	Preocuparea pentru bunăstarea celorlalţi, respectul faţă de norme şi faţă de bunuri, receptivitatea faţă de problemele comunităţii, dorinţa de a coopera, de a oferi ajutorul, preocuparea pentru calitatea relaţiilor interumane şi respectarea intereselor legitime ale celorlalţi.
Atitudini intelectuale	Receptivitatea faţă de nou, spiritul critic şi interogativ, preocuparea pentru întemeierea raţională a deciziilor şi comportamentelor, curiozitatea.
Aptitudini emoţionale	Gestionarea sentimentelor şi stărilor afective, exprimarea sentimentelor şi aprecierilor, manifestarea satisfacţiei faţă de activitate, tonusul afectiv.
Aptitudini de adaptare modulare a comportamentului	Reacţia la autoritate, preluarea de responsabilităţi, integrarea în grupul de lucru, gestionarea stărilor de conflict, adaptarea la schimbare.

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

Concluzii:

- modelele vizate prin programele sale de dezvoltare de abilităţi de viaţă vin în acoperirea nevoilor de dezvoltare şi adaptare a elevilor implicaţi în acest tip de programe;

- în mare parte succesul sau eşecul programelor de dezvoltare a abilităţilor de viaţă depinde de maniera în care se face introducerea abilităţii;

- este important ca elevii implicaţi direct în procesul dezvoltării abilităţilor de viaţă să înţeleagă şi să conştientizeze în acest moment şi pe tot parcursul programului de dezvoltare de abilităţi de viaţă : - De ce acea abilitate de viaţă ? -Cum mă ajută acea abilitate în viaţa reală? - De ce este preferabil a fi dezvoltată acum acea abilitate de viaţă?

METODE ŞI TEHNICI PENTRU DEZVOLTAREA ABILITĂŢILOR DE VIAŢĂ

Din perspectiva dezvoltării abilităţilor de viaţă metodologia presupune o nouă abordare, bazată pe activarea elevilor, pe implicarea şi participarea lor activă şi deplină în procesul propriu de învăţare, precum şi pe interacţiune, pe confruntarea de opinii şi argumente, pe o relaţionare pe orizontală în detrimentul uneia pe vertical [2, 4, 15, 20, 22, 23, 27, 36, 37, 38, 40]

Cucoş, C., Vopel K. W., Dulamă, E. remarcă că dezvoltarea abilităţilor de viaţă presupune apelarea la metode interactiv – creative care se bazează pe experimentarea şi implicarea elevilor în cît mai multe situaţii noi şi provocatoare care să-i determine să descopere, să-şi imagineze, să construiască şi să redefinească sensurile, filtrîndu-le prin prisma propriilor personalităţi şi nevoi. De cele mai multe ori, elevul care îşi dezvoltă abilităţi de viaţa este propriul iniţiator şi organizator al experienţelor de învăţare, capabil să-şi reorganizeze şi să-şi restructureze permanent competenţele. Relaţia cadru didactic - elev capăta şi ea noi dimensiuni, în sensul că ultimul devine agent al propriei formări, iar primul se transformă într-un ghid care-l îndrumă în demersurile intreprinse.

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

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

cunoştinţele noi ş i cele pe care subiecţii le-au dobîndit anterior şi utilizarea lor în situaţii noi. Este o metodă sistematică de prezentare a problemelor în paşi mici, de alternare a explicaţiilor cu exerciţii în vederea formării şi dezvoltării deprinderilor şi aplicării cunoştinţelor în situaţii noi.

Instruirea directă presupune: introducere în problemele ce urmează a fi discutate pe parcursul activităţii; punerea unei probleme care reprezintă tema activităţii; prezentarea informaţiilor şi a materialelor noi.

Tehnici pentru sporirea interactivităţii prezentărilor/instruirii directe:

♦ *Prezentarea* poate fi interesantă în termeni de conţinut, dar pentru a menţine atenţia participanţilor, pe parcursul unei ore, vor trebui să fie implicaţi participanţii înşişi – punînd întrebări (nu retorice, întrebări la care ei chiar să nu poată răspunde) sau provocînd discuţii. În acest caz, se trece de la un monolog al instructorului la un dialog.

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

♦ *Divizarea subiectului în părţi* (puzzle). Va fi împărţit în multe părţi (aproape orice subiect permite acest lucru) şi apoi scris pe mai multe carduri. Participanţii sunt împărţiţi în grupuri mai mici, apoi vor avea drept sarcină unificarea textului folosind cardurile şi analizînd ordinea logică a lor. În final, vor prezenta şi justifica alegerea lor într-o discuţie în grup.

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

♦ *Carduri cu întrebţri şi carduri cu răspunsuri*. Se poate crea un set de cărţi cu întrebări şi un alt set de cărţi cu răspunsuri corecte. Se amestecă cărţile în mod aleatoriu pentru participanţii, aceştia lucrînd apoi în grupuri pentru a găsi potrivirile dintre întrebări şi răspunsuri.

♦ *Exemple bune şi rele*. Se vor strînge exemple atît pozitive, cît şi negative pe tema dată şi se vor scrie fiecare pe un card separat. Se înmînează cardurile participanţilor, care apoi le vor separa din nou, pe acelaşi criteriu în două seturi (pozitiv şi negativ) şi, în acelaşi timp, vor argumenta deciziile lor. De exemplu, se împart activităţile care conduc la poluarea mediului şi activităţile care contribuie la protecţia mediului sau comportamentele care să conducă la escaladarea conflictului şi comportamentele care contribuie la rezolvarea conflictului).

Organizatorii grafici. Tehnica organizatorilor grafici (de asemenea cunoscuţi ca organizatori cheie vizuali sau cognitivi) este utilizată pentru organizarea grafică sau vizuală a informaţiilor şi ideilor. Elevii pot folosi organizatori grafici ca să genereze idei, să inregistreze şi să organizeze informaţiile şi să vadă relaţiile. În acelaşi timp, aşa cum elevii aplică cunoştinţele lor, cadrele didactice obţin informaţii despre modul de gîndire al acestora.

Este necesar sa fie avute în vedere urm toarele sugestii pentru utilizarea cu succes a organizatorilor grafici la elevi:

- Utilizaţi eficient organizatorii grafici în planificarea şi introducea de noi concepte;
- Arătaţi exemple de noi organizatori, descriind scopul lor şi forma;
- Demonstraţi utilizarea organizatorilor noi pe o tablă sau pe o coală de flipchart, folosind un material uşor sau familiar şi un format "gîndire cu voce tare";
- Daţi ocazia elevilor de a practica utilizînd formatul cu un material uşor şi implicaţi-i în anumite puncte, momente ale procesului;
- În distribuirea şi împărţirea produselor finale discutaţi despre ce a funcţionat şi ce nu, oferiţi elevilor posibilitatea de a revizui informaţiile;
- Asiguraţi elevilor multe oportunităţi de a practica folosind organizatori grafici pe o serie de subiecte şi probleme;
- Încurajaţi elevii să evalueze care organizatori funcţionează cel mai bine şi în ce situaţii de învăţare.

Formele organizatorilor grafici

Mai jos am etalat cîteva exemple de organizatori grafici ce pot fi utilizaţi pentru formarea şi reflectarea asupra dezvoltării abilităţilor de viaţă:

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

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

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

Diagramele K-W-L + (know- aşti, want- a dori, learn- a învăţa) ajută pe elevi să înţeleagă ceea ce ştiu (K), ceea ce doresc să ştie (W) şi ceea ce au învăţat (L) despre un anumit subiect sau aspect. Diagramele K-W-L+ se pot constitui într-un instrument vizual eficient pentru a evidenţia cunoştinţele primare ale elevilor şi pentru a genera întrebări care creează un scop de învăţare. Totodată, pot fi utilizate pentru a introduce subiecte sau concepte noi sau se pot constitui într-un ghid pentru activităţi de cercetare.

Diagrama K-W-L +		
K	**W**	**L**
(Listează ceea ce deja ştii legat de subiect)	(Listează întrebările legate de lucrurile despre care ai vrea să ştii legat de subiect)	(Luînd întrebările tale ca reper, scrie toate informaţiile pe care le-ai primit)

Diagramele P–M–I

Elevii pot folosi o variantă de tabel ce conţine Plus, Minus şi Interesant pentru a putea compara diverse situaţii, idei sau poziţii. Diagramele P-M-I oferă elevilor un format pentru a organiza informaţia, cunoştinţele, idei şi alternative posibile pentru a putea lua o decizie corectă.

Exemplu:

<table>
<tr><td colspan="4">Dilema: Mi s-au oferit răspunsurile la evaluarea produsului de la disciplina X. Ce fac?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Opţiunea 1:
Primesc răspunsurile</td><td colspan="2">Opţiunea 2:
Spun „Nu, mulţumesc"</td></tr>
<tr><td>Plus</td><td>Minus</td><td>Plus</td><td>Minus</td></tr>
<tr><td>Aş putea lua un al calificativ mai mare (de la B la FB).
Mi-aş putea îmbunătăţi rezultatele finale la disciplină.
Nu ar trebui să mai învăţ atât de mult.</td><td>Aş putea fi prins.
M-aş simţi vinovat.
Nu aş şti materia şi ar trebui să învăţ şi mai mult la probele finale.</td><td>M-aş simţi mult mai confortabil.
Ar fi o bună pregătire pentru probele finale.</td><td>Aş putea să nu iau calificativul aşteptat.
Prietenul care mi-a oferit răspunsurile s-ar putea supăra pe mine.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Interesant (explică de ce)</td><td colspan="2">Interesant (explică de ce)</td></tr>
<tr><td colspan="2">O parte din prietenii mei deja au răspunsurile la întrebări.
Dacă trişez o dată, probabil va fi mai uşor să trişez data viitoare.</td><td colspan="2">Domnul profesor este preferatul meu şi ştiu că va fi un examen corect.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Decizie: Voi spune „Nu, mulţumesc" şi voi dovedi că pot lua testul folosind propriile mele strategii de a învăţa.</td></tr>
</table>

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

Exemplu: Care este problema? Cum pot să menţin în echilibru timpul necesar pentru şcoală şi activităţile extra-curriculare (lecţiile de pian, fotbal şi inot), astfel încît să pot menţine o medie ridicată.

Care sunt opţiunile?

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

B. Să renunţ la una din activităţile extra-curruculare (poate la înot).

C. Să renunţ la alte acivităţi distractive.

- Care este opţiunea care mi-ar satisface cel mai bine nevoile?
- Ce resurse am la dispoziţie?
- Sunt disciplinat.
- Am familie şi prieteni suportivi.
- Am o grămadă de energie.

Ce resurse îmi sunt necesare?

- O agendă şi un calendar.
- Un loc liniştit la şcoală unde să pot învăţa (poate la bibliotecă)/acasă.
- Somn adecvat.

Planul pas cu pas:

- În fiecare duminică voi completa zilele din săptămîna următoare cu angajamentele asumate şi orele de studiu.
- Mă voi asigura că voi găsi în fiecare zi timp pentru mine pentru a mă relaxa şi „reîncărca bateriile"
- Cum pot să verific dacă planul funcţionează? Dacă voi avea media de cel puţin 8.5 în fiecare semestru.

Hărţi mentale (mind maps) reprezintă o modalitate simplă de a reprezenta idei folosind cuvinte cheie, culori şi imagini. Formatul său neliniar ajută elevii să genereze, să organizeze şi să vadă conexiunile dintre idei. Hărţile mentale integrează gîndirea logică şi imaginativă şi creează o imagine de ansamblu a ceea ce elevii ştiu şi cred despre un subiect. Nervurile sunt simple hărţi ale minţii. Adăugarea de imagini, culori şi cuvinte cheie le transformă în instrumente mai puternice de învăţare, de rememorare şi de generare a ideilor.

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

Cum ar arăta o clasă care cooperează ?		
Însuşiri	**Cum ar trebui să fie?**	**Când ai vrea să faci acest lucru?**
A lucra în linişte	A vorbi cu colegii de clasă în şoaptă, a ridica mâna sus când vrei să vorbeşti, a se mişca încet şi în linişte prin clasă	În timpul testelor scrise, în momentele de citire sau lucru individual
Ajutor reciproc	A lucra împreună la o problemă, întrebând dacă cineva are nevoie de ajutor	Atunci când se lucrează în perechi, dacă cineva are nevoie de ajutor
Maniere	A spune „te rog" sau „mulţumesc", a aştepta rândul	Atunci când cineva împarte ceva cu tine sau îţi oferă ceva, atunci când se ordonează clasa.

Jocurile pot fi privite ca o metodă spontană de descoperire de sine, a celorlalţi şi a lumii. Joaca atrage după sine experimentarea, observarea cît de departe poţi merge, aventura, străduinţa şi sărbătorirea. Joaca împreună cu ceilalţi implică participare, ajutor reciproc, organizare, învăţarea felului în care să cîştigi şi să pierzi. Din această perspectivă, jocul este o metodă de introducere în viaţa societăţii, deoarece, ca şi în viaţa de zi cu zi, există reguli cărora fiecare trebuie să li se supună.

Funcţiile formative ale jocului constau în faptul că acesta este mecanismul specific de asimilare a influenţei mediului social-uman. Acest mod de distracţie sau recreere constituie pentru copil un model de învăţare de noi valori şi funcţii, scopul fiind implicarea copilului prin joc şi dezvoltarea de abilităţi de viaţă.

Tehnici de joc ca metodă spontană de descoperire de sine, a celorlalţi şi a lumii:

Icebreaking. Tehnicile de icebreaking sunt folosite în special la începutul unei activităţi pentru a stimula interacţiunea dintre elevi, reducerea timidităţii, lipsa de încredere.

Dacă este aplicată cu succes, elevii sunt mai entuziaşti şi mai motivaţi să participe la activităţi. Exerciţiile de icebreaking trebuie să asigure mişcarea fizică şi/sau exerciţii mentale.

Energizante. Sunt tehnici foarte folositoare pentru stimularea fizică şi mentală a participanţilor. Energizantele sunt folositoare la/în timpul sau la sfîrşitul unei sesiuni lungi şi obositoare pentru revigorarea elevilor sau pentru reducerea monotoniei şi oboselii. Sunt două categorii de energizante: care necesită mişcare fizică si cele care necesită exerciţiu mental.

Jocuri de prezentare. Sunt nişte jocuri foarte simple care permit un prim contact şi o apropiere. Cînd participanţii nu se cunosc, acesta este primul pas pentru crearea unui grup care lucrează dinamic şi destins. De obicei, evaluarea nu este necesară. Ea poate fi făcută doar pentru a putea observa la sfîrşit diferenţa între această formă de contactare cu un grup şi rigiditatea altor moduri de iniţiere a activităţilor ori de a ne prezenta.

Jocuri de cunoaştere. Sunt destinate cunoaşterii reciproce a elevilor dintr-o activitate. Înainte de a începe jocul, trebuie să fie asigurată înţelegerea condiţiilor. Deoarece jocurile sunt foarte uşoare, ele facilitează crearea unei ambianţe pozitive în grup, în special pentru participanţii care anterior nu se cunoşteau.

Pentru unele jocuri de acest tip, evaluarea nu este necesară, dar în jocurile de cunoaştere mai aprofundată e utilă. Ar fi interesant ca la evaluare să fie toţi participanţii, de exemplu, transmiţînd un obiect în cerc, fiecăruia care-l primeşte să i se ofere posibilitatea să spună ceva. Poate să fie utilă, în funcţie de grup, o scurtă discuţie generală despre scopul acestor jocuri.

Obiectivele acestor jocuri sunt cunoaşterea reciprocă a participanţilor, crearea unei ambianţe pozitive în grup.

Jocuri de relaxare. În jocurile de relaxare mişcarea şi rîsul realizează mecanismul de destindere psihologică şi fizică. Jocurile sunt prevăzute pentru a elibera energia, umorul, stimulînd mişcarea în grup.

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

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

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

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

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

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

Jocurile de comunicare au propria lor valoare prin procesul de lucru, al cunoaşterii anterioare şi al relaţiei cu mediul. Dinamica acestora, cît şi a comunicării în general, este diversă şi totuşi realizarea jocurilor în diferite momente poate aduce multe experienţe noi grupului.

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

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

Jocuri de cooperare. Sunt jocuri în care colaborarea între participanţi este un element esenţial. Se examinează mecanismele jocurilor competitive, creînd un mediu destins şi favorabil cooperării de grup.

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

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

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

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

Obiective: a inocula prin intermediul mişcărilor ideea cooperării între oameni, realizarea coordonarii mişcărilor pentru realizarea unei activităţi (vezi anexa 12, reguli pentru ca un joc să fie reuşit).

Metode de grupare a elevilor:

Grupul de discuţie – buzz group. Participanţii sunt impărţiţi în perechi sau grupuri de trei persoane. Scopul este împărtăşirea opiniilor referitoare la o problemă specifică, precis delimitată, în vederea creşterii gradului de implicare a participanţilor în formare, concentrarea atenţiei pe o anumită temă, verificarea modului de înţelegere a unei probleme. Timp de lucru 10-15 min.

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

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

*Turul galeriei***.** Participanţii lucrează în grupuri şi reprezintă munca lor pe foaie de format mare, sub forma unui afiş. Produsul poate fi o diagramă, o schemă, o reprezentare simbolică (printr-un desen sau o caricatură), etapele esenţiale surprinse în propoziţii scurte etc.

Participanţii vor face o scurtă prezentare în faţa întregului grup a proiectului lor, explicînd semnificaţia afişului şi răspunzînd la eventuale întrebări.

Apoi participanţii vor expune afişele pe pereţi alegînd locurile care li se par cele mai favorabile. Lîngă fiecare afiş se va lipi o foaie goală pe care se poate scrie cu marchere sau creioane colorate.

Grupurile de participanţi se opresc în faţa fiecărui afiş, îl discută şi notează pe foaia albă anexată comentariile, sugestiile şi întrebarile lor. Aceasta activitate poate fi comparată cu un tur al galeriei de afişe.

Se revine la produsele iniţiale, se compară cu celalalte şi se citesc comentariile făcute de colegii lor în foile anexate. Se poate continua cu un răspuns al grupului la comentariile şi întrebarile din anexe.

Cafeneaua. Participanţii se împart în 3-4 grupe avînd un numar egal de membri (minim 4 în fiecare grupă). Fiecare grupă primeşte anumite sarcini de realizat. Sarcinile pot fi aceleaşi sau pot fi diferite. În prima etapă fiecare grupă îşi realizează sarcinile primite. După terminarea sarcinilor, grupele îşi deleagă fiecare cîte un reprezentant (denumit vizitator pentru ca să se deplaseze în vizită la o altă grupă) care se va aşeza la mesele celorlate grupe:

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

Membri rămaşi, adică cei care nu se deplasează nicăieri (gazdele), prezintă produsele pe care le-au realizat pînă în momentul respectiv. Vizitatorii reţin aspectele cele mai importante şi pun întrebări lamuritoare (nu prezintă ce au realizat în grupele lor). Vizitatorii revin în grupele lor şi în funcţie de informaţiile primite de la colegii din celelalte grupe, îşi perfecţionează şi dezvoltă materialul.

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

Metode ce pot fi utilizate cu predilecţie în etapa a III-a a modelului ciclului de dezvoltare a abilităţilor de viaţă- LSD-c – (Lifeskills development cycle)

Metoda Cubului. Descriere. Este o strategie utilizată pentru studierea unei teme, a unui subiect, a unei situaţii, din mai multe perspective. Această metodă oferă participanţilor posibilitatea de a- i dezvolta competenţele necesare unor abordări complexe şi integratoare.

Modalitate de realizare: Se realizează un cub ale cărui feţe pot fi acoperite cu hîrtie de culori diferite. Pe fiecare faţă a cubului se scrie cîte una dintre următoarele instrucţiuni: Descrie, Compară, Analizează, Asociază, Aplică, Argumentează. Participantii vor fi grupaţi în şase echipe (cîte una pentru fiecare faţă a cubului) la mesele de lucru. Se poate lucra de asemenea în perechi sau în grupuri restrînse (vezi etape de desfăţurare în anexa 13).

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

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

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

Modalitate de realizare: Scopul acestei metode este de a identifica problemele complexe şi dificile şi de a le rezolva pe căi simple şi eficiente. Ea are la bază brainstormingul regizat şi solicită din partea participanţilor capacităţi empatice, spirit critic, punînd accentul pe stimularea gîndirii, a imaginaţiei şi a creativităţii.

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

Brainstorming. Descriere. Este o metodă interactivă de dezvotare de idei noi ce rezultă din discuţiile purtate intre mai mulţi participanţi, in cadrul căreia fiecare vine cu o mulţime de sugestii. Rezultatul acestor discuţii se soldează cu alegerea celei mai bune soluţii de rezolvare a situaţiei dezbătute.

Modalitate de realizare: Brainstorming-ul se desfăşoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup nu foarte mare (maxim 30 de persoane), de preferinţă eterogen din punct de vedere al pregătirii şi al ocupaţiilor, sub coordonarea unui moderator, care îndeplineşte rolul atît de animator, cît şi de mediator. Durata optimă este de 20–45 de minute (vezi în anexa 16 reguli ce trebuie respectate de participanţi şi de conducător şi în anexa 17 etapele de desfăşurare)

Studiul de caz. Definiţie: Studiul de caz este o descriere scrisă a unei situaţii ipotetice care este utilizată pentru analiză şi discuţie.

Caracteristici: Se discută probleme obişnuite în situaţii tipice. Oferă oportunitatea de a dezvolta abilităţi de rezolvare a problemelor. Promovează discuţiile în grup şi rezolvarea problemelor în grup. Cursanţii se pot referi la situaţii descrise ce implică un element de mister. Cazul trebuie să fie „aproape" de experienţa cursanţilor. Problemele sunt de multe ori complexe şi pot fi abordate din mai multe perspective. De multe ori nu există o singură soluţie potrivită. Solicită mult timp de pregătire dacă

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

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

Avantaje: Ajută elevii să îşi schimbe atitudinile; Oferă elevilor posibilitatea de a vedea consecinţele acţiunilor lor asupra celorlalţi; Oferă elevilor posibilitatea de a urmări cum se pot simţi/comporta alţii într-o situaţie dată; Oferă un mediu sigur în care elevii pot explora probleme care, discutate în viaţa reală, ar crea disconfort; Oferă elevilor posibilitatea de a explora abordări alternative ale unor situaţii (vezi etape de desfăţurare în anexa 19).

Trierea aserţiunilor. Descriere: Evidenţiază tendinţa dominantă la nivelul unui grup, în ceea ce priveşte abordarea unei probleme, analiza acestor păreri cu scoaterea în evidenţă a trăsăturilor esenţiale ale problemei analizate; aprofundarea, în acest mod, a unui domeniu.

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

Metoda Ciorchinelui. Descriere: Prin această metodă se încurajează participarea întregului grup. Poate fi folosit cu succes la evaluarea unei unităţi de conţinut, dar şi pe parcursul procesului educaţional, făcîndu-se apel la cunoştinţele anterior dobîndite de participanţi.

Este o metodă de predare - învăţare menită să încurajeze participanţii să gîndească liber şi să stimuleze conexiunile de idei. Reprezintă o modalitate de a realiza asociaţii de idei sau de a oferi noi sensuri ideilor însuşite anterior. Este o tehnică de căutare a drumului spre propriile cunoştinţe, evidenţiind propria înţelegere a unui conţinut.

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

Metoda proiectului. Descriere: Proiectul reprezintă o activitate de evaluare amplă şi începe prin definirea, apoi clarificarea sarcinii de lucru – eventual şi prin iniţierea rezolvării acesteia. Se continuă acasă pe parcursul cîtorva zile sau săptămîni, timp în care participantul are permanente consultări cu cadrul didactic, şi se încheie tot în spaţiul în care a fost demarat, prin prezentarea în faţa celorlaltor participanţi a unui raport asupra rezultatelor obţinute şi dacă este cazul, a produsului realizat.

Recomandări de realizare: Proiectul poate fi realizat individual sau în grup. Etapele prin care trebuie să treacă participanţii sunt următoarele: orientarea în sarcină; conştientizarea finalităţilor; definirea conceptelor cheie; stabilirea sarcinilor de lucru; stabilirea responsabilităţilor, în cazul în care se lucrează în echipă; stabilirea criteriilor şi a modului de evaluare; identificarea modalităţilor de lucru, a căilor de acces la informaţii; adunarea datelor informaţionale; elaborarea finală a produsului; întocmirea raportului final; evaluarea (vezi etape de desfăţurare în anexa 22).

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

Modalitate de realizare: Diagrama cauzelor şi efectului poate fi proiectată pentru a arătă interacţiunile cauzale ale unui eveniment complex ori ale unui fenomen. Un avantaj al construirii diagramatice a relaţiei dintre efectul dat şi cauzele care l-au determinat este activarea tuturor participanţilor antrenaţi în acest joc în care se îmbină cooperarea din interiorul grupului cu competiţia dintre echipe. Diagrama cauzelor şi a efectului este un instrument folositor atunci cînd scopul activităţii grupului este să se ajungă la rădăcina elementelor care au determinat apariţia unui fapt. Participanţii sunt solicitaţi să facă distincţii între cauzele şi simptomele unui rezultat, unei probleme sau unui eveniment. Un neajuns al acestui demers creativ poate fi acela al modului pretenţios de realizare a diagramei, fapt ce poate fi repede suplinit prin exerciţiu (vezi etape de desfăţurare în anexa 23).

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

Modalitate de realizare: Participanţii vor fi organizaţi în grupe de minim 4 maxim 7 persoane la mesele de lucru; Fiecare grup va avea o foaie pe care se vor nota concluziile discuţiilor; la finalul exerciţiului se vor prezenta rezultatele. Cadrul didactic pune la dispoziţia participanţilor diverse resurse care să îi ajute să rezolve sarcina: imagini, texte, albume etc. (vezi etape de desfăţurare în anexa 24).

Metoda excursia/vizita. Descriere: Daţi echipelor întrebări diferite şi organizaţi o excursie /vizită într-un anumit loc unde pot să descopere răspunsurile la întrebări.

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

Metoda învăţării pe grupe mici. Descriere: Tehnică prin care elevii învaţă unul de la celalalt şi încearcă să-şi exprime propriile idei într-un mediu prietenos înainte de a le face publice.

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

Metode de încheiere a activităţilor de grup.

Încheiere pe o melodie. Rescrieţi o melodie populară pe versuri care prezintă principalele punctele de învaţare ale programului sau puteţi chiar eleviii să scrie versurile şi să aleagă melodia. Înmînaţi tuturor participanţilor cîte o copie după versurile melodiei, sau proiectaţi-le pe un ecran cu ajutorul retroproiectorului. Cereţi participantilor să se ridice în picioare şi să cînte împreună cu voi melodia pe noile versuri.

Cartea poştală. Rugaţi participanţii să scrie o dorinţă pe care vor să şi-o îndeplinească sau ceva ce vor face în următoarea perioadă de timp pe o carte poştală. Colectează carţile poştale şi trimite-le fiecărui participant în perioada de timp stabilită.

Mulţumesc. Elevii se vor plimba prin clasă şi vor trebui să mulţumească acelor colegi de la care au învăţat ceva sau i-au ajutat să depăşească un anumit moment, de exemplu: "Mulţumesc pentru explicaţiile clare pe care mi le-ai dat". Cel căruia i se mulţumeşte nu poate răspunde decît cu sintagma "cu plăcere".

Paşii. Aşezaţi etichete în forma unei urme de picior (de mărime reală) pe podea, sub forma unui şir sau a unei potcoave de cal. Aşezaţi grupul în faţa primei urme din şir. Pentru a face un pas înainte cereţi participanţilor să împărtăşească un lucru pe care îl vor face în următoarea săptămînă. Apoi spuneţi-le că acesta a fost primul pas spre acţiune, adică au promis ca vor face ceva.

Copacul cu fantomiţe. Prin semnificaţia desenului, participantii îşi pot exprimă sentimentele faţă de o anumită situaţie sau un joc pe care l-au jucat. Participanţii au la dispoziţie cîteva minute pentru a reflecta asupra sentimentelor pe care le-au avut de-a lungul zilei. Apoi vor identifica fantomiţa din copac cu care se identifică cel mai bine şi de ce. Dacă se repetă acest exerciţiu se obţine o evoluţie asupra dezvoltării participanţilor.

Anexe

Anexa 13

Metoda Cubului-etape de desfăşurare

Pasul nr. 1	Pasul nr. 2	Pasul nr. 3
Se propune subiectul care urmează să fie analizat; Se anunţă şi se explică metoda de lucru; Se stabilesc cele şase grupe; Se precizează subiectul de lucru al fiecărei grupe	Fiecare grup examinează toate particularităţile unui aspect surprins pe una dintre feţele cubului. Se face un exerciţiu de scriere liberă timp de cîteva minute pentru subiectul ales – 10 – 15 minute (este bine ca răspunsurile să fie originale şi se poate folosi imaginaţia pentru cazurile în care nu există un corespondent în realitate);	După rezolvarea sarcinii de lucru, participanţii vor folosi noţiunile înscrise pentru a demonstra sistematizarea cunoştinţelor. Prin brainstorming, participanţii identifică idei inovatoare pe care le includ într-o fişă a grupei. Prin acest exerciţiu se încurajează participarea fiecărui participant şi lucrul în echipe.

	Se realizează **descrierea subiectului** din puncte diferite de vedere; **Se compară** cu alte noţiuni asemănătoare sau diferite; **Se asociază** noţiunile. Întrebări care se pot pune sunt de genul: La ce vă îndeamnă să vă gîndiţi? **Se analizează** conceptul. Se ridică probleme de tipul: Din ce este făcut, din ce se compune el? Se sugerează **aplicaţii**. Intrebările adresate participanţilor sunt de tipul: Ce puteţi face cu el? Cum poate fi folosit? Se solicită **argumentarea:** Argumentaţi pro sau contra, luaţi atitudine şi notaţi o serie de motive care vin în sprijinul afirmaţiilor voastre	Forma finală a conţinuturilor realizate de fiecare grupă este împărtăşită întregului grup (6 minute – cîte un minut pentru fiecare faţă a cubului). Lucrarea în forma finală poate fi desfăşurată pe tablă. La finalul exerciţiului se va comenta şi se va completa întreaga structură cu explicaţiile de rigoare

Anexa 14

Metoda Explozia stelară- etape de desfăşurare

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

Anexa 15

Metoda Frisco- etape de desfăşurare

Pasul nr. 1	**Pasul nr. 2**	**Pasul nr. 3**	**Pasul nr. 4**
Etapa punerii problemei - formatorul sau participanţii sesizează o situaţie/problemă şi o propun spre analiză.	Etapa organizării colectivului - se stabilesc rolurile: conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul şi cine le joacă. Rolurile pot fi abordate individual sau, în cazul colectivelor numeroase, acelaşi rol poate fi jucat de mai mulţi participanţi concomitent, aceştia formînd o echipă.	Etapa dezbaterii colective - fiecare interpretează rolul ales şi-şi susţine punctul de vedere în acord cu acesta. Cel care este **conservator** are rolul de a aprecia meritele soluţiilor vechi, pronunţîndu-se pentru menţinerea lor, fără a exclude însă posibilitatea unor eventuale îmbunătăţiri. **Exuberantul** priveşte către viitor şi emite idei aparent imposibil de aplicat în practică, asigurînd astfel un	Etapa sistematizării ideilor emise şi a concluzionării asupra soluţiilor găsite.

		cadru imaginativ-creativ, inovator şi stimulîndu-i şi pe ceilalţi participanţi să privească astfel lucrurile. Se bazează pe un fenomen de contagiune. **Pesimistul** este cel care nu are o părere bună despre ce se discută, cenzurînd ideile şi soluţiile iniţiale propuse. El prezintă aspectele nefaste ale oricăror îmbunătăţiri. **Optimistul** luminează umbra lăsată de pesimist, îmbărbătînd participanţii să privească lucrurile dintr-o perspectivă reală, concretă şi realizabilă. El găseşte fundamentări realiste şi posibilităţile de realizare a soluţiilor propuse de către exuberant, stimulînd participanţii să gîndească pozitiv.	

Anexa 16

Reguli ce trebuie respectate de participanţi şi de conducător în timpul brainstormingului

Reguli respectate de participanţi	Reguli respectate de conducător
Să cunoască problema pusă în discuţie şi necesitatea soluţionării ei, pe baza expunerii clare şi concise din partea moderatorului discuţiei; Selecţionarea cu atenţie a participanţilor pe baza principiului eterogenităţii în ceea ce priveşte vîrsta, pregătirea, fără să existe antipatii; Să se asigurare un loc corespunzător (fără zgomot), spaţios, luminos, menit să creeze o atmosferă stimulativă, propice descătuşării ideilor; Sunt admise şi chiar încurajate fomulări de idei oricît de neobişnuite, îndrăzneţe, lăsînd frîu liber imaginaţiei participanţilor, spontaneităţii şi creativităţii; Se construieşte în baza ideilor celorlalţi. Atitudinea participanţilor este una non-evaluativă şi necritică atît faţă de ideile emise, cît şi faţă de ceilalţi participanţi la brainstorming.	Citeşte obiectivul principal, încurajează primele idei, pe care le notează pe afişe pentru a fi observate de toţi. Contribuie la conversaţie, nu inhibă dialogul. Nu controlează excesiv. Încurajează participarea tuturor. Nu lasă o singură persoană să acapareze conversaţia. Readuce conversaţia la subiectul principal, atunci cînd grupul se abate de la aceasta. Introduce “generatoare de idei” cînd energia sau entuziasmul se epuizează. Introduce “jocuri creative” atunci cînd se potrivesc. La jumătatea sedinţei, este indicată o pauză pentru o scurtă evaluare a ideilor propuse pană atunci.

Anexa 17

Brainstorming- etape de desfăşurare

Pasul nr. 1	Pasul nr. 2	Pasul nr. 3
Etapa de pregătire care cuprinde: a) faza de investigare şi de selecţie a membrilor grupului creativ; b) faza de antrenament creativ;	Etapa productivă, de emitere de alternative creative, care cuprinde: a) faza de stabilire a temei de lucru, a problemelor de dezbătut;	Etapa selecţiei ideilor emise, care favorizează gîndirea critică: a) faza analizei listei de idei emise pînă în acel moment;

c) faza de pregătire a edinţelor de lucru.	b) faza de soluţionare a subproblemelor formulate; c) faza de culegere a ideilor suplimentare, necesare continuării demersului creativ.	b) faza evaluării critice şi a optării pentru soluţia finală.

Anexa 18

Studiul de caz-etape de desfăşurare

Etape	Descriere
Pasul nr. 1	Introduceţi cazul: cadrul didactic va alege mai întîi un „caz” semnificativ domeniului cercetat şi obiectivelor propuse, care să evidenţieze aspectele general-valabile; prezentarea trebuie să fie cît mai clară, precisă şi completă;
Pasul nr. 2	Daţi timp cursanţilor să se familiarizeze cu cazul, să identifice elementele principale.
Pasul nr. 3	Prezentaţi întrebările pentru discuţia ce conduce la rezolvarea problemei: - Care este problema reală? - Care sunt cauzele situaţiei respective? - Care sunt determinanţii esenţiali ai situaţiei şi de ce sunt ei importanţi? - A cui este, de fapt, problema respectivă? - Ce posibilităţi de acţiune există? - Care sunt efectele soluţiilor identificate?
Pasul nr. 4	Daţi timp cursanţilor să analizeze şi să rezolve problema
Pasul nr. 5	Solicitaţi cursanţilor să prezinte cîteva din soluţiile identificate
Pasul nr. 6	Discutaţi toate soluţiile propuse
Pasul nr. 7	Întrebaţi cursanţii ce au învăţat din exerciţiu
Pasul nr. 8	Formulaţi concluziile

Anexa 19

Jocul de rol- etape de desfăşurare

Etape	Descriere
Pasul nr. 1	Pregătiţi actorii astfel încît să înţeleagă rolul lor şi situaţia pe care urmează să o pună în act
Pasul nr. 2	Pregătiţi atmosfera pentru ca observatorii să cunoască situaţia implicată în jocul de rol
Pasul nr. 3	Observaţi cum decurge jocul de rol
Pasul nr. 4	Multumiţi actorilor şi întrebaţi-i cum s-au simţit în timpul jocului de rol
Pasul nr. 5	Fiţi siguri că cei ce au dat viaţă rolului ies din rolul pe care l-au jucat, redevin persoane reale şi au conştiinţa opririi jocului.
Pasul nr. 6	Împărtăşiţi reacţiile şi observaţiile celor care au urmărit jocul de rol
Pasul nr. 7	Discutaţi diferitele reacţii faţă de ceea ce s-a întîmplat
Pasul nr. 8	Întrebaţi cursanţii ce au învăţat din experienţa ilustrată prin jocul de rol
Pasul nr. 9	Întrebaţi cursanţii cum se relaţionează situaţia descrisă cu subiectul temei abordate
Pasul nr. 10	Concluzionaţi

Anexa 20

Trierea aserţiunilor - etape de desfăşurare

Pasul nr. 1	Se prezintă aserţiunile
Pasul nr. 2	Se triază individual aserţiunile după o grilă precizată: 1-2 foarte importante/acord total 1-2 importante/acord parţial Ghid teoretic pentru dezvoltarea abilitţăilor de viaţă ale elevilor 1-2 parţial importante/parţial dezacord 1-2 neimportante/total dezacord
Pasul nr. 3	Se adună foile nesemnate şi se stabileşte pentru fiecare aserţiune care este atitudinea grupului
Pasul nr. 4	Se analizează, cu argumente, opiniile faţă de fiecare dintre

	aserţiuni. Se urmăreşte conturarea unei opinii comune prin corelarea de argumente.

Anexa 21

Metoda Ciorchinelui- etape de desfăşurare

Pasul nr. 1	Se propune moţiunea: "....."
Pasul nr. 2	Se scrie tot ce trece prin mintea participanţilor referitor la tema pusă în discuţie. Nu se judecă/evaluează ideile produse, ci doar se notează pînă se epuizează toate ideile care vin în mintea participanţilor. Cadrul didactic insistă pînă apar idei noi şi cît mai variate conexiuni între idei. Nu se limitează numărul ideilor, nici fluxul legăturilor dintre acestea. Cuvintele sau ideile vor fi legate prin linii de noţiunea centrală sau, dacă este cazul, de una din cele propuse de participanţi Se vor nota ideile în timpul alocat, de preferinţă 10-15 minute.
Pasul nr. 3	Se realizează diagrama de noţiuni.
Pasul nr. 4	După rezolvarea sarcinii de lucru, participanţii vor folosi noţiunile şi legăturile create pentru a dezvolta idei concrete despre conceptul propus. Schema ce rezultă va fi comentată de participanţi

Anexa 22

Metoda proiectului - etape de desfăşurare

Pasul nr. 1	Identificarea unei probleme/teme/subiect;
Pasul nr. 2	Culegerea, organizarea, prelucrarea şi evaluarea informaţiilor legate de problema sau tema aleasă;
Pasul nr. 3	Elaborarea unui set de soluţii posibile ale problemei;
Pasul nr. 4	Evaluarea soluţiilor şi deciderea celei mai bune variante.
Pasul nr. 5	În funcţie de tema aleasă există şi un al cincilea pas în care participanţii trec efectiv la aplicarea soluţiei pentru care au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, termene, resurse, responsabilităţi, modalităţi de evaluare a rezultatelor obţinute. Cadrul didactic poate să aprecieze rezultatele proiectului urmărind: adecvarea metodelor de lucru, a materialelor şi a mijloacelor didactice folosite la scopurile propuse; acurateţea produsului; rezultatele obţinute şi posibilitatea generalizării lui; raportul final şi modul de prezentare a acestuia; gradul de implicare al participanţilor în sarcina de lucru.

Anexa 23

Metoda diagramelor cauzelor şi efectului- etape de desfăşurare

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

	de a răspunde la întrebări legate de anumite probleme aflate în discuţie.

Anexa 24

Metoda Atelierului - etape de desfăşurare

Pasul nr. 1	Asezaţi cursanţii în grupuri de patru pîna la alte persoane
Pasul nr. 2	Prezentaţi sarcina care descrie ce trebuie executată
Pasul nr. 3	Verificaţi dacă fiecare grup înţelege sarcina
Pasul nr. 4	Acordaţi timp grupurilor pentru discuţie – aceasta nu trebuie să necesite implicarea facilitatorului, cu excepţia cazului în care cursanţii au întrebări pentru acesta
Pasul nr. 5	Cereţi unei persoane din fiecare grup să prezinte rezumatul rezultatelor grupului (rezultatul poate fi o soluţie la o problemă, răspunsuri la întrebări sau un rezumat) Identificaţi aspectele comune prezentărilor grupurilor Întrebaţi cursanţii ce au învăţat din exerciţiu Întrebaţi-i cum pot folosi ceea ce au învăţat în viaţa de zi cu zi.

Anexa 25

Metoda excursia/vizita- etape de desfăşurare

Pasul nr. 1	Pregătiţi un set de întrebări/sarcini pentru participanţi, la care trebuie să găsească răspunsul într-un loc pe care urmeaza să îl vizitaţi.
Pasul nr. 2	Duceţi participanţii într-un loc relevant pentru subiectul discutat. Daţi fiecarei echipe o întrebare diferită sau un subiect diferit pe care trebuie să îl discute în timpul vizitei. Acordaţi-le oportunitatea de a observa şi a pune întrebări persoanelor din locul vizitat.
Pasul nr. 3	Cînd va întoarceţi în sala de curs, acordaţi timp echipelor să îşi pregatească răspunsurile.
Pasul nr. 4	Cereţi fiecarei echipe să îşi prezinte răspunsurile în faţa întregului grup.

Anexa 26

Metoda învăţării pe grupe mici - etape de desfăşurare

Pasul nr. 1	Formulaţi întrebarea
Pasul nr. 2	Elevii gîndesc individual răspunsuri la întrebarea formulată
Pasul nr. 3	Elevii discuta în grup răspunsurile identificate
Pasul nr. 4	Monitorizaţi discuţiile în grup
Pasul nr. 5	Fiecare grup formuleaza propriile raspunsuri la întrebare (utilizînd răspunsurile fiecarui cursant). Se ofera posibilitatea tuturor elevilor de a participa
Pasul nr. 6	Elevii împărtăşesc răspunsurile lor cu întregul grup
Pasul nr. 7	Întrebaţi cursanţii ce au învaţat
Pasul nr. 8	Concluzionaţi

Anexa 27

Descrierea comportamentatlă a abilităţilor de viaţă

Abilitate			
Comportament	**Cunoaştere**	**Atitudine**	**Performanţă**
A face	A şti / a achiziţiona	A manifesta o atitudine / a avea o poziţie	A demonstra
Ex: „efectuează corect sarcina X”	Ex: „cunoaşte fiecare pas necesar pentru a executa sarcina X”	Ex: „manifestă interes faţă de … ” „este curios faţă de X”	Ex: „este capabil să …” „are abilitatea de a efectua sarcina X la un anumit nivel”

Abilitatea de viaţă: Lucrul în echipă	
Comportamente	Ascultă opinia celorlalţi. Işi argumentează propria opinie. Îşi asumă un rol în îndeplinirea sarcinilor. Cedează în faţa contraargumentelor. Apelează la resursele echipei. Contribuie la resursele echipei. Îşi asumă Responsabilităţi. Continuă munca, chiar dacă se confruntă cu obstacole. Acordă susţinere celorlalţi membrii în realizarea sarcinilor. Acceptă să fie ajutat în realizarea sarcinilor. Rezolvă sarcini împreunăî cu ceilalţi membrii ai grupului
Cunoştinţe	Ştie regulile comunicării în grup. Îşi cunoaşte propriile resurse. Ştie metode de identificare a resurselor de care dispune grupul. A achiziţionat cunoştinţe despre sarcina pe care o are de realizat. Ştie tehnici de gestionare a relaţiilor în echipă .
Atitudini	Manifestă deschidere faţă de opiniile celorlalţi. Manifestă încredere în sine şi în ceilalţi. Crede în reuşita grupului. Este corect şi sincer faţă de membrii echipei. Acceptă diferenţele
Performanţă	Este inclus într-un grup. Are un rol în grup. Primeşte sarcini în grup. Finalizează sarcinile. Solicită şi acordă sprijin de la /unora dintre membrii grupului. Solicită şi acordă sprijin membrilor grupului pe care nu îi simpatizează. Este capabil să -şi realizeze sarcina cei îi revine în cadrul grupului, contribuind în mod pozitiv la atingerea obiectivului comun.

Elemente de fundamentare a metodelor de dezvoltare a abilităţilor de viaţă

Nu s-a descoperit încă o metoda care sa fie recunoscută ca fiind cea mai buna metodă de învăţare. Procesul de învăţare ar putea fi descris şi ca o încercare de a intra în legatura cu propriul potenţial; aceasta manifestîndu-se prin noi cunoştinţe, noi capacităţi, noi atitudini, noi abilităţi, toate acestea reunindu-se sub numele de profesionalism.

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

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

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

- ***Folosirea*** unor metode bazate pe învăţarea experienţială (învăţare prin participare activă şi experimentare). Achiziţionarea unor abilităţi cere identificarea şi folosirea acelor ***ocazii de a practica*** şi ***aplica*** deprinderile ce se doresc a fi învăţate. Unii practicieni evită chiar să vorbească de „predare" în legătură cu abilităţile, tocmai datorită conotaţiei de "pasivism" indus de aceasta. Ei preferă termenul de ***„facilitare a învăţării"*** abilităţilor de viaţă . Rolul cadrului didactic este în acest caz nu numai de a preda ci mai ales de a acţiona ca un **facilitator** într-un proces dinamic de predare şi învăţare (nu doar o serie de "lecţii" – fie acestea practice, ci şi o suită de momente de viaţă de grup, pe care facilitatorii le provoacă şi le petrec alături de elevi);

- ***Începerea timpurie a activităţilor de dezvoltare a abilităţilor de viaţă,*** în condiţii de maxim disponibilitate educativă şi atunci cînd abilităţile de viaţă se pot învăţa în armonie unele cu celelalte şi nu în disonanţă .

- Cadrul didactic e necesar ***să acţioneze conform cadrului de referinţă şi nivelului copiilor***. Modul individual de a învăţa şi conceptul de a învăţa să înveţi este cheia dezvoltarii personale. Altfel spus, cadrul didacti ca formator de abilităţi de viaţa va utiliza cu precădere o ***metodologie axată pe cel care învaţă.***

- Mediul şi oamenii care te încojoara sunt extrem de importanţi în procesul de învăţre, ei formînd ***contextul de învăţare***, aducînd astfel înţelesuri suplimentare pentru cel ce învaţă.

- Situaţiile de viaţă fiind diverse, provocările lumii contemporane fiind mereu în schimbare şi solicitînd noi abilităţi, creativitatea este mereu necesară în optimizarea adaptării elevilor. Stilul abordat, dar şi metodele şi tehnicile utilizate de cadrul didactic e necesar să ***promoveze şi să faciliteze creativitatea.***

- Aşa cum relevă şi studiile relativ recente , copiii învaţă unii de la alţii, cadrul didactic avînd sarcina de a construi şi facilita ocaziile de învăaţre de la egal la egal. ***Utilizarea strategiilor de tip peer–education*** se poate constituiî într-o alegere optimă pentru dezvoltarea abilităţilor de viaţă .

Aşadar, putem spune că învăţarea şi dezvoltarea abilităţilor de viaţă presupune un proces centrat pe cel ce învaţă, favorizînd şi utilizînd experienţele acestuia, incluzînd contextul în proces şi presupunînd o viziune creativă, adaptată solicitărilor diverse la care sunt supuşi cei cărora li se dezvoltă aceste abilităţi.

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

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

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

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

Proiectarea activităților:

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUZII

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

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

Modelul de Instrucţiuni Tematice Integratoare (ITI)

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

1. Ţelul educaţiei este întărirea democraţiei.
2. Copiii învaţă cel mai mult din propria experienţă bazată pe abordarea „fii present".
3. Învăţarea este un proces individual.
4. Tot ceea ce învaţă copilul ar trebui dobîndit din experienţa directă .
5. Predarea trebuie să permită copiilor să aleagă acele metode de învăţare care corespund stilului propriu de învăţare.
6. Ceea ce învaă copiii ar trebui să includă mai puţină lectură. Predarea ar trebui să se bazeze mai mult pe cercetare, explorare şi utilizarea unor termeni din lumea reală .
7. Evaluarea performanţelor copilului trebuie să se bazeze pe realitate.

Sistemul abilităţilor de viaţă după modelul ITI

- **flexibilitate** – abilitatea de a schimba planurile conform cerinţelor – "Pot găsi o soluţie mai bună într-o situaţie diferit decît cea iniţială "
- **iniăiaţivă** – abilitatea de a face primul pas – "Sunt capabil să încep. O voi face chiar acum"
- **comunicare** – abilitatea de a spune ce gîndeşte şi de a-i asculta pe ceilalţi – "Pot spune ceea ce gîndesc într-un mod eficient. Sunt capabil să te ascult şi doresc să te înţeleg"
- **respect** – consideraţie pentru ceilalţi – "Îmi pasă de tine, de ceea ce doreşti şi ce simţi"
- **organizare** – abilitatea de a planifica, ordona şi de a executa sarcini – "Mai întîi mă gîndesc la ce trebuie făcut şi apoi o fac"
- **participare** – dorinţa de participare în ceea ce se întîmplă în jur şi dorinţa de lucru – "Mi-ar plăcea să mă implic şi voi face ceva"
- **prietenie** – abilitatea de a alege şi de a păstra un prieten prin încredere reciprocă – "Te poţi baza pe mine cînd ai nevoie. Te voi ajuta cum voi putea"
- **rezolvarea problemelor** – abilitatea de a trage concluzii juste în privinţa a ceea ce pot face şi apoi să-mi folosesc judecata – "Pot rezolva problema singur, iar dacă nu, voi apela la ajutorul altora"
- **încrederea de sine** – a fi convins că pot face ceva important – "Sunt capabil, o pot face"
- **cooperare** – abilitatea de a lucra cu ceilalţi – "Pot face ceva împreun cu ceilalţi"
- **grijă** – observarea a ceea ce alţii au nevoie şi putinţa de a-i ajuta – "Cu ce te pot ajuta?"
- **răbdare** – abilitatea de a aştepta şi persevera într-un efort care cere timp – „Pot aştepta, pot lucra mai mult"
- **efort** – a putea lucra cu diligenţă şi a fi dispus să fac tot posibilul – „Pot da tot ce e mai bun din mine"
- **insistenţă** – a fi capabil să termini ce ai început – „Pot lucra pană termin treaba începută "
- **bun simţ** – a căuta cele mai bune decizii, a avea capacitatea de a alege cea mai bună dintre alternative – „Pot alege ce e mai bine atît pentru mine, cît şi pentru ceilalţi"
- **simţul umorului** – să-i placă să rîdă şi să facă glume fără a-i jigni pe ceilalţi – „Îmi place distracţia, dar nu pe seama altora"
- **responsabilitate** – să fie responsabili şi de încredere – „Te poţi baza pe mine. Voi face ceea ce am promis."
- **curiozitate** – să îi facă plăcere să înveţe – „Cum funcţionează ? De ce este aşa? Îmi poţi spune mai multe?"
- **curaj** – să acţioneze după cum gîndeşte – „ Fac dup cum cred şi sunt atent la consecinţe"
- **inventivitate** – să rezolve problemele cu resursele de care dispune – „Caut soluţii noi"
- **mîndrie** – să fie satisfăcuţi de rezultatul efortului depus – „Sunt mandru că pot face asta"
- **acceptare** – să accepte diferenţele – „Nu diferenţiez oamenii ca fiind mai buni sau mai răi. Fiecare dintre noi este original şi ne putem îmbogăţi unii pe ceilalţi"

Reguli de viaţă. Modelul ITI

- încredere – „Mă comport astfel încît ceilalţi să poată să aibă încrede în mine";
- onestitate – „Comportamentul meu este onest si deschis";
- ascultare activă – „Cînd cineva îmi vorbeşte, ascult cu atenţie şi încerc să înţeleg";

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

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

Modelul de Abilităţi de Viaţă 4-H

Trăsăturile de caracter necesare unei vieţi sănătoase şi împlinite dobîndite de copii şi tineri:

- competenţă – abilităţi avansate în anumite domenii de interes;

- tărie de caracter – precepte morale clare şi solide care influenţează comportamentul în mod eficient;

- încredere – dorinţa de a face faţă unor noi provocări, cu aşteptări de rezultate de succes; grija la nevoile şi preocupările celorlalţi, relaţionare - stabilirea şi menţinerea de relaţii;

- diferenţierea de ceilalţi prin acţiuni personale.

Modelul ciclului de dezvoltare a abilităţilor de viaţă- LSD-c – (Lifeskills development cycle)

Ciclul dezvoltării abilităţilor de viaţă

Pasul I - Definirea şi selectarea abilităţii de viaţă pe care dorim să o dezvoltăm la copii. În acest pas este important să alegem tipul de abilitate pe care vrem să o dezvoltăm şi să ne asigurăm că abilitatea selectată răspunde nevoilor elevilor.

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

Pasul III - Dezvoltarea abilităţii de viaţă. În aceast pas vom analiza posibilităţile de dezvoltare (cum arată acea abilitate) şi vom folosi diferite metode pentru obţinerea comportamentelor, cunoştinţelor, atitudinilor şi performanţelor vizate de abilitatea respectivă . Acest pas reprezintă **programul de dezvoltare a abilităţilor de viaţă** (ceea ce am decis în primele două etape să dezvoltăm) şi durează cel mai mult.

Pasul IV – Evaluarea o putem realiza atît la sfîrşit, dar şi pe parcursul derulării programului şi are ca scop îmbunătăţirea programului de dezvoltare a abilităţilor de viaţă .

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

- competenţe de a produce şi construi lucruri (creativitate);

- abilităţi în dezvoltarea relaţiilor de prietenie;

- încrederea în forţele proprii în baza succesului obţinut: succesul aduce cu sine un sentiment de încredere în sine, iar eşecul construieşte o imagine de sine negativă, un sentiment de inadecvare şi de incapacitate care determină comportamentul ulterior de învăţare;

- reflectarea asupra emoţiilor într-un mod mai impersonal;

- dezvoltarea modalităţii de reglare a emoţiilor altora (de exemplu, găsirea modalităţilor de micşorare a furiei altui copil);

- deprinderea unor sarcini gospodăreşti/ activităţi de viaţă independentă (de exemplu, la 6-7 ani, un copil poate face mici cumpărături cu condiţia să se descurce cu socotelile pînă la 20, cu restul şi cu relaţia cu vînzătorul; astfel el poate merge singur la un magazin mic pentru a cumpara un corn, nişte bomboane, un iaurt, un caiet, o pungă de pufuleţi) etc.

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

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

A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare

B. Competențe specifice disciplinelor școlare

C. Unități de competențe

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

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

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

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

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

a. competenţe de comunicare în limba română
b. competenţe de comunicare în limba maternă
c. competenţe de comunicare în limbi străine
d. competenţe în matematică, ştiinţe şi tehnologie
e. competenţe digitale
f. competența de a învăța să înveți
g. competenţe sociale şi civice
h. competenţe antreprenoriale şi spirit de iniţiativă
i. competenţe de exprimare culturală şi de conştientizare a valorilor culturale.

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

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

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

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

Profilul absolventului claselor primare proiectează idealul educațional pe primul nivel al sistemului de învățământ. „Idealul educaţional al şcolii din Republica Moldova constă în formarea perso-nalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu nu¬mai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate."

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

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

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

• Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți: manifestă curiozitate pentru a afla lucruri noi; își exprimă opinia cu privire la modalităţile de învăţare la care sunt expuşi; cunosc domeniile în care au nevoie de sprijin în procesul de învăţare; solicită sprijinul necesar; manifestă atenţie şi interes pentru opiniile altor persoane; participă activ la activităţile de învăţare formală şi nonformală oferite; descriu situaţii de învăţare informală cu care se întâlnesc în viaţa cotidiană; manifestă atenţie şi concentrare în procesul de învăţare.

• Persoanele active, proactive, productive, creative şi inovatoare: cunosc şi aplică reguli ale unui mod de viaţă sănătos; cunosc şi aplică regulile de comunicare corectă şi eficientă în diverse contexte; participă cu interes la activităţi comune cu semenii lor; manifestă dorinţa de a-şi ajută colegii; identifică probleme legate de viaţa cotidiană şi învăţare; solicită şi oferă ajutor la rezolvarea acestora; manifestă curiozitate pentru activităţi inovative; manifestă creativitate în domeniile de interes; se implică în activităţi de voluntariat.

• Persoanele angajate civic şi responsabile: cunosc drepturile fundamentale ale copilului şi responsabilităţile asociate fie¬cărui drept; demonstrează interes şi participă la evenimente culturale şi sociale din şcoală şi din comunitate; observă probleme cotidiene cu care se confruntă familiile lor, vecinii, colegii de clasă; manifestă interes pentru problemele persoanelor aflate în dificultate; manifestă interes şi respect pentru valorile şi opiniile altor persoane; cunosc şi respectă simbolurile naţionale ale Republicii Moldova; cunosc tradiţiile şi obiceiurile populare principale din Republica Moldova în diversitatea lor culturală şi participă la activităţi consacrate acestora.

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

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

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

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

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

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

Tipurile de abilităţi de viaţă necesare a fi dezvoltate pentru categoria de vârstă 6-7/10 -11 ani [7, p. 5]

- **abilităţi sociale** care trebuie stăpînite pentru ca un individ să fie capabil să participe eficient şi constructiv la viaţa socială şi să rezolve conflictele, dacă e cazul; sînt necesare pentru interacţiunea efectivă, în mod individual şi în grup, şi sînt utilizate atît în domenii private, cît şi în domenii publice; care să conducă la integrarea şcolarului mic în colecti, clasă, unitate de învăţămînt, dar şi să comunice şi relaţioneze cu adulţii;

- **abilităţi de comunicare oral în limba maternă , dar şi într-o limbă străină** ;

- **abilităţi de autocunoaştere** care să conducă elevul la înţelegerea şi aprecierea Sinelui; la reflecţiea asupra comportamentului său în societate; la valorificarea propriilor talente şi capacităţi; la autodeterminarea şcolară, profesională, socială; la construirea unui plan al vieţii sale etc.; la formarea personalităţii sale (atît sub aspect fiziologic, cît mai ales sub aspect emoţional);

- **abilităţi practice** (pregătirea unor gustări, amenajarea spaţiului în care locuiesc etc.)

Abordarea educaţiei în această etapă a dezvoltării:

- prin construirea activă de cunoştinţe adică cerîndu-le să construiască şi să producă informaţii, mai degrabă decît să reproducă fapte din manual;
- prin verificarea sistematică a cunoştinţelor;
- prin asigurarea unui material relevant de studiat pentru elev;
- prin oferirea unui feed-back regulat asupra progreselor înregistrate;
- prin utilizarea unor metode de instruire diferenţiate;
- prin organizarea de activităţi de învăţare colectivă şi interactivă;
- prin asigurarea unui mediu securizant fizic şi afectiv, stimulativ din punct de vedere cognitiv şi social;
- prin considerarea particularităţilor de vîrstă şi individuale ale copiilor pentru a asigura atingerea maximumului de potenţial de dezvoltare de care dispune fiecare;
- prin proiectarea unui curriculum de abilităţi de viaţă care să pornească de la cunoaşterea profundă a copilului pentru a asigura progresul acestuia în toate domeniile dezvoltării;
- prin coerenţă, consecvenţă şi unitate în influenţele educaţionale;
- prin conştientizarea importanţei pe care o are această perioadă de vîrstă pentru întreaga dezvoltare de mai tîrziu a copilului, în cazul părinţilor şi cadrelor didactice.

Conform acestuia, copiii participă spontan, ca membri activi, atît la propria lor educaţie şi cultură, cît şi la cultura adulţilor.

Reproducerea interpretativă este alcătuită din trei tipuri de acţiuni colective:

1) însuşirea în mod creativ a informaţiilor şi cunostinţelor provenite din lumea adulţilor;

2) integrarea copiilor în culturi de grup (colectiv de clasă, grup de prieteni, familie, comunitate etc);

3) contribuţia copiilor la reproducerea şi extensia lumii adulţilor (Corsaro, 2008).

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

Bibliografie

1. Baban, A., Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere. Cluj-Napoca: Editura Sinet, 2003, 315p.
2. Belciu, M., Demenenco, D., Hinţ, S., ş.a. Metode şi instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viaţă la clasă. Pitești: Editura Paralela 45, 2011, 278p.
3. Blalock, B. E., Silva, J. M., „Lifestyles" în William Darity (ed). International Encyclopedia of the Social Sciences, 2nd edition. Farmington Hills, MI: Macmillan Reference USA (Thompson Gale) 2008. Disponibil on-line la adresa: http://www.encyclopedia.com/utility/printdocument.aspx?id=1G2:3045301355
4. Bogorin, V., Tudose, R., Jocul de-a viaţa. Exerciţii pentru orele de dirigenţie, Bucureşti: Editura Eikoneducaţional, 2007, 342p.
5. Bocoş, M., Gavra, R., Marcu, S., Comunicarea şi managementul conflictului. Piteşti: Editura Paralela 45, 2008 324 p.
6. Cara, A., Punte către înţelegere. Educaţie. Toleranţă. Acceptare. Suport didactic pentru profesori, Chişinău: IŞE, 2012, 40p.
7. Chivulescu, L., Consiliere și orientare. Ghidul cadrului didactic. Tîrgoviște: Editura Gimnasium, 2007, 212 p.
8. Cockerham, W. C., „Health lifestyle theory and the convergence of agency and structure" în Journal of Health and Social Behavior, vol. 46 (martie), 51-67. 2005. Disponibil on-line la adresa: hsb.sagepub.com/content/46/1/51.abstract
9. Comşa, M., Stiluri de viaţă în societatea românească după '89, disertaţie de doctorat. Cluj-Napoca, 2002. Disponibil on-line la adresa: https://www.academia.edu/580916/Stiluri_de_via%C5%A3%C4%83_%C3%AEn_Rom%C3%A2nia_dup%C4%83_1989
10. Cristea, S., Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Editura Litera Internaţional, 2000, 382p.
11. Cucoş, C., Pedagogie. Ediţia a II- a revăzută şi adăugită. București: Editura Polirom, 2012, 423 p.
12. Curriculum pentru disciplina Școlară „Deprindei pentru viață", Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2004.

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

44. Zamfir, Cătălin., „Evoluţia tematicii calităţii vieţii: o analiză sociologică” în Mărginean, Ioan, Bălaşa, Ana (coord.). Calitatea vieţii în România. Bucureşti: Editura Expert, 2005, pp. 112-116.
45. Zamfir, C., Spre o paradigmă a gândirii sociologice. Iaşi: Editura Polirom 2005, 247 p.

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

Curriculumul pentru disciplina Dezvoltare personală, este un document normativ - reglator proiectat în baza Cadrului de referinţă a Curriculumului Naţional (2017) şi reprezintă una dintre modalităţile de implementare a politicilor educaţionale vizate de Codului Educaţiei al Republicii Moldova (2014); se raportează la Recomandarea Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi; orientează absolvenţii învăţământului general obligatoriu spre formarea competenţelor-cheie, incluse în curriculumul naţional, dar în special se referă la competenţa de a învăţa să înveţi, competenţe sociale şi civice, acţional-strategice, de autocunoaştere şi autorealizare, competenţe antreprenoriale, etc.

Disciplina Dezvoltare personală, **face parte** din aria curriculară Consiliere şi dezvoltare personală şi se implementează în învăţământul primar, gimnazial şi liceal. Acest curriculum este construit pe baza valorificării cercetărilor din domeniul educaţional şi a teoriei dezvoltării personalităţii. Conceptele şi ideile ce se conţin în curriculum au rezultat din valorificarea bunelor practici ale specialiştilor din diverse domenii şi din partea societăţii civile.

Dezvoltarea personală reprezintă o disciplină de studiu ce include activităţi şi experienţe care au scopul să susţină elevii în procesul de autocunoaştere, relaţionare corectă cu semenii, familia, mediul din care fac parte; să dezvolte abilităţile de comunicare eficientă şi management eficient al emoţiilor; să îmbunătăţească starea de conştientizare a propriului potenţial; să dezvolte talentele, abilităţile personale şi de valorificare a resurselor mediului de viaţă, orientate spre a îmbunătăţi calitatea vieţii prin aderarea la valorile societăţii contemporane, prin contribuirea la realizarea aspiraţiilor şi viselor personale într-un mediu de viaţă sănătos şi sigur.

Disciplina proiectează ca ţintă grupul formal – clasa de elevi, care spre deosebire de alte grupuri sociale, este un grup prin excelenţă educaţional. Acest curriculum urmăreşte să răspundă nevoilor tuturor elevilor, în sensul că propune activităţi structurate de stimulare a dezvoltării în domeniul social, cognitiv, afectiv, şi domeniile de carieră. Vizează formarea comportamentelor care permit elevului să-şi exploreze trăsăturile de personalitate şi abilităţile sale specifice, să-şi asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive faţă de sine şi a modului de interacţiune armonioasă cu ceilalţi pe tot parcursul vieţi.

Viziunea pedagogică promovată prin disciplina indicată, recomandată pentru nivelul primar, abordează variate subiecte în cadrul a cinci module, a căror complexitate creşte de la o clasă la alta, astfel încât să răspundă aşteptărilor membrilor societăţii, privind pregătirea generaţiilor în creştere pentru viaţă şi integrare în câmpul social.

Prezentul document se adresează cadrelor didactice care vor preda disciplina Dezvoltarea personală, fiind diriginte, cu posibilitatea de a avea alături, în calitate de parteneri educaţionali, colegii de breaslă, psihologul şcolar, părinţii, comunitatea şi alţi actori educaţionali (medicul, inspectorul de poliţie, reprezentantul APL-ului, reprezentanţii ONG-urilor etc.).

1.3. Repere normative la baza disciplinei DP

1.3.1. Principiile de implementare a curric. la disciplina DP

Curriculumul la disciplina *Dezvoltare personală* stabileşte cadrul operaţional de realizare a prevederilor politicilor educaţionale, reieşind din perspectiva de evoluţie a statului Republica Moldova, fiind axat pe prioritătile de formare a cetăţenilor, orientat spre atingerea unui nivel înalt al calităţii în educaţie.

Este conceput pentru a ajuta elevii să dezvolte competenţele de care au nevoie pentru a se cunoaşte, a se accepta, a duce o viaţă sănătoasă, a fi independenţi; pentru a deveni cetăţeni informaţi, activi, integri, capabili de a utiliza raţional resursele proprii şi ale mediului de viaţă; a relaţiona cu alţii într-o atmosferă sigură şi un mediu ecologic; a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră şi dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieţi.

Implementarea curriculumului la Dezvoltare personală se bazează pe următoarele principii:

Principiul axiologic;

Principiul abordării sistemice şi dezvoltării graduale a competenţelor;

Principiul învăţării centrate pe elev în interacțiune cu mediul său de viață;

Principiul valorificării responsabile şi productive a parteneriatului profesor – elev – familie – comunitate;

Principiul motivaţiei optime şi implicării active;

Principiul creării unui mediu favorabil educaţiei de calitate;

Principiul respectării autonomiei şi libertăţii individuale.

Se doreşte ca disciplina respectivă să fie una prietenoasă copilului, să-l sprijine în cunoaşterea şi acceptarea de sine; să-i formeze respectul pentru sine şi pentru ceilalţi, responsabilitatea de a-şi organiza viaţa personală şi a se integra armonios în context socioprofesional.

Această disciplină va fi una de suflet şi utilitate imediată, în care copilul se descoperă pe sine, explorează şi experimentează comportamente cunoscute şi noi în contexte cu diferită intensitate valorică, învăţând cum să se dezvolte independent, dar şi împreună cu alţii, să pună în valoare calităţile şi să depăşească dificultăţile.

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

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

La nivelul primar, activităţile educaţionale vor ţine cont de particularităţile procesului de învăţare la vârsta respectivă, de modul de a relaţiona cu adulţii, semenii; modul de relaţionare cu mediul său de viaţă. ***Activităţile de învăţare în clasele primare, vor avea la bază următoarele principii didactice***:

Organizarea parcursului educaţional de la cunoscut spre necunoscut;

Valorificarea gândirii concrete a elevului mic;

Axarea procesului de învăţare pe exemple şi modele;

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

Predominarea metodelor de simulare şi joc didactic şi a atmosferei emoţionale pozitive în procesul educaţional.

1.3.3. Principiile predării la disciplina DP

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Recunoașteți eforturile elevilor.

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

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

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

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

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

(1) stabilirea și comunicarea obiectivelor învățării,

(2) urmărirea progresului elevului și

(3) sărbătorirea succesului.

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

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

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

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

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

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

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

• Stabilirea unei conexiuni între cunoștințele și abilitățile existente și conținutul nou dobândit.

• Exersare inteligentă.

• Căutarea unor situații adecvate pentru a aplica abilitățile și cunoștințele.

• Sprijin individual al proceselor de învățare.

• Elevii trebuie să reflecteze asupra propriilor progrese (metacogniție).

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

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

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

• Competența analitică, ce presupune analizarea propriilor puncte forte și puncte slabe;

• Competența metodologică ce presupune accesarea informațiilor și dezvoltarea strategiilor de învățare;

• Competențe specifice de orientare în carieră;

• Competențe de rezolvare a conflictelor;

• Competențe de comunicare și cooperare;

• Competențe de luare a deciziilor și asumare a responsabilității.

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

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

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

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

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

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

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

♦Instruirea diferențiată. Ce este diferențierea?

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

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

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

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

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

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

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

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

Principiile-cheie ale unei clase diferențiate:

1. Profesorul spune clar ce anume contează din punct de vedere al conținutului.

2. Profesorul înțelege, apreciază și construiește pe baza diferențelor dintre elevi.

3. Evaluarea și instrucția sunt inseparabile.

4. Profesorul ajustează conținutul, procesul și produsul în reacție la pregătirea elevilor, la interesele și profilurile lor de învățare.

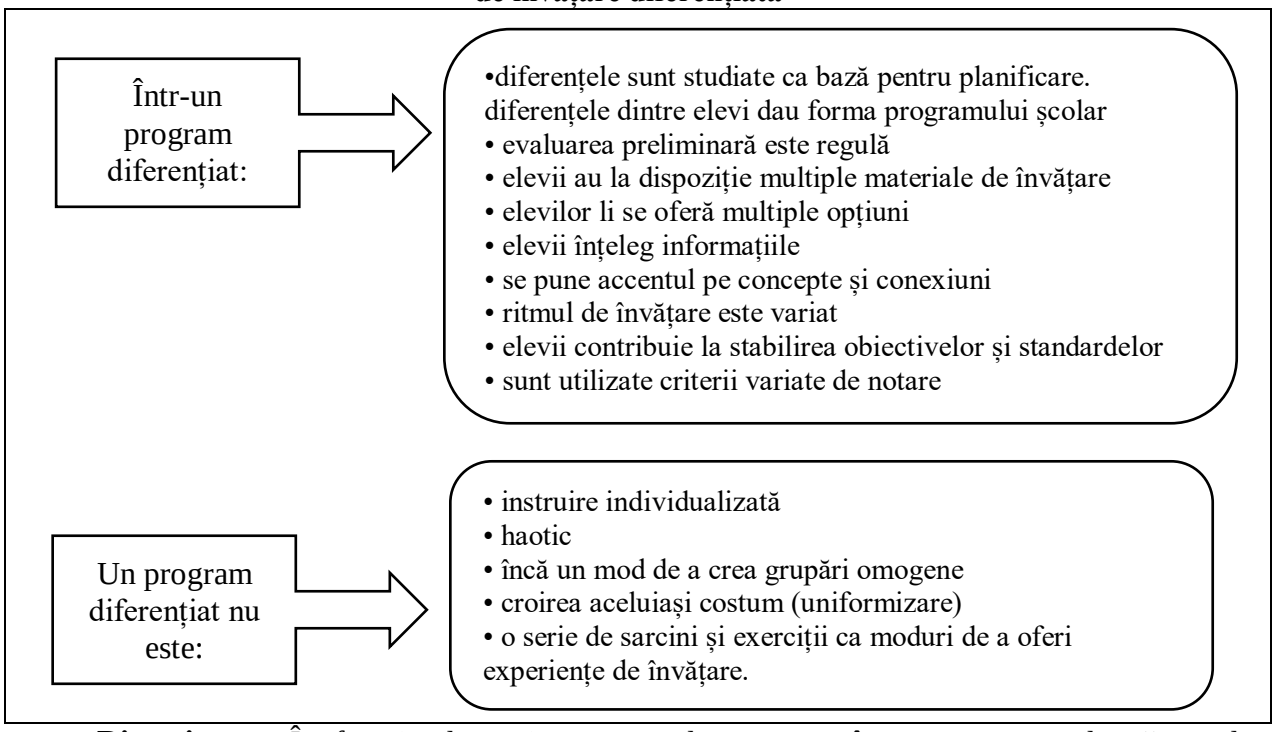
5. Toți elevii lucrează conștiincios.

6. Elevii și profesorii colaborează în procesul de învățare.

7. Obiectivele sunt dezvoltarea maximă și succesul continuu.

8. Flexibilitatea este marca claselor diferențiate (figura 2).

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



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

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

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

• Acordați-vă timp ca să aflați informații despre elevi, despre interesele lor și stilul lor de a învăța.

• Acest lucru vă va permite să creați un mediu favorabil fiecărui elev în parte.

• Acordați-le timp elevilor să se cunoască unii pe alții și să aprecieze diversitatea pe care o aduce fiecare în clasă.

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

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

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

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

• Nu toleraţi niciodată în clasă intimidările, comportamentul agresiv, răutățile și alte comportamente jignitoare.

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

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

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

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

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

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

JURNAL DE UNITATE - 1

Ce am învăţat:

Ce pot să aplic şi să schimb:

BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE

Dezvoltare personală, abilități de viață și orientare profesională

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 1

1.1. Fundamentele și perspectiva disciplinei DP: abilități de viață-competențe cheie-învățământ obligatoriu-dezvoltare personală- învăţare pe parcursul întregii vieţi.
1.2. Repere conceptuale: curriculum pentru disciplina DP ; DP-aria CDP. Viziunea pedagogică promovată prin disciplina DP
1.3. Repere normative la baza disciplinei DP

●**Studiul și analiza unității de învățare 1.1.**
* **Sarcină:** completarea diagramei Wenn, după modelul de mai jos fig.1 cu identificarea:
• categoriilor (7) de abilităţi, considerate de bază pentru tinerii secolului 21;
• tipurilor de abilităţi de viaţă care pot fi dezvoltate în funcţie de categoria de vârstă şi competenţele cheie pe care învăţământul obligatoriu le are în vedere în procesul instructiv-educativ al elevilor din Republica Moldova şi pe care este construit curriculum-ul naţional în baza Recomandărilor Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele-cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi.

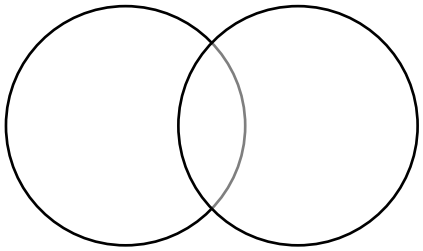


Figura 1 „Abilități de viață – competențe cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieţi”

●**Studiul și analiza curric.** (2018, pp. 11-14);
* **Dezbateri:**
• sistemul de competențe pentru învățământul primar care se întrepătrund cu abilităţile de viaţă de care elevii spun că au nevoie (Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 11(2));
• competențele transdisciplinare pentru învățământul primar circumscrise de *Profilul de formare al absolventului* prin cele patru atribute generice ale viitorilor cetățeni
●**Studiul și analiza curric.** (2018, pp. 11-14);
●**Studiul și analiza unității de învățare 1.2. și a ghidului** (2018, pp. 227-228)
***Dezbateri:**
• curriculumul pentru disciplina DP - definire;
• disciplina DP – parte componentă a ariei curriculare „Consiliere şi dezvoltare personală” – analiză;
• particularitățile disciplinei DP (activităţi, experiențe, abilități, potențial propriu, talente, aspirații, vise etc.)

●**Studiul și analiza unității de învățare 1.3. și a ghidului** (2018, pp.228-229)
***Sarcină:** stabilirea traseului normativității la disciplina DP în clasele primare, completând tabelul de mai jos:

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

2. PRIORITĂȚILE CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA „DEZVOLTARE PERSONALĂ”

2.1. Scopul disciplinei DP. Specificul valorificării inter și transdisciplinare a achiziţiilor dobândite în cadrul disciplinei şcolare DP şi din viaţa cotidiană

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

2.2.1. Modulul 1. „ Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt”

2.2.2. Modulul 2. „ Asigurarea calităţii vieţii”

2.2.3. Modulul 3. „Modul de viață sănătos”

2.2.4. Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial”

2.2.5. Modulul 5. „Securitatea personală”

2.3. Caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP

2.1. Scopul disciplinei DP. Specificul valorificării inter- şi transdisciplinare a achiziţiilor dobândite în cadrul disciplinei şcolare DP şi din viaţa cotidiană

Transdisciplinaritatea este relativ recentă -1970, prima schiţă a transdisciplinarităţii fiind datorată lucrărilor lui Jean Piaget, Edgar Morin, Erich Jantsch, Edgar Faure. Transdisciplinaritatea era concepută ca o etapă de depăşire a interdisciplinarităţii, aşadar, numai accepţiunea de înlăuntrul disciplinelor fiind luată în calcul. Anul 1970 a fost declarat de UNESCO An Mondial al Educaţiei, redactîndu-se cu această ocazie şi cîteva rapoarte ale Comisiei Internaţionale asupra Educaţiei.

În 1970, la cocviul Interdisciplinaritatea –Probleme de învăţămînt şi de cercetare în universităţi, desfăşurat la Nisa sub organizarea OCDE, Jean Piaget propune adăugarea la accepţiunea de înlăuntrul disciplinelor şi a acccepţiunii de dincolo(de discipline).[23]

Din 1980, transdisciplinaritatea intră cu prioritate şi în cîmpul de cercetare şi teoretizare al oamenilor de ştiinţă, îndeosebi al fizicienilor, pentru ca în 1987 să se înfiinţeze la Paris Centrul Internaţional de Cercetări şi Studii Transdisciplinare (CIRET), al cărui preşedinte este savantul român Basarab Nicolescu, fizician teoretician la Centrul Internaţional de Cercetări Ştiinţifice al Universităţii din Paris.[13]

În anul 1992 ia fiinţă, la propunerea lui Basarab Nicolescu şi René Berger, Grupul de Reflecţie asupra Transdisciplinarităţii de pe lîngă UNESCO. În noiembrie 1994, la Convento da Arrábida, Portugalia, are loc primul Congres Mondial al Transdiciplinarităţii, finalizat prin redactarea Cartei transdiciplinarităţii declaraţie-program deschisă spre semnare „oricărei persoane interesate în promovarea măsurilor progresive de ordin naţional, internaţional şi transnaţional menite să asigure aplicarea acestor Articole în viaţa de fiecare zi.”[11]

Accepţiunile ştiinţifice ale **termenilor de inter/pluri/multi şi transdisciplinaritate** denotă faptul că psihologii au abordat aceste probleme în legătură cu organizarea conţinuturilor învăţămîntului, definindu-le ca etape şi necesităţi ale integrării curriculare (abordarea integrată, cross-curriculară, abordarea modulară), propunînd o viziune holistică, constructivistă şi instrumentală, pe cînd savanţii (CIRET- Grupul Transdisciplinar de la Paris) definesc transdisciplinaritatea, din perspectiva unei filosofii a ştiinţei, ca pe o nouă viziune asupra Lumii, asupra Naturii şi asupra Realităţii, inţelegînd prin inter/pluri şi prin multidisciplinaritate forme, grade de potenţializare şi actualizare ale transdisciplinarităţii.[12]

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

Din perspectiva constructivistă, epistemiologică susţine că obiectul cunoaşterii, neavînd o stare finită, se construieşte, de-construieşt şi re-construieşte, articulîndu-se permanent, o dată cu acţiunea de explorare, cunoaşterea fiind „un construct uman fundamentat pe faptele vieţii sociale, reflectînd valorile şi interesele umane social construite (R. Trigg, 1996).[apud,1] Din această perspectivă, teoriile

învăţării autentice reflectă inţelesurile şi metodologia construirii active a sensului pentru cel care învaţă (the active construction of meaning).

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

Pentru uşurarea înţelegerii, el imaginează un tabel în care se aşază pe coloane diferitele discipline de învăţământ, iar pe rînduri principiile şi conceptele care servesc drept operatori sau motive de reflecţie în activitatea intelectuală. Aceste principii şi concepte sunt clasificate în generale şi se pot aplica într-un număr foarte mare de discipline; ex.: conceptele şi noţiunile fundamentale din ştiinţe), orientate (se pot aplica unor grupe de discipline) şi specifice (se pot aplica unor ansambluri de situaţii ce aparţin numai de o singură disciplină).

D'Hainout analizează minuţios, subliniind la fiecare perspectivă avantajele şi dezavantajele şi evidenţiind încă o dată (dacă mai era nevoie) că, în ciuda teoriilor novatoare şi a nevoilor stringente de modernizare, disciplinele constituie încă axele învăţămîntului tradiţional şi rămîn şi astăzi principiile organizatoare cele mai pregnante în învăţământ. [ibidem]

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

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

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

Perspectiva pluridisciplinară concepea învăţământul ca pornind de la o temă, situaţie, problemă, care ţine de mai multe discipline în acelaşi timp şi de diferite principii organizatoare. Se cerea aplicată îndeosebi în învăţământul primar, identificîndu-se cu perspectiva tematică şi cu pedagogia centrelor de interes, iniţiată în urmă cu două secole de Dewey în S.U.A. şi puternic dezvoltată în sec. XX de către Decroly în Belgia în legătură cu studiul mediului. Fundamentînd învăţământul pe realitate şi pe probleme, perspectiva tematică restituia un fenomen sau un concept în globalitatea sa, fiind susceptibilă de a declanşa o puternică motivaţie a învăţării. [apud, 11]

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

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

D'Hainaut identifica trei **tipuri de transdisciplinaritate**, în funcţie de parcursul orizontal, vertical sau transversal, înlocuind de această dată conceptele şi principiile iniţiale, suport al demonstraţiei teoriilor sale, cu demersuri exprimate prin următoarele verbe şi expresii: a comunica (recepţie), a comunica (emisie), a reacţiona la mediul înconjurător, a traduce, a se adapta, a prevedea,

a învăţa, a decide, a alege, a aprecia, a examina acţiunea, a acţiona, a aplica, a rezolva probleme, a crea, a transforma, a organiza, a conduce, a explica, a abstrage, a dovedi şi apropiindu-se prin aceasta de ceea ce noi numim astăzi competenţe transdisciplinare şi intuind totodată că **intra/inter şi pluridisciplinaritatea** sunt grade diferite ale aceluiaşi fenomen transdisciplinaritatea, teză fundamentală a concepţiei Grupului Transdisciplinar de la CIRET, Paris. Perspectiva CIRET asupra transdisciplinarităţii se reprezintă:

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

Interdisciplinaritatea -transferul metodelor dintr-o disciplină în alta.

Grade de interdisciplinaritate:

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

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

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

Transdisciplinaritatea -ceea ce se află în acelaşi timp şi intre discipline, şi înăuntrul şi dincolo de orice disciplină. Finalitatea transdisciplinarităţii -înţelegerea lumii prezente prin unitatea cunoaşterii umane.[ibidem]

Aşadar, acum trei decenii, termenul exprima necesitatea depăşirii limitelor disciplinelor. Academicianul român Basarab Nicolescu (2008) stabileşte că finalitatea transdisciplinarităţii este înţelegerea omului în totalitate, traversînd, toate disciplinele, dincolo de ele. Dar menţionează faptul a nu se confunda, însa, cu pluridisciplinaritatea şi interdisciplinaritatea. În domeniul educaţiei, transdisciplinaritatea urmăreşte punerea în funcţiune a unei inteligenţe lărgite, care reflecta triada: inteligenţa analitica, inteligenţa emotivă, inteligenţa corpului.

Care este **diferenţa de nuanţă dintre transdisciplinaritate, interdisciplinaritate şi pluridisciplinaritate**?. În opinia savantului transdisciplinaritatea ofera ceea ce este nou, nu o ideologie, nu o filosofie, ci o metodologie a dialogului. Cu alte cuvinte, ea structurează, plecînd de la sistemele naturale, plecînd de la ceea ce ne-a învăţat revoluţia cuantica, extrage idei pentru stabilirea dialogului şi, ceea ce numim noi în limbajul terminologic al transdisciplinarităţii, un dialog este întotdeauna imposibil fara existenţa unui terţ. Vorbind despre diferenţe şi nuanţe, autorul ia termenul transdisciplinaritate şi priveşte prefixul trans care se referă atît la ceea ce se află între discipline, cît şi înăuntrul disciplinelor. Deasemenea autorul constată că ceea ce aduce transdisciplinaritatea în cîmpul cunoaşterii este ideea că putem trata în acelaţi timp întregul şi părţile, în acelaţi timp unitatea prin diversitate, şi în acelaşi timp diversitatea prin unitate. [12]

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

De pe aceeaşi poziţie cercetătorul Lucian Ciolan (2008) menţionează că demersul care îşi propune să răspundă la întrebări sau să rezolve probleme semnificative ale lumii reale, prilejul de valorificare şi aplicare a cunoştinţelor, de formare a unor capacităţi ce transced disciplinele este transdisciplinaritatea.

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

Dacă cercetarea disciplinară se referă la cel mult unul şi acelaşi nivel de Realitate (în fapt, la fragmente ale unuia şi aceluiaşi nivel de Realitate), cercetarea transdisciplinaritatea se preocupă de dinamica provocată de acţiunea simultană a mai multor niveluri de Realitate. Descoperirea acestei dinamici trece în mod necesar prin cunoaşterea disciplinară.

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

Din aceste considerente se reliefează cei „ **trei stâlpi" ai transdisciplinarităţii**: 1. Nivelurile de Realitate; 2. Logica terţului inclus; 3. Complexitatea şi principiile transdisciplinarităţii:

1. Disciplinaritatea, pluri-disciplinaritatea, inter-disciplinaritatea şi trans-disciplinaritatea sunt cele patru săgeţi ale unuia şi aceluiaşi arc: cel al cunoaşterii.

2. Ca şi în cazul disciplinarităţii, cercetarea transdisciplinară nu este antagonistă, ci complementară cerectării pluri-şi interdisciplinare.

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

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

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

6. Chiar recunoscînd caracterul radical distinct al transdisciplinarităţii în raport cu disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea şi interdisciplinaritatea, ar fi, totuşi, extrem de periculos să se absolutizeze această distincţie, deoarece într-un asemenea caz transdisciplinaritatea ar rămîne golită de întregul său conţinut, iar eficacitatea acţiunii sale ar fi redusă la zero.[ibidem]

Cercetătorii în domeniul educaţiei au ajuns, pe căi diferite, la aceeaşi concluzie cu Comisia Internaţională pentru Educaţie în secolul XXI, comisie ce a funcţionat sub egida ONU, coordonator Jacques Delors, anume aceea că noul tip de educaţie în secolul întîi al mileniului trei se bazează pe patru competenţe fundamentale (numite piloni, stâlpi ai educaţiei): - a învăţa să cunoşti (să ştii); - învăţa să faci; - a învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi; - a învăţa să fii- toate sunt competenţe de origine şi de esenţă transdisciplinară.[9]

Din perspectiva dată, Curriculumul la disciplina *Dezvoltare personală* are ca scop formarea competenţelor prin achiziţii specifice disciplinei, dar şi prin valorificarea inter- şi transdisciplinară a achiziţiilor dobândite în cadrul altor discipline şcolare, precum şi din viaţa cotidiană.

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

Bibliografie

1. Bumbu, I., Ecologizarea sistemului educaţional, ziarul Făclia, sîmbăta, 21 noiembrie, 2009.
2. Ciolan, L., Noi didactici în viziune transdisciplinară. Concepte fundamentale,Centrul Educaţia, Bucureşti, 2000.
3. Ciolan, L., Învăţarea integrata, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Ed. Polirom, Bucuresti 2008.
4. Cojocaru, V., Ch., Calitatea în educaţie. Managementul calităţii, Ed. „Tipografia Centrală", Chişinău, 2007, 268 p.
5. Comoner, B., Cercul care se închide, Ed. Politică, Bucureşti, 1980.
6. Curriculum naţional modernizat, 2010, Chişinău, www.edu.md
7. Cristea, S., Calitatea în educaţie / educaţia de calitate, rev.Didactica Pro..., nr.4-5 (50-51), p.107-112.
8. D'Hainaut, L., Programmes d'etudes et education permanente, Collection „L'education en devenir, UNESCO, Paris, 1979 (traducere în limba româna: Programme de învăţămînt şi educaţie permanentă, EDP, Bucuresti, 1981).
9. Delors, J., Learning; the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century/L'0ducation: un tresor est cache dedans, UNESCO, 1996 (traducere în limba româna: Comoara lăuntrică. Raportul catre UNESCO al Comisiei Internationale pentru Educatie în secolul XXI, Iasi, Ed. Polirom, 2000).
10. Moser, G., Introducere în psihologia mediului, Iaşi, Ed. Polirom, 2009.

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

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

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

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

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

1. Aprecierea identităţii personale şi a celorlalţi în contexte educaționale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă.

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

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

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

5. Adaptatrea comportamentului privind securitatea personală şi a celor din jur în situaţii cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.

Competenţele specifice disciplinei se formează pe parcursul claselor I-IV. Unităţile de competenţe sunt deduse din competenţele specifice disciplinei şi exprimă diferite grade de complexitate ale rezultatelor învățării.

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

1. **Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt.**
2. **Asigurarea calităţii vieţii.**
3. **Modul de viață sănătos.**
4. **Proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial.**
5. **Securitatea personală.**

2.2.1. Modulul 1. „ Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt”

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

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

Prin realizarea unităților de competență și a unităților de învățare recomandate se urmărește cultivarea la elevi a unei imagini de sine pozitive și autentice, cunoaşterea clară a calităţilor personale şi punctelor slabe; formarea abilităților și deprinderilor de a păstra echilibrul în situații de succes și eșec, de a iniția și menține relații pozitive, de a elabora soluţii alternative; creşterea rezistenţei la frustrare, marginalizare temporară, critică; capacitatea de autoanaliză a erorilor, greşelilor, eşecurilor; asumarea riscurilor, stăpânirea situaţiilor de incertitudine, anticiparea consecinţelor; creşterea capacității de decizie (independent alegerilor personale); adoptarea unei atitudini pozitive faţă mediul înconjurător.

Concepte-cheie:

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

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

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

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

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

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

Limite/granițe personale – linii invizibile care ne separă, ne delimitează, ne asigură individualitatea dar ne şi permit să interacţionăm cu ceilalţi; au funcţia atât de a ne diferenţia, dar şi de a ne permite conexiunea cu alte persoane, separate de noi; ele trebuie să fie atât suficient de ferme, dar şi flexibile şi permeabile pentru a exprima liber gândurile, emoţiile, valorile, fără riscul contopirii cu identităţile altor persoane.

2.2.2. Modulul 2. „ Asigurarea calităţii vieţii”

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

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

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

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

- Aprecierea studiilor și muncii ca surse ale calității vieții;
- Utilizarea diverselor surse de învățare: natura, oamenii din comunitate (și nu numai), cărțile, manualele etc.
- Atitudinea grijulie față de natură;
- Utilizarea rațională a resurselor: apa, agentul termic, agentul electric; consumabilelor (rechizitelor școlare, bunurilor de larg consum);
- Gestionarea grijulie a lucrurilor personale și manifestarea respectului pentru bunurile celorlalți;
- Buna gospodărire, care pune accent pe crearea familiei și investiții în creșterea copiilor; crearea unui mediu benefic pentru familie și cei apropiați. O bună gospodărire presupune valorificarea rațională a capacităților proprii;
- Relații responsabile și respectuoase între băieți/ bărbați și fete/ femei, posibilitățile de realizare personală/profesională;

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

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

2.2.3. Modulul 3. „Modul de viață sănătos”

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

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

- Alimentația. Corectitudinea alimentației: îmbinarea alimentelor, frecvența, cantitatea;

Prevenirea intoxicațiilor; dauna utilizării unor produse;

- Vestimentația corectă, moda și sănătatea;
- Igiena personală;
- Efortul fizic și mintal, activitățile, odihna corectă, sportul;
- Particularitățile dezvoltării fiziologice și emoționale în perioada copilăriei, preadolescenței și adolescenței;
- Relațiile sexuale și bolile sexual transmisibile;
- Dauna și prevenirea utilizării drogurilor, alcoolului și altor substanțe nocive.

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

2.2.4. Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial”

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

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

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

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

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

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

2.2.5. Modulul 5. „Securitatea personală”

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

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

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

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

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

2.3. Caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP.

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

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

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

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

Curriculumul propune o ofertă flexibilă. Reieşind din particularităţile grupului-ţintă, posibilităţile de implicare a partenerilor educaţionali, resursele educaţionale ale mediului de viaţă, cadrul didactic poate să selecteze anumite unităţi de conţinut (mesaj educațional) şi să le completeze cu altele, relevante formării competenţelor formulate. Disciplina oferă un grad sporit de flexibilitate formelor de organizare a procesului didactic: de la o oră organizată în cadrul clasei, până la activităţi formative organizate în comunitate, în instituţii, în natură. În acest sens este încurajat parteneriatul educaţional, cu implicarea plenară a părinților, APL-lui şi comunităţii, în crearea condiţiilor necesare pentru realizarea finalităţilor propuse. Specifică este şi evaluarea. Disciplina *Dezvoltarea personală*, pune accent pe monitorizarea procesului de dezvoltare a elevului, oferindu-i feedback constructiv şi motivare pentru implicare activă.

Cum ar trebui predate modulele?

(conținut disponibil la Pädagogische Hochshule Zürich, 2018)

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

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

JURNAL DE UNITATE – 2

Ce am învăţat:

_____

Ce pot să aplic şi să schimb:

_____

BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE

Dezvoltare personală, abilități de viață și orientare profesională

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

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

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

• competențe cognitive, cum ar fi competențe de rezolvare a problemelor, de gândire creativă, de gândire critică, precum și cele meta-cognitive;

• aptitudini sociale, cum ar fi comunicarea și colaborarea, construirea relațiilor interpersonale, empatia;

• competențe legate de conștiința de sine, cum ar fi responsabilitatea, luarea deciziilor, deprinderile de autoreflecție;

• abilități de reglare a emoției, cum ar fi controlul emoțiilor, combaterea stresului și soluționarea conflictelor.

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

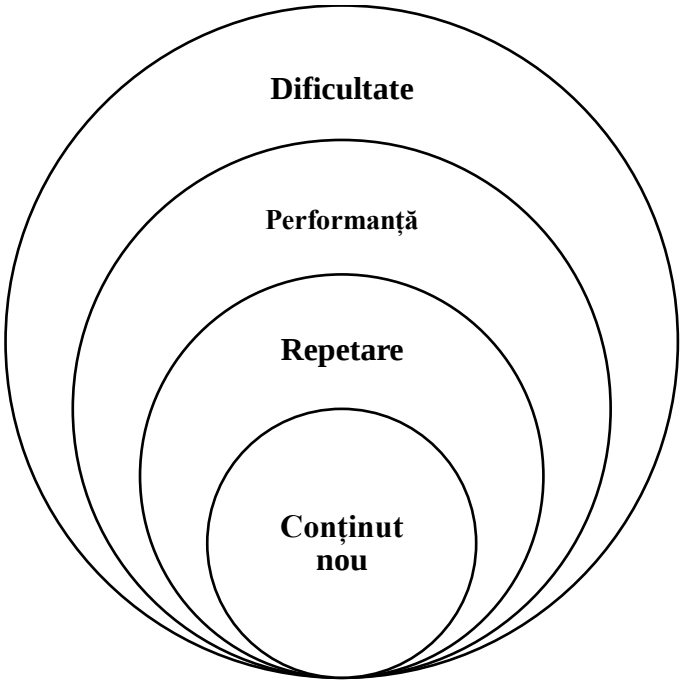
sociale și celor legate de conștiința de sine, competențele de reglare a emoțiilor nu se pot forma fără a lua în considerare competențele sociale ș. a. m. d.

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

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

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

Figura1. **Curriculumul concentric pentru diciplina „Dezvoltare personală”**



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

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

SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 2.

2.1. Scopul disciplinei DP. Specificul valorificării inter- și transdisciplinare a achiziţiilor dobândite în cadrul disciplinei şcolare DP şi din viaţa cotidiană
2.3. Caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP

●**Studiul și analiza unității de învățare 2.1., a curric.** (2018, p. 11-14) **și a ghidului** (ghid. p. 227)
***Sarcină. Eseu structurat**: *Specificul valorificării inter- și transdisciplinare a achiziţiilor dobândite în cadrul disciplinei şcolare DP şi din viaţa cotidiană* (accepţiunile ştiinţifice ale termenilor de inter/pluri/multi şi transdisciplinaritate; tipurile și gradele de transdisciplinaritate; diferenţa de nuanţă dintre transdisciplinaritate, interdisciplinaritate şi pluridisciplinaritate; scopul curriculumului la disciplina DP)
* **Dezbateri**:
- competențe specifice formate ca rezultat al studiului disciplinei DP (curric. p. 179; ghid. p.229);
- modulele prin intermediul cărora vor fi formate competențele proiectate la disciplina DP (curric. p. 179; ghid. p.229); .
* **Sarcină.** Elucidarea abordării curriculumului concentric pentru disciplina DP, repetându-se în fiecare an școlar, însă de fiecare dată la un nivel mai complex: conținut nou ► repetare ► performanță ► dificultate.
* **Sarcină.** Identificarea unităților de competențe la cele 5 module, completând tabelul de mai jos:

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

●**Studiul și analiza unității de învățare 2.3. și a ghidului** (2018, pp. 229-233)
* **Dezbateri:**
- specificul integrării celor 5 modulele în disciplina DP;
- esența fiecărui modul și efectele interrelaționării între ele în disciplina DP (Repere conceptuale ale modulelor; Mesaj educațional; Rezultate ale învățării; Efecte ale interacțiunii dintre problematicile abordate);
- specificul de predare a modulelor.

3. ASPECTE METODOLOGICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA DP

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

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

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

3.4. Crearea mediului de învățare la disciplina DP

3.5. Valorificarea paradigmei educaționale centrate pe elev la disciplina DP. Managementul timpului alocat disciplinei DP. Oferta unităților de conținut la DP

3.6. Organizarea activităților de învățare. Ansamblul tehnologiilor ed.-le aplicate la realizarea eficientă a disciplinei DP

3.6.1. Specificul învățării bazate pe sarcină la disciplina DP

3.6.2. Specificul învățării prin cooperare la disciplina DP

3.6.3. Specificul învățării prin proiecte la disciplina DP

3.6.4. Specificul învățării prin experiență la disciplina DP

3.6.5. Specificul utilizării jocurilor și media la disciplina DP

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

Deşi există multe definiţii ale învăţării centrate pe elev care constituie chintesenţa parteneriatului elev-învăţător, punctele cheie referitoare la ce este şi ce anume presupune acest tip de parteneriat sunt incluse în următoarele afirmaţii:

- „ *Învăţarea centrată pe elev descrie modalităţi de a gîndi despre învăţare şi predare ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activităţi de genul plănuirii învăţării, interacţiunii cu profesorii şi alţi elevi, cercetării şi evaluării învăţării.*- Cannon, R. (2000);
- *„Învăţarea centrată pe elev, le oferă elevilor o autonomie şi un control mai mare în privinţa alegerii subiectului, a metodelor de învăţare şi a ritmului de studiu."*- Gibbs, G. (1992) ;
- *„Învăţarea centrată pe elev se referă la situaţia în care elevii lucrează atît în grupuri cît şi individual pentru a explora probleme şi a procesa activ cunoştinţele, mai degrabă decît a fi nişte receptori pasivi ai acestora. „*- Harmon, S.W. & Hirumi, A. (1996) ;
- *„Mediul învăţării centrate pe elev se concentrează în primul rînd asupra satisfacerii nevoilor elevului, în timp ce mediul învăţării centrate pe materie se concentrează în primul rînd asupra unui set de cunoştinţe. „*- Clasen, R.E. & Bowman, W.E. (1974)
- *„Profesorul poate deveni de exemplu: instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmiţător de cunoştinţe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoştinţe, model…. facilitator, colaborator. „*- Jedeskog, G. (1999)

Din aceste definiţii am desprins câteva **idei generale despre învăţarea centrată pe elev:**

- descrie modalităţi de gândire despre învăţare şi predare;
- o abordare extinsă a predării;
- se concentrează în principal asupra satisfacerii nevoilor elevilor.

Deasemenea aceste definiţii ne-au oferit cîteva puncte generale despre învăţarea centrată pe elev. Cel mai cuprinzător este că descrie diferite modalităţi de gîndire în privinţa învăţării şi predării. Un punct cheie în expresia respectivă este faptul că Canon plasează învăţarea înaintea predării. Întregul *accent se mută de pe activitatea noastră ca profesori pe rolul elevilor ca cei care învaţă.* Este de asemenea demn de observat că aceasta nu este o metodă de predare, ci o abordare de predare extinsă. Poate presupune o gamă largă de metode, iar unele dintre acestea pot îmbrăca forma predării tradiţionale.

Aspectul esenţial este că *pune accentul în principal pe satisfacerea nevoilor elevului*. Din acetse accepţiuni am şi desprins **rolul elevilor:** *o mai mare autonomie, responsabilitatea elevilor, să devină manipulatori activi de cunoştinţe.*

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

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

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

În învăţarea centrată pe elev accentul se pune pe ***a-l face pe elev responsabil*** pentru propriul proces de învăţare. Elevii au o influenţă mai mare asupra tuturor aspectelor legate de ce anume urmează să înveţe şi de modul în care o vor face. În viaţă în general, atunci cînd avem o libertate mai mare, aceasta atrage după sine o responsabilitate mai mare. Sîntem siguri că aceasta se aplică şi în cazul elevilor şi al învăţării centrate pe elev.

Elevii îşi dovedesc responsabilitatea mai mare devenind ***căutători activi de cunoaştere.*** Ei nu se mai bazează pe profesorul care să le deschidă mintea şi să le-o umple cu cunoştinţe în timp ce stau pasivi în sala de clasă. Ei folosesc posibilităţile de învăţare care li se oferă, caută alte modalităţi de învăţare, iar dacă aceasta nu dă rezultate, cer ajutorul şi îndrumarea profesorilor - însă nu pur şi simplu pentru răspunsuri de-a gata.

În aşa mod am stabilit **activitatea elevilor în învăţarea centrată pe elev:** *alegerea subiectului; planificarea activă a învăţării; alegerea metodelor de învăţare; manipulatori activi de cunoştinţe; interacţiunea cu profesorii; interacţiunea cu alţi elevi; munca atît în grup cat şi individual; cercetarea; explorarea problemelor; învăţarea într-un ritm propriu; evaluarea învăţării.*

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

Un aspect este ***alegerea metodelor de învăţare*** care în mod deloc surprinzător, aceasta se aplică elevilor noştri din ciclul primar, şi este vizibil în modurile în care preferă să înveţe.

Ca persoane care învaţă, ei pot avea stiluri de învăţare diferite şi prefera să **fie activi în diferite feluri**. Le poate plăcea să: fie activi şi entuziaşti în noile experienţe; să strîngă informaţii şi să reflecteze asupra lor înainte de a ajunge la o concluzie; să fie analitici şi să integreze observaţiile noastre opinii şi concepte; să fie foarte pragmatici, încercînd lucrurile fără discuţii lungi.

În acelaşi timp, pot prefera **să intre în ciclul învăţării în diferite puncte** şi pot prefera **să primească informaţiile în diferite feluri**. Fleming a observat că există aceia cărora le place să recepteze idei noi vizual, prin auz, prin citit sau prin simţurile kinestezice, precum pipăitul sau mişcarea. Prin prisma dată recunoaştem cu uşurinţă persoane care au **diferite tipuri de abilităţi**. Unii sunt în special *buni* la limbi sau matematică – abilităţile *academice* tradiţionale. În plus, se sugerează că există inteligenţe spaţiale, muzicale, legate de mişcarea corpului, interpersonale şi intrapersonale. Fiecare elev dispune de un echilibru diferit între punctele tari şi slabe în aceste domenii. Aceasta va influenţa la rîndul ei atît preferinţele lor de învăţare cat şi eficacitatea lor în diferite situaţii de învăţare, iar aceasta poate fi influenţată prin învăţarea centrată pe elev.

Faptul că elevii au anumite preferinţe de învăţare nu înseamnă că acelea sunt singurele abordări care trebuie să fie folosite cu ei. Uneori trebuie să fie expuşi unor experienţe diferite şi obligaţi să lucreze în modalităţi diferite, astfel încît să se dezvolte ca indivizi care sunt capabili să acţioneze într-o serie de contexte.

Indiferent de diferenţele pe care elevii le pot prezenta, ei nu învaţă o idee nouă în izolare, ci se dezvoltă şi îşi adaptează gîndirea în continuu, în lumina experienţei anterioare. În promovarea învăţării centrate pe elev, trebuie să recunoaştem experienţa anterioară a elevului individual, şi să o folosim ca pe o bază pentru a furniza noi experienţe care să-i ajute să-şi dezvolte ideile şi abilităţile.

Indiferent ce metode preferă, elevii noştri trebuie să fie ***activi atunci cînd caută cunoaşterea***. Avem în vedere că evoluăm de la a furniza pur şi simplu cunoştinţe elevilor noştri, şi că prin urmare aceştia ar trebui să cerceteze şi să exploreze probleme de unii singuri. Aceasta îi va ajuta să acumuleze cunoştinţele de care au nevoie pentru a se pregăti pentru muncă, şi în acelaşi timp le va dezvolta abilităţile ce le vor fi necesare în majoritatea locurilor de muncă din viitor.

În învăţarea centrată pe elev vom asista de asemenea la schimbări ale modalităţilor în care elevii ***interacţionează cu profesorii***. În ideile dinainte am identificat felurile în care elevii vor învăţa într-o manieră diferită. Aceasta va influenţa de asemenea relaţia pe care o au cu profesorii lor.

Dacă elevii urmează a fi activi în căutarea cunoaşterii, aceasta implică o relaţie de cooperare între elevi şi profesori. Faptul că profesorii ar putea fi mai prietenoşi nu înseamnă să nu fie respectaţi de elevii lor. Nici nu inseamnă că nu sunt capabili să menţină disciplina. O fac diferit, iar aceasta reflectă felul de relaţie pe care e probabil ca elevii s-o aibă cu viitorii lor manageri.

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

Definiţiile pe care le-am discutat menţionează că elevii vor ***interacţiona cu alţi elevi*** şi că vor ***lucra atît în grupuri cît şi individual***. Abordarea tradiţională din învăţământ presupune că acesta se bazează pe competiţie. Cercetările cu accesul în şcoli pe o bază competitivă au demonstrat că în multe ţări a existat un element competitiv în certificarea calificărilor, astfel încît o anumită proporţie de elevi vor primi diferite niveluri de certificare. Cu evaluarea elevilor bazată pe competenţe s-a depăşit complet o astfel de abordare şi s-a constatat că elevii pot munci mai degrabă cooperant decat competitiv.

Elevii trebuie să-şi dezvolte abilităţile de a interacţiona unii cu alţii pentru că aceasta este situaţia pe care majoritatea o vor întalni la locul de muncă. În acelaşi timp, elevii trebuie să-şi dezvolte abilităţi pentru a se baza pe ei înşişi, şi capacitatea de a munci din proprie iniţiativă. Situaţia se reflectă în ideea că în învăţarea centrată pe elev elevii vor lucra cateodată în grupuri, dar vor munci de asemenea individual.

Ideea că vor fi activi în ***controlarea ritmului de studiu*** poate constitui realmente o provocare. Ne place o abordare bine ordonată, în care fiecare ştie ce anume vor învăţa elevii la un anumit moment. Ne simţim mai confortabil într-o astfel de situaţie. Suntem mai încrezători că materia va fi acoperită în întregime, însă aceasta înseamnă a ne întoarce la situaţia în care accentul cădea mai degrabă pe predare decat pe învăţare. Ştim de asemenea cînd anume vor fi necesare resurse didactice diferite, şi le putem manui în consecinţă.

A le permite elevilor să controleze ritmul de studiu pare ceva haotic. Nu vom şti cînd doresc să lucreze mai mult la un subiect şi cînd vor vrea să treacă mai departe. Cu toate acestea, acesta este un răspuns potrivit, dat fiind faptul că elevii sunt diferiţi şi nu învaţă cu toţii în acelaşi ritm. Dacă vrem ca toţi elevii noştri să înveţe eficace, trebuie să acceptăm această provocare. Ne putem gîndi la includerea unei învăţări bazate mai mult pe resurse sau putem cerceta modalităţi în care elevii pot lucra împreună ajutîndu-se unul pe celălalt.

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

Am recunoscut că fiecare elev este unic. Aceştia diferă în multe moduri diferite, printre care se numără capacitatea lor de a învăţa materiale diferite şi viteza cu care pot să le înveţe. Într-o abordare centrată pe elev a unui curriculum bazat pe competenţe, ne vom evalua elevii atunci cînd aceştia consideră că sunt pregătiţi. Aceasta poate însemna că solicită evaluarea foarte devreme şi că au succes. Apoi va trebui să plănuim următoarea formare pentru ei. În cel mai bun caz, pot avea o experienţă anterioară ce le-a dat capacitatea de a satisface cerinţele evaluării înainte de a li se fi predat formal lucrurile respective, şi trebuie să putem răspunde unei astfel de situaţii.

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

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

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

competenţă. Apoi putem monitoriza şi evalua această auto-evaluare şi o putem folosi ca parte a evaluării formale a elevului. Spre deosebire de aşteptările noastre, elevii tind să-şi subevalueze performanţa. Aceasta poate fi foarte util pentru creşterea motivaţiei elevilor noştri. Le putem spune că sunt mai buni decît cred şi aceasta îi va face să se simtă bine.

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

***Informator** activitatea se reduce la o simplă enunţare a cerinţelor, normelor de comportament, convingerilor care urmează să se formeze la elevi. Fundalul emoţional al interacţiunii pedagogice este neutru.

***Dictator –** împreună cu forţă şi întroducerea în conştiinţa copiilor a normelor morale etice, de conduită, a convingerilor şi a poziţiei civice. Fundalul emoţional al interacţiunii pedagogice este vădit negativ. Rolul dictatorului este incompatibil cu procesul educaţional centrat pe copil, iar rolurile de solicitant / cerşător şi zeu, chiar dacă sunt necesare în anumite situaţii, trebuie să se manifeste pe o durată de timp limitată.

***Prieten** – dorinţa de a înţelege comportamentul copiilor şi de a oferi ajutor necesar. Fundalul emoţional al interacţiunii pedagogice este vădit pozitiv.

***Solicitantul/cerşetorul** - manifestarea dependenţei profesorului de elevi; dorinţa de a aplana situaţiile pedagogice controversate prin înlăturarea semnelor exterioare ale acestora. Fundalul emoţional al interacţiunii pedagogice este negativ.

***Sfătuitorul** – dorinţa de a convinge elevul să acţioneze într-un fel anumite, formulînd discursul în formă de stat uneori şi mod insistent. Fundalul emoţional al interacţiunii pedagogice este pozitiv.

***Inspirator** – dorinţa de a le construi interacţiunea cu elevii prin inspirarea propriilor idei. Fundatul emoţional al interacţiunii pedagogice este vădit pozitiv, dar de scurtă durată.

***Zeu –** tendinţa continuă de a-şi demonstra calităţile personale pozitive şi posibilităţile pedagogice. Fundalul emoţional al interacţiunii pedagogice este vădit pozitiv, relativ de lungă durată.[gutu]

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

Dacă ar fi să ne referim doar la un singur cuvînt din această listă în direcţia cercetată de noi-parteneriat elev-profesor, acesta ar fi ***facilitator***. Universitatea Northeastern Illinois din SUA ne oferă o definiţie utilă a acestui termen : *O persoană care facilitează procesul învăţării pentru elevi, încercînd să descopere ce anume este interesat să înveţe elevul, şi determinînd apoi cea mai bună modalitate de a a-i pune la dispoziţie elevului acele informaţii prin furnizarea de sisteme de cunoştinţe sau materiale, care să-i dea acestuia posibilitatea să se achite mai eficace de o sarcină. Aceasta se face prin ascultare, punere de întrebări, furnizare de idei, sugerarea de alternative şi identificarea de posibile resurse.* [www.neiu.edu/~dbehrlic/hrd408/glossary.htm]

De ce ? Deoarece accentul se pune pe sprijinirea învăţării şi aceasta trebuie să se realizeze pe căi optime. Profesorul devine o resursă. El poate împărţi acest rol cu maiştrii, bibliotecarii, directorii centrelor de resurse, cu cei responsabili pentru oferta IT şi cu persoanele din afara şcolii, precum agenţii economici.

Definiţia Universităţii Notheastern Illinois ne oferă de asemenea o conexiune utilă cu următorul aspect abordat, adică cu ce anume face profesorul în învăţarea centrată pe elev.

Activitatea profesorului în învăţarea centrată pe elev: înlocuirea prelegerilor cu învăţarea activă; integrarea programelor de învăţare în ritm propriu; organizarea unor situaţii cooperante în grup; considerarea elevului drept responsabil.

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

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

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

Deşi elevii noştri pot munci individual, am văzut că ei pot de asemenea munci cu alţii, caz în care avem responsabilitatea de a ***organiza cooperarea în situaţii de grup***. Exact cum nu-i vom lăsa pe elevi să se ocupe singuri de întreg procesul de învăţare, va trebui să îndrumăm şi monitorizăm munca lor în grup.

Constatăm : ca profesori, avem un rol similar de ***a considera în ultim***ă ***instanţă elevul ca fiind responsabil*** pentru procesul său de învăţare, iar aceasta nu va fi în mod necesar ceva uşor de făcut. Dar trebuie să recunoaştem că este important pentru elevii noştri să treacă de la dependenţă la independenţă, şi de la a fi controlaţi la a li se permite responsabilitatea.

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

În a doua jumătate a secolului XX, în urma cercetărilor în domeniul psihologiei personalităţii, psihologiei cognitive, sociologiei, pedagogiei are loc recunoaşterea a) potenţialului de autoedificare a elevului; b) importanţei experienţei subiective a fiecărui elev în procesul de asimilare a noilor cunoştinţe şi formarea noilor competenţe; c) impactului respectării demnităţii umane a oricărui individ în procesul educaţional pentru formarea unei personalităţi sănătoase fizic, moral, psihic. [cond. Guţu,V.,2008].

Această perspectivă solicită revizuirea fundamentelor şi procesului educaţional propriu-zis. Se impune (I) *corelarea* dintre dimensiunea morală-ştiinţifică-tehnologică-estetică-psihofizică-socială a dezvoltării personalităţii în orice moment al evoluţiei sale în cadrul procesului de învăţământ; (II) *valorificarea integrală* a tuturor resurselor de care dispune elevul în organizarea procesului de predare-învăţare-evaluare; (III) *deschiderea timpului pedagogic* al educaţiei/instruirii a cărei resurse de (auto) perfecţionare trebuie distribuite din perspective valorificării lor integrale nu numai în cadrul şcolii, ci pe tot parcursul existenţei umane. [Guţu,V.,2008, p.23].

În acest context, ***elevul,*** fiind figura centrală a procesului educaţional, ***obţine un nou statut***. În opinia lui I. Neacşu, elevul reprezintă, alături de profesor, unul dintre „agenţii acţiunii educaţionale". În aceeași interpretare „Elevul poate fi definit în termini unui concept pedagogic operaţional, identificabil la nivelul structurii de funcţionare a educaţiei, care vizează în mod direct activitatea de instruire realizabilă în contextual procesului de învăţământ!". [neacşu] În această perspectivă largă, elevul poate fi analizat la nivelul Teoriei generale a educaţiei sau Fundamentelor pedagogiei (ca exemplu particular de obicei al educaţiei, de agent sau actor cu resurse potenţiale de subiect al educaţiei) şi în mod special în cadrul Teoriei generale a instruirii sau al Didacticii generale ca exponent referenţial al corelaţiei funcţionale dintre educator şi educat, dintre instruire şi învăţare, angajat ca subiect epistemic, capabil la un moment dat să atingă nivelul cel mai înalt al educaţiei – autoeducaţiei (moment care marchează transformarea sa din obiect în subiect al propriei sale formări-dezvoltări, respective autoformări- autodezvoltări [Cristea, S., 2001].

Copilul poate şi trebuie însuşi calitatea de subiect şi responsabilitatea pentru procesul de autoedificare. Pedagogia postmodernă transformă elevul în autor al educaţiei, el va schimba poziţia de "obiect-actor" al educaţiei pe "subiect-autor" al educaţiei. Elevul – subiect poate realiza mai multe roluri sociale şi pedagogice în scenariile complexe ale vieţii, poate realiza managementul devenirii fiinţei umane.

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

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

Viziunea din perspectiva de subiect	Viziunea din perspectiva de obiect
Recunoaşterea dreptului omului la individualitate şi la manifestarea individualităţii	Dezaprobarea oamenilor care se evidenţiază („culori albe"). Atitudine negativă faţă de tot ce este neordinar. Dorinţa de a fi „ca toţi"
Recunoaşterea dreptului la activism şi caracter de sine stătător	Pasivitatea, indiferenţa percepute ca normă a vieţii. Poziţia executantului acceptată ca fiind cea mai comodă. Teama de probleme şi atitudinea negativă faţă de acestea.
Recunoaşterea dreptului la libertatea interioară, independentă, la dreptul de a alege. Conştientizarea responsabilităţii pentru alegerea făcută.	Teama de a-şi asuma responsabilitatea, dependenţa de persoanele care deţin putere. Dorinţa de a deţine controlul asupra tuturor lucrurilor.
Recunoaşterea dreptului la respect, înţelegere, încredere, dragoste, creaţie etc.	Dimensiunea spirituală manifestată verbal, nu şi în acţiuni. Lipsă de încredere în cei din jur. Lipsa deprinderii de a analiza calitatea gîndurilor, emoţiilor, cuvintelor, acţiunilor proprii. Atenţie deosebită la neajunsurile celor din jur. Tendinţa spre un stil de viaţă autoritar.

Tabelul- Caracteristici esenţiale ale viziunii asupra lumii din perspectiva de subiect şi obiect.
(Traducere şi adaptare după Iunina E.A.)

În literatura de specialitate subiectul se descrie ca observîndu-se pe el însuşi, ca întrebîndu-se asupra lui însuşi, ca evaluîndu-se pe sine. Înţelegerea şi însuşirea gîndirii reflexive conduc elevul spre a se afirma şi a se concepe clar ca subiect al reflecţiei şi acţiunii sale, a se afirma ca agent autonom şi responsabil al propriei sale dezvoltări. În această dublă mişcare, care priveşte gîndirea şi acţiunea, elevul îşi afirmă libertatea, respectînd normele şi valorile comunităţii în care trăieşte.

Calitatea de subiect obţinută în procesul învăţării centrate pe elev „oferă elevilor o mai mare autonomie şi la ritmul de studii" [Iunina, E., 2007]. Învăţarea centrată pe elev oferă oportunităţi de monitorizare a propriei învăţări, în consecinţă accentuînd necesitatea ca elevii să-şi asume un înalt grad de responsabilitate, să-şi aleagă în mod active scopurile, precum şi să-şi administreze învăţarea. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul ori persoana care predă la clasă le va spune ce, cum, unde şi cînd să gîndească. Ei sunt cei care trebuie să înceapă să gîndească.

Recomandarea împărţirii responsabilităţii între profesor şi elev este răspîndită în pedagogia contemporană. Într-o prezentare succintă a caracteristicilor persoanelor care învaţă eficient, de la Harpe, Kulski şi Radloff (1999) arată că o persoană care învaţă eficient: are scopuri clare privitor la ceea ce învaţă; are o gamă largă de strategii de învăţare şi ştie cînd să le utilizeze; ştie care îi sînt punctele forte şi punctele slabe; înţelege procesul de învăţare etc.

Necesitatea transformării copilului din obiect în subiect al educaţiei dictată de tendinţele de dezvoltare ale societăţii, tehnicii şi tehnologiilor solicită asumarea de noi roluri de către şcoală şi profesor [Alexeev, N., 2006].

Caracterul umanist, colectiv, creativ şi social-politic reflectă esenţa activităţii pedagogice în vizorul noii paradigme. Vom analiza fiecare dintre aceste însuşiri specifice ale activităţii pedagogice, deoarece acestea determină rolurile profesorului în procesul educaţional centrat pe copil.

Caracterul umanist *al activităţii pedagogice* presupune dezvoltarea liberă a potenţialului, capacităţilor copilului în baza valorilor general umane. În paradigma postmodernă orientarea valorică nu mai poate fi dictată de stat. în societatea democratică aceasta aparţine individului. Carl Rogers afirmă că adevărata democraţie se bazează pe educaţia omului integru care poate îmbina libertatea cu responsabilitatea. Activitatea educatorului/profesorului este una complicată: a-i oferi copilului oportunitatea de a cunoaşte valorile naţionale şi general umane; competenţa de analiză şi descernămînt; libertatea de a identifica şi urma anumite valori şi principii; responsabilitatea pentru alegerea realizată, efectele şi consecinţele deciziilor luate. În condiţiile discrepanţei dintre idealul umanist şi realitatea mediului social, complexitatea şi gradul de dificultate al activităţii pedagogice creşte.[apud, --p-]

Caracterul colectiv *al activităţii pedagogice* este determinat de suma influenţilor multiple ale tuturor cadrelor didactice asupra formării şi dezvoltării personalităţii copilului în instituţia de învăţămînt. Calitatea, eficienţa, eficacitatea influenţei pedagogice depinde de coeziunea colectivului ce exercită influenţă educaţională, de împărtăşirea viziunii asupra educaţiei, perceperii fenomenului educaţiei, înţelegerii esenţei activităţii pedagogice de către persoanele ce constituie colectivul

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

Caracterul creativ este imprimat activităţii pedagogice de unicitatea situaţiilor educaţionale, de schimbare continuă a contextului. Soluţionarea problemelor şi a sarcinilor instructive-educative, deciziile pedagogice care se bazează nu doar pe legităţile ştiinţelor educaţiei, solicită o abordare creativă. Se poate afirma că Profesorul constituie conţinutul, metoda şi mijlocul acţiunii pedagogice, deoarece activitatea sa necesită implicarea calităţilor individuale, a competenţelor profesionale şi sociale. [Piaget, J., 2005].

Caracterul social-politic al activităţii pedagogice este determinat de locul şi rolul şcolii în societate. Şcoala este creată de societate şi reacţionează ca un organism viu la toate schimbările în societate. [Macdonald, J., 1964].

Învăţarea centrată pe elev solicită profesorului crearea situaţiilor educative şi stabilirea interacţiunii didactice şi afective care să favorizeze dezvoltarea calităţii de subiect şi autoactualizarea personalităţii.

M. Cernişeanu (2006) în studiile sale conturează căile şi comportamentele indispensabile în orice situaţie educativă pentru ca aceasta să favorizeze autoactualizarea: trăirea din plin a evenimentelor de fiecare zi; acceptarea vieţii ca pe un proces de alegere continuă; prezenţa Eu-lui care se poate autoactualiza; responsabilitatea pentru faptele şi comportamentul său; neconformismul bazat pe onestitatea şi sinceritatea persoanei; înţelegerea autoactualizării ca pe un proces de cunoaştere continuă care neapărat începe de la cunoaşterea şi analiza eu-lui propriu.

Orice acţiune a omului este provocată de o cauză internă. Omul trebuie să-şi studieze lumea sa interioară cu aceeaşi osîrdie ca şi pe cea exterioară. Este necesar periodic a reveni la sine astfel, încît viaţa externă să fie pusă în echilibru cu cea internă.

Şciukova N. E. (1998) descrie comportamentele indispensabile *calităţii de subiect al elevului:*

▪ a se cunoaşte pe sine, a se percepe ca individualitate şi a-şi manifesta Eu-l adecvat în diferite contexte.

▪ a dialoga ca un alt „Eu”, a respecta personalitatea şi demnitatea umană a fiecărui interlocuitor, a accepta diferenţele.

▪ a proiecta propria activitate în baza intereselor şi dorinţelor formulate care nu lezează drepturile şi interesele celor din jur.

▪ a identifica variantele de acţiune posibile, a analiza consecinţele / efectele viitoarelor acţiuni asupra sa şi a celor din jur, a alege varianta optimă în baza analizei beneficiilor şi riscurilor, a lua decizii, a acţiona, a-şi asuma responsabilitatea pentru propriile acţiuni.

▪ a evalua acţiunile proprii, rezultatele obţinute, a identifica cauzele succesului/eşecului şi a formula noi scopuri pentru valorificarea şi dezvoltarea potenţialului propriu.

Astfel, interacţiunea educaţională în respectivul context de parteneriat va avea anumite caracteristici atît în aspect didactic, cît şi aspect efectiv. Ceea ce ne-am propus să studiem în acest paragraf al capitolului.

Profesorul urmează să conceapă situaţiile de interacţiunea didactică şi afectivă astfel încît prin valorificarea potenţialului fiecărui elev să favorizeze dezvoltarea respectivelor comportamente care vor determina calitatea de subiect al fiecărui elev şi componenţa de autoactualizare. *Activitatea de învăţare* urmează să *se anexe* pe: cunoaşterea de sine şi autoedifcare; dezvoltarea împreună, în mediului social; autodeterminarea şi autorealizarea. [Şciurkova, M., 1998].

Realizarea obiectivelor procesului instructiv centrat pe cel ce învaţă, care propun drept finalitate dezvoltarea omului ca subiect al vieţii, presupune dobîndirea de către absolvent a unor competenţe utile, eficace, durabile şi mereu actuale, care pot asigura competenţe necesare pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi. [Guţu,V., 2008].

În cadrul întâlnirii celor doi subiecţi ai actului educaţional, elevul şi profesorul, un rol hotărîtor în rezultatele ce le vor obţine îl are momentul interacţiunii care este proiectat de către profesor, fiind condiţionat de competenţele profesionale ale acestuia.

Înţelegerea cauzelor, care determină productivitatea procesului de interacţiune didactică poate constitui miezul formării competenţelor profesionale ale profesorului. Fiecare dintre subiecţii

interacţiunii didactice acţionează ghidîndu-se de caracteristicile esenţiale ale paradigmei predării (specifică cadrului didactic) şi paradigmei învăţării (specifică elevului).

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

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

*Predare – învăţare ca proces de formare a studenţilor după un pattern anume (Shaping Theory);

*Predarea-învăţarea ca „escaladare a unor înălţimi pentru obţinerea unei priviri de ansamblu şi a unui unghi de vedere nou asupra lucrurilor" în care profesorului îi revine rolul de ghid (Transfer Theory).

Subiect – individul ori grupul de indivizi care posedă şi dă dovadă de proactivitatea conştientă şi creativă, de libertate în cunoaşterea de sine şi autoedificare în schimbarea realităţii înconjurătoare. Calitatea de subiect implică capacitatea individului ori a grupului de a se manifesta ca individualitate, a sa dovadă de proactivitate şi libertate în alegerea şi realizarea activităţii.

După Maslow **autoactualizarea** este un proces continuu de valorificare şi dezvoltare a potenţialului pe care-l posedă fiecare individ uman contînd în „a face bine ceea ce doreşti să faci", pentru că „ceea ce omul poate deveni, el trebuie să devină".

Cercetarea elementelor esenţiale ale predării din perspectiva eficienţei acestora impune anumite cerinţe de organizare:

- să fie evidenţă conexiunea informaţiei noi cu cea studiată anterior la disciplina respectivă şi la cele înrudite, astfel încît informaţia nouă să-şi găsească locul în structura logică a materialului studiat anterior;

- să prevadă şi să organizeze spriginul necesar pentru asimilarea cunoştinţelor noi de către cei ce învaţă (de exemplu: L un sistem de sarcini de lucru);

- să le ofere celor ce învaţă timpul necesar pentru generalizarea şi consolidarea informaţiei, pentru o privire retrospectivă asupra celor studiate şi pentru explicarea neclarităţilor;

- informaţia nouă să servească drept fundament sau „pistă de decolare" în lumea noului şi nicidecum să nu se transforme în punctul final de destinaţie a procesului educaţional , [Guţu, V., 200].

Această logică a organizării interacţiunii didactice poate fi eficientă doar dacă profesorul porneşte de la realitatea în care se desfăşoară procesul educaţional. Pot fi considerate bariere în calea obţinerii competenţelor (în cazul celor ce învaţă) şi a satisfacţiei profesionale (în cazul profesorilor).

Literatura de specialitate (N. A. Alexeev, 2006) eşalonază o serie de ***bariere în calea obţinerii competenţelor (în cazul celor ce învaţă) şi a satisfacţiei profesionale (în cazul profesorilor).***

1. Nivelul iniţial de pregătire a elevilor fiind diferit, profesorul subestimează confuzia acestora care provine de la neînţelegerea unor aspecte ale materiei nou predate şi, în acelaşi timp:

**Supraestimează capacitatea elevului de a „înghiţi" o cantitate anume de informaţii* (profesorul tinde să mărească volumul informaţiei la fiecare modul).

**Profesorul presupune că predarea liniară îi permite elevului să asimileze treptat noile informaţii axindu-se pe ceea ce însuşi deja la lecţia precedentă.* Este un mit, deoarece elevii nu se pregătesc sistematic şi nu înţeleg totul în ritmul propus de profesor.

**Rolul profesorului şi a elevilor în cadrul predării* poate fi comparat uneori metaforic cu aborigenul-ghid care nu este în stare să înţeleagă confuzia turiştilor şi continuă să demonstreze „strălucirea de expert în domeniu" fără a atrage atenţia la cei ce îl ascultă.

**Nerecunoaşterea asimetriei învăţării şi predării.* Este evidenţă în cadrul orelor cînd atenţia celor ce învaţă se reduce vădit după 20 de minute, profesorul rămînînd activ şi energic. Eşecul se produce când procesul este construit doar pe discursul profesorului fără a fi implicaţi elevii.

**Ignorarea particularităţilor individuale şi a stilurilor individuale de învăţare a elevilor.* A pretinde că aceeaşi formă de învăţare este bună pentru toţi înseamnă a nega una dintre cele mai mari valori ale democraţiei: dreptul de a fi difinit.

**Învăţarea la nivel se efectuează în mare parte şi în afara sălii de clasă,* timp în care profesorul nu are forme de control asupra formelor de învăţare pe care le aplică elevii.

**Profesorii ignoră priorităţile competitive* ce derivă din sarcinile date de către colegii care predau alte discipline şcolare.

Elevii şi-ar dori ca profesorul proiectînd formele de interacţiune didactică să-şi amintească cum a învăţat el. Calitatea interacţiunii iar putea fi îmbunătăţită dacă profesorul ar accepta că el poate şi are ce învăţa de la elev, precum şi elevul de la profesor. [Alexeev, N., 2006].

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

2. Nivelul superficial de procesare a informaţiei în care elevul ia o poziţie pasivă este exact pe următoarele momente: acoperirea conţinutului; volumul informaţiei; găsirea „răspunsurilor corecte"; asimilarea bucăţilor de informaţii nescimbate; învăţarea cuvînt în cuvînt.

3. Nivelul profund de procesare a informaţiei în care elevul ia parte activă este axat pe alte momente: identificarea esenţei informaţiilor studiate; examinarea dovezilor ce stat în spatele argumentului; obţinerea imaginii tabloului general; identificarea implicaţiilor noilor informaţii; conexiunea informaţiilor noi cu cele ştiute deja/studiate la alte lecţii, discipline de studiu; identificarea aspectelor neclare şi căutarea explicaţiilor (inclusiv de la profesor); formarea concluziilor [Nedelcu, A., Palade, E., 2008].

Elevii care acceptă nivelul superficial de studiere cunosc dar elemente ale unui întreg, necunoscînd caracteristicile esenţiale ale întregului. O astfel de abordare un nivel profund de studiere reuşesc să formeze competenţe cognitive de nivel înalt, să-şi valorifice potenţialul, să achiziţioneze volumul de informaţii necesare pentru a forma o viziune proprie asupra lumii înconjurătoare, să formeze opinia sa despre acestea, să dea o apreciere realităţi. O astfel de împărţire a celor ce învaţă este determinată de perceperea procesului de învăţare.

Cercetările în domeniu (V. Guţu,) au identificat ***5 stadii de înţelegere a procesului de învăţare*** de către cadrul didactic:

1. Învăţarea ca multiplicare/înmulţire a cunoştinţelor. Elevul adesea percepe învăţarea ca ceva dat de către profesorul decît ca ceva care trebuie să facă singur sau pentru sine. (Astfel de elevi pretind că ar vrea să ştie cît se poate de multe).

2. Învăţarea ca memorare. Elevul are un rol activ în memorare, dar informaţia nu este transformată într-o achiziţie personală. Învăţarea este „umplerea capului". (Este suficient doar să scrii şi evident aceasta se va menţine în memorie).

3. Învăţarea ca achiziţionare a faptelor sau proceselor de care urmează să te foloseşti. Învăţarea include abilităţi, algoritme, formule care aplicate acum şi de care elevul va avea nevoie pentru a opera cu ele mai tîrziu, dar nu şi transformări a ceea ce a învăţat cel ce învaţă. (El trebuie să pot face aceasta doar pentru că voi fi întrebat la examen).

*4. Învăţarea ca obţinere a sensurilor***.** Elevii încearcă activ să abstractizeze sensurile informaţiilor noi în procesul de învăţare. Învăţarea este încercarea de a pătrunde lucrurile astfel, încît să poţi înţelege ce se petrece / întîmplă, adică să faci conexiuni şi să poţi înţelege ce se petrece / întîmplă, adică să faci conexiuni şi să interpretezi informaţiile. (Eu voi fi în stare nu doar să memorez lucrurile, ci să le explic celor interesaţi).

5. Învăţarea ca înţelegere a realităţii. Învăţarea dă posibilitatea să percepi lumea în mod diferit. Astfel de învăţare a fost denumită învăţare personală şi plină de sens – învăţare semnificativă. (Cînd ai învăţat, într-adevăr, poţi percepe aspecte ale lucrurilor pe care nu le observai altădată. Totul se schimbă şi poţi să vezi lucrurile dintr-o nouă perspectivă, lărgînd măsura în care cunoaştem lucrurile. Ceea ce ai învăţat este în conexiune directă cu ceea ce faci în fiecare zi, are valoare, este aplicat la necesitate).

Deci **putem conchide**: designul reuşit al interacţiunii didactice este identificat de către profesor cu mai multă uşurinţă în contextul cunoaşterii şi acceptării paradigmei celui ce învaţă, ceea ce ne-au demonstrat argumentele precedente, dar ne lasă spaţiu pentru a elucida şi eficienţa actului educativ care face parte tot din sfera relaţiilor interpersonale.

Reuşita dezvoltării calităţii de subiect şi a autoactualizării depinde şi de interacţiunea pedagogică afectivă. La stabilirea caracteristicilor interacţiunii pedagogice afective în învăţarea centrată pe copil este necesar sa se ia în consideraţie, pe de o parte, obiectivele educaţiei, iar pe de altă parte, psihologia tineretului contemporan [Guţu, V., 2008].

Calitatea de subiect al elevului implică cunoaşterea de sine şi autoedificarea. Elevul în calitate de subiect al activităţii de învăţare îşi construieşte identitatea. **Identitatea este percepută de cercetători într-o perspectivă dinamică nu ca un dat construită odată pentru totdeauna**. De aici, marea importanţă acordată interacţiunilor dintre subiect şi mediu: individual nu-şi construieşte niciodată identitatea singur. Această construcţie depinde atît de judecata celorlalţi, cît şi de propriile sale orientări. Apoi subiectul ar dispune de mai multe identităţi, care s-ar manifesta succesul sau simultan, după contextul în care se află el: identitate culturală, identitate grupală, identitate socială, identitate profesională etc. Aceste diferite identităţi ar fi integrate într-un tot structurat, ducînd la o anumită coerenţă. După E. Erikson, în cursul dezvoltării sale, fiecare copil trece printr-o succesiune de forme pe care le dă acestor imagini despre sine în viitor: speranţa pe care o am şi pe care o dăruiesc, ceea ce pot să vreau în mod liber, ceea ce îmi imaginez că voi fi, ceea ce pot învăţa să fac să funcţioneze, idealurile la care aspir.

Unii cercetători, cum ar fi Franşise Bariand şi Hector Rodrriguey-Tome preferă noţiunea de concepţie de sine în locul celei de identitate. Orice individ, adult sau adolescent are mai multe concepţii despre el însuşi; despre el ca „obiect" de cunoaştere definit printr-o multitudine de atribute, fizice, materiale, psihologice, sociale, relaţionale: „eul" („moi"), şi despre el ca „subiect" al experienţei: „eu" („je"). Aproape toţi specialiştii admit actualmente că ansamblul concepţiilor despre sine formează un „sistem" multidimensional, organizat, în acelaşi timp, stabil şi modificabil, dinamic, evolutiv, activ.

Pentru sociologul Claude Dubar, identitatea se construieşte în copilărie, dar trebuie să se reconstruiească pe tot parcursul vieţii. Ea este produsul socializării succesive, în care intervin două procese identitare: primul priveşte atribuirea de identitate de către instituţii şi agenţi în interacţiune directă cu individul; al doilea priveşte interiorizarea activă, încorporarea identităţii de către indivizii însuşi. Astfel, instituţia şcolară conduce la construcţia unor viziuni particulare despre sine şi despre ceilalţi: ea propune adolescentului o anumită reflectare asupra lui însuşi. [apud, în Guţu, V., 2008,p.52].

Înţelegerea şi însuşirea gîndirii reflexive conduc copilul spre a se afirma ca subiect, a se concepe clar ca subiect al reflecţiei şi acţiunii sale, a se afirma ca agent autonom şi responsabil al propriei sale dezvoltări.

Concepţiile despre sine se construiesc, în general, pe baza informaţiilor colectate în experienţele în interacţiune socială, în care individul se percepe pe sine şi în atitudinile şi părerile celorlalţi despre el. În procesul de transmitere a informaţiei şi de influenţare a dezvoltării personalităţii este implicat educatorul/profesorul, părintele, diferite grupuri sociale: prieteni, colegi, vecini, etc. influenţa acestora poate fi contradictorie, cu efecte pozitive ori negative asupra devenirii personalităţii. Acest context imprimă activităţi pedagogice rolul de focalizator de influenţe.

În acest context, o importanţă deosebită revine atitudini profesorului faţă de elev şi integrarea socială a fiecărui copil, crearea unui mediu constructiv lipsit de riscuri pentru fiecare.

Atitudinea profesorului faţă de elev manifestată în comportament şi comunicare influenţează asupra formării imagini de sine a copilului şi se răsfrînge asupra formării personalităţii acestuia. Atitudinea profesorului faţă de elev constituie un factor determinat în formarea identităţii copilului.

Analiza prevederilor teoretice în direcţia dată ne-au dat posibilitatea să conchidem că permanent atent la opţiunile elevilor, învăţătorul trebuie să asigure întrunirea tuturor factorilor situaţiei educative, rolul său fiind considerabil în faza organizarii clasei, astfel încît să permita fiecarui elev să lucreze liber. ***Relaţia pedagogica trebuie să se bazeze pe înţelegere, încredere, cooperare.*** În această conceptie, învăţătorul nu mai este superiorul care recurge la constrîngere, ci un elev mai mare printre alţi elevi, care cauta împreuna cu ei, munceşte în mijlocul lor, îi îndruma, îi ajută. Rolul său trebuie sa fie doar de ajutorare, de sprijin.

Chiar daca nu mai este în centrul clasei, locul **învăţătorului ramâne acela al unui conducător abil şi discret**. Coborît de la catedră, el **devine mai prezent şi mai important, căci trebuie să creeze neâncetat**. În acest sens, învăţătorul se ocupă de organizarea clasei, alege tehnicile de grup şi instrumentele necesare în învăţare, toate în funcţie de nevoile elevului şi ale grupului şi nu de un program preconceput şi uniform.

Într-o astfel de cooperare, învăţătorul ar putea avea, dupa C. Freinet, urmatoarele obligaţii:

-să primeasca într-o ambianţă favorabilă dorinţele elevilor;

-să deceleze interesele fiecăruia;

-să creeze un mediu polivalent, incitator la creativitate;

-să fie martor binevoitor şi furnizor de securitate şi de ajutor discret pentru elevi;

-să le aprobe şi să le motiveze cultivarea zonelor de interes;

-să le pună la dispozitie, dacă este necesar, sursele de documentare şi informare care permit depăşirea dificultatii;

-să canalizeze gîndirea care uneori riscă să se piardă în operaţii parazite;

-să favorizeze comunicarea, să planifice şi ăa coadministreze strategiile individuale de studiu;

-să organizeze şi să structureze valorificarea colectivă, sinteza, aplicarea descoperirilor şi a creaţiilor fiecăruia;

-să depaşească situaţiile de tensiune sau blocaj, indiferent dacă provin din cauze interne sau externe. [apud, 22, p.76]

Învatatorul trebuie să fie plin de calităţi. El trebuie să fie deschis, primitor, permeabil, astfel ca elevul să ştie dinainte că are cine să-l încurajeze şi să-l ajute dacă va fi necesar. Un simţ al observaţiei deosebit îi va fi util pentru a sesiza tendinţe g**r**eu de perceput sau obiecţii în curs de a se naşte în sufletul elevului.

O conditie esentiala a bunei cooperari este ca învăţătorul sa conceapa ajutorul pe care trebuie să-l acorde elevilor atunci cînd şi atît cît au nevoie**.** În această conceptie, copilul nu trebuie lăsat niciodata să eşueze. Trebuie facut astfel încît el să reuşească, ajutîndu-l, dacă trebuie, printr-o generoasă participare a învăţătorului. Copilul să fie mîndru de realizarea sa. Astfel, metaforic vorbind, el poate fi dus pînă la capatul lumii.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

♦OBIECTIVELE ÎNVĂȚĂRII : Ce am ne voie/ îmi doresc să pot face?

♦CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII : Ce am ne voie/vreau să știu ?

♦METODELE DE ÎNVĂȚARE : Cum învăț acest lucru, ce metode și strategii aplic?

♦MIJLOACELE DE ÎNVĂȚARE : De ce instrumente am nevoie?

♦INTERVALUL DE TIMP : De cât timp am nevoie/cât timp am la dispoziție?

♦RITMUL DE LUCRU: Cât de rapid lucrez?

♦PARTENER DE ÎNVĂȚARE: Lucrez singur? Sau împreună cu altcineva? Lucrez în grup?

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

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

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

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

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

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

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

Unde își notează elevii sarcinile realizate?

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

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

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

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

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

Cum învățătorul își evaluaează propria predare?

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

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

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

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

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

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

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

• Elevii vorbesc mai mult decât profesorul.

• Și elevii pun întrebări, nu numai profesorul.

• Când puneți o întrebare sau dați startul unei activităţi, răspund mai mult de doi elevi.

• Elevii pun întrebări și răspund între ei, cel puțin o dată.

• Sesiunea de împărtășire a experienței nu deviază de la subiect: dumneavoastră (sau un elev) comparați, recapitulați, aduceți discuția înapoi la subiect.

• Folosiți un stil personal alert: dumneavoastră (sau un elev) cereți o opinie contrară celei prezentate de un grup de elevi, pentru un caz concret, ce ar face în afara școlii etc. …

• Vă acordați și oferiți suficient timp, astfel încât trei-patru subiecte să fie acoperite într-o secvență de 15 minute.

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

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

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

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

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

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

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

• Un profesor poate manifesta nesiguranță și indecizie.

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

Reconsiderarea dintr-o perspectivă democratică a rolului profesorului

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4. Crearea mediului de învățare la disciplina DP

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

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

Influența factorilor înconjurători. Principalii factori înconjurători sunt:

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

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

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

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

Influența relațiilor

• *Cadrul în care se desfășoară învățarea.* Profesorul este o componentă importantă a procesului de instruire. Modul în care predă și în care gestionează elevii are un efect asupra procesului lor de învățare.

Un profesor autoritar poate crea agresivitate și ostilitate printre elevi. La polul opus, un profesor democratic are mai multe șanse să creeze un climat participativ pentru învățare. Cadrul democratic încurajează comportamente constructive și cooperative. În general, elevii învață mai bine într-un cadru democratic, pentru că agreează procedurile democratice.

• *Relația cu părinții.* Această relație joacă un rol vital în procesul de învățare al elevului. Relația părinte-copil bazată pe încredere și respect reciproc poate ușura mult învățarea. Pe de altă parte, un mediu social disfuncțional și nesănătos are efecte adverse asupra învățării și atrage din partea elevului opoziție față de învățare. Elevii care aparțin unor astfel de familia nu reușesc adesea să facă față.

• *Grupul semenilor.* Și această relație joacă un rol critic în învățare. Relațiile elev- elev în clasă, școală sau societate creează un climat emoțional specific. Climatul este condiționat de calitatea relațiilor. O relație sănătoasă asigură un mediu fără tensiuni care îi permite elevului să învețe mai eficient în clasă. Relațiile negative între semeni afectează negativ calitatea învățării.

Influența media asupra învățării. Media reprezintă o componentă importantă a transmiterii informației și pot fi împărțite în două categorii largi – media tipărite și media moderne:

• *Media tipărite:* se referă la materiale printate. Sunt economice și sunt folosite în mod tradițional în scopuri pedagogice.

• *Media moderne:* este vorba despre media electronice moderne. Acestea au o serie de calități unice care, în anumite situații, facilitează învățarea mai rapidă, spre deosebire de media tipărite. Anumite formate media și sisteme de transmitere contribuie puternic la activitățile de învățare ale elevilor. Totuși, utilizarea media sociale precum facebook, twitter, snapchat sau alte astfel de platforme trebuie discutată cu elevii, fiind necesar să li se explice pericolele inerente folosirii lor. Atunci când sunt folosite într-un mod constructiv în clasă, media precum internetul pot: • suscita motivația; • acționa direct*;* • ajuta elevii să se implice activ în procesul de învățare; • îmbunătăți concentrarea elevilor.

IMPLICAREA PĂRINȚILOR. O zicală spune: „E nevoie de un sat întreg ca să crești un copil". Ea subliniază importanța comunității în dezvoltarea copiilor și adolescenților. În trecut, părinții se implicau oferindu-se voluntari (de obicei mamele) pentru a asista la ore (van Roekel 2008). În prezent, școala a adoptat o abordare mai incluzivă, invitând părinții să formeze parteneriate școală – familie – comunitate și să participe activ în cadrul școlii etc.

Există cercetări care dovedesc că implicarea părinților în școală și în procesul de învățare al copiilor și adolescenților se corelează cu performanțe academice mai bune și îmbunătățirea realizărilor școlare (*ibid.*). Atunci când școala, părinții, familia și comunitatea lucrează împreună pentru a susține

învățarea, elevii tind să obțină note mai mari, au o prezență mai ridicată la ore, fac mai mulți ani de școală etc. Această abordare luptă și împotriva abandonului școlar. Cercetările arată că familia are încă cel mai important loc pentru educația timpurie a copilului. Părinții au o funcție-cheie în modul în care copiii încep să învețe. Sprijinul din partea părinților influențează dezvoltarea și procesul de învățare al copiilor. Din acest motiv, este esențial ca părinții să fie parteneri în educație. Provocarea este să ajungi la ei încă din perioada în care copiii sunt la grădiniță.

Școala ar trebui să primească și să informeze părinții despre importanța încrederii reciproce și a educației comune. Încrederea poate să crească dacă există întâlniri regulate cu școala care reprezintă experiențe pozitive. Părinții ar trebui să se simtă bineveniți la școală și să conștientizeze rolul lor. Ei trebuie să știe că pot avea o comunicare permanentă cu profesorul despre copiii lor. Părinții se simt incluși atunci când profesorii își arată interesul față de copiii lor și sunt interesați de opiniile lor. În același timp, părinții trebuie să fie informați cu privire la sarcinile și datoriile lor, dar și despre când și cum pot participa la discuții și evenimente școlare. Ar trebui informați și despre modurile în care își pot sprijini copiii.

Cum sunt părinții integrați în dezvoltarea personală?

Lecțiile de „Dezvoltare personală" au loc la școală. Totuși, în cazul a mai multe sarcini elevii vor avea teme pentru acasă, pentru care ar putea fi necesar să solicite anumite informații de la părinți sau rude (de exemplu, despre biografia lor, despre reguli, despre trecut etc.). Vă recomandăm ca la începutul anului școlar, la o ședință cu părinții, să le faceți o prezentare generală despre lecțiile de „Dezvoltare personală". Părinții și familiile sunt o parte importantă a procesului de dezvoltare personală, întrucât consolidează și influențează aspecte legate de identitate, norme, valorile și perspectivele viitoare ale elevilor. Cadrele didactice trebuie să le povestească părinților despre specificul orelor de „Dezvoltare personală", să le descrie în linii generale fiecare modul și modalitatea în care elevii vor lucra la lecții (nu doar individual, ci și în perechi sau în grupuri etc.).

Părinții pot fi încurajați să joace un rol activ în procesele de învățare ale copiilor lor și să se asocieze cu școala într-un mod pozitiv.

Ce fel de cadru ar trebui să asigure școala pentru a implica părinții? Epstein distinge șase tipuri de implicare parentală (Epstein 1992):

1. *Parenting:* Asistați familiile în deprinderea abilităților de parenting, în înțelegerea dezvoltării copilului și adolescentului și asigurarea unor condiții acasă care sprijină învățarea la fiecare vârstă. Sprijiniți școlile în înțelegerea istoricului familiilor, culturii lor și obiectivelor pentru copii.

2. *Comunicare:* Informați familia cu privire la programe școlare precum „DP", dar și în legătură cu progresele elevilor în aceste programe și în general. Creați canale de comunicare în ambele sensuri între școală și casă, eficiente și de încredere.

3. *Voluntariat:* Îmbunătățiți procesul de recrutare și instruire pentru a implica familiile în acțiuni de voluntariat și ca audiențe la școală și în alte locații. Autorizați educatorii să lucreze cu voluntari care sprijină elevii și școala. Oferiți muncă semnificativă și program flexibil.

4. *Învățarea acasă:* Implicați familiile în deciziile școlii, în activitățile de administrație și advocacy prin consiliile școlii, organizații, comitete și echipe de îmbunătățire.

5. *Colaborare cu comunitatea:* Coordonați resursele și serviciile pentru familii, elevi și școală cu diversele comunități, inclusiv cu mediul de afaceri (ca în programul „DP"), cu agenții, organizații culturale și civice, colegii și universități.

Când o școală adoptă un astfel de cadru ca politică de cooperare părinte-școală, programe precum „DP", capătă o bază mai solidă. În caz contrar, profesorii trebuie să depună eforturi să dezvolte relația părinte-școală prin programe precum „DP". Astfel de programe întăresc în mod natural relațiile și îi determină pe părinți să aibă mai multă încredere în școală. „DP" se concentrează asupra competențelor copiilor și adolescenților și le promovează, le apreciază și construiesc pornind de la aceste competențe pe care elevii le-au dobândit în familie.

În mod normal, cooperarea dintre școală și părinți se îmbunătățește. Blickenstorfer distinge 5 etape ale cooperării bune dintre școală și părinți:

1. Cunoaștere reciprocă și dezvoltarea încrederii reciproce.

2. Menținerea legăturii și aprofundarea relației.

3. Informare reciprocă.

4. Încurajarea părinților să sprijine procesul de învățare al copiilor (sprijin pentru teme).

5. Invitarea părinților să participe la viața școlară cotidiană.

Obstacole în calea implicării părinților. Uneori, părinții ezită să se implice în activitățile școlii. Unii își motivează atitudinea arătând spre programul de lucru foarte încărcat și spunând că nu au timp suplimentar pentru a face voluntariat sau pentru a participa la activitățile școlare, cu atât mai puțin pentru a se implica la nivelul următor. Alții destăinuie că se simt foarte inconfortabil atunci când încearcă să comunice cu profesorii sau cu reprezentanții școlii. Acest lucru s-ar putea datora diferențelor culturale sau de limbaj. Experiențele negative cu școala ar mai putea fi cauza lipsei de implicare. Alți părinți simt, de asemenea, că nu au cunoștințele și resursele necesare pentru a-și ajuta copiii. Acest lucru este în mod special valabil în cazul părinților neștiutori de carte sau care au migrat ori fugit din țara lor de origine. Este sarcina profesorului să contacteze acești părinți și să mențină legătura cu ei, căutând posibilități de a-i implica în viața școlară. Este foarte important ca familiile defavorizate să fie convinse să devină active în școală, iar acest lucru se poate face apreciind competențele lor sau folosind abilitățile lor în diferite domenii (artizanat, muzică etc). Aceste familii ar putea fi implicate în activități precum:

• Stabilirea sarcinilor de completat acasă (nu teme, ci, de exemplu, adresarea unor întrebări părinților despre abilitățile lor, intervievarea lor, fotografierea lor etc.)

• Invitarea părinților în audiență la festivități.

• Invitarea părinților în clasă pentru a ajuta.

FEEDBACK OFERIT PĂRINȚILOR. *„Fiul dumneavoastră se descurcă bine. La materiile principale, se descurcă ok ... continuați așa”, „Fiica dumneavoastră înțelege lecția ”, „Este prietenoasă cu colegii ei de clasă ”.* Astfel de comentarii vagi sunt riscante și prea interpretabile (de exemplu, cât de ok este „ok”?). Părintele ar putea înțelege că elevul se descurcă perfect, iar orice scădere la testele viitoare îi poate provoca stres și îngrijorare. Astfel de comentarii ar putea însemna și că profesorul nu este foarte atent la elevii săi. În plus, aceste comentarii sunt nerealiste și nu contribuie la rezolvarea niciunei probleme școlare. Profesorii nu trebuie să evite întâlnirile întâmplătoare cu părinții, când aceștia din urmă vor cere feedback, cel mai probabil. Deși nu pot evita să ofere feedback, profesorii pot face o serie de lucruri pentru a se pregăti să ofere un feedback autentic. Iată o listă cu sugestii (The Online Chronicle 2012):

1. *Colectați regulat observații scurte.* Dacă aveți o clasă mare, trebuie să aveți o colecție mare de întâmplări. Este crucial să aveți un set de criterii pentru alegerea observațiilor. Concentrați-vă asupra incidentelor semnificative: elevul nu a reușit să termine o sarcină, a venit la școală fără tema făcută, a picat mai multe teste consecutiv etc.

2. *Discutați cu ceilalți profesori ai elevului despre feedback*, mai ales dacă sunteți diriginte. Pentru a realiza acest lucru în mai puțin de o oră, concentrați-vă discuția asupra performanțelor observate și a soluțiilor recomandate.

3. *Dezvoltați un sistem de feedback pentru părinți.* Dacă școala în care profesați nu are un astfel de sistem, organizați unul împreună cu directorul și cu ceilalți colegi. Stabiliți un program adecvat, astfel încât să nu afectați sarcinile de predare și pregătire, ținând cont și de faptul că nu toți părinții vor fi disponibili în orice moment. Odată pus la punct, explicați sistemul de feedback părinților, din moment ce ei fac parte din comunitatea școlară.

4. *Oferiți feedback atunci când este necesar,* chiar dacă nu este programat. Incidente precum teste consecutive la care elevul abia a luat notă de trecere merită un telefon către părinți. Considerați că este o metodăpreventivă care ar putea evita problema școlare serioase. Orice părinte va aprecia grija și promptitudinea dumneavoastră.

5. *Organizați-vă observațiile.* Acest pas vă va ajuta să oferiți rapoarte și recomandări concrete. Faceți o listă în ordinea priorităților. S-ar putea ca unele aspecte să nu merite să fie menționate.

6. *Ascultați părinții și luați notițe în timpul sau după întâlnire.* Părinții ar putea menționa incidente care au avut loc în afara școlii și care ar putea afecta semnificativ performanțele elevilor. Din moment ce părinții își cunosc copiii de mai mult timp decât dumneavoastră, ei pot oferi informații despre cum pot fi motivați cei mici.

7. *Părinții sunt colaboratorii dumneavoastră.* Cu contribuția și cunoștințele lor, aveți ca obiectiv suprem să veniți cu soluții pentru îmbunătățirea performanței elevilor și să le oferiți oportunitatea de a se dezvolta la nivel personal.

Acești pași simpli îi vor ajuta pe profesori să evite rapoartele vagi care funcționează, câteodată, doar ca speranțe false. Elevii noștri merită cele mai bune servicii pe care le putem oferi din perspectiva acurateței și a promptitudinii. Profesorii care comunică părinților performanțele elevilor în mod eficient sunt capabili să ofere ajutor imediat alertându-i. Părinții bine informați sunt astfel în măsură să ia cea mai bună decizie care vizează corectarea performanțelor. Acțiunile părintelui ar trebui derulate în paralel cu intervenția profesorului la clasă. Așadar, este necesar ca profesorii să fie mai clari și specifici atunci când oferă feedback. Ca orice politică nouă sau schimbare de politică, aceasta va funcționa cel mai bine dacă va implica întreaga comunitate. Profesorii, administratorii școlii și părinții trebuie să contribuie cu toții la crearea și implementarea unui sistem de feedback eficient.

COOPERAREA CU MEDIUL DE AFACERI**.** În disciplina „Dezvoltare personală", orientarea profesională ocupă un loc important în învățământul primar și gimnazial. Atunci când își aleg o carieră, este important ca tinerii să țină cont atât de interesele și dorințele lor, cât și de locurile de muncă disponibile în localitatea în care trăiesc. Tinerii trebuie să cunoască opțiunile de angajare pe care le au și calificările de care au nevoie pentru a le fructifica. Orientarea în carieră presupune un efort colaborativ între stat, regiune, comunitate, părinți și școli. Școlile pot aduce o contribuție importantă construind și menținând legături puternice cu mediul de afaceri local și cu angajatorii.

Alături de directorii de școli și de comunitățile lărgite, profesorii pot acționa ei înșiși, inițiind diverse activități:

1. *Informare și explorare.* Profesorii pot încerca ei înșiși să vadă ce înseamnă să afle mai multe despre piața muncii din zonă, despre economia locală și oportunitățile de angajare analizând statistici oficiale și alte date și contactând angajatori locali, descoperind astfel piața muncii locală din altă perspectivă. Ei pot vizita diverse întreprinderi sau mici afaceri pentru a aduna informații. Înainte de a face acest pas, ei trebuie să se gândească la întrebările pe care ar dori să le pună angajatorilor, apoi trebuie să ia notițe pe parcursul întâlnirii, pentru ca, ulterior, să poată pune la dispoziţie o listă de informații. Directorul școlii sau echipa de conducere, împreună cu inspectorul școlar și/sau cu primarul, pot crea o scrisoare adresată companiilor locale în care să descrie programul „DP" și să explice de ce este atât de important un proces de orientare în carieră corect dirjiat.

2. *Invitați întotdeauna oameni de afaceri și experți la școală.* Nu trebuie subestimat efortul făcut de mediul de afaceri de a le oferi tinerilor informații despre munca lor. Acest efort trebuie recunoscut și onorat, iar reprezentanții mediului de afaceri trebuie invitați la orele de Dezvoltare personală / Orientare profesională sau la alte evenimente școlare. Invitarea unei singure persoane din partea unei întreprinderi la evenimentele școlare rămâne cel mai bun mod de a crea o rețea stabilă a angajatorilor locali.

3. *Organizați workshop-uri:* Școlile ar trebui să organizeze, împreună cu părinți voluntari și reprezentanți ai sectorului privat, workshopuri la care să participe elevii. Aceste workshopuri ar trebuie să acopere teme precum: „cum să porți o conversație telefonică", „cum să iei un interviu", „exersarea luării unui interviu" etc. Aceasta este o oportunitate extraordinară pentru două- trei întreprinderi să se prezinte și să răspundă la întrebările elevilor.

4. *Să inițiem un proiect:* Școlile, împreună cu municipalitatea și cu sectorul privat, pot iniția un proiect care să fie eventual supervizat de un coordonator de proiect voluntar. Elevii din clasele 7 – 9 ar putea lucra la companiile locale cu ora, rezolvând sarcinile mai ușoare și obținând astfel, încă de pe acum, o anumită experiență de lucru. De acest proiect ar beneficia nu doar elevii, ci și companiile locale. Profesorii pot sprijini și acest proces menținând relația și vorbind cu angajatorii locali pentru a-i informa despre programul „DP".

5. *Instruire și îndrumare:* Din când în când, elevii au nevoie de ajutor individual în procesul de orientare în carieră, pentru că nu le este întotdeauna ușor să-și prezinte abilitățile sau pentru că au dificultăți de învățare care împiedică succesul școlar. Dacă așa stau lucrurile, ei ar putea fi ajutați de un voluntar care este deja integrat pe piața muncii. În doar două ore, acest instructor îi poate ajuta să-și aranjeze documentele necesare pentru a aplica și-i poate ajuta să se pregătească pentru interviu. Instructorul poate purta un dialog permanent cu elevul pentru a-l sprijini în procesul de a-și alege o carieră adecvată și pentru a-l menține motivat. Este foarte important ca accentul să se pună pe punctele forte și succesele fiecărui elev.

Cooperarea dintre instituțiile de învățământ de stat și sectorul privat reprezintă o provocare în toate țările, pentru că nu toate companiile sunt interesate să instruiască tineri sau nu îndeplinesc

criteriile care le-ar permite să o facă. Însă, pe termen lung, este în interesul angajatorilor locali să le ofere tinerilor internshipuri și perspective de carieră atractive. Numai așa va putea piața muncii să-și asigure o nouă generație de angajați motivați și să-și asume responsabilitatea pentru o forță de muncă bine calificată.

3.5. Valorificarea paradimei educaționale centrate pe elev la disciplina DP

Managementul timpului alocat disciplinei DP. Oferta unităților de conținut la DP

În cadrul disciplinei *Dezvoltare personală,* învățătorul va proiecta şi va derula procesul de predare-învăţare-evaluare în conformitate cu specificul disciplinei, cu particularitățile de vârstă şi specificul nevoilor fiecărui elev/fiecărei clase. Disciplina *Dezvoltare personală* se realizează în baza unor unități de învățare ce favorizează crearea unui context didactic integrativ în care se stabilește o relație de interdependență între: unitățile de competență, unitățile de conținut și activitățile de învățare. Unitățile de competență constituie elementul-cheie al acestei relații și determină conținutul, care la rându-i se realizează prin activități de învățare (strategii). Logica realizării procesului educațional este reflectată grafic în figura de mai jos.



Fig. 1. Structura demersului educațional

Succesul procesului didactic depinde de buna gestionare a fiecărui element component: timpul, conținutul recomandat, organizarea activităților de învățare, evaluarea procesului de învățare și a produselor.

Managementul timpului

Un rol important are managementul timpului alocat disciplinei. Administrarea disciplinei în cadrul celor circa 33 de ore anuale (o oră pe săptămână) prezentate în curriculum și repartizate pe unități de învățare, are un caracter de recomandare. În procesul didactic timpul alocat poate fi utilizat conform sugestiilor specificate în tabelul nr. 2.

Tabelul 2. Managementul timpului în cadrul proiectării didactice anuale

Unitatea de învățare (modulul)	**Numărul de ore recomandat anual**	
	predare-învățare	**evaluare** prezentarea, autoevaluarea produselor, activități de postevaluare
Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt	5 - 6	1 - 2
Asigurarea calității vieții	5 - 6	1 - 2
Modul de viață sănătos	5 - 6	1 - 2
Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial	5 - 6	1 - 2
Securitatea personală	5 - 6	1 - 2
Realizarea activităților la decizia școlii sau în baza unor directive ale MECC	3 - 4	

Recomandări:

Învățătorul are libertate în gestionarea timpului alocat. Poate să aloce mai multe ore pentru o unitate de învățare și mai puține ore pentru altă unitate de învățare, în funcție de interesele și necesitățile elevilor, posibilitățile de colaborare cu familia și comunitatea, dar trebuie să realizeze toate unitățile de învățare.

Învățătorul poate să schimbe ordinea de realizare a modulelor. Prezentarea acestora în curriculum într-o anumită consecutivitate nu presupune realizarea în stricta ordine a prezentării. Eșalonarea unităților de învățare în timp poate avea la bază anumite considerente de ordin funcțional. Important este ca învățătorul să realizeze integral unitatea de învățare, să susțină elevii în realizarea produsului recomandat în curriculum (sau a altui produs relevant), deoarece astfel va asigura formarea unităților de competență și, respectiv, a competențelor specifice.

Valorificarea unităților de conținut

Unităţile de conţinut propuse în curriculum oferă un spaţiu generos în care elevii sunt invitaţi să conştientizeze cine sunt, ce fel de emoţii au, cum să se raporteze armonios la ceilalţi, cum să fie motivaţi să înveţe cu succes, ce meserii/profesii le-ar plăcea să practice, cum să-şi formeze un mod sănătos de viaţă şi să trăiască în siguranţă. Fiecare dintre unitățile de conținut este elaborată și integrată în curriculum, având la bază repere conceptuale care contribuie la dezvoltarea personală a elevului și buna relaționare cu mediul său de viață. La începutul fiecărui an școlar, semestru sau, ori de câte ori este necesar, este important să fie inițiate conversații relevante cu elevii, cu părinții sau cu alte cadre didactice pentru identificarea aspectelor de interes din viața elevilor/școlii, care ar putea fi abordate la ora de *Dezvoltare personală.*

Recomandări:

Învățătorul poate să propună elevilor atât conținuturile recomandate în curriculum, cât și alte teme ce prezintă interes pentru elevi și contribuie la realizarea unităților de competentă, la formarea competențelor specifice.

Învățătorul are libertate în abordarea problemelor propuse. Poate diversifica sau aprofunda conținutul, în funcție de interesele elevilor și specificul problemelor din comunitate.

3.6. Organizarea activităților de învățare la disciplina DP

I. PAȘI VALORIFICAȚI ÎN ACTUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE
LA LECȚIILE DE DP
(susrsa: file:///C:/Users/User-01/Downloads/V01_P02.pdf)

- Care sunt condiţiile de predare şi învăţare?
– Care sunt obiectivele pe care trebuie să le stabilesc şi ce materiale vor fi alese?
– Care sunt conceptele specifice moduleleor care trebuie avute în vedere?
– Cum înţeleg eu procesele de învăţare şi ce forme de predare voi alege?
– Cum pot fi evaluate rezultatele?

Condiţii ale predării şi învăţării

Atunci când planificaţi lecţiile, aveţi nevoie de o idee suficient de clară despre caracteristicile şi condiţiile de învăţare atât la nivelul clasei în ansamblul ei cât şi la nivelul fiecărui elev în parte. Este importantă înţelegerea copiilor şi a diferenţelor dintre ei: diferenţa dintre competenţele şi abilităţile lor, punctele lor tari şi punctele slabe, convingerile, atitudinile şi interesele lor.

Pe de o parte, veţi clarifica condiţiile învăţării în clasă în funcţie de obiectivele de predare pe care le aveţi în minte. Pe de altă parte, când alegeţi obiectivele şi subiectele, veţi utiliza cunoştinţele voastre cu privire la caracteristicile fiecărui copil în parte şi ale clasei în ansamblul ei.

Identificând condiţiile învăţării, veţi finaliza prima parte a clarificărilor preliminare. În continuarea planificării, trebuie să luaţi, de asemenea, în considerare condiţiile generale în care predarea va avea loc. În cele din urmă, nu trebuie să uitaţi de propriile abilităţi de predare; aceasta pentru a vă asigura că le veţi folosi în mod eficient şi le veţi dezvolta în continuare fără să vă împovăraţi în activitatea de predare.

Sarcini de lucru şi întrebări cheie privind condiţiile predării şi învăţării

Întrebările cheie pentru autocontrol oferă o abordare mai detaliată a diferitelor aspecte ale condiţiilor învăţării:

– Ce cunoştinţe şi abilităţi deţin deja elevii?
– Ce cunoştinţe şi abilităţi deţin eu?
– Care sunt condiţiile externe de care trebuie să fiu conştient?
– Ce ştiu despre elevi ca individualităţi?
– Ce elemente de cunoaştere şi ce informaţii trebuie să aibă elevii pentru a le permite să rezolve noua sarcină de lucru?
– Referitor la noul subiect, ce informaţii, abilităţi şi experienţă (prealabile) au dobândit deja elevii?
- Ce este nou pentru ei, ce se repetă, ce este esenţialt şi ce este în plus?
– La ce tehnici de lucru şi de învăţare mă pot aştepta din partea elevilor să stăpânească şi ce experienţă au în legătură cu diferite metode de predare şi forme de interacţiune socială?
– Ce atitudini, obiceiuri, prejudecăţi sau convingeri pozitive sau negative ar trebui sau trebuie să mă aştept să întâlnesc?

– Cum pot depăşi dificultăţile de învăţare, barierele în învăţare şi rezistenţa împotriva învăţării?

– Am evaluat corect voinţa copiilor de a învăţa, sentimentele lor, capacitatea de reacţie, nevoile de învăţare, aşteptările, interesele, activităţile recreative şi condiţiile lor de trai?

– Ce condiţii şi influenţe socio-culturale şi ce sisteme de sprijin sunt importante pentru activitatea din clasă? Ce rol joacă părinţii, fraţii şi surorile, semenii sau alţi oameni care sunt importanţi din punct de vdere psihologic?

Cum să luăm în considerare abilităţile şi cunoştinţele elevilor?

– Ce ştiu despre clasa mea?

– Ce caracteristici ale clasei ar trebui să am în vedere şi să reacţionez la ele?

– Cum vreau sau cum trebuie să conduc clasa (comunicare, comportament social, relaţii perturbate etc.)?

– Cum este atmosfera în clasă (evoluţia grupurilor, legarea de prietenii, outsideri etc.)?

– Ce convenţii trebuie respectate (limbaj, datorii, aşezare în bănci, reguli ale interacţiunii sociale, ritualuri, ocazii speciale, ceremonii şi petreceri etc.)?

– Care este mărimea şi structura clasei (gen, varietate multiculturală etc.)?

Cum să îmi valorific abilităţile de predare şi cunoştinţele?

– Ce experienţă, abilităţi şi cunoştinţe generale am?

– În ce măsură cunoştinţele mele sunt incomplete – în ceea ce priveşte conţinutul şi subiectul, obiectivele, metodele corespunzătoare de predare şi procesele de învăţare?

– În ce domenii doresc, eu însumi, să învăţ (cunoaştinţe, metode de predare, abilităţi profesionale, calităţi personale, aspecte care ţin de rutina zilnică etc.)?

– Ce concept de natură umană îmi serveşte ca orientare generală?

– Care este cadrul teoretic sau versiunea simplificată a unei teorii care îmi ghidează activitatea de profesor?

– Cum aş descrie şi califica relaţia mea cu elevii?

– Care sunt limitele mele personale în ceea ce priveşte orele de lucru, stresul etc.? Cum mă folosesc de capacitatea personală de lucru?

– Cum îmi pot reduce volumul de muncă printr-o planificare mai bună a activităţii mele şi a altor activităţi?

– Cum îmi folosesc şi economisesc bugetul de timp şi cum fac faţă surselor de stres personal?

Condiţii generale de predare şi învăţare

– Cum îmi repartizez timpul unei zile sau al unui an şi timpul consacrat activităţii de predare?

– Cum a fost concepută sala de clasă?

– Cum este echipată şcoala: numărul şi tipul sălilor de curs, echipamente disponibile, materiale etc.?

– Ce cadru este asigurat în ceea ce priveşte cultura şcolii (proiecte comune pentru grupuri de vârste diferite, munca în echipă şi obligaţiile echipei, cooperarea cu părinţii, autorităţile sau experţii care lucrează cu copiii cu nevoi speciale etc.)?

Care sunt atitudinile de bază faţă de elevi?

- Empatie, dedicare (responsivitate la sentimente, gânduri, puncte de vedere şi nevoi), acceptare binevoitoare (stima de sine nu depinde de nicio condiţie), sinceritate, stabilitate, încredere

- Leadership într-un spirit de stimă şi respect (ataşare emoţională, raţionament inductiv, control autoritar, promovarea integrării sociale şi a democraţiei)

Relaţii şi comunicare în clasă

- Înţelegere reciprocă
- Relaţii simetrice
- Co-educaţie de gen non-discriminatorie
- Cunoaşterea altor oameni
- Prietenie: Comunicare verbală şi non-verbală; Adoptarea de alte perspective şi puncte de vedere; Autopercepere şi perceperea de către ceilalţi;

Mediul prevenirii conflictului

- Comunitate corectă şi protectoare, comunitatea elevilor, responsabilităţi împărţite (profesori şi elevi – de gen masculin şi feminin)

- Cooperare, nu competiţie: Învăţare socială; Reguli şi convenţii; Meta-comunicare şi meta-interacţiune; Limitare şi consolidare

Măsuri educaţionale

- Discuţii de rezolvare a conflictului
- „Masă rotundă”
- Jocuri
- Cooperare ca mod de schimbare a comportamentului personal
- Feedback încurajator
- Responsibilităţi individuale
- Pedeapsă
- Confruntarea cu probleme care ţin de hărţuire şi violenţă în clasă sau în şcoală

Reconsiderarea disciplinei şi a ordinii în clasă

– Ordinea este necesară în toate situaţiile. Un grup fără ordine şi fără reguli de bază nu poate fi democratic.

– Limitele sunt necesare. Regulile pot fi greşite sau necorespunzătoare. Dar atât timp cât nu au fost înlocuite, trebuie respectate. Trebuie, totuşi, ca schimbarea lor să fie posibilă.

– Încă de la început, copiii ar trebui să participe la stabilirea şi implementarea regulilor. Doar astfel, este posibil ca ei să se identifice cu regulile.

– Comunitatea unei clase nu poate funcţiona fără încredere şi respect reciproc. În unele cazuri, se poate dovedi dificilă crearea unei asemenea atmosfere.

– Spiritul de echipă trebuie să înlocuiască competiţia în clasă.

– O atmosferă prietenoasă în clasă este de importanţă vitală.

– Competenţele sociale ale profesorului au o contribuţie esenţială (conducere democratică, dezvoltarea sentimentului de apartenenţă la grup, dezvoltarea relaţiilor etc.).

– Comunicarea în cadrul grupului este o realitate permanentă într-o clasă condusă democratic.

– Elevii, băieţi şi fete, trebuie încurajaţi să exploreze ceva nou şi să înveţe din greşeli.

– În limitele stabilite, exercitarea libertăţilor trebuie să fie posibilă. Doar aşa, este posibilă dezvoltarea responsabilităţii individuale.

– Disciplina şi ordinea vor fi acceptate şi respectate de bună voie dacă ajută fiecare persoană să se exprime şi dacă sprijină grupul în dezvoltarea de relaţii şi condiţii de lucru satisfăcătoare.

II. STABILIREA UNITĂȚILOR DE COMPETENȚE ȘI ELABORAREA OBIECTIVELOR

Cadrele didcatice se confruntă în repetate rânduri cu problema justificării: care sunt motivele pentru care am ales dintre posibile unități de competențe și unități de conținut? Identificarea unei unități de competențe la predare și alegerea unei unități de conținut înseamnă o decizie fundamentală legată de predare. Unitățile de competențe nu ar trebui să fie doar copiate sau dezvoltate, nici nu ar trebui să fie impuse într-un mod dogmatic. Mai degrabă ar trebui cercetate cu meticulozitate, iar alegerea lor ar trebui să se bazeze pe o argumentare și o justificare clară. Apoi, poate împreună cu elevii, se face o alegere deliberată a temelor și a obiectivelor pentru predare, se reflectează asupra deciziei într-o gamă variată de contexte și se verifică alegerea temelor pentru a le identifica valoarea lor educațională. Această sarcină este de o importanță crucială, având în vedere că numărul posibilelor teme de predare este nesfârșit, în timp ce timpul disponibil pentru planificare și predare este limitat.

Este important ca un profesor să asocieze unitățile de competențe pe care le are în vedere în actul de predare cu condiţiile de învăţare ale elevilor şi să le adapteze în mod corespunzător. Odată ce unitățile de competențe au fost stabilite, trebuie incluse aspectele legate de conţinut. Până nu se decide nivelul dorit de realizare în ceea ce priveşte conţinutul, adică temele care vor fi incluse, nu este posibilă stabilirea obiectivelor predării.

În procesul de planificare, activitatea privind aspectele conţinutului în predare este dificilă şi necesită mult timp. La prima vedere, pare a fi necesar un efort minim, deoarece curriculumul stabileşte direcţii clare iar unele mijloace de predare oferă sugestii detaliate.

Totuşi, sarcina principală rămâne profesorului: trebuie să fiţi bine informaţi despre întregul domeniu de cunoaştere pe care doriţi să-l predaţi, trebuie să-l structuraţi, să dobândiţi o înţelegere cuprinzătoare a acestuia, să îl analizaţi în detaliu, să îl evaluaţi în mod critic, să faceţi o alegere deliberată a temelor şi a obiectivelor predării, să reflectaţi asupra deciziei dumneavoastră în cadrul unei game variate de contexte, să verificaţi alegerea temelor pentru le a identifica valoarea educaţională etc.

Această sarcină este de o importanţă crucială, având în vedere că numărul posibilelor teme de predare este nesfârşit, în timp ce timpul disponibil pentru planificare şi predare este limitat.

Următoarele întrebări cheie au ca scop să vă ghideze şi să vă asiste în această sarcină complexă de selectare şi pregătire a temelor pentru predare. Sugerăm profesorilor să colaboreze cu alţi profesori şi poate şi cu elevii.

Pentru stabilirea obiectivelor:

– Ce obiective doresc să realizez?

– Ce unităţi de competenţe vor fi cele mai importante la finalul unităţii de învăţare?

– Care sunt raţiunile pentru care am ales aceste obiective?

– Care este prioritatea pe care le-o dau obiectivelor?

– Ce obiective sunt importante acum – pentru clasă în ansamblu, pentru fiecare elev în parte, băiat şi/sau fată?

– M-am asigurat că obiectivele pe care le-am ales servesc principalelor interese şi nevoi ale elevilor? Lecţiile mele răspund în mod real la ceea ce îi preocupă pe elevii mei?

– Pot elevii să participe la stabilirea sau la alegerea obiectivelor învăţării?

– Cât timp (lecţii şi săptămâni) a fost alocat realizării obiectivelor?

– Ce obiective ar trebui realizate de către toţi elevii în timpul de predare disponibil (standard general de realizare)?

– Trebuie stabilite niveluri specifice de realizare pentru fiecare elev (educaţia conform abilităţilor individuale)?

– Le-am oferit elevilor posibilitatea de a trece de la cunoştinţe la acţiune, adică pot ei aplica cu încredere cunoştinţele pe care le-au dobândit?

– Pe ce pun accentul în predare – pe competenţe cognitive, personale sau sociale?

– Am formulat clar şi explicit obiectivele?

Pentru alegerea temelor şi a materialelor:

– Ce temă am ales?

– Care sunt raţiunile pentru care am făcut această alegere?

– Care este structura temei?

– Corespunde alegerea temei cu programa?

– Ce aspecte ale temei sunt interesante pentru elevii mei?

– În ce mod învăţarea în şcoală este legată de învăţarea din afara şcolii?

– Există o legătură între tema aleasă, viaţa reală şi mediul în care trăiesc elevii?

– Am o înţelegere generală a întregului conţinut care îmi permite să aleg o temă anume? Cum pot fi mai bine informat? Este nevoie să realizez studii sau experimente înainte de a aborda tema în clasă?

– Ce materiale de predare sunt disponibile pentru aspectele specifice ale temei?

– Va exista posibilitatea ca elevii, băieţi şi fete, să se inspire în cadrul lecţiilor din experienţa, cunoştinţele şi abilităţile personale (de exemplu, copiii care provin dintr-un context cultural şi lingvistic diferit)?

– Va fi tema la fel de potrivită nevoilor specifice ale celor două genuri?

– Mă interesează tema aleasă?

Alegerea materialelor

Predarea şi învăţarea fără anumite materiale sunt imposibile, deoarece materialele reprezintă mijloacele care furnizează conţinutul, subiectul, informaţiile şi datele. Elevii îşi dezvoltă competenţele prin intermediul activităţilor, ceea ce înseamnă că „fac ceva” cu un obiect. Conceptul mai larg de materiale implică ca alegerea acestora să fie făcută atât de profesori cât şi de elevi. Elevii fac acest lucru în procesele lor de învăţare în sens constructivist. În acest caz, punem accent pe rolul profesorului în selectarea materialelor care vor fi utilizate în orele de DP.

Criterii pentru alegerea materialelor produse de medii

– *Încredere*: autorul, sursa, data elaborării etc. sunt identificabile clar? Au fost preluate textul, datele etc. din versiunea originală, elevii îşi pot da seama dacă au fost făcute modificări?

– *Caracter adecvat*: corespunde materialul nivelului de înţelegere şi de dezvoltare a competenţelor elevului, inclusiv experienţei sale în deconstrucţia mesajelor transmise de medii?

Materialele nu trebuie să fie nici prea uşoare nici prea dificile; ar trebui să solicite un efort care să îmbunătăţească abilităţile elevului şi să sporească cunoaşterea, înţelegerea şi capacitatea lui de analiză.

– *Relevanţă*: corespunde materialul intereselor elevilor? Abordează o temă sau o problemă pe care elevii o consideră importantă? Pot face elevii legătura între conţinut şi conceptele sau experienţa lor, dobândite deja?

– Principiul neîndoctrinării sau pluralismul perspectivelor: oferă materialele perspective diferite? Evită acestea capcana îndoctrinării elevilor – în orice direcţie de gândire, judecată sau interese?

Folosirea materialelor realizate de elevi

Materialele scrise, imaginile etc.: profesorul le poate studia înainte sau după lecţii şi poate decide cum să le folosească.

Contribuţiile orale ale elevilor fac sarcina profesorului mult mai dificilă deoarece acesta trebuie să reacţioneze în mod spontan şi adesea trebuie să improvizeze.

Îndrumarea proceselor de învăţare şi alegerea formelor de predare

Iniţierea şi sprijinirea proceselor de învăţare ale elevilor reprezintă una dintre cele mai fascinante sarcini pe care profesia noastră o are de oferit. Dacă nu aveţi o idee suficient de clară care sunt procesele de învăţare la care elevii se angajează pentru a realiza obiectivele de învăţare pe care tu (şi/sau ei) le-aţi decis, nu vei fi în poziţia de a proiecta în mod adecvat modul de realizare a activităţilor de predare şi învăţare, a sarcinilor şi a metodelor de lucru. În cadul disciplinei DP, aceste moduri pot fi variate şi oricine îşi dedică timp şi efort să cerceteze cum învaţă indivizii ceva, cel mai bine, în timp, va deveni un expert în învăţare.

Sarcini de lucru şi întrebări cheie pentru îndrumarea proceselor de învăţare şi alegerea formelor de predare

Confruntarea cu întrebarea cum învaţă elevii ceva, cel mai bine, este o sarcină care necesită timp şi care adesea este dificilă. Dar oricine îşi dedică timp şi efort acestei întrebări, discută cu elevii săi şi, în final, evaluează şi reflectează asupra experienţei acumulate, în timp, va deveni un expert în învăţare.

Procesele de învăţare sunt complexe, iar succesul şi perfecţiunea lor depind de mai mulţi factori.

Întrebări cheie

- Ce procese de învăţare le vor permite elevilor să îndeplinească obiectivele?
- Cum pot să-i ajut pe elevi să asimileze (să dobândească), să înţeleagă (să proceseze) şi să îşi amintească (să stocheze) noile informaţii?
- Metoda de învăţare îi încurajează pe elevi să aplice cunoştinţele şi abilităţile nou dobândite, la noi sarcini de lucru?
- Contextul de învăţare sau de activitatea de învăţare are în vedere dobândirea, procesarea şi stocarea informaţiilor sau transferul la alte sarcini de lucru?
- În proiectarea activităţii de învăţare, am luat în calcul aspectele importante (condiţii ideale de învăţare)?
- Este principalul obiectiv al procesului de învăţare acela ca elevii să construiască structuri cu semnificaţie, să dobândească abilităţi sau să dezvolte atitudini, am oferit formele corespunzătoare de predare şi învăţare pentru a realiza aceste obiective?

▪ prin acţiune (fiind activ, producând sau creând ceva etc.)?
▪ prin gândire (prin experimentare mentală, prin „crearea" de noi perspective)?
▪ prin observaţie?
▪ prin predare verbală (prezentare, povestire etc.)?
▪ prin instruire, asistenţă şi cooperare?
▪ prin discuţie şi dezbatere?
▪ prin realizarea unui document scris (raport, jurnalul elevului etc.)?
▪ prin utilizarea unui mijloc?
▪ prin evenimente specifice din viaţa reală şi din experienţă?
▪ prin experiment, încercare şi eroare?

Etape într-un proces de învăţare

Achiziţie de informaţii	Procesarea şi stocarea informaţiilor	Transferul informaţiilor
privind, văzând, mirosind, atingând, gustând, auzind, simţind, percepând, întâlnind, abordând, experimentând, ţinând seamă	explorând, rezolvând probleme, înţelegând, prin comprehensiune, dobândind, memorând, prin reamintire, repetare, obişnuinţă	aplicare, abordare flexibilă, testare, abordarea unor sarcini noi de lucru, încredere, acces, acţiune **! Procesul de învăţare trebuie să includă întotdeauna oportunităţi de transfer pentru elevi – pentru a evita evaluări de genul informaţii „învăţate, dar deja uitate", sau „cunoscute, dar neînţelese sau asupra cărora nu s-a reflectat", sau „dobândite ieri, deja pierdute azi", sau „învăţate, dar neutilizate".**
Intrebări privind achiziţia informaţiilor de către elevi	**Întrebări referitoare la procesarea şi stocarea de informaţii**	**Întrebări referitoare la transferul de informaţii**
Cunoştinţe anterioare Cum pot elevii să îşi (re)activeze cunoştinţele anterioare? **Întrebări** Pot elevii să abordeze un subiect formulând întrebări? **Simţuri** Pot elevii să îşi folosească diferitele simţuri pentru a dobândi noi informaţii? Învaţă elevii văzând, privind, percepând, auzind, ascultând, prin sentimente şi emoţii, atingând, gustând, mirosind etc.? **Ilustraţii** (adaugă farmec şi culoare unui subiect) Sunt utilizate ilustraţii, modele sau machete?	**Structură** Sunt conţinuturile astfel organizate încât etapele precedente de învăţare să le faciliteze pe cele care urmează? **Puncte de referinţă** Pot elevii să asocieze noile informaţii cu cunoştinţele lor anterioare? **Nivel de realizare** Sunt sarcinile stabilite pentru fiecare elev –băiat şi fată – solicitante şi provocatoare, dar în acelaşi timp accesibile? **Aprofundarea inţelegerii** Sunt sarcinile şi situaţiile prevăzute adaptate elevilor astfel încât le permit să îşi consolideze şi să aprofundeze ceea ce au învăţat? **Consemnare** Consemnează elevii rezultatele activităţii lor (raport, afiş, notiţe, desen, diagramă, schiţă etc.)? **Practică** Au elevii oportunitatea de a pune în practică abilităţile nou dobândite într-o varietate cât mai mare de contexte posibile? **Intensitate**	**Utilitate** Înţeleg şi constată elevii utilitatea celor învăţate? **Experienţa eficienţei (motivare)** Au experimentat elevii, în mod direct, relaţia dintre efort şi progres, în învăţare? Realizează elevii faptul că ei înşişi sunt responsabili de îmbogăţirea cunoştinţelor, înţelegerii şi abilităţilor lor, adică, faptul că ei pot realiza ceva prin eforturile şi activităţile lor de învăţare? **Control** Sunt analizate şi revizuite concluziile? **Studii viitoare mai avansate** Activitatea de învăţare pe care elevii au realizat-o le stimulează interesul de a se angaja în studii viitoare şi/sau mai avansate? Rămân elevii implicaţi emoţional? **Aplicare** Li s-a oferit elevilor, băieţi şi fete, o varietate mare de oportunităţi pentru a aplica ceea ce au învăţat? Ştiu elevii în ce fel îşi pot aplica abilităţile şi dacă

	Au elevii suficient timp şi posibilităţi pentru a utiliza cât mai bine noile informaţii şi experienţe? Acordăm timp suficient unui subiect pentru a permite elevilor să îl cerceteze atent?	există limite ale aplicării cunoştinţelor şi abilităţilor lor?

De ce metoda tradiţională de predare cu creta şi tabla nu este suficientă, sau „predat≠învăţat", iar „învăţat≠aplicat în viaţa reală"?

Profesorii care au fost instruiţi după metodele tradiţionale de predare au tendinţa de a supraestima impactul instruirii vorbite asupra elevilor lor – „predat înseamnă învăţat".

„Predat ≠ învăţat"

Dintr-o perspectivă constructivistă, răspunsul la aceste întrebări este nu. „Predat≠învăţat". Învăţarea este un proces individual. Elevii îşi construiesc propriile sisteme de informaţii. Ei asociază ceea ce deja ştiu şi au înţeles cu noile informaţii, folosind concepte, creând idei, judecând în lumina experienţei lor etc. Ei caută un înţeles şi o logică în ceea ce învaţă, stabilesc ce este relevant şi merită reamintit şi ce nu şi poate astfel să fie uitat.

Dar fac şi greşeli. Dar învăţarea nu este doar o construcţie de semnificaţie, ci şi o deconstrucţie de erori. Dintr-o perspectivă constructivistă, trebuie să ne aşteptăm ca greşelile de logică şi de gândire, precum şi înţelegerea greşită a informaţiilor să fie regula, nu excepţia – nu doar în mintea elevilor noştri, ci şi în mintea noastră.

O revizuire a structurilor noastre cognitive este astfel mai complexă decât simpla substituire a „vechilor cunoştinţe" cu „noi cunoştinţe" pe care profesorul le poate aduce prin ceea ce le „spune

elevilor". Este vorba mai degrabă de un proces care continuă pe o perioadă mai mare de timp, în care seturile de idei şi concepte contradictorii concurează între ele – iar elevii sunt cei care fac efortul de deconstrucţie, nu profesorul.

„Învăţat ≠ aplicat în viaţa reală"

Profesorii care încearcă să corecteze greşelile elevilor vor descoperi că, „spunându-le" elevilor ce este „corect", nu este adesea suficient. Profesorii se confruntă cu următoarele probleme:

- Elevii nu par să „asculte": cum rezolv problema că, adesea, elevii nu îşi schimbă ideile greşite după ce au fost învăţaţi faptele, conceptele etc. corecte?

- „Elevii învaţă ca papagalii": cum pot să rezolv problema potrivit căreia cunoştinţele din şcoală coexistă pe lângă o sferă de gândire naivă – incluzând erori de logică şi de gândire, opinii care se inspiră din informaţii incorecte, raportare la experienţa de fiecare zi – pe care elevii nu le corelează? Aceştia memorează cunoştinţele din şcoală, pentru teste „precum papagalii", şi apoi le uită.

Fiecare profesor cunoaşte aceste probleme. Pentru a le depăşi, nici învăţarea în sens constructivist nu este suficientă. Elevii trebuie să facă ceva cu ceea ce au învăţat – trebuie să aplice. Pentru un profesor, acest lucru înseamnă, de exemplu:

– nicio lecţie fără o sarcină de lucru ulterioară;

– ascultarea contribuţiilor elevilor, de exemplu prezentări, pentru a le evalua procesul de învăţare şi realizările;

– responsabilizarea elevilor pentru dezvoltarea lor, de exemplu prin învăţarea bazată pe sarcini de lucru;

– ascultarea feedback-ului elevilor: ce am descoperit a fi deosebit de important a fost ……, învăţ cel mai bine atunci când … .

Sarcina profesorului este aceea de a oferi oportunităţi adecvate pentru elevi, pentru a învăţa şi de a evalua şi comunica cu elevii despre ce funcţionează bine şi despre ce nu funcţionează. Învăţarea în sens constructivist, incluzând deconstrucţia şi sarcini de lucru ulterioare pentru punerea în aplicare, necesită timp. Astfel, profesorul – poate împreună cu elevii – trebuie să aleagă ce teme merită să li se acorde timp. „Fă mai puţin, dar fă bine."

Alegerea formelor adecvate de predare şi învăţare

În alegerea unei anumite forme de predare, se iau decizii cu privire la modul în care vor fi create şi organizate activităţile de predare şi mediul de învăţare. Aceasta ridică întrebarea referitoare la ce forme diferite de predare, învăţare şi interacţiune socială vor fi incluse şi combinate între ele, ce

coordonare a etapelor de învăţare şi ce selecţie de materiale sunt potrivite. O listă de întrebări vine în sprijinul procesului de selecţie:

– Ce forme de predare vor sprijini procesele de învăţare avute în vedere?

– Ce forme de interacţiune socială aleg?

– Ce structură şi ce ritm aleg pentru curs?

– În ce măsură pot elevii să participe la proiectarea lecţiilor şi a formei de predare?

– Având în vedere cadrul existent al condiţiilor externe, ce abordări ale predării sunt fezabile?

– La ce metode şi stil de predare mă pricep cel mai bine?

– Ce altceva pot să mai fac pentru a crea, împreună cu elevii, o atmosferă adecvată de învăţare?

– Abordarea predării acordă atenţie atât băieţilor cât şi fetelor?

– Încurajează lecţiile cooperarea în clasă?

– Au fost lăsate spaţii libere (zone, colţuri) în care elevii sau grupurile se pot retrage?

– Este clasa, întotdeauna, cel mai bun loc pentru învăţare? Trebuie clasa modificată sau restructurată? Sunt disponibile săli cu destinaţie specială? Ar fi utile excursiile şi expediţiile?

– Câtă libertate să le ofer elevilor mei; cum le evaluez abilităţile?

– Ar trebui toţi elevii să înveţe după un parcurs prestabilit? Este abordarea predării destul de individualizată şi flexibilă pentru a satisface nevoi de învăţare, ritmuri şi abilităţi diferite?

– Pot alege elevii dintre diferite proceduri?

– Ce temă pentru acasă am în minte?

– Ce forme de interacţiune socială sunt potrivite, având în vedere condiţiile, obiectivele, conţinuturile şi procesele de învăţare (activitate individuală, activitate în perechi, în grupuri mici sau mari)?

Forme de predare şi învăţare la DP

Abordări metodice descriu cinci tipuri ideale de interacţiuni între profesori şi elevi. Fiecare dintre aceste abordări permite sau cere ca profesorii şi elevii să reacţioneze şi să coopereze între ei în diferite moduri.

Abordările sunt organizate pe o scară începând cu o formă clasică a activităţii centrate pe professor (predare prin prezentare) şi apoi trece la forme din ce în ce mai centrate pe elev.

Nu sugerăm ca formele centrate pe profesor să fie complet înlocuite de formele centrate pe elev. Mai degrabă, susţinem că este potrivită o combinaţie a acestor forme şi că, pe termen lung, ar trebui să aibă loc o schimbare spre formele de predare şi învăţare centrate mai mult pe elev.

O viziune superficială ar putea lăsa impresia că activitatea centrată pe elev înseamnă o inactivitate crescută a profesorului. Totuşi, nu acesta este cazul. Rolul profesorului se schimbă, trecând de la acţiune directă în clasă la pregătire atentă, asistenţă şi observare, un proces mai degrabă în creştere decât în descreştere.

Elevii care învaţă cum să înveţe ar trebui, în mod ideal, să fie sprijiniţi de toţi profesorii lor la toate disciplinele. Un proiect de o asemenea anvergură ar fi insuficient dacă s-ar limita la o insulă, să spunem, de activitate bazată pe proiect într-un ocean de monotonie metodică repetând la nesfârşit „predarea prin intermediul prezentării", condamnând elevii la învăţarea pe de rost.

Principalele forme de predare şi învăţare prezentate sunt:

– predarea prin intermediul prezentării

– învăţare exploratorie ghidată (discuţii în clasă);

– învăţare deschisă;

– predare individuală;

– învăţare pe baza proiectelor.

Forma de predare şi învăţare	**Activităţi**	**Caracteristici tipice**
Predare prin intermediul prezentării	Relatare, prelegere, lectură în faţa clasei, raport, expunere, prezentare, predare pe bază de exemple, demonstraţie	- Eu (profesorul) pot preda disciplina în mod direct, conform situaţiei din clasă, iar reacţiile elevilor sunt evidente imediat. - Toţi elevii trebuie să îndeplinească acelaşi obiectiv – în aceeaşi perioadă de timp, în aceeaşi clasă şi în acelaşi cadru, prin aceeaşi metodă şi prin aceleaşi mijloace.

		- Informaţiile referitoare la subiectul planificat sunt transmise elevilor.
Învăţare exploratorie ghidată (discuţii în clasă)	Dialog, întrebări, stimulent, încurajare, îndrumare, sprijin	- Interacţiune între expuneri şi stimulii veniţi din partea profesorului şi din contribuţiile elevilor
Invăţare deschisă	Profesorul: recomandare, mediere, sprijin Elevii: selectare, planificare, întrebări, descoperire, cercetare, elaborare, proiectare, analiză, judecată, verificare, control	- Elevii pot participa la luarea deciziilor. - Interesele, nevoile şi iniţiativele din partea elevilor au prioritate crescută. - Mediul de învăţare încurajează activităţile elevilor (repartizare flexibilă a sălii şi spaţiului, o varietate mare de materiale de învăţare, un loc special pentru experimente, pictură etc.) - Aranjarea deschisă a cadrului pentru învăţare. - Elevilor li se oferă o varietate de subiecte şi materiale la alegere. - Sunt prevăzute cadre exterioare pentru învăţare. - Alegere liberă a activităţilor de învăţare. - Activitate individuală sau împreună cu un partener sau în grupuri. - Procesul de învăţare deschisă implică şi încurajează autodeterminarea, responsabilitatea personală, cercetarea, spontaneitatea, orientarea în funcţie de context.
Predare individuală	Profesorul: diagnoză, îndrumare, instruire, sprijin, recomandare, informare, control, observare, motivare Elevii: selectare, modificare şi dezvoltare a programului de lucru, citit, realizare, revizuire şi evaluare	- Mediul pentru predare şi învăţare satisface nevoile elevului (definite de cunoştinţele, competenţele anterioare - abilităţi şi talente - interesele, contextul social şi familial ale elevilor etc.). - Adaptarea optimă a tuturor elementelor în procesul de învăţare la nevoile şi abilităţile elevilor, adică a cerinţelor, a obiectivelor, a procedurilor, a metodelor, a timpului, a dispozitivelor media şi a mijloacelor auxiliare (specificaţie multi-dimensională). - Materiale didactice, suport media (computere, software de învăţare, videoclipuri, fişe de lucru, modele, imagini, manuale etc.). - Învăţarea individuală încurajează eficienţa, economisirea timpului şi a efortului, o abordare sistematică, independenţa minţii şi responsabilitate personală.
Invăţare pe baza proiectelor	Profesorul: mediere, observare, recomandare, stimulare, sprijin, organizare, coordonare Elevii: stabilirea obiectivelor, cooperare, planificare, discuţii, acord reciproc, colectare de date şi informaţii, întrebări, aplicare, studii, experimente, teste, modificare, proiectare,	- Interesele, preocupările şi obiectivele elevilor sunt decisive în alegerea temei, a abordării şi a sarcinilor. - O problemă adevărată (complexă) din viaţa reală percepută de elevi, băieţi şi fete, serveşte ca punct de plecare. - Se acordă prioritate obţinerii de rezultate şi unei abordări interdisciplinare (crosscurriculare). - Elevii sunt încurajaţi să se inspire din experienţa lor personală, învăţarea este legată de practica din viaţa reală. - Planul pe termen lung care funcţionează printr-o ordine tipică a etapelor şi fazelor (iniţiativa –

	creativitate, realizare, control, evaluare	evaluarea intereselor şi nevoilor – decizia privind obiectivele – stabilirea limitelor, adică, excluderea obiectivelor care nu pot fi realizate – elaborarea proiectului; planificare – program final; execuţie; revizuire şi perspectiva asupra activităţilor viitoare de după proiect, control şi finalizare, evaluare). - Împărţirea şi atribuirea sarcinilor: activitate individuală, cu parteneri, în grupuri mici sau mari; cooperare. - Elevii vizitează locuri din afara şcolii şi îşi consultă părinţii şi/sau experţii. - Activitatea de proiect încurajează independenţa mentală şi învăţarea prin descoperire, experienţa personală şi practică, interacţiunea socială cu ceilalţi. - Predarea şi învăţarea încurajează elevii să acţioneze.

3.7. Ansamblul tehnologiilor educaţionale aplicate la realizarea eficientă a disciplinei DP

Realizarea eficientă a disciplinei *Dezvoltare personală* necesită respectarea principiilor învăţării centrate pe elev în relaţionarea activă cu mediul său de viaţă; aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaţionale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-active, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoştinţelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viaţă.

Disciplina are un caracter accentuat explorator şi practic-aplicativ, ceea ce presupune implicarea activă şi directă a elevilor. Specificul disciplinei *Dezvoltare personală* constă în faptul că alături de lista unităţilor de conţinut enunţate în curriculum, cadrele didactice vor valorifica mai ales experienţele personale ale elevilor, în manieră integrată, printr-o raportare permanentă la ceea ce gândesc, simt şi cum se comportă aceştia. Autenticitatea experienţelor de învăţare ale elevilor va fi demonstrată atunci când aceştia vor aplica competenţele explorate, descoperite şi exersate la această disciplină în contexte de învăţare diferite.

În acest sens din perspectiva cadrului didactic, **sarcinile de lucru atent concepute reprezintă principalele instrumente pentru a sprijini procesul de învăţare activă**. În proiectarea şi adaptarea sarcinilor de învăţare, un profesor ia în considerare toate aspectele majore ale predării şi învăţării: structura conţinuturilor şi obiectivele învăţării, nivelurile iniţiale de instruire a elevilor, înţelegerea şi abilităţile, oportunităţile de învăţare, mediile şi atmosfera de lucru din clasă.

Sursa de specialitate abordată susține:
https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-3/unit-1/tool-1/

Predarea şi învăţarea interactivă joacă un rol cheie în majoritatea activităţilor de predare la discipline DP. ***Obiectivele predării interactive*** sunt ***cunoaştere*** (adică gândire şi înţelegere), ***învăţare şi acţiune***. Fiecare etapă din planificarea lecţiilor, monitorizarea sarcinilor de lucru, evaluarea rezultatelor şi reflecţia asupra întregului proces au un mare potenţial ascuns de învăţare pentru elevi.

Principala abordare a integrării gândirii şi punerii în practică are implicaţii pentru întregul proces de învăţare. Aceasta nu înseamnă că utilizarea obiectelor de învăţare se limitează la etapele preliminare ale învăţării „reale", ceea ce înseamnă, în acest caz, că implică doar mintea elevilor. De fapt, integrarea învăţării şi punerii în practică poate oferi tuturor elevilor o idee clară a motivului pentru care învaţă făcând: aceştia au o sarcină de realizat şi aceasta presupune multe abilităţi şi competenţe. În aceast fel de predare, elevul trebuie să îşi stabilească nevoile de învăţare în fiecare situaţie nouă care apare. Elevii vor solicita, de asemenea, instruire din partea profesorului, ceea ce înseamnă că elevii stabilesc sarcinile profesorilor lor şi nu invers.

3.7.1. Specificul învăţării bazate pe sarcină la disciplina DP

În programele de dezvoltare personală, elevii învaţă prin intermediul sarcinilor de lucru. **Învăţarea bazată pe sarcină înseamnă că elevul lucrează pentru îndeplinirea sarcinii, nu profesorul**. De aceea, **materialele sunt concepute astfel încât elevii să rezolve probleme care conduc către ceva**

util și plin de semnificație. În procesul rezolvării acestor sarcini, ei explorează mai multe căi de găsire a soluției și astfel dobândesc competențe și abilități utile. De aceea, prin simplul fapt că lucrează singuri la o sarcină de lucru, elevii învață ceva. Iar sarcina dumneavoastră, ca profesori, este să faceți acest lucru posibil. Acordați elevilor libertatea de a încerca diferite modalități de rezolvare a problemei și, numai atunci, învățarea bazată pe sarcini va fi chiar simplă!

Acest program se concentrează asupra elevilor și a activității lor în timpul lecțiilor. Pentru ca elevii să aibă suficient timp pentru această formă de învățare, bazată pe sarcini de lucru, este necesar ca profesorul să-și supravegheze timpul cât le vorbește. Rețineți următorul sfat: „Nu depășiți limita celor cinci minute". Asigurați-vă că nu depășiți cinci minute atunci când le dați instrucțiuni elevilor.

Învățarea bazată pe sarcini se axează pe îndeplinirea de către elevi a unor sarcini care să le dezvolte competențele pe care profesorul dorește ca ei să le dobândească. Astfel de sarcini pot include vizitarea unei întreprinderi, discuţia cu unii specialiști, realizarea unor interviuri sau chiar solicitarea ajutorului, prin apelarea la serviciul pentru clienți. Evaluarea este bazată mai mult pe rezultatul sarcinii (cu alte cuvinte, pe îndeplinirea corespunzătoare a sarcinii), decât pe acuratețea limbajului. Abordarea de bază privind integrarea gândirii cu acțiunea are implicații asupra întregului proces de învățare, nu numai în etapele de început. Integrarea învățării cu acțiunea poate oferi tuturor elevilor o idee clară despre motivul pentru care învață prin desfășurarea unei anumite acțiuni: ei au de îndeplinit o sarcină și aceasta implică numeroase abilități și aptitudini. Prin această abordare, elevul trebuie săși definească nevoile de învățare de fiecare dată când apare o situație nouă. Apoi, elevii pot cere instrucțiuni și de la profesor, ceea ce înseamnă că ei stabilesc sarcinile profesorilor și nu invers.

Învățarea bazată pe sarcini reprezintă combinația ideală dintre învățarea constructivistă și învățarea cu ajutorul instrucțiunilor.

Conform lucrărilor lui Rod Ellis (2003), o sarcină are patru caracteristici principale:

1. orientare pragmatică;
2. presupune rezolvarea unei probleme;
3. participanții își aleg singuri resursele de care au nevoie pentru îndeplinirea sarcinii;
4. are un rezultat bine definit.

În învățarea bazată pe sarcini, elevii se confruntă cu probleme pe care doresc să le rezolve. Învățarea nu este un scop în sine, ci conduce către ceva util și semnificativ. Elevii învață explorând diferite căi de rezolvare a unei probleme, stabilind pentru ei și pentru profesori sarcinile care duc către rezolvarea problemei. Multe situații din viața reală constau în găsirea unor soluții pentru diferite probleme. Învățarea pe bază de sarcini pregătește elevii pentru viață, creând situații reale de viață drept cadru pentru învățare.

Învățarea bazată pe sarcini de lucru „presupune explorarea și inițierea unor acțiuni în situații specifice vieții reale, care devin drept cadre de învăţare. Acest tip de învățare îmbină următoarele ***elemente specifice***:

- elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată (prezentată de profesor sau de un manual);
- elevii îşi planifică acţiunile și pun în aplicare planul de acţiune;
- elevii implementează planul de acțiune;
- elevii reflectează asupra procesului lor de învăţare şi îşi prezintă rezultatele", sursa accesată „*Metoda poartă mesajul: învățare bazată pe sarcini de lucru",* disponibil la: *http://www.living-democracy.ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/*

Este important ca elevii să experimenteze frecvent principiile învățării bazate pe sarcini, în contexte diferite. O sarcină bine aleasă, care ridică numeroase probleme ce trebuie rezolvate, este mijlocul cel mai bun de a crea un mediu de învățare creativ și incitant.

Chiar dacă în toată lumea există un interes crescut pentru învățarea bazată pe sarcini, atunci când planificăm instruirea în acest mod, trebuie avute în vedere anumite elemente. Acestea includ riscul ca elevii să rămână în zona îngustă a termenilor și formelor cu care sunt familiarizați, la limita de confort, evitând astfel orice efort din teama de eșec ce provine din riscul de a greși care însoțește încercarea de a folosi noi posibilități. Sau, în cazul lucrului în grup/sarcinilor de grup, unii elevi se pot baza excesiv pe ceilalți, care să facă cea mai mare parte din muncă și învățare, în loc să depună efort în mod egal.

O altă provocare o reprezintă presiunea continuă de a te încadra în timp, în cazul în care procesul de învățare nu este bine planificat. Nu în ultimul rând, o provocare o reprezintă și dificultatea

implementării învățării bazate pe sarcini în clase cu un număr mare de elevi și cu spații limitate și/sau inflexibile (precum rânduri de bănci imobile).

Fazele învățării bazate pe sarcini de lucru:

1. Simularea realității în clasă (jocuri de rol; jocuri de luare a deciziei; conferințe etc.);
2. Explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale (intervievarea unui specialist; interviuri pe stradă; studii de caz etc.);
3. Rezultatul activității (prezentare; afiș; fluturaș; poster; buletin informativ; expoziție; portofoliu etc.).

Elemente de învățare bazată pe sarcini în cadrul lecției de DP

1. Cadrul didcatic începe cu o introducere succintă (max. 5 minute), apoi elevii încep să lucreze
2. Cadrul didcatic nu explică sarcina în detalii
3. Elevii folosesc spațiile libere din caiete să creeze propriile produse/să obțină rezultate în mod independent
4. Elevii aplică metode de învățare prin cooperare, formând perechi sau grupuri / echipe de lucru
5. Metodele de învățare prin cooperare necesită re-aranjarea băncilor din clasă
6. Rolul profesorului este de moderator sau facilitator al procesului de învățare
7. Uneori profesorul permite un nivel de zgomot acceptabil în clasă în dependendență de activitățile desfășurate de elevi (discuții etc.)
8. Elevii produc rezultate tangibile
9. Elevii prezintă diferite soluții
10. Profesorul valorifică soluțiile elevilor

În învăţarea bazată pe sarcini de lucru, elevii se confruntă cu probleme pe care vor să le rezolve. Învăţarea nu reprezintă un scop în sine, ci are un rezultat util şi semnificativ. Elevii învaţă explorând metode de rezolvare a unei probleme, stabilindu-şi lor şi profesorilor sarcinile care le deschid calea către soluţia problemei. Multe situaţii din viaţa reală constau în găsirea de soluţii pentru probleme. Învăţarea prin sarcini de lucru pregăteşte elevii pentru viaţă prin crearea de situaţii din viaţa reală drept cadre de învăţare.

Învăţarea bazată pe sarcini de lucru urmează un model care poate fi descris în termeni generali. Dacă profesorul respectă acest model, potenţialele de învăţare prin practică, adică învăţarea activă, se vor dezvolta aproape de la sine:

În acest sens este important ca elevii să experimenteze principiile învățării bazate pe sarcini de lucru în mod frecvent în diferite contexte. O bună sarcină de lucru care ridică multe probleme care trebuie rezolvate este cel mai bun mijloc de a crea un mediu activ şi interesant de învăţare.

În esenţă, lecţia la DP este organizată ca învăţare bazată pe sarcini de lucru. **Învăţarea bazată pe sarcini de lucru se împarte în trei categorii de bază**: simularea realităţii, explorarea realităţii şi rezultatul activităţii. Următorul tabel oferă câteva exemple ale acestor categorii, inspirate din sursa: https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/

Învăţare bazată pe sarcini de lucru		
Simularea realităţii în clasă	**Explorarea şi iniţierea unor acţiuni în situaţii specifice vieţii reale**	**Rezultatul activităţii**
Jocuri de rol Jocuri de luare a deciziei Conferinţe Dezbateri televizate Dezbateri Audieri	Intervievarea unui specialist Interviuri pe stradă Sondaje şi cercetare Stagiu Practică Studii de caz	Prezentare Rezumat printat Afiş Fluturaş Gazetă de perete Clip video sau muzical Website Prezentare Raport: ştirile clasei Expoziţii Portofolii
Formarea competenţelor		

STABILIM: **Învăţarea bazată pe sarcini de lucru este o învăţare bazată pe o problemă!**

Experienţa a arătat că elevii apreciază foarte mult libertatea de care se bucură în astfel de circumstanţe şi încrederea pe care profesorii le-o oferă de a folosi timpul în mod eficient. Elevii învaţă să îşi asume responsabilitatea doar dacă le este acordată libertatea să facă acest lucru. Riscul de a greşi este întotdeauna prezent – dar fără risc, nu există progres. În plus, elevii pot avea rezultate care nu corespund aşteptărilor profesorilor, dar profesorul ajunge să aibă o mai bună cunoaştere a nivelului de dezvoltare a competenţelor la care se află elevii şi a nevoilor lor viitoare de învăţare. Procesul de învăţare este la fel de important ca rezultatul.

În învăţarea bazată pe sarcini de lucru, elevii întâmpină probleme – nu doar legate de conţinut şi subiect, dar şi de organizarea activităţii lor. Trebuie să devină conştienţi de ei înşişi şi să găsească o soluţie pe cont propriu. Datorită acestei provocări de a rezolva probleme, fiecare formă de învăţare bazată pe sarcini de lucru oferă un potenţial bogat pentru formarea abilităţilor, de exemplu gestionarea timpului, planificarea activităţii, cooperarea în echipe, obţinerea de materiale şi selectarea informaţiilor, găsirea şi utilizarea instrumentelor etc. Învăţarea bazată pe sarcini de lucru este flexibilă, deoarece elevii pot adapta sarcina de lucru la abilităţile lor.

Rolurile cadrului didactic în activităţile de învăţare bazate pe sarcini de lucru

Învăţarea bazată pe sarcini de lucru se apropie de viaţa adultului – noi toţi trebuie să facem faţă lucrurilor fără un profesor sau consilier lângă noi. Profesorul ar trebui să aibă grijă să nu strice această mare oportunitate de învăţare intervenind prea devreme sau prea mult. Profesorul se comportă mai mult ca un facilitator sau ca un formator, faţă de rolul tradiţional de profesor şi examinator.

Profesorul observă cum fac elevii faţă problemelor pe care le întâlnesc şi trebuie să nu cedeze rapid la orice apel de a furniza soluții. Rolul profesorului este mai degrabă acela de a oferi indicii şi de a face sarcina de lucru cumva mai uşoară, dacă este necesar. Dar într-o anumită măsură, elevii ar trebui să „sufere" – aşa cum o vor face în viaţa reală.

Profesorul observă elevii desfăşurându-şi activitatea, având în minte două perspective de evaluare – procesul de învăţare şi rezultatele activităţii. Elevii, în desfăşurarea activităţii lor, oferă materiale brute, la prima mână, pentru evaluarea nevoilor lor de învăţare. În timp ce elevii îşi desfăşoară activitatea, profesorul începe să îşi planifice viitoarele lecţii de DP.

Profesorul poate, de asemenea, să fie „folosit" ca sursă de informaţii la cerere, informând, pe scurt, un grup cu privire la o întrebare care necesită un răspuns rapid. Rolurile sunt inversate – elevii decid când şi despre ce subiect vor să aibă o contribuţie de la profesorul lor.

Învăţarea activă presupune un follow-up (urmare)

Învăţarea bazată pe sarcini de lucru trebuie să facă obiectul unei reflecţii şi, de asemenea, al unei descărcări imediate, de exemplu, dacă elevii au sentimente puternice – bucurie, dezamăgire, furie – după un joc de rol.

Într-o activitate în plen moderată de profesor, elevii îşi împărtăşesc ideile şi reflectează asupra activităţii. Ce am învăţat? Cum am învăţat? Cu ce scop am învăţat? Fără acest efort de reflecţie, învăţarea bazată pe sarcini de lucru este doar o simplă acţiune, realizată doar de dragul acţiunii. În termenii învăţării în sens constructivist, follow-up-ul cu rol de reflecţie este timpul acordat pentru o analiză şi pentru o judecată abstractă şi sistematică. Profesorul poate da indicaţii – sub formă de concepte, informaţii suplimentare – pentru care învăţarea bazată pe sarcini de lucru a oferit contextul.

Un rol important revin metodelor art-creative ce presupun utilizarea unor modalităţi artistice de exprimare prin desen, mişcare, mimică, modelaj, piese de teatru, exerciţii de energizare, care îl fac pe elevul de vârstă școlară mică să se simtă bine și să dorească să se implice în activitate.

Spaţiul desfăşurării orei *Dezvoltare personală* va fi organizat într-o formă care facilitează munca în echipă, implicarea activă a tuturor elevilor, dar nu va fi neglijată activitatea individuală şi frontală. În funcţie de temă, activitatea se poate desfăşura şi în curtea şcolii, bibliotecă, muzeu, expoziţii, la întreprinderi, instituţii, comunitate ș.a.

Sunt încurajate contextele non-formale de realizare a disciplinei: expoziţii, vizite, spectacole, întâlniri cu persoane relevante conţinutului, parteneriate cu alte clase (din şcoală, comunitate, la nivel local, naţional, internaţional), filmuleţe create, colaborarea cu ONG-uri, cu instituţii de pe piaţa muncii.

Metodele şi tehnicile, sunt elementul cel mai flexibil al strategiei didactice. Profesorul are libertate deplină în selectarea și aplicarea acestora, doar că trebuie să insiste asupra realizării unităților de competență. Propuneri de utilizare a unor metode și tehnici relevante pentru diferite etape ale

activității didactice în contextul modelului Evocare - Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE) sunt detaliate în ghid (2018)

Un loc aparte în strategiile didactice la disciplina *Dezvoltare personală* în învăţământul primar revine jocurilor didactice, care au o deschidere mare de implementare. Indiferent de tipologie, **jocul didactic** are următoarea structură: scopul jocului, conţinutul jocului, sarcina didactică, regulile jocului, elementele de joc.

3.7.2. Specificul învățării prin cooperare la disciplina DP

Materialele din programul „DP" susțin și încurajează conceptul de învățare prin cooperare. Învățarea prin cooperare se concentrează asupra dezvoltării deschiderii față de ceilalți atunci când elevii lucrează împreună, asupra comunicării și dezbaterilor. În cadrul lucrului împreună, conținutul sarcinilor poate fi înțeles în mai mare măsură, iar elevii pot dezvolta o mai mare încredere în sine. Când lucrează în grupuri, elevii simt ce înseamnă să fii acceptat de ceilalți și apreciat, pentru că membrii echipei își împărtășesc cunoștințele cu o mai mare libertate. Cooperarea poate fi încurajată prin jocuri de grup, activități de grup și dezbateri. Profesorii trebuie să fie atenți să acorde în mod echilibrat timp pentru lucru individual și pentru lucru în grup.

Învățarea prin cooperare tratează procesul de învățare ca pe un proces care are loc la nivel individual, dar care necesită schimburi sociale (Hild 2011). Este foarte important pentru elev ca acțiunile sale să primească recunoaștere și să aibă o relevanță la nivel social. Învățarea are mereu legătură cu conceptul de sine al elevului. Dacă procesul de învățare are loc mereu fără vreun ecou din afară, există pericolul ca stima de sine să scadă, la fel și autoeficacitatea. Autoeficacitatea presupune să știi că ai abilitatea de a învăța un lucru sau de a rezolva o sarcină (Bandura 1997). Schimburile sociale transformă procesele de învățare individuală în procese de învățare colectivă. Elevii învață și gândindu-se la ei înșiși, și văzând abilitățile, ascultând și dezbătând opiniile altora. Metodele de învățare prin cooperare cuprind ambele niveluri: nivelul individual și nivelul de grup. Obiectivele acestor metode pot fi rezumate astfel (vezi și Konrad & Traub 2001, Green & Green 2007 etc.):

• îmbunătățirea propriilor realizări;

• analizarea propriilor puncte forte, caracteristici și interese;

• dezvoltarea competențelor sociale și a abilităților pentru munca în echipă (lucrul cu un partener, sarcinile de grup, dezbaterile);

• schimbarea atitudinii (față de propria persoană și față de alții).

Obiectivele la nivelul grupului includ realizarea în grup a unui produs bun și descoperirea, discutarea și utilizarea sinergiei pentru a crea un produs de grup surprinzător și original.

Metoda „Gândește-Lucrează în echipă- Împărtășește" este forma de bază a învățării prin cooperare (Brüning & Saum 2009). În cadrul acestei metode, numărul elevilor crește cu fiecare etapă. Fiecare elev primește sarcina inițială, asupra căreia lucrează individual la început (Gândește). Apoi, fiecare elev își caută un partener, cei doi făcând schimb de rezultate sau îmbogățindu-și rezultatele prin discuții (Lucrează în echipă). În etapa de împărtășire, ambii parteneri se alătură unei alte perechi și formează un grup de 4 pentru a-și prezenta rezultatele (Împărtășește). Această etapă se poate desfășura și în fața întregii clase.

Lucrul în echipe. Această etapă face parte din metoda „Gândește-Lucrează în echipă - Împărtășește". La început, elevii lucrează individual asupra unei sarcini (rezolvând o problemă, de exemplu). Ei iau notițe. Apoi, ei lucrează împreună cu un partener la aceeași sarcină și fac schimb de idei.

Sfaturi pentru profesori

• Aveți grijă să vă exprimați limpede atunci când îndrumați elevii!

• Puneți-le la dispoziție materiale sau imagini bine structurate.

• Schimbați ritmul predării (în funcție de nivelul individual, cooperativ, de grup etc.).

• Stabiliți reguli clare după care să se desfășoare cooperarea (elevii nu au voie să dea vina unii pe alții, trebuie să-și respecte reciproc opiniile etc.).

• Schimbați componența grupurilor din când în când.

3.7.3. Specificul învățării bazate prin proiecte la disciplina DP

Dacă învățarea bazată pe sarcini și învățarea prin cooperare îi provoacă pe elevi să fie activi într-o anumită măsură, învățarea bazată pe proiecte poate fi descrisă drept cea mai pură formă de învățare activă pentru elevi. În cadrul acestui tip de învățare, formele tradiționale de predare și învățare sunt

înlocuite cu o abordare alternativă, care plasează în centru cunoștințele și competențele elevilor. Stimulul pentru un proiect poate fi o întrebare pusă de elevi (sau de profesor), idei din viața de zi cu zi, o problemă pe care elevii vor s-o rezolve sau o temă relevantă pentru viața lor.

Potrivit European Schoolnet (Harper 2014), învățarea pe bază de proiecte poate fi privită ca „răspunsul elevilor la probleme din viața reală, un răspuns pe termen mai lung, o activitate cumulativă care poate avea loc individual sau în grupuri și care presupune, de obicei, un rezultat practic" (Cook & Weaving, 2013). Învățarea pe bază de proiecte poate fi privită și ca „o metodă de predare în care elevii dobândesc cunoștințe și abilități lucrând pe o perioadă extinsă de timp cu scopul de a investiga și răspunde la o întrebare, o problemă sau provocare complexă" (Buck Institute for Education, 2014).

Caracteristicile-cheie ale proiectelor școlare includ următoarele (ibid):

• Cunoștințe-cheie, abilități și aptitudini pentru succes – Proiectul se axează pe obiectivele de învățare ale elevilor, incluzând conținuturi standard și abilități precum gândirea critică/ rezolvarea problemelor, comunicarea, colaborarea și autogestionarea.

• O problemă sau o întrebare complexă – Proiectul are drept cadru o problemă plină de semnificație ce trebuie rezolvată sau o întrebare care așteaptă un răspuns la nivelul corespunzător de dificultate.

• Activitate susținută de cercetare/investigare – Elevii se implică într-un proces extins și riguros de solicitare a unor răspunsuri, de găsire a unor resurse și aplicare a informațiilor.

• Autenticitate – Proiectul are drept context lumea reală, de care țin și sarcinile, instrumentele, standardele de calitate și impactul. Sau vizează preocupările personale ale elevilor, interesele sau provocările din viața lor.

• Vocea și alegerea elevului – Elevii iau unele dintre deciziile legate de proiect, inclusiv modul de lucru și produsul pe care îl vor crea.

• Reflecție – Elevii și profesorii reflectează asupra procesului de învățare, asupra eficienței cercetărilor și a activităților din proiect, asupra calității muncii elevilor, asupra obstacolelor și a modalităților de a le depăși.

• Analiză critică și revizuire – Elevii oferă, primesc și folosesc feedback-ul pentru a-și îmbunătăți procesul de învățare și produsele.

• Un produs public – Elevii fac public proiectul lor explicând, expunând și/sau prezentându-l persoanelor din afara clasei.

Proiectele sunt interdisciplinare, ceea ce înseamnă că implică utilizarea unor cunoștințe din discipline diferite și a unor obiective ce țin de diverse discipline, nefiind bazate pe una singură. Mai mult, învățarea pe bază de proiecte vizează nu doar un conținut și competențe-cheie specifice acestor discipline, ci și deprinderea unor abilități transversale.

Învățarea bazată pe proiecte se desfășoară de obicei în mai multe etape. Pe parcursul acestor etape, profesorul joacă rolul unui îndrumător și îi ghidează pe elevi spre utilizarea unor resurse variate, pentru a descoperi strategii care să-i motiveze și pentru a înțelege în profunzime tema proiectului. Pentru profesor, acest lucru înseamnă trecerea de la rolul de lector la rolul de îndrumător; astfel el face un pas înapoi. Acest lucru s-ar putea să fie ciudat sau dificil pentru unii profesori, pentru că trebuie să aibă încredere că elevii pot lucra independent și, în același timp, să suporte un anumit grad de agitație, discuții și zgomot în clasă. Totuși, învățarea pe bază de proiecte nu produce aproape niciodată haos. Ea are întotdeauna loc în perechi sau grupuri, iar această cooperare declanșează procese de învățare și le permite elevilor să-și construiască împreună cunoștințele despre un anumit subiect (vezi și învățarea prin cooperare). Etapele uzuale ale învățării pe bază de proiecte sunt prezentate mai jos (Stix & Hrbek 2006):

ETAPELE PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE PROIECTE

1. Profesorul – îndrumător pregătește terenul oferindu-le elevilor exemple din viața reală care reflectă proiectele la care vor lucra.

2. Elevii preiau rolul de designeri de proiect, putând chiar alege un spațiu pentru expunerea proiectelor.

3. Elevii discută și asimilează informațiile necesare pentru crearea proiectului.

4. Profesorul – îndrumător și elevii negociază criteriile de evaluare a proiectelor.

5. Elevii adună materialele necesare pentru proiect.

6. Elevii creează proiectele.

7. Elevii se pregătesc să-și prezinte proiectele.

8. Elevii își prezintă proiectele.

9. Elevii reflectează asupra procesului și evaluează proiectele pe baza criteriile stabilite la punctul 4.

Ar putea fi necesară stabilirea unor momente de evaluare pe parcursul diverselor etape ale proiectului, în care elevii să se informeze reciproc cu privire la stadiul proiectului, să clarifice detaliile de organizare, să ia o pauză sau să recupereze munca restantă. Lista următoare cuprinde acțiunile pentru care sunt necesare momentele de evaluare (Frey 2010):

• Schimbul de informații între elevi: Nu sunt sigur în ce stadiu sunt ceilalți.

• Planificarea pașilor următori: Aș vrea să știu ce am de făcut în continuare.

• Raportarea rezultatelor: Am realizat ceva despre care ar tr ebui să știe și ceilalți.

• Coordonare: Dacă nu ne coordonăm eforturile acum, totul va sfârși în haos.

• Documentare: S-au întâmplat deja atâtea: ar trebui să luăm notițe .

• Orientare: Am pierdut viziunea de ansamblu. Se întâmplă atâtea lucruri.

• Integrarea rezultatelor: Am dezvoltat atâtea lucruri pe par curs. Ar tr ebui să le punem împreună.

• Schimbarea ritmului: Nu mai pot continua dacă se păstr ează acest ritm.

• Gestionarea timpului: Acest proiect ne-a luat mult mai mult timp decât pr evăzusem.

• Redefinirea obiectivelor: Oare asta se mai potrivește cu obiectivul nostru?

De asemenea, recomandăm analizarea proiectelor existente, pentru a vă inspira. Puteți face acest lucru accesând baza de date a European Schoolnet (http://keyconet.eun.org/) sau pe cea a Buck Institute forEducation (http://bie.org/project_search).

3.7.4. Specificul învățării prin experiență la disciplina DP

Învățarea prin experiență este o metodă de învățare care implică experiența directă. Abilitățile, cunoștințele și experiența sunt acumulate în afara cadrului academic tradițional, prin metode care includ internshipurile, studiile în afara țării, excursiile, cercetarea pe teren și proiecte ce combină învățarea cu serviciile în folosul comunității.

Conceptul de învățare prin experiență a fost testat prima dată de John Dewey și Jean Piaget, printre alții. El a fost popularizat de teoreticianul în domeniul educației David A. Kolb care, împreună cu John Fry, au dezvoltat teoria învățării prin experiență. Aceasta are la bază ideea că învățarea este un proces în cadrul căruia cunoștințele se formează prin transformarea experienței. Teoria se bazează pe patru elemente principale care operează într-un ciclu continuu pe parcursul învățării prin experiență:

ELEMENTELE ÎNVĂȚĂRII PRIN EXPERIENȚĂ

1. Experimentare activă
2. Experiență concretă
3. Conceptualizare abstractă
4. Observație reflectivă

COMPONENTELE SARCINILOR CARE VIZEAZĂ ÎNVĂȚAREA PRIN EXPERIENȚĂ variază într-o anumită măsură, dar, în general, RESPECTĂ URMĂTOARELE CRITERII:

• Proiectul trebuie să aibă o semnificație pentru elev.

• Elevii trebuie să aibă ocazia de a reflecta și de a discuta despre experiența lor de învățare pe parcursul îndeplinirii sarcinii.

• Experiența trebuie să implice total persoana elevului: simțurile, personalitatea și emoțiile sale.

• Trebuie recunoscute cunoștințele anterioare cu privire la subiect.

Atunci când elevilor li se oferă oportunitatea DE A ÎNVĂȚA ÎN SITUAȚII AUTENTICE, învățarea devine mult mai eficientă. Implicându-se în experiențe reale, autentice, formale și ghidate, ELEVII:

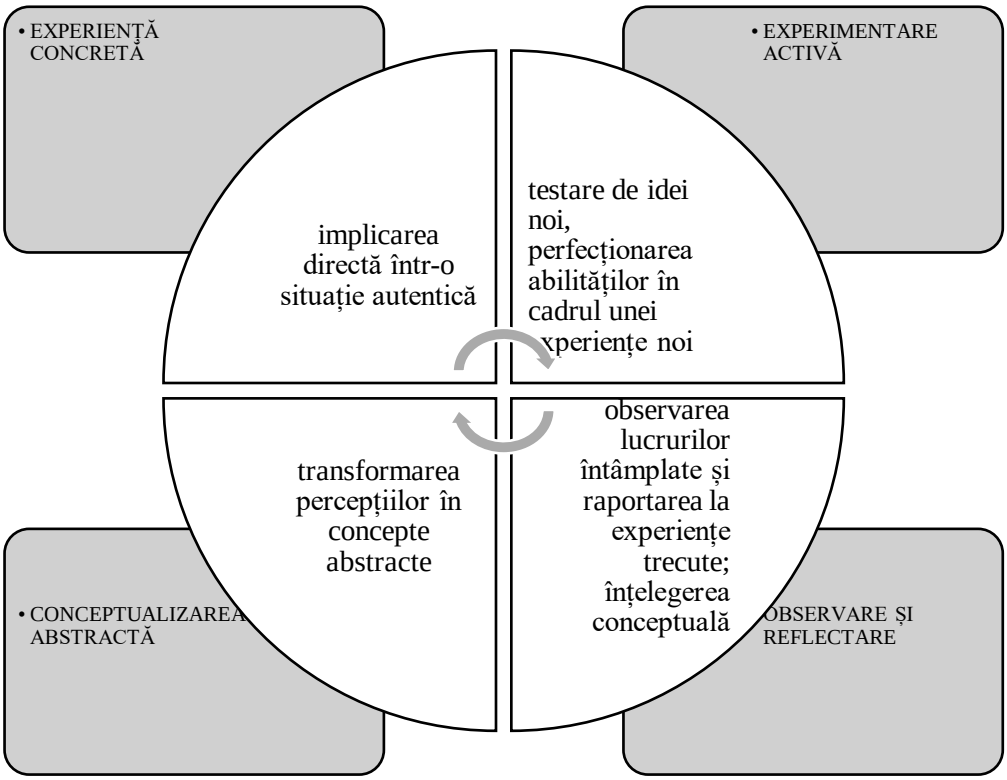
• aprofundează cunoștințele prin acțiuni repetate și reflectare repetată asupra acțiunilor;

• își dezvoltă abilități prin practică și reflecție;

• contribuie la construirea unor noi înțelesuri atunci când sunt puși în situații noi și

• își extind învățarea aducând cunoștințele noi în clasă.

Cum funcționează învățarea prin experiență? Ciclul învățării realizat de Kolb (1984) descrie procesul de învățare prin experiență detaliat în figura de mai jos.



Ciclul de învățare prin experiență a lui Kolb

Acest proces presupune integrarea:

• cunoștințelor – concepte, fapte și informații dobândite prin învățarea formală și experiența trecută;

• activităților – aplicarea cunoștințelor într-un cadru din „lumea reală";

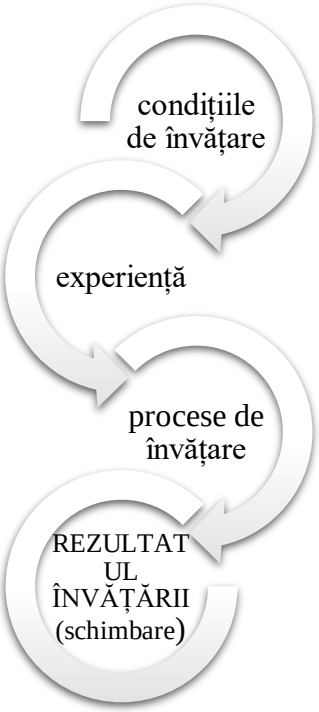
• reflecției – analiza și sinteza cunoștințelor și a activităților cu scopul de a crea cunoștințe noi (Universitatea din Indiana, 2006, n. p.).

3.7.5. Specificul utilizării jocurilor la disciplina DP

Copiii și adolescenții adoră să joace jocuri. Acestea sunt un element important pentru dezvoltarea lor încă dinainte să înceapă școala. Prin joc, copiii și adolescenții își exersează abilități importante de care vor avea nevoie la școală, apoi la muncă, dar și pentru întreaga dezvoltare a personalității lor. Jocurile pot fi folosite și în clasă pentru a sprijini cooperarea și competențele sociale, gândirea creativă, gândirea critică sau pentru a exersa abilități specifice unei zone de învățare. În context școlar, jocurile pot fi folosite și pentru a declanșa o schimbare în mod conștient și pentru a percepe anumite lucruri cu ajutorul simțurilor (mișcare, auz, văz, simțul tactil etc.). Nu este obligatoriu ca jocurile să îndeplinească o funcție, ele pot fi doar o formă de distracție.

Este important să nu percepem jocurile doar ca o activitate pe care o au copiii în pauze, ci și ca o parte integrantă a procesului de învățare. Nu este utilă această distincție între joc și învățare (Petillon 2001). Este bine să percepem procesul de învățare într-un cadru mai general. Hannes Petillon explică: „Învățarea poate fi descrisă drept o modificare de comportament pe termen lung prin experiență. Experiența are o latură activă și una pasivă: atunci când treci prin diverse experiențe, ești confruntat cu anumite situații (condiții de învățare) pe care le poți rezolva prin explorare activă, interpretare și evaluare". „Învățarea poate fi descrisă drept o modificare de comportament pe termen lung prin experiență. Pot apărea schimbări pe termen lung care influențează întreaga personalitate a celui care învață (rezultatul învățării)" (ibid).

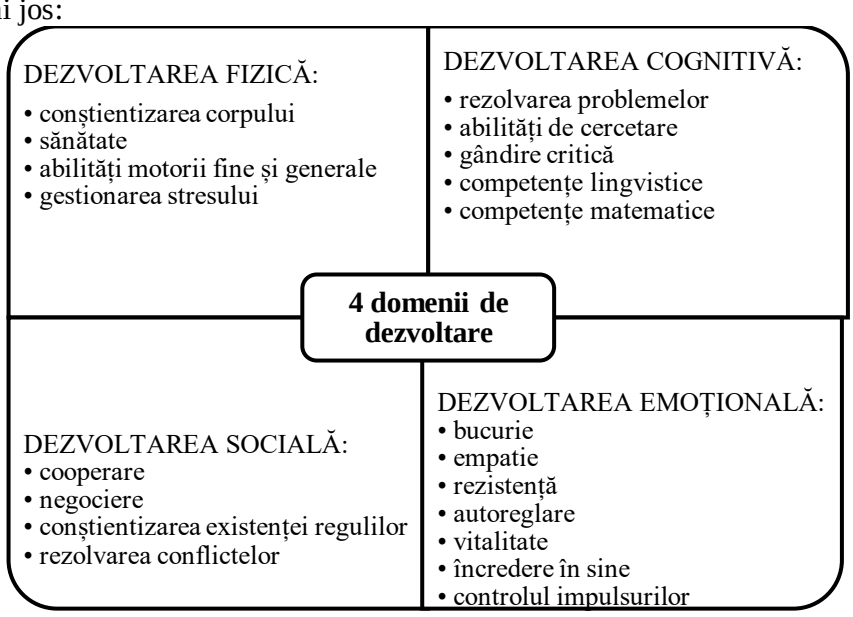
Cele trei componente – condițiile, procesele și rezultatul – sunt relevante pentru toate situațiile de învățare, indiferent că este vorba de ore de școală sau jocuri. Următoarea diagramă ilustrează acest lucru (ibid).



Componentele învățării*. *Situația*: *Joc sau „Oră de curs tradițională"

Procesele de învățare rezultă dintr-o anumită experiență, în anumite condiții. Aceste condiții sunt fie ora de curs tradițională, predată de un profesor, fie o joacă liberă. Prin angajarea în această acțiune (joacă sau instrucție) și prin procesele de învățare, se dezvoltă rezultatul învățării sau o schimbare în comportament. Așadar, învățarea se face inclusiv prin joacă (Einsiedler 1999).

Joaca văzută ca oportunitate pentru dezvoltare. Profesorii pot iniția jocuri în timpul orelor sau în afara lor. În oricare dintre aceste situații, jocurile îi activează pe elevi și susțin învățarea. Acest lucru este valabil mai ales atunci când elevii aleg jocurile pe care le doresc. Învățarea autoindusă și autodirijată este mai profundă și rezistă mai mult în timp. Jocurile pot fi o parte importantă a predării în școală și în clasă. Studiile care au analizat influența jocurilor în context școlar indică faptul că acestea contribuie la atitudinea pozitivă a elevilor, cresc motivația, modifică atitudinile față de procesul de învățare și îmbunătățesc abilitățile de rezolvare a problemelor (Museum of Play 2016). Practicarea jocurilor în cadrul școlii poate sprijini cele patru domenii importante ale dezvoltării detaliate în figura de mai jos:



Jocurile contribuie la dezvoltarea fizică, cognitivă, socială sau emoțională în funcție de tipul și funcția lor. Unele se concentrează voit asupra unei zone de competență (de exemplu cooperare, competențe matematice). Multe jocuri sprijină simultan mai multe aspecte ale dezvoltării. Jocurile pot avea o influență pozitivă mai ales în dezvoltarea emoțională, asupra empatiei, schimbării perspectivei, vitalității, controlului impulsurilor, încrederii în sine sau rezistenței (capacitatea psihologică de a gestiona și rezista la eșecuri, crize sau critică).

***Funcția* jocurilor.** Jocurile pot fi organizate în clasă cu mai multe scopuri. Iată o listă cu posibilele funcții ale jocurilor:

• Autodefinită: Practicarea jocurilor de dragul jocurilor. Contribuie la crearea unei atmosfere plăcute.

• Catalizatoare: Practicarea jocurilor pentru a sprijini tranziția de la o situație la alta (de exemplu, de la grădiniță la școală sau de la timpul liber la lecții).

• De sprijinire a anumitor aspecte ale învățării: Jocurile pot contribui la transmiterea unui conținut (de exemplu, open learning). Deprinderea unor jocuri noi poate pune bazele necesare pentru a accesa un anume tip de conținut, pentru a dezvolta anumite abilități sau a explora noi aspecte ale unei probleme.

• De sprijinire a unor aspecte ale educației: Jocurile interactive sau scenice pot sprijini procesele educaționale (de exemplu: educație sanitară, comportament social, conștientizarea regulilor).

• Diagnostic și suport: Profesorii pot observa cu ușurință elevii atunci când aceștia se joacă. De asemenea, pe parcursul jocurilor, elevii pot fi sprijiniți individual, astfel jocurile pot contribui la promovarea abordării diferențiate.

• Relaxare: Jocurile pot fi folosite pentru a compensa lecțiile foarte solicitante intelectual, fiind o ocazie de relaxare și mișcare.

3.7.6. Utilizarea media la disciplina DP

Facebook, Twitter, WhatsApp, telefoane inteligente, selfie-uri, superstaruri, știri false, manipularea fotografiilor, hărțuire online (cyberbullying), roboți, filme destinate vizionării la domiciliu, proiecte fotografice … Media au devenit din ce în ce mai importante în societate în general, și în viața tinerilor, în special. Atât consumul cât și producția media sunt foarte importante pentru învățare, timp liber și construirea identității.

Curiozitatea şi dorinţa de cunoaştere a copilului nu sunt satisfăcute doar în cadrul restrâns al clasei sau al experienţelor cotidiene extraşcolare. Mass-media este ceva mai mult decât un mijloc de divertisment, ea reprezintă o fereastră larg deschisă către lume, fiind „ochiul lumii”, cum afirma Lewis Mumford (L. Handrabura, 2018, p. 4).

https://educatia.mediacritica.md/wp-content/uploads/2018/02/Dezvoltarea-unei-culturi-media-printr-o-educatie-media-adecvata.pdf

Tinerii şi copiii sunt tot mai atraşi de cultura digitală şi de suporturile tehnice ale mass-mediei, aceastafiind mai apropiată de interesele lor prin formele în care se manifestă – jocuri, videoclipuri, producţii cinematografice, conexiuni diverse gen forumuri, chat-uri, discuţii în timp real. Registrul mass-mediei se extinde odată cu progresul tehnologic (R. Cemortan, M. Coman, G. Bertrand, D. Popa) deși identificăm și suporturi aparent tradiționale, dar care sunt valorificate prin noile tehnologii digitale (păpuşi care vorbesc, roboţei cu diverse performanţe intelectuale ş.a.)

Relaţia dintre mass-media şi procesul de dezvoltare a personalităţii copiilor a stârnit dintotdeauna numeroase controverse, dat fiind impactul pe care îl au influenţele acesteia asupra copiilor. Efectele educative ale comunicării mediatice pot fi rezumate, conform unor surse de referinţă (I. Albulescu, 2003, p. 81-122), la: a. noi experienţe cognitive; b. sprijin pentru conceptualizarea cunoaşterii; c. repercusiuni formative la nivelul afectivităţii; d. modelarea comportamentelor; e. mass-media ca agent al socializării.

Aportul educativ al mass-mediei (G. Cucu, 2000, p. 4-37) are, astfel, un rol deosebit în constituirea *codului socio-cultural al individului*. Conţinutul mesajelor difuzate de mass-media are asupra *modului de a gândi şi simţi al copiilor* şi adolescenţilor o influenţă mai mare decât asupra adulţilor. Acest lucru poate fi explicat analizând problematica stadiilor de dezvoltare după J. Piaget, care, în lucrarea „Psihologia inteligenţei”, demonstrează că evoluţia mentală nu este rezultatul unor acumulări continue, ci se manifestă stadial, pe etape, fiecare având o anumită structura specifică (J. Piaget, 2008, p. 140).

Dacă adulţii dispun de un fond spiritual relativ cristalizat şi, în consecinţă, sunt capabili să selecteze critic şi să asimileze *conţinutul mesajelor mass-media,* conducându-se după un *sistem propriu de valori* deja constituit, atunci copiii, aflaţi în plin proces de maturizare intelectuală, afectivă, morală şi civică, sunt mai uşor de influenţat în sens negativ. Prin urmare, este necesar să se ia în considerare natura ambivalentă a efectelor mass-mediei asupra indivizilor în general şi a tinerilor în special.

Deaceea, alături de şcoală şi de alte instituţii implicate, mass-media ocupă, aşadar, un rol important în sistemul factorilor educativi, adăugând noi dimensiuni eforturilor generale de formare şi dezvoltare a personalităţii umane. Ea poate afecta personalitatea umană, afirmă Denis McQuail [apud, L. Gandrabura, 2018, p. 9], în ceea ce privește dimensiunea: cognitivă (schimbarea imaginii despre lume); afectivă (modificarea sau crearea unor sentimente sau atitudini); comportamentală (modificarea moduluide a acționa, a formelor de mobilizare socială).

https://educatia.mediacritica.md/wp-content/uploads/2018/02/Dezvoltarea-unei-culturi-media-printr-o-educatie-media-adecvata.pdf

Aportul educativ al mass-mediei se manifestă în două moduri: implicit şi explicit. În esenţă, *funcţiile mass-mediei* (de informare, corelare, comunicare şi divertisment) încorporează ***funcţia educativă*** (M. Petcu, 2002) prin realizarea informării, culturalizării şi socializării individului.

Mass-media oferă posibilităţi educative spontane şi eterogene, dar este utilizată şi *pentru realizarea unor activităţi educative explicite*. În legătură cu acest subiect, I. Cerghit (1972, p. 39) susține că: „...mass-media formează al patrulea mediu constant de viaţă al copilului, alături de cel familial, de cel şcolar şi de anturajul obişnuit de relaţii. Mass-media nu se substituie şcolii, iar influenţa sa este complexă, reprezentând un element fundamental în relaţia dintre om şi mediul înconjurător".

Astfel***, mass-media*** este, pe lângă un mijloc de informare în societatea modernă, un *factor al educaţiei*, chemat să amplifice, să constituie sau să diversifice ***experienţele cognitive şi comportamentale ale indivizilor***. Acţiunile acestui *mediu educogen*, ca şi ale celorlalte medii: şcoală, familie, biserică, instituţii culturale, trebuie să se conjuge pentru a *modela* adecvat ***comportamente şi conştiinţe*** în acord cu marile idealuri ale epocii. Din perspectiva dată, într-o societate dominată de mass-media, **şcoală are din ce în ce mai mult funcţia nu numai de transmitere a informaţiei, ci şi de selecţie, structurare şi sistematizare a acesteia**. Iar după W. Schram, M. Toma, G. Cucu, S. Șpac, în acest sens, trebuie revăzut ***nivelul de pregătire al actorilor mediului educaţional şi educabililor în valorificarea produselor media***:

- cadrele didactice nu sunt foarte implicaţi sau suficient de pregătiţi în ceea ce priveşte educaţia pentru folosirea raţională a mass-media/multimedia, nu cunosc posibilele disfuncţii ale comunicării mediatice şi identificarea modalităţilor de prevenire şi corecţie a efectelor indezirabile asupra personalităţii elevilor;

- părinţii nu sunt destul de conştienţi de efectele acestora și nu acordă atenția cuvenită programului zilnic al copiilor lor, știind că nu toate programele TV, jocurile la calculator şi informaţiile din Internet sunt benefice copiilor;

- copiii nu ştiu să aleagă programele TV la care să se uite, jocurile la calculator şi informaţiile din Internet relevante pentru vârsta lor şi o fac, deseori, din lipsă de ocupaţie şi fără o ghidare adecvată din partea adulţilor. Acest lucru se datorează în parte profesorilor care nu îi îndrumă şi părinţilor care nu se ocupa îndeajuns de educaţia lor sau nu au pregătirea necesară pentru a-i ghida în utilizarea corectă a mass-mediei.

Deaceea, *școala*, prin demersul său instructiv-educativ complex, inter- pluri- şi transdisciplinar, trebuie: să dezvolte la elevi: *spiritul critic*; să promoveze *capacitatea de discernământ şi de judecată*; faţă de un *limbaj atât de echivoc,* cum este cel audiovizual, *să analizeze critic tot ceea ce citesc,* aud sau privesc în mass-media; să-i ajute pe tineri *să-şi însuşească criterii de apreciere, ierarhizare şi selecţie, de evaluare şi sintetizare a tot ceea ce este calitativ din avalanşa informaţională*; să găsească *mijloace şi modalităţi prin care să contraargumenteze intenția tinerilor de a folosi informaţia în scopuri antisociale* etc.

Astfel, ***competențele*** necesare secolului XXI se referă la un set de competențe identificate a fi necesare ***pentru interpretarea corespunzătoare a rolului de cetățean***, iar patru dintre acestea par a fi esențiale succesului în cadrul societății moderne: **gândire/analiză critică, rezolvare de probleme, comunicare și colaborare și creativitate și inovație**. Liderii politici și economici, mediul de afaceri

și societatea civilă solicită din ce în ce mai mult școlilor focalizarea efortului formativ asupra dezvoltării acestora (Pellegrino, 2013) [apud, C. Schwartz, 2017, p. 7].

file:///C:/Users/User-01/Downloads/Mihaela%20TOPAN__claudiu_schwartz__rezumat_teza_doctorat_ro_2017-09-01_08_58_13.pdf

Prin urmare, dezideratul introducerii **educației media** în școală este unul imperios necesar. Această nouă educație vizează ***formarea şi cultivarea capacităţii de valorificare culturală a informaţiei furnizate*** de presă, radio, televiziune, Internet etc. în condiţii de diversificare şi de individualizare, care solicită o evaluare pedagogică responsabilă, ***raportată la scara valorilor sociale*** (I. Bontaș, J. Delors, L. Cuznețov, P. Moeglin, M. Petcu). Deaceea, **documentele naționale**, precum Codul Educaţiei din Republica Moldova (2014), Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 „Educația-2020" (2014), elaborate de MECC al Republicii Moldova ***au ca obiective generale*** asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educaţional în vederea formării unei personalităţi integre, active, sociale şi creative, inclusiv prin valorificarea direcţiilor strategice şi a acţiunilor prioritare de facilitarea creării reţelelor de comunicare, de schimb de bune practici, de ***dezvoltare a competenţelor digitale în procesul educaţional***, asigurarea educaţiei parentale eficiente şi ***promovarea parteneriatelor pentru educație, inclusiv cu mass-media***.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf

Două, din cele ***8 competenţe - cheie***, conform recomandărilor Parlamentului European şi al Consiliului Uniunii Europene (A. Gremalschi, 2015, p. 11-13), ce reprezintă un pachet transferabil și multifuncţional de cunoştinţe, deprinderi (abilităţi) și atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserţie profesională și care trebuie dezvoltate până la finalizarea educaţiei obligatorii și trebuie să acţioneze ca un fundament pentru învăţarea în continuare, ca ***parte a învăţării pe parcursul întregii*** vieţi sunt:

* Competenţa matematică şi **competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii**: se referă la ***stăpânirea, utilizarea şi aplicarea cunoştinţelor şi a metodologiilor de explicare a lumii înconjurătoare***. Acestea implică o înţelegere a schimbărilor cauzate de activitatea umană şi a responsabilităţii fiecărui individ în calitate de cetăţean și enumeră cunoştinţele de bază, abilităţile şi atitudinile ce definesc competenţa-cheie dată (p. 14), care sunt prezentate într-o formă sintetică în tabelul 1 din anexa 1.

* **Competenţa digitală** implică ***utilizarea cu încredere şi în mod critic a tehnologiei din societatea informaţională*** (TSI) şi deci ***abilităţile de bază privind tehnologia informaţiei şi a comunicaţiei*** (TIC) și enumeră cunoştinţele de bază, abilităţile şi atitudinile ce definesc competenţa-cheie dată (p. 14), care sunt prezentate într-o formă sintetică în tabelul 1 din anexa 1..

https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Formarea%20Competentelor-Cheie.pdf

Aceste competențe se regăsesc actualmente în *Curriculumului Național pentru învățământul primar* (2018) prin prisma competențelor – cheie stipulate în Sistemul de competențe pentru învățământul primar din RM (2018) în categoria de: competențe transversale /transdisciplinare (p. 11): d. *competențe în* matematică, științe și *tehnologie*; c. *competențe digitale*. Ele sunt circumscrise de „Profilul de formare al absolventului"ce proiectează IE ca „persoane angajate civic și responsabile" (p. 13) și concretizează unele domenii de cunoaștere la aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală" disciplina DP (p. 179).

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf

În raportul referitor la competența mediatică în lumea digitală (2008), Parlamentul European subliniază ***importanța integrării educației media în educația formală*** și face o serie de recomandări specifice în acest sens (vezi anexa 1.1.).

În viziunea Parlamentului European, **competenţa mediatică înseamnă**:

- „ a poseda capacitatea de a utiliza în mod autonom diversele mass-media, de a înţelege diferitele aspecte şi conţinuturi ale mass-media şi de a le valorifica în mod critic, de a le comunica în contexte de mare diversitate, precum şi de a crea şi de a difuza conţinuturi mediatice" şi „constată, de asemenea, faptul că, în contextul nenumăratelor surse disponibile, este esenţială capacitatea de a filtra şi a extrage în mod structurat informaţiile provenite din fluxul de date şi imagini pus la dispoziţie de noile mass-media".

Mai mult, Parlamentul European subliniază faptul că „educaţia în domeniul mass-media reprezintă un element cheie al politicii de informare a consumatorului, al abordării în cunoştinţă de cauză a chestiunilor legate de dreptul de proprietate intelectuală, al participării democratice active a cetăţenilor şi al promovării dialogului intercultural".

Competențele digitale - sau competențe mediatice în lumea digitală - presupun cunoștințe și abilități ce vizează reprezentarea prin mass-media (realitatea mediată), conținuturile mass-media din perspectiva funcțiilor și rolurilor acestora, producția media (scopul și obiectivele care stau la baza unei comunicări), dar și înțelegerea metodelor pe care media le folosesc pentru a ajunge la publicul lor țintă.

Competențele mediatice, și anume toate ***capacitățile tehnice, cognitive, sociale, civice și creative*** care ne permit să accesăm toate formele de media, să ajungem la o înțelegere critică a acestora și să interacționăm cu ele, sunt de o importanță crescândă. Aceste capacități ne ***permit să*** ne ***exercităm gândirea critică și, în același timp, să participăm la aspectele economice, sociale și culturale ale societății și să jucăm un rol activ în procesul democratic***. Competențele mediatice acoperă diferite media: televiziunea, radioul, presa, precum și diferite canale: tradiționale, internet, platforme de comunicare socială, adresându-se nevoilor tuturor vârstelor.

https://ec.europa.eu/digital-single-market/media-literacy

Scopul Recomandării (2009/625/***CE***) **Comisiei Europene** din 20 august 2009 **privind educaţia în domeniul mass-media** în mediul digital pentru o industrie audiovizuală şi a conţinutului mai competitivă şi o societate a cunoaşterii integratoare, este de a spori educaţia în domeniul mass-media în mediul digital pentru a spori competitivitatea economiei cunoaşterii, contribuind totodată la crearea unei societăţi informaţionale mai integratoare.

Deasemenea, Recomandarea vine cu **definiția - Educaţia în domeniul mass-media** care se referă la **capacitatea de a accesa mijloacele de informare, de a înţelege şi de a evalua cu spirit critic diferite aspecte ale acestora şi ale conţinutului lor**. De asemenea, educaţia în domeniul mass-media în mediul digital **include abilitatea de a comunica într-o varietate de context și de a folosi raţional mass-media**.

Astfel, media reprezintă un vast sistem tehnologic și, în această calitate, face parte din mediul nostru de fiecare zi, alfabetizarea/educația media devenind astfel o necesitate imperioasa. În acelasi timp, media înseamnă și o propunere, o proiectie a unui univers de valori. În acest sens, școala trebuie să răspundă acestei provocări asumându-și într-un mod mai hotărât misiunea sa educativă de mediere a relației copilului cu mass-media: a transmite mesaje, a se concentra pe furnizarea instrumentelor culturale necesare elaborarii de către elev a propriei sale etici, dar fără competența axiologică nu există posibilitatea de fixare a competenței media.

Deci, educația pentru competențe media și digitale (educația media sau educația în domeniul mass-media) **este o prioritate de învățare pentru învățământul primar**.

În acest sens, F. Horton (F. Horton, Jr., Personal Communication, decembrie 2004) definește **competenţă mediatică** ca: un **ansamblu de cunoştinţe, abilităţi şi deprinderi, necesare pentru înţelegerea tuturor mijloacelor comunicaţionale şi a formatelor în care datele, informaţiile şi cunoştinţele sunt create, stocate, comunicate şi prezentate**. De exemplu: ziarele şi revistele tipărite, radioul şi televiziunea, mijloacele de transmitere a informaţiei prin cablu, CD, DVD, telefonia mobilă, formatele textuale PDF, formatul JPEG pentru fotografii şi prezentări grafice [apud, 40, p. 46].

Competența media – abilitatea de a folosi, interpreta și produce media într-un mod pozitiv, productiv și acceptabil din punct de vedere social – a devenit o competență-cheie în viața modernă, mai ales în contextul profesional, dar și în cel personal.

Dimensiuni ale competenței media. Educatorul media Dieter Baacke a descris patru dimensiuni ale competenței media (Baacke 1999):

1. Critica media: dezvoltarea unei atitudini critice față de produsele media, față de dezvoltarea media și instituții. Înseamnă, de asemenea, să fii autocritic și să reflectezi asupra propriilor obișnuințe de a folosi media. Un aspect important îl constituie și reflectarea asupra beneficiilor și riscurilor potențiale.

2. Cunoașterea media: cunoașterea unor date de bază despre media, precum tipurile de media, formatele/genurile de media, criterii de diferențiere a faptelor de ficțiune, instituții media, jurnalism, implicații economice și politice asupra proceselor de producție și distribuire, efectele media și receptarea media.

3. Modurile de utilizar e ale media: capacitatea de a folosi media pentru satisfacerea nevoilor personale și sociale (obținerea de informații, divertisment, comunicare, distingere, identificare cu un grup social, acceptare socială etc.), pentru a comunica eficient, cunoașterea modului de a accesa conținuturi media, de a opera gadget-uri, de a folosi motoare de căutare și de a selecta.

4. Crearea media: capacitatea de a deveni un producător și inovator în media.

Dimensiuni esențiale pentru tineri. Tinerii trebuie să învețe că media nu reprezintă doar un potențial pericol (hărțuire online, sexting – actul de a transmite mesaje-text sau foto personale cu un conținut sexual explicit prin telefonul mobil sau prin internet, parteneri de chat periculoși, modele sociale și de frumusețe negative, anumite forme de utilizare a internetului care dau dependență), ci și un instrument profesional și creativ pentru autoexprimare și dezvoltarea abilităților de viață. Competențele media vor deveni din ce în ce mai importante pentru viitoarele locuri de muncă. Într-o epocă în care din ce în ce mai multe activități umane sunt preluate de roboți, abilități precum creativitatea, empatia sau comunicarea socială sunt cheie. Utilizarea media înseamnă, în acest context, o gamă largă de oportunități de învățare. Următoarele dimensiuni sunt importante – mai ales pentru copii și tineri:

• Utilizarea media ca instrument de orientare și căutare (utilizarea eficientă a motoarelor de căutare, abilitatea de a evalua relevanța și credibilitatea rezultatelor unei căutări, cunoașterea portalurilor de joburi și a siteurilor care oferă consiliere profesională).

• Utilizarea media ca instrument pentru o prezentare sau autoprezentare eficientă (sprijinirea unui discurs cu imagini, materiale video și cuvinte folosind instrumente precum PowerPoint).

• Utilizarea media ca instrument pentru feedback (o prezentare filmată permite o reflecție ulterioară cu privire la comunicarea nonverbală și la abilitățile de a performa).

• Cunoștințe despre ce tip de media poate crea oportunități și poate crește calitatea vieții și ce tipuri de media împiedică dezvoltarea personală și creează tensiune și stres. Două întrebări sunt importante: Cum folosesc oamenii media? și Ce efect au media asupra oamenilor? Sau, la nivel personal: Cum folosesc eu media? și Ce efect au media asupra mea ? Mulți angajatori au început să verifice online pentru a se asigura că expunerea în mediul virtual ca persoană care caută un job nu ridică probleme. Postarea de către tineri în media sociale a unor poze în care apar consumând alcool, droguri sau în care se afișează cu arme poate reprezenta un obstacol în calea angajării. Același lucru este valabil pentru imagini explicite sexual.

• Cunoștințe despre cum să folosești media pentru a organiza procese de învățare și pentru a crea și optimiza mediul personal de învățare (de exemplu: Ce programe și aplicații folosesc pentru învățar e și comunicare, ce folosesc pentru luar ea notițelor, pentru documentare, pentru arhivarea textelor, a imaginilor sau a secvențelor video?).

• Producție media creativă.

Producții creative utilizând media. Utilizarea media ca mijloc de exprimare creativă oferă multe oportunități de învățare și dezvoltare. În contextul proiectelor media creative, sunt importante atât procesul de producție, cât și produsul. Pe parcursul producției, are loc învățarea bazată atât pe dimensiunea tematică, cât și pe cea socială. Educatorul media britanic David Buckingham a vorbit, în contextul producției media în grupuri, despre o „mini-democrație", în cadrul căreia tinerii pot învăța elementele de bază ale negocierii democratice.

Produsul media final poate fi o sursă de mândrie și recunoaștere pentru creator. Proiectele media ne pot ajuta să descoperim și să comunicăm noi aspecte și noi puncte forte ale personalității noastre. În acest context, producția media ne poate ajuta să ne creștem stima de sine și să ne dezvoltăm la nivel personal.

Integrarea media în procesul de predare și cel de învățare poate fi o importantă sursă de motivație, atât pentru profesori cât și pentru elevi. Utilizarea media într-un mod creativ ajută la descoperirea unor noi perspective cu privire la sine și la lume. Proiectele media se pot axa direct asupra abilităților de viață, sau pot contribui la dezvoltarea autoeficienței, ca rezultat al creării unui produs media.

JURNAL DE UNITATE – 3

Ce am învăţat:

Ce pot să aplic şi să schimb:

BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE

Model orientativ de învăţare bazate pe sarcini de lucru la dezvoltarea abilităților sociale de inițiere și menținere a unei relații

Modulul I „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”, subiecte tematice: „Unicitatea proprie și a celuilalt”, „Comportament nonviolent, prietenos”, „Recunoașterea și exprimarea emoțiilor”.

Pentru dezvoltarea acestor abilități pot fi utilizate o serie de formule verbale şi comportamente personale care vor ajuta elevii să-și stabilească relaţii cu cei din jur din considerentul că ei învaţă acest tip de comportamente prin imitarea adulţilor sau a altor copii care s-au aflat în situaţii similare: „Eu pot să…”, „Îmi place de mine pentru că…”, „Mâncarea mea preferată este…”, „Culoarea mea preferată este…”, „Pe tine te apreciez pentru că…”, „Sunt mândru de mine atunci când…”

Prin prisma data ne-am convins că, relaţiile pe care învățătorul le stabileşte cu un elev influenţează modul în care clasa îl priveşte pe elevul respectiv:

- dacă învățătorul are o atitudine pozitivă faţă de el elevii vor prelua acea atitudine;
- dacă ceilalţi observă că învățătorul e încruntat ori de câte ori vorbeşte cu un elev care are unele comportamente negative şi ceilalți vor face la fel, deoarece el reprezintă o autoritate în faţa lor.

Pentru realizarea distincției dintre emoțiile pozitive și negative în inițierea și menținerea unei relații, se va aplica învățarea prin sarcini de lucru (Gollob, R., Krapf, P., Weidinger W, Educație pentru democrație. Volumul I., Consiliul Europei, 2010):

http://www.living-democracy.com/ro/textbooks/

1) Activitatea va începe printr-un joc didactic în echipe „Baloanele emoționale”. Învățătoarea va actualiza emoțiile de bază: fericire, tristețe, teamă, furie, surprindere, dezgust.

Apoi fiecare echipă va selecta o emoție și va avea următoarele sarcini: să aleagă un balon de o culoare pe care o asociază cu emoția dată; să deseneze pe balon un chip potrivit emoției date; să relateze și să imită cum se resimte această emoție în corp; să explice cum se manifestă această emoție în comportament; să presupună cum pot fi controlate manifestările neadecvate.

2) În continuare, pentru echipe se vor alcătui întrebări despre modurile în care oamenii își controlează emoțiile, se va redacta un interviu și se va stabili cui se vor adresa echipele în cadrul sarcinii de extindere, până la următoarea lecție: profesorilor din liceu; altor lucrători din liceu; membrilor familiilor; elevilor din clasele mai mari; vecinilor.

3) La lecția următoare, echipele vor generaliza răspunsurile obținute și le vor prezenta pe postere. Apoi se vor analiza frontal rezultatele intervievării, după care se va adoptat un plan de 7 pași pentru gestionarea emoțiilor (V. Dragomir, Inteligența emoțională):

https://psihosensus.eu/gestionarea-emotiilor-inteligenta-emotionala/

SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 3

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

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

3.4. Crearea mediului de învățare la disciplina DP.

3.6. Organizarea activităților de învățare la disciplina DP.

3.7. Ansamblul tehnologiilor educaționale aplicate la realizarea eficientă a disciplinei DP

●Studiul și analiza unității de învățare 3.2.

***Dezbateri**

- elementele metodologiei de învățare constructivistă: accent, obiective, învățarea independentă și autonomă, aspecte ;

●Studiul și analiza unității de învățare 3.3.

***Dezbateri**

- rolul cadrului didactic în implementarea disciplinei „Dezvoltare personală”

***Sarcini**:
1. Analizați modul în care este oferit feedback-ul în cadrul școlii și modul în care îl veți oferi dumneavoastră. Gândiți-vă ce implicații are schimbarea rolului profesorului. Ce ar fi diferit pentru dumneavoastră?
2. Dezbateți ambele chestiuni cu un coleg și formulați trei întrebări pentru a le adresa la o viitoare ședință/reuniune metodică cu toți profesorii de la catedră.
3. Reflectați asupra rolului dumneavoastră de viitor profesor. Analizați-vă propriul rol de profesor și rolurile elevilor din clasă. Notați ce roluri jucați ca viitor profesor și ce roluri joacă elevii.
4. Discutați rezultatele cu un coleg.

***Dezbateri**
- modaltăți de creare a unei atmosfere de încredere și respect în prevenirea și combaterea comportamentului perturbator în clasă.

●Studiul și analiza unității de învățare 3.4.

●Studiul și analiza *Standardelor de competenţă profesională ale cadrelor didactice din învăţământul general* (2018)

***Dezbateri**
- particularitățile creării mediului de învățare la disciplina DP;
- specificul Domeniului de competență 2. MEDIUL DE ÎNVĂȚARE: Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ;
- specificul Domeniului de competență 5. PARTENERIATE EDUCAȚIONALE: Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate.

***Sarcini. Notiție schimb de idei cu colegii**.
1. Gândiți-vă la elevii cărora le veți preda și la factorii externi care ar putea influența procesul lor de învățare. Pentru sarcina dată puteți apela la suportul de curs la „Didactica generală" accesând seminarul
1. Notați acești factori pe scurt și faceți schimb de păreri cu un coleg. Cum considerați, acești factori au impact în procesul de evaluare criterială? Influențează acești factori performanța elevilor la disciplina „DP", din punctul dumneavoastră de vedere? Discutați cu un coleg.
2, Gândiți-vă la situațiile în care relațiile învățătorului cu părinții reprezintă o experiență pozitivă. Ce factorii fac această experiență pozitivă?. Notați ideile pe o foaie de hârtie și faceți schimb de păreri cu un coleg.
3. Amintiți-vă o situație pozitivă și una negativă în care cadrul didactic a oferit feedback părinților. Sunteți de acord cu sugestiile din acest context? Care ar fi strategiile dumneavoastră personale pentru a oferi feedback părinților? Luați notiție și faceți schimb de idei cu colegii.
4. Propuneți modalități de colaborare cu părinții. Cum considerați, din perspectiva dată pot fi contactați părinții elevilor și întrebați dacă sunt dispuși de a-și prezenta locul de muncă? Dar alți reprezentanți ai sferei economice și sociale?

●Studiul și analiza unității de învățare 3.6.

***Dezbateri**
- pași valorificați în actul de predare-învățare la lecțiile de DP: condiţiile; obiectivele care trebuie formulate/stabilite; mijloace/materiale didactice alese; conceptele specifice modulelor care trebuie avute în vedere; înțelegerea proceselor de învățare, alegerea formelor de predare, evaluarea rezultatelor etc.

●Studiul și analiza unității de învățare 3.7.

***Dezbateri**
- ansamblul tehnologiilor educaționale aplicate la realizarea eficientă a disciplinei DP

4. Proiectarea activităților didactice în cadrul disciplinei DP

4.1. Proiectarea didactică personalizată-concept central al proiectării curriculare la disciplina DP.
4.2. Proiectarea didactică eșalonată la disciplina DP: niveluri și documente.
4.3. Specificul proiectării de lungă durată la disciplia DP.
4.3.1. Proiectarea administrării disciplinei la DP.
4.3.2. Proiectarea unităților de învățare la disciplina DP.
4.4. Proiectarea de scurtă durată la disciplina DP .

4.1. Proiectarea didactică personalizată-concept central al proiectării curriculare la disciplina DP

Proiectarea activităților didactice în cadrul disciplinei *Dezvoltare personală,* se subordonează cerințelor generale ale proiectării didactice la nivelul învățământului primar.

În contextul Curriculumului pentru învățământul primar, conceptul central al proiectării curriculare la disciplină este **proiectarea didactică personalizată**.

Proiectarea didactică personalizată exprimă dreptul cadrului didactic de a lua decizii asupra modalităţilor pe care le consideră optime în asigurarea calităţii procesului educațional la clasă. Totodată, prin proiectarea didactică personalizată, învățătorul își asumă responsabilitatea de a asigura elevilor parcursuri şcolare individualizate, în funcţie de condiţii şi cerinţe concrete.

4.2. Proiectarea didactică eșalonată la disciplina DP: niveluri și documente

Proiectarea didactică la o disciplină școlară solicită învățătorului gândirea în avans a derulării evenimentelor la clasă, o prefigurare a predării, învăţării şi evaluării, eșalonată pe două niveluri intercondiționate: de lungă și de scurtă durată.

Documentele de proiectare didactică eșalonată, realizate de învățător și aprobate în cadrul instituției de învățământ, sunt următoarele:

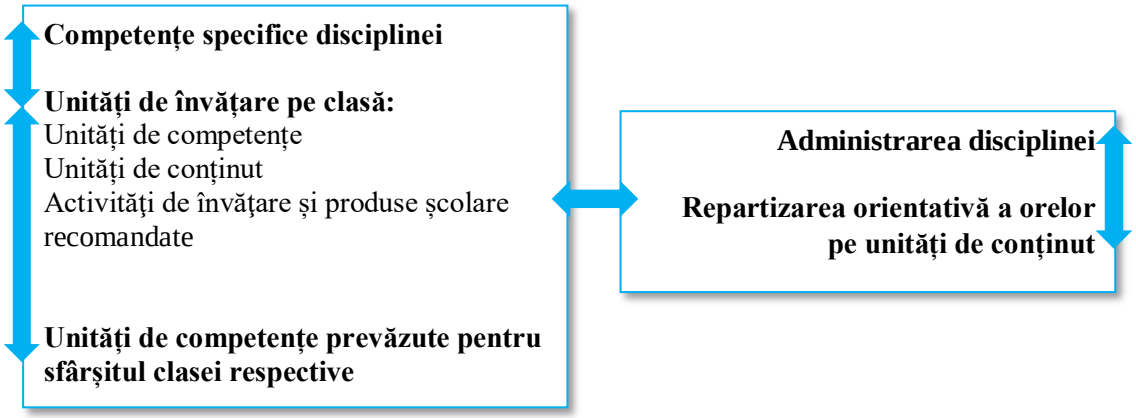
•**la nivelul de lungă durată**: proiectul de administrare a disciplinei (anual, semestrial); proiectele unităților de învățare;

•**la nivelul de scurtă durată**: proiectele didactice (zilnice) pentru lecții sau alte forme de organizare, de exemplu, excursie.

Documentele de proiectare didactică eșalonată sunt documente administrative care transpun în mod personalizat curriculumul disciplinar (programa școlară) în condițiile concrete ale procesului educațional la clasă, în contextul alocării de resurse metodologice, temporale şi materiale, considerate optime de către cadrul didactic pe parcursul vizat.

Astfel, curriculumul disciplinar constituie reperul principal, documentul reglator pentru proiectarea personalizată a activității didactice la clasă.

În acest sens, programa disciplinară pentru o clasă se lecturează urmărind interrelaționarea următoarelor elemente:



Competențele specifice, fiind proiectate pentru tot parcursul claselor primare, reperează **proiectarea de lungă durată** la disciplină.

Proiectarea didactică anuală a disciplinei se realizează conform datelor din **Administrărea disciplinei** și ținând cont de **Repartizarea orientativă a orelor pe unități de învățare**.

Sistemele de unități de competențe proiectate pentru o unitate de învățare sunt prevăzute integral pentru evaluarea de tip cumulativ la finele respectivei unități de învățare și selectiv - pentru evaluarea formativă pe parcurs. Aceste sisteme reperează **proiectarea didactică a unităților de învățare** și **proiectarea didactică de scurtă durată.**

Sistemele de unități de competențe sintetizate la finele fiecărei clase sunt prevăzute pentru evaluarea anuală. Aceste sisteme vor repera descrierea rezultatelor elevilor în **tabelul de performanță școlară** întocmit la finalizarea fiecăreia dintre clasele I-IV.

Unitățile de conținut constituie mijloace informaționale prin care se urmărește realizarea sistemelor de unități de competențe proiectate pentru unitatea de învățare dată. Respectiv, se vizează realizarea competențelor specifice disciplinei, dar și a celor transversale/ transdisciplinare.

Unitățile de conținut includ **liste de termeni specifici disciplinei**: cuvinte/ sintagme care trebuie să intre în vocabularul activ al elevului pe parcursul respectivei unități de învățare.

Activitățile de învățare și produsele școlare recomandate prezintă liste deschise de contexte semnificative de manifestare a unităților de competențe proiectate pentru formare/ dezvoltare și evaluare în cadrul unitatății respective de învățare. Cadrul didactic are libertatea și responsabilitatea să valorifice această listă personalizat **la nivelul proiectării și realizării lecțiilor**, în concordanță cu **proiectele unităților de învățare,** dar și să o completeze în funcție de specificul clasei concrete de elevi, de resursele disponibile etc.

4.3. Specificul proiectării de lungă durată la disciplia DP

Proiectul de lungă durată:

- este un **document administrativ** care se întocmește de către cadrul didactic la începutul anului şcolar pentru fiecare disciplină de învăţământ și admite operarea unor ajustări, dezvoltări pe parcursul anului, în funcție de dinamica reală a clasei de elevi;
- trebuie să constituie un **instrument funcțional** care să asigure un parcurs ritmic al conţinuturilor și evaluărilor, punctat pe structura anului școlar și orientat spre realizarea finalităților curriculare de către elevii clasei;
- este oportun să poarte un **caracter personalizat** realizând o confluență a normativității didactice cu creativitatea și competența profesională a pedagogului – benefică, întâi de toate, pentru elev; proiectările de lungă durată editate pot fi folosite ca repere pentru demersul personalizat.

Proiectul de lungă durată include:

• antetul;
• proiectul de administrare a disciplinei;
• proiectele unităților de învățare.

Cadrele didactice au dreptul să realizeze la începutul anului școlar doar proiectarea administrării disciplinei și a primei unități de învățare, iar proiectele celorlalte unități de învățare (module) să le realizeze pe parcurs, pe măsura finalizării implementării proiectului unității anterioare.

Antetul proiectului de lungă durată va include următoarele elemente obligatorii.

• Disciplina – se scrie denumirea disciplinei în conformitate cu Planul-cadru.
• Competențele specifice disciplinei – se transcriu din curriculumul disciplinar;
• Bibliografie – se listează produsele curriculare aferente disciplinei:
- *produse curriculare principale*: curriculum disciplinar, manualul școlar aprobat de MECC;
- *produse curriculare auxiliare*: ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, ghiduri metodice pentru cadrele didactice, instrucțiuni metodologice, caiete de activitate independenta pentru elevi, culegeri de teste, softuri educaționale etc.

Exemplu de model:

Clasa I
Disciplina: Dezvoltare personală
Proiect de lungă durată
Anul de învățământ 2020-2021
Competențele specifice: 1-5 (transcrise din curriculumul disciplinar)
Resurse bibliografice:
- Curriculum Național Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău: MECC, 2019.

4.3.1. Proiectarea administrării disciplinei la DP

Proiectul de administrare a disciplinei va avea următoarea rubricație:

ADMINISTRAREA DISCIPLINEI:

Nr. de ore pe săptămână	Nr. de ore pe an

Unitățile de învățare	Nr. ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	

Indicații pentru completarea rubricilor

- **Nr. de ore pe săptămână** – se scrie în conformitate cu Planul-cadru.
- **Nr. de ore pe an** – se calculează în funcție de structura anului școlar care este stabilită pentru fiecare an școlar în parte de către MECC al Republicii Moldova.
- **Unitățile de învățare** – pot fi eșalonate preluînd denumirile unităților de conținut (modulelor) din curriculumul disciplinar sau denumirile capitolelor (modulelor) din manualul aprobat de MECC pentru anul în curs.
- **Nr. de ore pentru fiecare unitate de învățare** – se proiectează ținând cont de: recomandările din curriculumul disciplinar; conținuturile respective din manual; complexitatea conţinuturilor; ritmul de învățare al elevilor etc.
- **Evaluări** – se proiectează numărul de evaluări inițiale (EI), evaluări formative în etape (EFE) și evaluări sumative (ES) în cursul fiecărei unități de învățare [1, p. 205].
- **Observații** – se înregistrează modificările care, eventual, vor surveni pe parcursul anului şcolar. Cadrul didactic are libertatea de a completa proiectul de administrare a disciplinei cu alte rubrici care îi pot facilita activitatea de proiectare. De exemplu: poate face o demarcaţie între semestre și totalizări la finele fiecărui semestru și la finele anului școlar; poate include rubrica *Săptămâna* destinată repartizării orientative pe săptămâni a orelor rezervate pentru parcurgerea modulului (de ex., S_1, S_2…etc. sau prin precizarea perioadelor calendaristice).

MODEL – EXEMPLU PLD la DP cl. I-a (sem. 1-2)

PROIECTAREA ADMINISTRATIVĂ A DISCIPLINEI DP

Clasa: I

Disciplina: Dezvoltare personală

Proiect de lungă durată

Anul de învățământ 2020-2021

Competenţele specifice disciplinei:

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

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

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

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

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

Bibliografie:

1. Curriculumul național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.

2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.

3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019) https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf

4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019);
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

Nr. de ore/săptămână	Nr. de ore/an'
1	33

Nr. ore pe săptămână	Nr. de ore pe an				
1	33				
Unităţi de învăţare (module) *Semestrul I*	Nr. de ore	Evaluări			Observaţii
		EI	EFE	ES	
1. Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt	7	1	1		
2. Asigurarea calităţii vieţii	7	1	1		
3. Modul sănătos de viaţă	2	1			
Total semesrul 1	16	3	2	1	
Unităţi de învăţare (module) *Semestrul II*	Nr. de ore	Evaluări			Observaţii
		EI	EFE	ES	
3. Modul sănătos de viaţă (continuare)	5		1		
4. Proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial	6	1	1		
5. Securitatea personală	6	1	1		
Total semestrul 2	17	2	3	1	
Total an:					
5 module	33 ore	5	5	2 semestriale	

4.3.2. Proiectarea unităților de învățare la disciplina DP

Proiectul unei unități de învățare va avea următoarea rubricație:

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE:.....
Nr. de ore alocate:.....

Unități de competențe	Detalieri de conținut	Nr. ore	Data	Resurse	Evaluare	Observații

Indicații pentru completarea rubricilor

- **Unitatea de învățare** – se trece numărul de ordine și denumirea unității în conformitate cu eșalonarea din proiectul de administrare a disciplinei.
- **Nr. de ore alocate** – se trece numărul corespunzător din proiectul de administrare a disciplinei.
- **Unități de competențe** – în variantă schematică, se transcriu numerele de ordine ale tuturor unităților de competențe prevăzute pentru modulul dat în curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3 etc.); dacă se consideră necesar – se transcriu din curriculum.
- **Detalieri de conținut** – se eșalonează subiectele tematice pentru secvențe de 1-3 ore, care pot fi preluate din manualul aprobat de MECC, din lista de conținuturi din curriculumul disciplinar; apoi, în funcție de specificul disciplinei, creativitatea pedagogului și alți factori, se explicitează parcursule elevilor la fiecare lecție – mai succint sau mai desfășurat; înscrierile din această rubrică trebuie să evidențieze formulări esențializate care se vor trece în catalogul clasei la fiecare lecție.
- **Nr. ore** – se eșalonează câte o oră pentru fiecare detaliere de conținut corespunzătoare.
- **Data** – se trec datele calendaristice pentru fiecare oră, ținând cont de structura anului școlar și orarul clasei.
- **Resurse** – se indică paginile din manual și, eventual, din suporturi didactice auxiliare, pentru fiecare oră; la discreția învățătorului, pot fi notate și alte elemente (materiale didactice, forme de organizare a activităţilor ș.a.); la nivelul unității de învățare nu este obligatoriu de a proiecta metodele și formele activității didactice la lecții (la dorință, referințe la acest aspect pot fi făcute în detalierea conținuturilor).
- **Evaluare** – se vor indica lecțiile în cadrul cărora se proiectează: evaluarea inițială (EI); evaluarea formativă în etape (EFE); evaluarea sumativă (ES) [2, 3, 4, 5].
  Se recomandă a proiecta unitățile de competențe sau/și produsele selectate pentru fiecare EFE. Acestea pot fi indicate între paranteze (de exemplu: EFE (1.1., 1.2.)) sau, corespunzător, în rubrica *Observații* – la momentul proiectării sau pe parcursul realizării unității de învățare.

> **!** Este important ca totalitatea unităților de competențe supuse evaluării formative pe parcursul modulului să asigure o acoperire fidelă a unităților de competențe care vor fi vizate prin evaluarea sumativă la finele modulului.

MODEL – EXEMPLU PLD la DP cl. I-a
PROIECTAREA DIDACTICĂ A UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE
(MODULELOR)

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1. Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt
Nr. de ore alocate: 7
Unități de competențe: 1.1.; 1.2.; 1.3.

Detalieri de conținut	Nr. ore	Data	Resurse	Evaluări			Obs.
				EI	EFE	ES	
1. Eu-elev la școală (Numele și prenumele, data şi locul naşterii, adresa. Regulamentul școlar)	**1**		**1.** Ghem de ață. Imagini „Regulile școlii”	**1**			
2. Eu prefer-tu preferi (Preferințe. Regulile clasei)	**1**		**2.** Fișe de lucru: - „Sunt o persoană deosebită” -Regulile clasei				
3. Spun „NU” violenței în școală și în clasă (Comportament nonviolent prietenos)	**1**		**3.** Film didactic				

4. Spun „NU" violenței în familie și pe stradă (Comportament nonviolent prietenos)	**1**		**4.** Plicul cu „fapte bune"				
5. Comunic civilizat la școală (comunicarea cu învățătorii, colegii – ascult, înțeleg, mă exprim)	**1**		**5**. Imagini la subiect				
6. Mă simt împlinit când… (Trăiri emoţionale ale elevului de clasa I – emoții de bază: bucurie, tristețe, frică)	**1**		**6.** Exemple de emoticoane				
7. Eu sunt împlinit – tu ești împlinit (Recunoașterea și exprimarea emoțiilor)	**1**		**7.** Tabelul emoțiilor		**1 P1.**		

4.4. Proiectarea de scurtă durată la disciplina DP

Proiectul didactic de scurtă durată *oferă* o schemă raţională a desfăşurării lecţiei, pornind de la trei repere intercondiționate:

- ceea ce ne propunem să realizăm – **obiectivele lecției**;
- elementele necesare pentru a realiza ceea ce ne-am propus – **conţinuturi și strategii didactice** (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace);
- modul în care măsurăm eficienţa învăţării – **strategii de evaluare**.

Proiectul didactic de scurtă durată *include*:

- antetul;
- demersul didactic/scenariul didactic/desfășurarea lecției/activității.

Rubricația antetului proiectului de lecție poate fi urmărită în exemplul de mai jos.

MODEL EXEMPLU
ANTETUL PROIECTULUI DE SCURTĂ DURATĂ la DP cl. I-a
Modulul 1.

Autor:
Clasa: I - a
Disciplina: Dezvoltare personală
Nr. lecției: 2 (6)
Subiectul lecției: „Regulamentul școlar" (comportamentul elevului în școală; comportament nonviolent, prietenos)
Tipul lecției: mixtă; cadrul de învățare ERRE
Unități de competențe:
1.2. Descrierea unicității proprii și a celorlați în contextul statutului de elev.
1.3. demonstrarea unui comportament corespunzător regulilor clasei și a școlii.
Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:
O1 – să enumere calitățile personale care-i reprezintă, utilizând Tehnica „Bulgărele de zăpadă";
O2 – să aprecieze valoarea diversității în clasă prin cuvinte proprii;
O3 – să recunoască normele de conduită în școală, după imagini;
O4 – să descrie în cuvinte proprii comportamente prietenoase și violente în spațiul școlii prin tehnica „Explozia stelară";
O5 – să propună sfaturi pentru a nu permite comportamente violente în spațiul școlii;
O6 – să exprime o normă de comportament civilizat în școală și acasă, elaborând un baner publicitar.
Strategii didactice:
- ***Forme de organizare***: frontal, individual, în perechi.
- ***Metode și procedee***: reflecția personală, bulgărele de zăpadă, explicația, demonstrația, jocul didactic, observația, explizia stelară, conversația.

- ***Mijloace didactice***: PowerPoint (Reg. Int.), Planșă „Conduita în școala noastră”, Set de imagini ce reprezintă conduita decentă și indecentă în spațiul școlii, Tehnica „Explozia stelară”, Fișa „Banner publicitar”.

Strategii de evaluare: evaluare formativă interactivă: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare.

Bibliografie:

- Curriculum Național. Învățământul primar.: MECC. 2018.
- Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.
- Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
- Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
- MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului.Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la:
https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-invatatorului_cl-I-IV.pdf

Indicații pentru completarea rubricilor

- **Nr. lecției** – se indică numărul de ordine al lecției în cadrul unității respective de învățare (modulului). De exemplu, pentru lecția a treia din modulul al doilea se va scrie: 3(2).
- **Subiectul lecției** – se transcrie din proiectul unității de învățare respectivă.
- **Tipul lecției** – se indică tipul corespunzător al lecției din perspectiva formării de competențe:
  - lecție de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor;
  - lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor;
  - lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor;
  - lecție de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor;
  - lecție de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor;
  - lecție mixtă [1, p. 199-200].
- **Unități de competențe –** se indică unitățile de competență prioritare pentru lecția dată; în variantă schematică, se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3); dacă se consideră necesar – se transcriu din curriculum.
- **Obiectivele lecției** - în funcție de situația concretă, se formulează 4-6 obiective deduse din unitățile de competențe selectate pentru lecția dată, reflectând în mod adecvat domeniile:
  - cognitiv: asimilarea de cunoștințe, formarea de capacități intelectuale;
  - afectiv: formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor;
  - psihomotor: operații manuale, formarea de conduite motrice, practice.

> ! În formularea obiectivelor vor fi valorificate atitudinile și valorile specifice predominante pentru disciplina respectivă (reliefate în competențele specifice ale disciplinei).

Pentru formularea riguroasă a obiectivelor lecției, poate fi recomandată procedura de operaționalizare elaborată de R. F. Mager (1962), care presupune trei pași (acțiuni succesive):

→ precizarea comportamentului final, observabil până la sfârșitul ativității didactice (prin verbe de acțiune);

→ descrierea condițiilor în care elevii vor demonstra că au dobândit performanța așteptată (de exemplu: în baza...; cu ajutorul...; pornind de la...; fără a utiliza...);

→ indicarea nivelului (calitativ și/sau cantitativ) de realizare a performanței, necesar pentru ca să fie acceptat comportamentul dobândit.

În proiectele zilnice se acceptă formulări restrânse ale obiectivelor lecției, fara explicitare riguroasă a tuturor acestor cerinte. În formularea obiectivelor lecției, se vor evita verbe ce conduc la formulări vagi care nu pot indica ce va ști să facă elevul la sfârșitul lecției.

Verbe indezirabile:			
a afla	**a se convinge**	**a-şi forma**	**a-şi lărgi**
a aprofunda	**a cunoaşte**	**a intui**	**a se obişnui**
a asimila	**a se deprinde**	**a-şi îmbogăţi**	**a percepe**
a clarifica	**a-şi dezvolta**	**a însuşi**	**a pricepe**
a se concentra	**a se edifica**	**a înţelege**	**a simţi**
a constata	**a se emoţiona**	**a învăţa**	**a se strădui**
a conştientiza	**a se familiariza**	**a memora**	**a şti**

Pentru alegerea verbelor de acțiune se recomandă: taxonomia Bloom-Anderson pentru domeniul cognitiv; taxonomia lui Krathwofl pentru domeniul afectiv; taxonomia lui Simpson pentru domeniul psihomotor. Propunem în continuare selecții respective.

Competențe cognitive: taxonomia Bloom-Anderson

Reamintire	. declararea . definirea . descrierea . enumerarea	. găsirea . identificarea . listarea . localizarea	. numirea . potrivirea . raportarea . recunoaşterea	. remedierea . repetarea . repovestirea . specificarea
Înţelegere	. alegerea . distingerea . exemplificarea	. explicarea . exprimarea . ilustrarea	. localizarea . prezentarea . raportarea . relatarea	. interpretarea . reproducerea . traducerea . transformarea
Aplicare	. alegerea . aplicarea . calcularea . demonstrarea . desfăşurarea	. estimarea . executarea . experimentarea . folosirea . ilustrarea	. implementarea . îndeplinirea . modelarea . modificarea . operarea	. practicarea . programarea . rezolvarea . schiţarea . simularea
Analiză	. alegerea . analizarea . aprecierea . aranjarea . atribuirea . categorisirea . clasificarea . compararea	. conectarea . contrastarea . deciderea . deformarea . detectarea . determinarea . diferenţierea . discriminarea	. distingerea . emiterea de ipoteze . examinarea . generalizarea . gruparea . inspectarea . inventarierea	. ordonarea . organizarea . prezentarea . punerea de întrebări . rezumarea . schematizarea . separarea
Evaluare	. apărarea . aprecierea . cântărirea . conchiderea	. convingerea . criticarea . deducerea . disputarea	. emiterea de ipoteze . evaluarea . formularea de judecăţi . rânduirea	. recomandarea . revizuirea . scrutarea . susţinerea . verificarea
Creare	. compunerea . conceperea . construirea . pregătirea	. crearea . dezvoltarea . formularea . integrarea	. inventarea . înlocuirea . modificarea . iniţierea . plănuirea	. producerea . proiectarea . propunerea . rearanjarea . transformarea

Competențe afective: taxonomia Krathwohl

Receptarea	. acceptarea . alegerea	. descrierea . identificarea	. localizarea . recunoaşterea	
Reacţia	. aderarea . aprobarea	. completarea . conformarea	. expunerea de opinii . oferirea de răspunsuri	. participarea la discuţii . raportarea
Valorizarea	. acceptarea . argumentarea . căutarea . completarea . dedicarea	. demonstrarea . descrierea . dezbaterea . diferențierea	. explicarea . încurajarea . justificarea . propunerea	. renunţarea . selectarea . susţinerea . urmarea

Organizarea	. abstractizarea . aranjarea . armonizarea . combinarea	. integrarea . modificarea . organizarea . partiţionarea . dirijarea	. compararea . pregătirea . estimarea . referirea	. evaluarea . rezumarea . generalizarea . sintetizarea . identificarea
Caracterizarea	. acţionarea . aprecierea valorică . asumarea de sarcini . colaborarea	. deservirea . dirijarea . discriminarea . estimarea	. evaluarea . modificarea . practicarea . revizuirea	. schimbarea . soluționarea . utilizarea . verificarea

Competenţe funcţional-acţionare: taxonomia Simpson

Perceperea	• alegerea • conectarea • descrierea	• detectarea • diferențierea • discriminarea	• distingerea • identificarea • izolarea	• legarea • selectarea • separarea
Dispoziţia	• declararea • demararea	• demonstrarea • explicarea	• începerea • manifestarea	• planificarea • pregătirea • reacționarea
Răspunsul: ghidat Răspunsul automatizat	• asamblarea • dezasamblare	• executarea • fixarea	• măsurarea • manipularea	• mixarea • schiţarea
Răspunsul manifestat complex	• asamblarea • controlarea • dezasamblarea	• fixarea • manipularea • măsurarea	• montarea • mixarea • operarea	• organizarea • schiţarea • verificarea
Adaptarea	• armonizarea • conformarea	• coordonarea • diversificarea • modificarea	• racordarea • rearanjarea	• reglarea • reorganizarea • revizuirea
Conceperea	• aranjarea • comasarea	• combinarea • compunerea	• conceperea • construirea	• crearea • elaborarea • proiectarea

- **Strategii didactice** – se listează în conformitate cu demersul lecției:
  Formele de oranizare: frontală, individuală, în grup – pledând pentru „o grupare flexibilă şi mobilă a elevilor cu treceri de la activităţi cu grupuri mari, la acţiuni în grupuri mici, omogene şi apoi la activități individuale” [8, p. 36].
  Metodele, procedeele și tehnicile didactice – optând pentru îmbinarea armonioasă a metodelor și tehnicilor interactive moderne [1, p. 201] cu cele consacrate în învățământul primar:

Metode de comunicare	Explicația Descrierea Povestirea Instructajul Discuția dirijată	Conversația Problematizarea Lectura ghidată Lucrul cu manualul Instruirea prin tehnici audio/video
Metode de explorare	Observația Experimentul	Demonstrația Modelarea
Metode de acțiune	Exercițiul Lucrarea practică	Jocul didactic Simularea
Metode de raționalizare	Algoritmizarea	Instruirea asistată de calulator

Mijloacele didactice: demonstrative, individuale, distributive; mijloacele elaborate de cadrul didactic se anexează la proiect.

- **Strategii de evaluare** - se vor indica:

- tipul evaluării în contextul ECD (EI, EFP, EFI, EFE, ES);
- instrumentul de evaluare și produsul(ele) evaluat(e) (în cazul evaluării instrumentale) însoțit(e) de criteriile de succes;
- procedeele de autoevaluare/evaluare reciprocă.

Astfel, se va ține cont de faptul că strategiile de evaluare pot fi:

- *instrumentale* - realizate în condiţii special create ce presupun elaborarea şi aplicarea unor instrumente de evaluare construite pe baza de produse (test însoțit de matrice de specificații și barem de corectare/verificare/apreciere; probă orală, scrisă, practică sau combinată etc.);

- *non-instrumentale* - realizate în circumstanţe obişnuite pe baza observării activităţii elevilor și a feed-backului imediat, fără folosirea instrumentelor de evaluare, fiind destinate sensibilizării partenerilor angajați în proces (cadrul didactic și elevii) la manifestările comportamentului performanțial al elevilor, în vederea prevenirii și combaterii dificultăților și eficientizării procesului didactic.

Corelarea dintre tipurile de evaluare formativă în contextul ECD și tipurile de lecții se configurează în modul următor:

- activitățile de EFI pot și trebuie să fie realizate la orice tip de lecție, vizând diferite aspecte, inclusiv cele metacognitive;

- EFP se pretează cel mai bine în lecțiile de aplicare, iar EFE – la lecțiile de analiză-sinteză; însă, în funcție de rezervele de timp ale modulului și de alți factori, cadrul didactic poate alege o altă variantă dintre cele posibile.

PROIECTAREA DEMERSULUI DIDACTIC AL LECȚIEI

Proiectarea demersului didactic al lecției poate fi realizată atât în baza secvențelor instrucționale eșalonate în corespundere cu tipul lecției [1, p. 201], cât și în baza fazelor lecției cadru Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE).

Gradul de desfășurare a proiectului se va decide în funție de gradul didactic al învățătorului, de comun acord cu managerul responsabil pentru învățământul primar.

În funcție de modelul de proiectare și de gradul de desfășurare, pot fi adoptate diferite variante de organizare grafică a proiectului demersului didactic.

Organizare tabelară: SCENARIUL DIDACTIC AL LECȚIEI

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		t'	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	ACTIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI	ACTIVITATEA ELEVILOR		FORME	METODE	MIJLOACE	
denumirea etapei I a lecției							
denumirea etapei a II-a a lecției							

JURNAL DE UNITATE – 4

Ce am învăţat:

Ce pot să aplic şi să schimb:

BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE

Model orientativ de proiectare administrativă a disciplinei DP

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_cl_iv_ro.pdf

Nr. ore pe săptămână	**Nr. de ore pe an**				
1	**33**				
Unităţi de învăţare (module) ***Semestrul I***	**Nr. de ore**	**Evaluări**			**Observaţii**
		EI	EFE	ES	
1. Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt	**7**	**1**	**1**		
2. Asigurarea calităţii vieţii	**6**	**1**	**1**		
3. Modul sănătos de viaţă	**2**	**1**			
Total semesrul 1	**15**	**3**	**2**	**1**	
Unităţi de învăţare (module) ***Semestrul II***	**Nr. de ore**	**Evaluări**			**Observaţii**
		EI	EFE	ES	
3. Modul sănătos de viaţă (continuare)	5	la discreția CD	1		
4. Proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial	6	1	1		
5. Securitatea personală	7	1	1		
Total semestrul 2	18	2-3	3	1	
Total an:					
5 module	33 ore	5-6	5	2 semestriale	

MODEL ORIENTATIV DE PROIECTARE A UNITĂȚII DE ÎNVĂȚARE: 1. Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt. Clasa I. Nr. de ore alocate: 3

Unități de competențe	Detalieri de conținut	Nr. ore	Data	Resurse	Evaluare	Obs.
1.1. Recunoaşterea emoţiilor proprii şi ale celorlalţi, exprimate prin gesturi, mimică, cuvinte, acțiuni. **1.2. Descrierea** unicităţii proprii și a celorlalți în contextul statutului de elev. **1.3. Demonstrarea** unui comportament corespunzător regulilor clasei și ale școlii.	**1. Eu-elev la școală**: numele şi prenumele, data şi locul naşterii, adresa; comportamentul elevului în clasa I. Regulile clasei. **2. Comunic civilizat la școală**: comunicarea cu învățătorii, colegii. **3. Mă simt împlinit când…:** trăiri emoţionale ale elevului de clasa I.	**1** **1** **1**	**07.09.** **14.09.** **21.09.**	Ghem de ață. Imagini „Regulile clasei” Film didactic Tabelul emoțiilor	EI EFE Produse: aprecierea/ exprimarea prin simboluri; mesajul oral.	

MODEL ORIENTATIV DE PROIECT DIDACTIC PERSONALIZAT

Autor:

Clasa: I - a

Disciplina: Dezvoltare personală

Nr. lecției: 7 (7)

Subiectul lecției: „**Ce responsabilități am într-o școală ca a mea**?

Tipul lecției: formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor; cadrul de învățare ERRE

Unități de competențe:

2.1. Recunoaşterea comportamentelor corecte, privind salutul, ţinuta, ordinea, interrelaţionarea.

2.2. Distingerea beneficiilor statutului de elev și a activității de învățare, în baza unor criterii oferite.

2.3. Adaptarea comportamentului la situaţii reale din viaţă.

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

O1 – să extindă itinerarul de bune maniere acasă în baza desenului;

O2 – să construiască o judecată de valoare (bune maniere/comportament civilizat/relații cu ceilalți/om manierat/responsabilități) în baza propoziției nifinisate;

O3 – să adapteze responsabilitățile copilului în familie la cele din clasă în baza t. „semaforul”;

O4 – să recunoască responsabilitățile elevului în clasă în baza fișei de lucru 2;

O5 – să organizeze un itinerar de responsabilități ale elevului în școală, utilizând fișa de lucru 3;

O6 - să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

Strategii didactice:

- ***Forme de organizare***: frontal, individual, în perechi.

- ***Metode și procedee***: reflecția personală, observarea, propoziția nefinisată, explicația, demonstrația, dezbaterea, problematizarea, t. „semaforul”.

- ***Mijloace didactice***: Imagini PowePoint „Responsabilitățile la nivelul școlii”; Fișa 1;

Fișa 2 – imagini cu bandă adezivă; Panglici de culoare roșie și verde

Strategii de evaluare: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; Autoevaluarea: autoverificare; autocorectare; autoapreciere; EFS.

Produsul evaluat: desen	Criterii de succes: 1. Ascult cu atenție relatarea 2. Apreciez valoric demonstrând imaginea corespunzătoare 3. Argumentez

Bibliografie:

- Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. 2018, p. 189.
- Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.
- Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
- Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
- Cucilnic, C., Cum să fiu politicos. Bunele maniere pentru cei mici. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Aramis, 2002.
- MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului.Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la:
https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-invatatorului_cl-I-IV.pdf

DEMERSUL DIDACTIC

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		Timmpul	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	Activitatea învăţătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode/ procedee	Mijloace	
	Evocare						
O 6 O 1 o 2	Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP. Informez cu privire la problemele curente ale clasei (comportament performanțial, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice ș.a) Propun elevilor să analizeze desenele realizate acasă, afișate la tablă, prin care elevii au ilustrat bunele maniere acasă, în familie. Frontal, cer elevilor, de rând cu exemplu din desenul expus, să propună verbal, unul care se referă la bunele maniere în clasă. Enunț elevilor criteriile de succes la prezentarea produsului final: 1. Ascult cu atenție relatarea 2. Apreciez valoric demonstrând imaginea corespunzătoare 3. Argumentez Cer elevilor să finiseze propoziția cu referire la comportamentul civilizat „Munca cinstită, viața curată, iubirea de semeni, îndeplinirea datoriilor	Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor. Elevii realizează sarcini de tipul **Implică-te!** *Acasă*: ajut pe mama să servească masa; respect orele de odihnă a membrilor din familie; dimineața mă scol la timp etc. *La școală*: salut colegii din clasă; mă port frumos în pauză; nu râd de un coleg care are probleme; cer scuze dacă jignesc etc. Răspuns așteptat: „bune maniere; comportament civilizat; relații cu ceilalți; om manierat; responsabilități”	12'	Individual Frontal	Reflecție personală Observarea Conversația Propoziție nefinisată		EFS: P.1 (p. 20) MECD (2019)

	pe care le avem, adică faptele acestea înseamnă……?” Anunț subiectul tematic al lecției „ Ce responsabilități am într-o școală ca a mea?” Enunț obiectivele lecției Astăzi noi vom: - enumera responsabilitățile elevului la școală; - face diferență între responsabilitățile elevului la școală și acasă - explica de ce dreptul de a învăța implică și responsabilități de a învăța						
	Realizarea sensului						
	Suport informațional Responsabilitățile elevului în clasă sunt când un elev este responsabil pentru acțiunile altor colegi prin tolerarea, ignorarea lor de orice vină, în orice circumstanță, și colaborează în situațiile blamabile, comise de acei colegi. Responsabilitatea este obligația de a efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală de ceva, de a accepta și suporta consecințele; răspundere. La lecțiile precedente noi le-am numit și regulile clasei unde am stabilit că aceste reguli sunt respectate și acasă care ne fac să ne simțim mai în siguranță. La nivelul școlii sunt aceleași responsabilități care trebuie respectate de toți elevii: vin pregătit la școală; ajung la timp la ore; sunt activ și atent la lecții; salut colegii, când ajung la școală; nu trântesc ușa când intru în școală; când urc scările, permit profesorilor, colegilor mai mici ca mine, fetelor (dacă sun băiat) să treacă primii; cer scuze învățătoarei dacă se întâmplă să întârzii la ore; mă port frumos în pauză; nu refuz colegul	Elevii realizează sarcini de tipul **Informează-te!** prin ascultare activă.	**20'**	Frontal	Explicația Demonstrația	Imagini PowePoint „Responsabilitățile la nivelul școlii”	

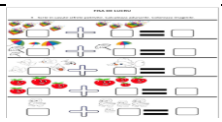
	care are nevoie de ajutor, numai dacă pot; evit să fac gălăgie, să mă cert cu colegii, să le vorbesc urât etc.						
O 3	Propun elevilor individual să completeze fișa de lucru „Responsabilități ale elevilor în clasă și acasă” din anexa 1. La finele sarcinii, propun elevilor să marcheze un „x” în dreptul imaginilor care îi reprezintă prin respectare. Apoi, provoc elevii la discuții să argumenteze motivele pentru care: - responsabilitățile sunt importante în clasă/familie; - unele din responsabilități nu sunt respectate de ei. „Pentru: a evita conflictele; a crea o atmosferă bună; ca nimeni să nu fie hărțuit; a fi corect; atât în clasă cât și în familie avem nevoie de responsabilități și reguli. Este important ca toți să le cunoască, să le respecte, să fie de acord cu ele.”	Elevii realizează sarcini de tipul **Prelucrează informația!** Elevii selectează din setul de imagini propuse, anexa 2, cu referire la responsabilitățile în familie și le lipesc pe partea opusă a fișei de lucru corespunzătoare. *Întrebări pentru discuții:* - Care sunt motivele pentru care nu respectați unele responsabilități? - Ce pot provoca nerespectarea lor în clasă/acasă? - Cum ar putea fiecare dintre voi schimba acest lucru?		Individual Frontal	Dezbaterea	Fișa 1; Fișa 2 – imagini cu bandă adezivă Fișa 1; 2	EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare;
O 4	Situație problemă: „Cum credeți, în școală noastră aceste responsabilități respectate de fiecare elev vor da roadele așteptate?” Propun elevilor afirmații adevărate/false cu referire la reguli/responsabilități în școală.	Elevii realizează sarcini de tipul **Comunică și decide!** Pentru fiecare afirmație expusă, elevii vor ridica culoare semaforului corespunzătoare: □Culoarea verde – Adevărat; □culoarea roșie – Fals.			Problematizarea Tehnica *Semaforul*	Anexa 3 Panglici de culoare	

						roșie și verde	
Reflecție							
O 5	Propun elevilor să-și imagineze că sunt într-o sală de spectacol: ♦în sală se află două grupuri de copii; ♦observă comportamentul copiilor. Elevii sunt avertizați, că pentru a indica comportamentul ce li se potrivește, ei în pereche vor trebui să discute situația propusă și numai atunci când vor avea aceleași argumente la situație vor ridica culoarea semaforului. Cei, care nu vor găsi puncte comune de argumente vor utiliza și culoarea galbenă a semaforului pentru a se abține de la răspuns. Propun elevilor în mod individual să completeze fișa de lucru „Responsabilități ale elevilor în școală”, selectând imaginile din fișa cu același subiect. Enunț elevilor criteriile de succes la prezentarea produsului final: 1. Ascult cu atenție relatarea 2. Apreciez valoric demonstrând imaginea corespunzătoare 3. Argumentez	Elevii realizează sarcini de tipul **Apreciază!** lucrând în perechi, prin a indica ce comportament li se potrivește, din cele două descrise, folosind tehnica *Semaforul* Elevii vor examina imaginile din fișă și vor plasa	**12'**	Lucru în perechi	Studiul de caz Tehnica *Semaforul*	Anexa 4 Panglici de culoare roșie, verde și galbenă Anexa 5 Fișa 3 Anexa 6 Fișa 4 (imagini cu bandă adezivă)	EFS: P.1 (p. 20) MECD (2019) Autoevaluarea: *autoverificarea în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat; * autoaprecierea - abordări

							calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin)
Extindere							
	Propun elevilor să reflecteze împreună cu părinții ce responsabilități de acasă îi fac să se simtă mai în siguranță și ar putea fi utilizate și la școală? și invers, selectând 3 din opțiunile propuse în anexa 7.	Elevii realizează sarcini de tipul: **Acționează!** (Anexa 7)	1'	Individual		Anexa 7	

Anexa 1.

Fișa de lucru 1 „Responsabilități ale elevilor în clasă și acasă”

Responsabilități ale elevilor în clasă	Responsabilități ale elevilor acasă
 STINGEREA LUMINILOR	
 ȘTERGEREA TABLEI	
 STRÂNGEREA RECILABILELOR	
 ASCUȚIREA CREIOANELOR	
 ARANJAREA BĂNCILOR	
 ÎMPĂRȚIREA FIȘELOR DE LUCRU	
 DISCIPLINA	
 DISTRIBUIREA LAPTELUI ȘI CORNULUI	

Anexa 2

Fișa de lucru 2 „ Responsabilități ale elevilor acasă”












Anexa 3

Exemple de responsabilități „PRO” și „CONTRA” în școală

Trebuie să fii un bun coleg, cu cei din clasă și din școală; salută-ți colegii, când ajungi la școală; când urci scările, permite profesorilor, colegilor mai mici, fetelor (dacă ești băiat) să treacă primii; respect programul de școală; te porți frumos în pauză, îți respecți colegii de clasă și școală; dacă un coleg are nevoie de ajutorul tău, nu-l refuza, ajută-l numai dacă poți; nu este politicos să râzi de un coleg care are problem (de sănătate, în familie); încearcă să fii alături de el și să-l ajuți; nu este politicos să-ți poreclești profesorii și colegii; adresează-te frumos, cere-ți scuze când greșești și mulțumește ori de câte ori este cazul; respect secretele încredințate de membrii familiei;
Este politicos să intri pe poarta sau ușa școlii înaintea profesorilor, părinților, bunicilor, nu aștepta să intre mai întâi cei în vârstă; Vei trânti ușa când intri în școală sau clasă și s-o închizi nepăsător, dacă vezi că în spatele tău este o persoană; Dacă doi sau mai mulți colegi se ceartă nu încerca să-i împaci; în relațiile cu colegii de școală nu trebuie să folosești un limbaj ales și necuviincios; dacă te grăbești îmbrânceștii pe ceilalți pentru aintra mai repede în școală;

Anexa 4

Comportamentele elevului într-o sală de spectacol

Un grup de copii cuviincioși
Ajung cu un sfert de oră înainte de începerea spectacolului; Își lasă hainele la garderobă; Intră în sală și își caută liniștiți locul care este indicat pe bilet; Copiii au o ținută îngrijită; Îi aplaudă civilizat pe actori
Un grup de copii necuviincioși
Copiii sunt gălăgioși; Încearcă să intre fără bilet la spectacol; Se înghesuie la intrare; Intră în sală după începerea spectacolului; Îi deranjează pe cei care se află în fața lor

Anexa 5

Fișa de lucru 3 „Responsabilități ale elevilor în școală”

Anexa 6

Fișa de lucru 4 „ Responsabilități ale elevilor în școală”



Anexa 7

Fișa de lucru 5 „Responsabilitățile sunt importante”

Pentru a respecta pe toată lumea din școală; Pentru a permite tuturor să participe; Pentru a fi corect; Pentru a păstra ordinea în școală; Pentru a fi politicos; pentru a crea o atmosferă bună; Pentru a evita conflicte; Pentru ca nimeni să nu fie hărțuit
Pentru a ficel mai bun; Pentru a face necazuri în școală; Pentru a permite fiecăruia să facă ce vrea în pause, pe terenul școlii, la ospătărie etc; Pentru ca să te faci plăcut la elevii din clasele mai mari; Pentru ca să te faci plăcut la profesorii din alte clase; Pentru a câștiga întotdeauna la toate măsurile pe școală;

SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 4.

4.3. Specificul proiectării de lungă durată la disciplina DP
4.3.1. Proiectarea administrării disciplinei la DP
4.3.2. Proiectarea unităților de învățare la disciplina DP

●**Studiul și analiza unității de învățare 4.3.**
●**Studiul și analiza ghidului (2018, pp. 10-11)**
●**Studiul și analiza** *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018)
●**Studiul și analiza** *Nomenclatorul tipurilor de documentatie școlară* (2018)
● **Studiul și analiza scrisorii metodice 2020-2021 (pp. 66-69)**
***Dezbateri**
- specificul Domeniului de competență 1. PROIECTAREA DIDACTICĂ: Cadrul didactic proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare.
- inventarierea tipurilor de documentație școlară atribuite cadrului didactic conform nomenclatorului în vigoare;
- esența, rolul și caracterul Proiectului de lungă durată;
- componentele Proiectului de lungă durată: • antetul; • proiectul de administrare a disciplinei; • proiectele unităților de învățare;
- elementele obligatorii în Antetul proiectului de lungă durată.
***Sarcini**:
- Elaborați *Proiectul de administrare a disciplinei DP* pentru semestrul II în cl. I-a, completând spațiile modelului de mai jos:

PROIECTAREA ADMINISTRATIVĂ

Disciplina:
.....
Competenţele specifice disciplinei:
.....
Bibliografie:
.....

CLASA _____

ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Nr. de ore/săptămână	Nr. de ore/an'

REPARTIZAREA ORIENTATIVĂ A ORELOR PE UNITĂȚI DE CONȚINUT

Unități de învățare *Semestrul I*	Nr. de ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	
Total semestrul 1					

PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT LA PROIECTAREA ADMINISTRĂRII DISCIPLINEI DP	
Se acordă 1- 2 puncte pentru I-ul produs evaluat: » Denumirea disciplinei	- corectitudinea scrierii denumirii disciplinei în conformitate cu Planul-cadru
Se acordă 1-3 puncte pentru al II-lea produs evaluat: » Competențele specifice disciplinei	- Corectitudinea transcrierii competențelor din curriculum disciplinar (nimăr de ordine denumire) - Coerența exprimării scrise - Calitatea aspectului grafic
Se acordă 1-3 puncte pentru al III-lea produs evaluat: » Bibliografie	- Adecvanța listării produselor curriculare aferente disciplinei: curriculumul disciplinar; ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar la disciplina DP; metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori
Se acordă 1 punct pentru al IV-lea produs evaluat: » Nr. de ore/săptămână	- Corectitudinea scrierii numărului de ore/săptămână în conformitate cu Planul-cadru
Se acordă 1 punct pentru al V-lea produs evaluat: » Nr. de ore/an	- Adecvanța calculului de ore pe an în raport cu structura anului școlar
Se acordă 1 punct pentru al VI-lea produs evaluat: » Unitățile de învățare	- Adecvanța eșalonării denumirilor unităților de conținut (modulelor) preluate din curriculumul disciplinar
Se acordă 1 punct pentru al VII-lea produs evaluat: » Nr. de ore pentru fiecare unitate de învățare/modul	- Judiociozitatea proiectării numărului de ore pentru fiecare unitate de învățare/modul ținând cont de recomandările din curriculumul disciplinar; complexitatea conţinuturilor; ritmul de învățare al elevilor etc.
Se acordă 1-3 puncte pentru al VIII-lea produs evaluat: » Evaluări	- Corectitudinea proiectării numărului de evaluări: inițiale (EI), evaluări formative în etape (EFE) și evaluări sumative (ES) în cursul fiecărei unități de învățare
Se acordă 1 punct pentru al X-lea produs evaluat: » Observații	- Adecvanța înregistrării modificărilor care, eventual, vor surveni pe parcursul anului şcolar.
Punctaj maxim: 16 puncte Calcularea notei ≈ (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) × 10	

●Studiul și analiza unității de învățare 4.3.1.

●Studiul şi analiza ghidului (2018, pp. 12-13)
***Sarcini**:
- Elaboraţi un exemplu de *Proiectare a unităţii de învăţare*: Unitatea de învăţare 1. Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt, cl. a II-a după modelul propus mai jos:

UNITATEA DE ÎNVĂŢARE 1. Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt
Nr. de ore alocate: _____
Unităţi de competenţe: _____

Detalieri de conţinut	Nr. ore	Data	Resurse	Evaluări			Obs.
				EI	EFE	ES	

PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT LA PROIECTAREA UNITĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE LA DISCIPLINA DP	
Punctaj acordat pentru produsele evaluate	**Criterii de evaluare**
Se acordă 1- 2 puncte pentru I-ul produs evaluat: » Rubricaţia proiectării unităţilor de învăţare	- Completitudinea proiectării unităţilor de învăţare (parţial - complet)
Se acordă 1 punct pentru al II-lea produs evaluat:» Unitatea de învăţare	- Corectitudinea trecerii numărului de ordine şi denumirea unităţii în conformitate cu eşalonarea din proiectul de administrare a disciplinei
Se acordă 1 punct pentru al III-lea produs evaluat: » Nr. de ore alocate	- Corectitudinea trecerii numărului corespunzător din proiectul de administrare a disciplinei
Se acordă 1 - 3 puncte pentru al IV-lea produs evaluat: » Unităţile de competenţe proiectate	- Corectitudinea transcrierii numerelor de ordine ale tuturor unităţilor de competenţe prevăzute pentru modulul dat din curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3 etc.)
Se acordă 1 - 3 puncte pentru al V-lea produs evaluat: » Detalieri de conţinut	- Corectitudinea eşalonării subiectelor tematice pentru secvenţe de 1-3/6 ore; - Adecvanţa subiectelor tematice în raport cu conţinutul curricular la nivelul unităţii de învăţare - Adecvanţa subiectelor tematice eşalonate în raport cu lista de conţinuturi din curriculumul disciplinar
Se acordă 1 - 2 puncte pentru al VI-lea produs evaluat: » Nr. ore şi data	- Corelarea numărului de ore eşalonate în raport cu fiecare detaliere de conţinut (câte o oră pentru fiecare detaliere de conţinut corespunzătoare). - Corectitudinea trecerii datei calendaristice pentru fiecare oră, ţinând cont de structura anului şcolar şi orarul clasei

Se acordă 1 punct pentru al VII-lea produs evaluat: » Resurse	- Adecvanța resurselor în raport cu startegia educațională elaborată pentru fiecare secvență de lecție: materiale didactice, forme de organizare a activităţilor
Se acordă 1 - 3 puncte pentru al VIII-lea produs evaluat: » Evaluare	- Corectitudinea indicării lecțiilor în cadrul cărora se proiectează: evaluarea inițială (EI); evaluarea formativă în etape (EFE); evaluarea sumativă (ES).
Punctaj maxim: 16 puncte Nota ≈ (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) × 10	

5. Implementarea ECD la disciplina DP

5.1. Abordări generale despre evaluare la disciplina DP

5.2. Specificațiile evaluării criteriale la disciplina DP: inițială, formativă, sumativă.

5.1. Abordări generale despre evaluare la disciplina DP

Evaluarea internă și ***externă*** permit unei persoane să-și facă, pe parcurs, o imagine asupra stadiului în care se află cu învățarea și să treacă la nivelul următor. Ambele tipuri de evaluare contribuie și la setarea unor noi obiective. Elevii sunt, în general, obișnuiți să fie evaluați de alții (evaluare externă), ceea ce înseamnă să primească feedback de la elevi, profesori sau părinți.

Autoevaluarea reprezintă abilitatea de a estima în mod realist propriile performanțe și de a lua decizii în consecință. Este un instrument esențial de sprijinire a elevilor în dezvoltarea autonomiei și pentru evitarea dependenței de feedback-ul profesorilor. Elevii care au abilitatea de a se autoestima realist își dezvoltă o imagine mai pozitivă asupra propriei persoane și e mai puțin probabil să se simtă nesiguri. Ei vor fi mai puțin dependenți de feedback-ul extern și de laudele celorlalți și vor putea interpreta mai adecvat reacțiile profesorilor.

Nu trebuie neapărat ca autoevaluarea și evaluarea externă să se potrivească total, dar ele trebuie expuse în cadrul acelorași ședințe, analizate și discutate. Elevul nu se vede automat în același mod în care este perceput de profesor. Punctele de vedere diferite trebuie expuse și discutate. În acest fel, pot fi corectate unghiurile moarte, perspectivele prea înguste sau imaginile rigide. Pas cu pas, elevii pot învăța cum să-și estimeze propriile competențe și abilități, cum să ofere feedback altor elevi și cum să accepte feedback din partea altora și să-l discute. Prin această abordare pas-cu-pas, autoevaluarea și evaluarea externă devin congruente. Pentru mai multe informații, vezi Helmke (2012) sau Schmid (2011).

Forme de evaluare

În general, există trei forme de evaluare:

• *Evaluarea formativă: evaluarea proceselor de învățare.* Această perspectivă ajută la îmbunătățirea, controlul și verificarea procesului de învățare al unui elev sau a activităților profesorului și elevului în vederea atingerii unui obiectiv (de exemplu: observații, feedback continuu, feedback de calitate pe o lucrare).

• *Evaluare sumativă: evaluarea realizărilor în procesul de învățare.* La un moment dat, o evaluare finală rezumă cunoștințele și abilitățile dobândite de elev. Scopul său principal este să informeze elevul sau părinții în legătură cu nivelul de performanță al elevului (de exemplu, teste).

• *Evaluare predictivă.* Acest tip de evaluare vizează dezvoltarea viitoare a elevului. În diferitele etape ale carierei școlare a elevului, persoanele implicate în procesul de educație (elevi, profesori, părinți, în unele cazuri psihologul școlii sau autoritățile) recomandă o anumită direcție în continuarea carierei școlare a acestuia.

Alegerea mijloacelor de evaluare

Evaluarea în școli este un domeniu vast, deschis. Aceasta nu influențează numai aspecte explicite precum calificările elevilor sau poziția lor în societate (în funcție de notele obținute) și, în consecință, cariera lor academică; evaluarea în școli influențează și alte aspecte precum imaginea de sine, stima de sine și concepția generală pe care elevul o are în privința propriilor competențe și abilități. Școala are o influență uriașă asupra percepției propriilor competențe.

Influența sa directă depinde de modul în care este aleasă și pusă în practică forma de evaluare.

• *Criterii sociale.* Având în vedere contextul social în care se desfășoară procesul de învățare în școală, folosirea criteriilor sociale ca măsură poate oferi informații esențiale despre competențele elevului în comparație cu alți elevi. În același timp, estimările cu privire la competențe dintr-o perspectivă socială comparativă influențează puternic imaginea de sine a elevului și sef-conceptul (autopercepția elevului privind competența sau dificultatea în raport cu un domeniu concret și modul în care îl afectează această autoevaluare).

• *Criteriile individuale.* Aplicarea criteriilor individuale pentru evaluare înseamnă compararea rezultatelor aceluiași elev între ele. Care este diferența între realizările elevului în programul „DP" de luna trecută și cele din prezent? Este vorba de o comparație temporală. Elevii mai mici preferă acest tip de criteriu ca instrument de evaluare. Este notată îmbunătățirea performanțelor după o anumită perioadă de timp.

Acest lucru îi permite profesorului să îi dea elevului un feedback în legătură cu evoluția realizărilor sale, și cu modul în care s-au îmbunătățit ori s-au înrăutățit. Realizările unui elev nu sunt comparate cu ale celorlalți elevi, ci accentul se pune pe progresul individual. Această formă de evaluare corespunde și proceselor de învățare informale, din afara școlii, unde elevul își evaluează competențele autonom.

• *Criteriile obiective.* Realizările academice sunt evaluate în funcție de un anumit obiectiv de învățare, în timp ce învățarea individuală este evaluate în funcție de un obiectiv realizabil și realist. Această metodă de evaluare este una bazată pe obiective și informează cu privire la abordările în vederea atingerii unui scop definit ca realizarea „perfectă". Nu se acordă importanță comparației între realizările unui elev și ale celorlalți. Testele bazate pe criterii sunt orientate către obiective clar definite.

Ele măsoară realizări cu privire la o anumită caracteristică, pe care o selectează profesorul. Acest lucru înseamnă și că profesorul trebuie să seteze și să prezinte obiectivele pe care elevii sunt așteptați să le atingă. Realizările individuale ale unui elev nu sunt comparate cu ale celorlalți. Conform diverselor studii din acest domeniu, procesele sociale de comparație între elevi apar numai atunci când evaluarea nu conține un criteriu obiectiv.

Care sunt rezultatele acestei discuții? Dacă un profesor vrea să întărească selfconcept-ul elevilor săi, dar și nivelul de conștientizare și asumare a responsabilității, evaluarea ar trebui să urmărească un criteriu obiectiv. Obiectivele setate de profesor trebuie să fie clare și să fie comunicate elevilor.

5.2. Specificațiile evaluării criteriale la disciplina DP: inițială, formativă, sumativă

La disciplina *Dezvoltare personală,* ca și la alte discipline școlare la nivelul primar de învățământ, se implementează evaluarea criterială prin descriptori, cu următoarele specificații.

▪Se vor realiza **evaluări inițiale** (EI) la început de module, optând pentru variante noninstrumentale.

▪Se vor realiza **evaluări formative**:

- interactive (EFI) – la fiecare lecție;
- evaluări formative punctuale (EFP) – la discreția cadrului didactic;
- evaluări formative în etape (EFE) - la fine de module.

Pentru evaluarea formativă în etape la fine de modul, se va rezerva o lecție. Se va opta pentru instrumente de evaluare alternative/moderne în baza produselor propuse în curriculumul disciplinar, cu accent pe autoevaluare și evaluare reciprocă, pe reflexivitate. Aprecierea performanțelor elevilor în evaluările formative se va face pe baza cuvintelor încurajatoare.

Nu se va realiza completarea diagramei învățătorului la disciplina *Dezvoltarea personală*. Lucrările scrise/confecționate de elev în cadrul evaluărilor formative se vor cumula în portofoliul elevului.

- **Evaluări sumative** se vor realiza doar la fine de semestre. Metoda de evaluare sumativă va fi observarea sistematică a comportamentului elevului, fără a supune elevii unor probe speciale. Astfel, pentru a realiza evaluarea sumativă la disciplină la finele semestrului I și la finele anului școlar, cadrul didactic va completa pentru fiecare elev tabelul *Dezvoltarea personală* (Copilul la școală) preluat din *Tabelul de performanță școlară* pentru clasa respectivă.

La disciplina *Dezvoltare personală* **nu se vor acorda calificative,** accentul fiind pus pe **evaluarea autentică şi autoevaluare.** Din această perspectivă se va încuraja evaluarea formativă şi oferirea de feed-back constructiv din partea cadrului didactic şi al colegilor.

Cadrele didactice vor informa părinții la începutul anului școlar despre misiunea și obiectivele disciplinei *Dezvoltare personală*, strategia de implementare și evaluare.

JURNAL DE UNITATE – 5

Ce am învăţat:

_____

Ce pot să aplic şi să schimb:

_____

BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE

Sarcini de lucru şi întrebări cheie pentru evaluarea elevilor

(file:///C:/Users/User-01/Downloads/V01_P02.pdf)

În planificarea lecţiilor şi a unităţilor de învăţare, un aspect care merită atenţie este întrebarea cum poate fi controlat şi asigurat progresul elevilor în învăţare, cum se poate identifica progresul pe care lau făcut şi cum se pot evalua rezultatele învăţării elevilor şi ale activităţilor de predare. Înainte ca lecţiile să aibă loc, trebuie să planifici modul de organizare şi estimare, îmbunătăţirea efectului şi calităţii predării şi modul de înregistrare, analiză, îmbunătăţire şi apreciere a activităţii elevilor şi a activităţilor de învăţare. În acest proces, vă veţi gândi prin ce măsuri şi instrumente veţi putea afla în ce măsură clasa, în ansamblul ei, sau fiecare elev în parte au realizat obiectivele stabilite şi, dacă este necesar, pe ce criterii se va baza evaluarea.

Intrebări cheie asupra procesului de învăţare al elevilor:

– Cum este identificată şi evaluată învăţarea de succes?

– În ce fel se aplică autoevaluarea şi evaluarea făcută de alţii?

– Cum mă asigur că elevii au îndeplinit obiectivele?

– Au avut elevii, în mod regulat, experienţe de succes în timpul învăţării?

– Sunt elevii conştienţi de progresul pe care l-au făcut?

– Oferă predarea, băieţilor şi fetelor, o şansă egală de reuşită?

– Observă elevii, controlează şi îşi îmbunătăţesc în mod conştient învăţarea şi comportamentul în desfăşurarea activităţii?

– Au primit elevii îndrumări care să îi ajute în timpul învăţării?

– Pot elevii să îşi controleze şi să îşi evalueze comportamentul de învăţare şi rezultatele?

– Pot elevii identifica comportamentul de învăţare al altor colegi prin intermediul unei evaluări între egali?

– În autoevaluarea lor, se referă elevii şi la propriile lor obiective, standarde, criterii sau nevoi?

– Îmi dau seama de progresul fiecărui elev?

– Cum identific problemele de învăţare ale fiecărui elev?

– Cum observ interacţiunea socială în clasă?

– Cum păstrez evidenţa observaţiilor şi evaluărilor fiecărui elev şi ale clasei în ansamblul ei?

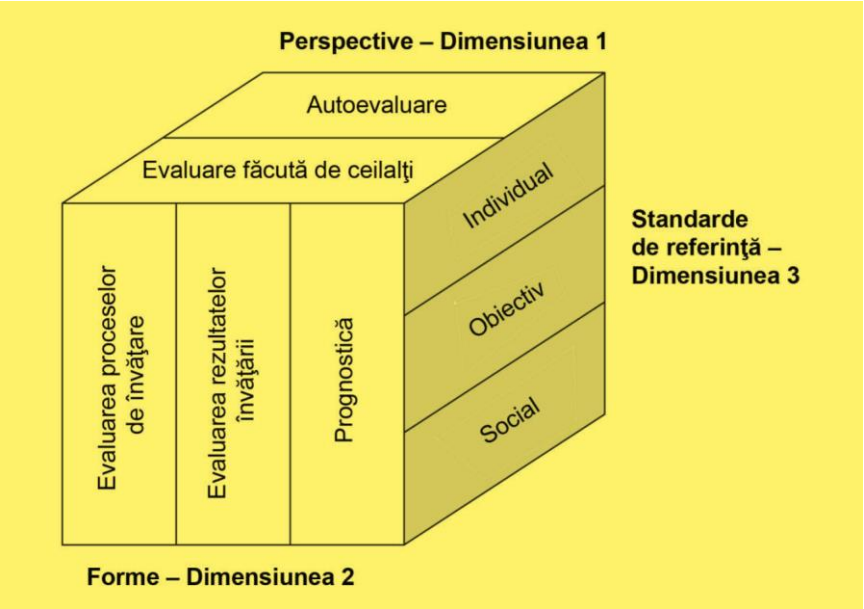
Diferite dimensiuni ale evaluării

Dimensiunile diferite ale evaluării elevilor includ trei niveluri. Folosind acest model al cubului, poate fi explicată interdependenţa dintre cele trei dimensiuni.

Dimensiunea 1 – perspective: elevii se pot evalua ei înşişi (autoevaluare) sau pot fi evaluaţi de către ceilalţi (evaluarea de către ceilalţi).

Dimensiunea 2 - forme: evaluarea poate avea trei forme diferite – evaluarea proceselor de învăţare, evaluarea rezultatelor învăţării şi prognostică. Fiecare formă are avantajele şi dezavantajele ei.

Dimensiunea 3 – standarde de referinţă: pentru evaluare, un profesor se poate orienta spre un standard individual (elevul), spre un standard obiectiv (obiectivul învăţării) sau spre un standard social (poziţia elevului în clasă). Impactul pe care evaluarea îl va avea asupra învăţării viitoare a elevului depinde foarte mult de standardul de referinţă.



Înainte de a reflecta asupra diferitelor dimensiuni, trebuie să ne întrebăm ***ce competenţe evaluăm***. În cadrul ECD/DP, această întrebare are ca răspuns cele trei competenţe deja discutate: ***competenţa de a analiza, competenţa de a argumenta şi competenţa de a acţiona***.

În această privinţă, putem pune următoarele întrebări cu privire la stabilirea unor criterii clare şi obiective pentru evaluare:

– Sunt elementele esenţiale cele care sunt testate în evaluarea performanţei elevilor (informaţii stocate permanent, fapte de importanţă exemplară şi, mai mult decât simplele cunoştinţe despre fapte, „instrumentele gândirii şi acţiunii", competenţele şi abilităţile)?

– În aprecierea activităţii elevilor, sunt descriptorii stabiliți pe criterii absolut corecte?

– Corespund produsele evaluării performanțelor dobândite de elevi cu cele ale curruculumului școlar?

– Au fost stabilite în prealabil toate cerinţele care trebuie îndeplinite pentru evaluarea criterială?

– Le permite produsul, elevilor să înțeleagă ce aspecte ale unui obiectiv de învăţare au îndeplinit?

– Sunt elevii capabili să realizeze produse individuale atunci când este cazul (de exemplu, pot allege răspunsul exact, în timpul dat)?

SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 5

5.2. Specificațiile evaluării criteriale la disciplina DP: inițială, formativă, sumativă.

●Studiul și analiza unității de învățare 5.2.
●Studiul și analiza curric. (2018, pp. 203-206)
●Studiul și analiza ghidului (2018, pp. 244)
● Studiul și analiza ghidului de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019)
●Studiul și analiza metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019)
● Studiul și analiza scrisorii metodice 2020-2021 (pp. 66-69)
***Dezbateri**
- modalități de realizare a evaluări inițiale (EI) la disciplina DP;
- modalități de realizare a evaluări evaluări formative interactive (EFI) și evaluări formative în etape (EFE) la disciplina DP;
- modalități de realizare a evaluării sumative (ES) la disciplina DP;
***Sarcini**:
- Studiați și analizați proiectul de lecție la DP expus mai jos.
- Completați rubrica STRATEGII DE EVALUARE a proiectului înserată cu culoare roșie.

Clasa: a III - a
Disciplina: Dezvoltare personală
Nr. lecției:
Subiectul lecției: „De ce apar și cum apar conflictele în clasă?”
Tipul lecției: mixtă; cadrul de învățare ERRE
Unități de competențe:
1.1. Recunoașterea situațiilor de umilire, tachinare, hărțuire, în baza caracteristicilor oferite
Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:
O.1. - să identifice tipul de comunicare care poate genera un conflict prin observare;
O.2. - să dea exemple de conflicte din povești generate de personaje;
O.3. - să identifice sursa care generează conflictul în baza fișei resursă;
O.4. - să descrie cauza care a determinat conflictul și soluția de rezolvare a lui în baza eroilor din povești;
O.5. - să estimeze cel mai recent conflict din clasă/școală rezolvat sau pe cale de a fi soluționat;
O6 - să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.
Strategii didactice:
- ***Forme de organizare***: frontal, individual, în perechi.
- ***Metode și procedee***: conversația euristică, reflecție personală, observarea, expunerea, demonstrarea, studiul de caz, brainstorming scris, tehnica „conflicte ca-n povești”, exercițiul „ferestrele conflictului”, dezbaterea
- ***Mijloace didactice***: fișa resursă 1-5
Strategii ECD: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate;
Bibliografie:
1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. 2018, p. 189.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.
3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
*Dumitrașcu, V. (coord.), Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2006.
* Intervenții eficiente a cadrului didactic în soluționarea conflictelor dintre copiii, disponibil la:
https://tdh-moldova.md/media/files/files/1_5_solutionarea_conflictelor_4588295.pdf
* II.1. Managementul conflictelor, disponibil la:
http://crdeii.ro/wp-content/uploads/2019/03/Produs-final-Educatia-incluziva-si-managementul-conflictelor.pdf
* MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului.Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la:
https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-invatatorului_cl-I-IV.pdf

DEMERSUL DIDACTIC

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		Timmpul	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	Activitatea învăţătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode/ procedee	Mijloace	
	Evocare						
O 6 O 1	Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP. Informez cu privire la problemele curente ale clasei (comportament performanțial, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice ș.a) Propun elevilor să examineze prin observare imaginilie expuse din fișa resursă 1. Solict elevilor să răspundă la întrebări, identificând tipul de comunicare care poate genera un conflict: ▪Ce tip de comunicare reprezină aceste imagini: negativă sau pozitivă? ▪În clasă persistă aceste tipuri de comunicare? ▪Comunicarea negativă poate duce la conflict? ▪De ce au apărut aceste conflicte, analizând aceste imagin? ▪Pot fi conflictele spluționate? *Generalizez*: În clasă ca și în viața zilnică fiecare dintre noi a trecut, trece prin anumite situații de conflict, având o anumită reacție la aceste conflcite. Dar, în asemenea situații este foarte important de a face față acestor stări emoționale și de comportament	Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor. Elevii realizează sarcini de tipul **Implică-te!** Răspuns aproximativ: La lecția precedentă am stabilit că cuvintele sunt simboluri pentru sentimentele, atitudinile și sentimentele noastre. Printr-o comunicare bună se urmărește o exprimare adecvată a sentimentelor pozitive și negative. Atunci când nu ne exprimăm îndeajuns emoțiile se produc stări de indispoziție fizică și mentală și emoția va fi dirijată într-o direcție greșită – furie. Astfel se poate declanșa un conflict	12'	Individual Frontal	Reflecție personală Observarea Conversația euristică	 Fișa resursă 1	

	prin a înțelege punctul de vedere ale altora și dând dovadă de o comunicare asertivă. Enunț subiectul și obiectivele lecției. Subiectul: „De ce apar și cum apar conflictele în clasă?” Obiectuvele lecției: astăzi noi vom: - identifica cauzele apariției conflcictelor în clasă; - descrie cum se manifestă un conflict în clasă; - deduce cum trebuie să ne comportăm în cazul situațiilor de conflict în clasă.						
Realizarea sensului							
	Suport informațional Oamenii au interese diferite. Deseori interesele oamenilor interacționează. Dacă această interacțiune este una pozitivă și interesele coincid, oamenii își unesc eforturile, identifică soluții, cooperează. Dar de multe ori interesele diferiților oameni nu coincide și ar putea să apară un conflict de interese. Există mai multe etape pentru ca o situaţie să se transforme în conflict. Deseori, totul începe de la o simplă diferenţă de opinii între două persoane. Această diferenţă creează tensiuni şi probleme, dar o discuţie deschisă ar putea soluţiona cazul. Dimpotrivă, diferenţa de opinii se va transforma în conflict, dacă persoanele implicate nu caută înţelegere şi insistă asupra punctului de vedere propriu. Mai mult ca atât, situaţia în care aceste persoane încearcă să se convingă una pe alta, va genera un potenţial conflict. De exemplu, doi prieteni vor să meargă la plimbare, dar au ales locații diferite. Sau vor să petreacă timpul împreună, dar s-au gândit la activități diferite. Sau unul dintre copii dorește să asculte muzică (își exercită dreptul la timp liber și recreere), iar altul – vrea săși	Elevii realizează sarcini de tipul **Informează-te!** prin ascultare activă.	**20'**		Expunerea Observarea Demonstrarea	Fișa resursă 1	

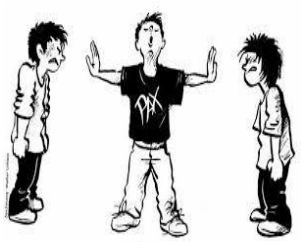
o 2	facă temele (își exercită dreptul la educație). Aceste situații ar putea fi considerate conflicte de opinii, drepturile a două sau mai multe persoane intră în conflict. Pentru ca acest conflict să nu continue, prietenii trebuie să cântărească opțiunile, până când una va prevala asupra alteia. Astfel, o persoană trebuie să facă un compromis, să renunțe la opinia sa, acțiunea sa, pentru ca să poată fi realizată opinia, activitatea celeilalte persoane, care în acel moment este mai necesară, mai sigură, mai oportună etc. (dar este bine ca ei împreună să decidă acest lucru) și să fie evitat conflictul. Multe situații din clasă pot să se transforme în conflicte: ♦ „o difirență de opinie despre care poţi vorbi, deoarece fiecare are dreptul să gândească diferit, să aibă propria opinie şi, în acelaşi timp, să se înţeleagă cu alţii"; ♦ „o problemă care poate fi rezolvată prin intermediul dialogului şi a discuţiei; însă, dacă problema va fi ignorată, se va transforma, probabil, într-un conflict"; ♦ „un conflict care reprezintă următoarea etapă a unei probleme nesoluţionate sau prost gestionate" Demonstrez elevilor, în baza fișei resursă 3 diverse cauze care pot genra un conflict. Solict elevilor să identifice sursa care generază conflictul pentru fiecare caz concret din imagine.	Elevii realizează sarcini de tipul **Prelucrează informația!** Surse care pot genra conflcite: 1. Conflict între prieteni: Anda și Elena – invidia; 2. Conflict părinte-copil: Tatăl lui Victor – comunică dar nu ascultă; 3. Conflict între colegi: Rareș și David - consideră că nevoile personale sunt mai		Frontal	Studiul de caz	Fișa resursă 2 Fișa resursă 3	

O3O4	Propun elevilor să formeze grupuri de lucru. Cer elevilor să dea exemple de conflicte din: povești. Solicit elevilor să identifice un conflict între personaje din exemplele optate și să descrie cauza care a determinat conflictul și soluția de rezolvare a lui. Propun membrilor grupurilor de lucru, să generalizeze, printr-o reflecție de grup despre cum este să participi/contrubui la rezolvarea unui conflict.	importante decât cele ale prietenului; Elevii în grup comletează fișa resursă 3 Elevul moderator al grupului va prezenta activitatea realizată în grup și reflecția de grup: „Rezolvarea conflictelor este dificilă, pentru că cei implicați într-un conflict încearcă să își impună propriul punct de vedere, neluând în considerare opinia celuilalt”.		În grup	Brainstorming scris Tehnica „Conflicte ca-n povești Reflecția personală	Fișa resursă 4	
Reflecție							

O 5	Distribui elevilor fișa de lucru 5. Solicit elevilor să se gândească la cel mai recent conflict din clasă/școală rezolvat sau pe cale de a fi soluționat. Propun să completeze cele patru spții din fișă, răspunzând la întrebări. *Analiza activității*: ▪V-a fost ușor sau dificil să vă reamintiți cel mai recent conflict? ▪Cum a fost să identificați cauzele care au generat conflictul, din propria perspectivă? ▪ Cum a fost să identificați contrubuția celuilalt la soluționarea conflictului? ▪Cum se întâmplă mai frecvent: să generați, un conflict; să contribuiți la soluționarea lui; să așteptați ca celălat să găsească soluții? ▪Cum ați fi putut să preîntâmpinați conflictul?	Elevii realizează sarcini de tipul: **Comunică și decide!** Întrebările exercițiului: Prin ce am generat eu conflcictul?; Prin ce a generat cealaltă persoană conflcitul?; Cu ce am contribuit eu la soluționarea conflcitului?; Cu ce a contribuit cealaltă persoană la soluționarea confclictului? Elevii realizează sarcini de tipul **Apreciază!**	13'	Individual Frontal	Exercițiul „Ferestrele conflcitului ” Dezbaterea	Fișa resursă 5	
Extindere							
	Propun elevilor să reflecteze împreună cu părinții subiectul abordat la lecție. Solicit elevilor să identifice cu părinții o situație de conflcit dintre ambii actanți. Împreună să determine: cauza care a determinat conflictul și soluția de rezolvare a lui în familie.	Elevii realizează sarcini de tipul: **Acționează!**	1'	Individual			

Fișa resursă 1.







Fișa resursă 2.











Fișa resursă 3.

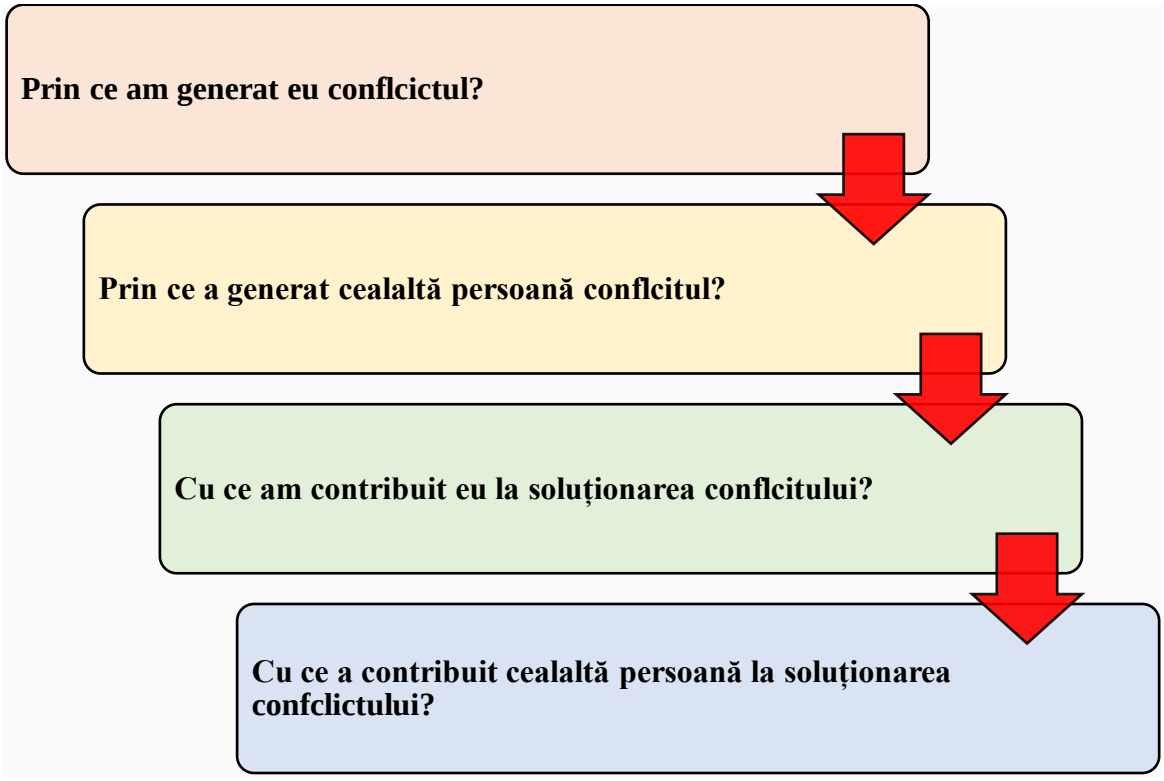
Conflict între prieteni. Anda și Elena sunt bune prietene, dar când Elena începe să petreacă mai mult timp cu o colega de clasă, Anda încetează să-i mai vorbească.	**Conflict între colegi.** Rareș și David sunt colegi de clasă și joacă fotbal împreună, dar când la un meci, Rareș nu îi pasează mingea, David devine nervos și își îmbrâncește colegul.
Conflict părinte-copil. Tatăl lui Victor a fost jucător de fotbal. El insistă ca și fiul său să joace fotbal, deși acestuia îi place mai mult polo.	**Conflict părinte-copil.** Anca ar vrea să fie vegetariană, dar mama sa nu o ia în serios. Când mama îi pregătește la cină pui la cuptor, ea se enervează și începe să strig.
Conflict între prieteni. Alex și George sunt prieteni și amândorura le place aceeași fată, Maria. Când Alex îi face complimente Mariei, George refuză să mai iasă împreună.	**Conflict elev-profesor.** Radu a primit nota 5 în teză la matematică și consideră că merita mai mult. În semn de protest, mototolește lucrarea.
Conflict între prieteni. Emil și Claudiu sunt buni amici, dar uneori Claudiu face glume proaste pe seama înălțimii lui Emil. Acesta hotărăște să întrerupă relația cu Claudiu.	**Conflict părinte-profesor.** La o ședință cu părinții, mama Alinei reclamă faptul că fiica sa nu a fost selectată de către profesoara de sport să facă parte din echipa de majorete a școlii.

Fișa resursă 4.

Un conflict între personaje	
Ce a determinat acest conflict?	
Au rezolvat neînțelegerile?; Dacă da, cum?;	
Dacă nu, ce ar fi putut face pentru a le rezolva?	

Fișa resursă 5.

Spațiile conflictului



SEMINARII

Tipul lecțiilor seminarii: dependente de curs (anexă a acesteia)

SEMINARUL 1

1.1. Fundamentele și perspectiva disciplinei DP: abilități de viață-competențe cheie-învățământ obligatoriu-dezvoltare personală- învăţare pe parcursul întregii vieţi.
1.3. Repere normative la baza disciplinei DP.

♦ studiul și analiza unității de învățare 1.1.

* **Sarcina 1.** Reliefați tipurile de abilităţi de viaţă necesare a fi dezvoltate pentru categoria de vârstă 6-7/10 -11 ani prin Discheta „Competențe-Abilități de viață";

* **Sarcina 2.** Comparați modelele de dezvoltare a abilităţilor de viaţă în şcoală pentru acoperirea nevoilor de dezvoltare şi adaptare a elevilor implicaţi în acest tip de programe;

* **Sarcina 3.** Inspectarea metodologiei de dezvoltare a abilităţilor de viaţă la elevii din clasele primare în școală;

♦ studiul și analiza unității de învățare 1.3.; studiul și analiza curric. (2018, pp. 12-13)

* **Sarcina 4.** Determinați principiile predării la disciplina DP, completând tabelul realizat acasă în baza lucrului individul „Traseul normativității la disciplina DP în clasele primare".

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

* **Sarcina 5.** Clarificați principiile predării la disciplina DP

• *Orientarea către scop*.

5.1. Subliniați cele mai importante aspecte din textul propus la unitatea 1.3., din punctul dumneavoastră de vedere.

5.2. Extrageți trei mesaje principale. Faceți schimb de experiență cu un coleg și discutați despre ce ar putea însemna orientarea către scop în clasele primare.

• *Orientarea către competențe*.
5.3. Racordați zonele de competențe-cheie din textul propus la unitatea 1.3. la cele 4 atribute generice ale „Profilul absolventului la nivelul învățământului primar” din curric.
5.4. Estimați domeniile acestor competețe legate de învățarea pe tot parcursul vieții.
5.5. Elaborați un organizator grafic pentru cele patru domenii de competențe: • Competențe cognitive. • Abilități sociale. • Competențe legate de conștiința de sine. • Abilități de reglare a emoției raportate la cele 5 competențe specifice disciplinei DP și la cele 4 atribute generice a profilului absolventului claselor primare (Curric., 2018, pp. 12-13)
5.6. Notați ce abilități ați observat dezvoltate/formate pe parcursul lecției prelegere și faceți schimb de păreri cu un coleg și apoi, în plen
• *Orientarea către realitate și prezență*.
5.7. Desenați două coloane pe o foaie de hârtie. Atunci când vă gândiți la voi – foști elevi de clasele primare, ce subiecte erau relevante pentru viața voastră? Notați-le în prima coloană a tabelului. Atunci când vă gândiți la voi – viitori învățători, pentru elevii de astăzi, ce subiecte vi se par cele mai relevante pentru ei? Notațile în a doua coloană.
•*Instruirea diferențiată*.
5.8. Realizați un organizator grafic care ar elucida: specificul difernțierii, specificul diferențelor dintre elevi, principiile-cheie ale unei clase diferențiate.
5.9. Propuneți un exemplu de sarcină pe care o veți adapta pentru trei niveluri diferite de învățare. Discutați cu un colegul de bancă.
•*Diversitatea*.
5.10. Gândiți-vă la următoarele ore de curs. Cum ați putea promova diversitatea cu ajutorul sarcinilor pe care le veți da elevilor? Vă puteți gândi la niște activități, jocuri etc.? Luați notițe și faceți schimb de idei cu un coleg.

SEMINARUL 2

2.2.1. Modulul 1. „ Arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt”
2.2.2. Modulul 2. „ Asigurarea calităţii vieţii”
2.2.3. Modulul 3. „Modul de viață sănătos”
2.2.4. Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial”
2.2.5. Modulul 5. „Securitatea personală”

♦ **studiul și analiza unității de învățare 2.2.1.; ghidului (2018, p. 230-233);**
♦ **studiul și analiza** REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAŢIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 **(scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 2)**
https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
♦ **studiul și analiza unei surse complementare la modulul 1, luând în clacul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36)**;
https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2019-2020_final.pdf
♦ **studiul și analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)**
* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;
* **Sarcina 2.** Reliefați detalierile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;
* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
1. Eu-elev la școală (numele și prenumele, data şi locul naşterii, adresa; regulamentul școlar.)	**1. Diferiți, dar egali** (asemănări și deosebiri după criterii simple: aspect fizic, preferințe, aptitudini)		
2. Eu prefer-tu preferi (preferințe; regulile clasei)	**2. Drepturile și responsabilitățile copiilor**		

	(„Convenția privind drepturile copilului” pe înțelesul celor mici)		
3. Spun „NU” violenței în școală și în clasă (comportament nonviolent prietenos)	**3. Spun „NU” abuzului față de copii în familie** (situații periculoase, semne de recunoaștere a situațiilor periculoase; acțiuni de a face față provocărilor; adresarea după ajutor; acțiuni de protecție)		
4. Spun „NU” violenței în familie și pe stradă (comportament nonviolent prietenos.)	**4. Spun „NU” abuzului față de copii în clasă/școală** (situații periculoase; semne de recunoaștere a situațiilor periculoase. acțiuni de a face față provocărilor; adresarea după ajutor; acțiuni de protecție)		
5. Comunic civilizat la școală (comunicarea cu învățătorii, colegii – ascult, înțeleg, mă exprim.)	**5. Spun „NU” abuzului față de copii în societate** (situații periculoase; semne de recunoaștere a situațiilor periculoase; acțiuni de a face față provocărilor. adresarea după ajutor; acțiuni de protecție)		
6. Mă simt împlinit când… (trăiri emoționale ale elevului de clasa I – emoții de bază: bucurie, tristețe, frică)	**6. Cum îmi gestionez emoțiile** (semne verbale și nonverbale ale emoțiilor: mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice.)		
7. Eu sunt împlinit – tu ești împlinit (recunoașterea și exprimarea emoțiilor)	**7. Vorbesc și ascult – vorbim și ne ascultăm** (exprimarea opiniei; menținerea dialogului; formularea întrebărilor; răspunsul empatic; respect față de părerea celuilalt)		

*** Sarcina 4.** Estimați activitățile de învățare la modul;

*** Sarcina 5.** Extindeți activitățile de învățare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (științifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

Activităţi de învăţare la modul	Clasa	Sursa bibliografică
Metodă: Joc de autocunoaştere, intercunoastere şi comunicare „Te cunosc ... mă cunoşti” *Procedeu*: conversaţia.	I	Activităţi de autocunoaştere a elevilor, disponibilă la:

Descriere: învățătoarea va cere elevilor, să deseneze pe o coală de hârtie un obiect, un logo, o culoare, o floare, un instrument preferat. Respectând regula de prezentare, fiecare copil va începe prezentarea sa astfel: „Te cunosc pe tine, Andrei, şi ştiu că îţi place ..., iar eu îţi pot spune despre mine că îmi place ....”.		http://platforma.orientat.ro/sunt-consilier-scolar-profesor/activitati-de-autocunoastere-a-elevilor/
Tehnica „Totul despre mine” *Obiectiv:* promovarea sistemului de suport prin identificarea oamenilor importanţi pentru copil şi a caracteristicilor importante ale copiilor. *Abilităţi cerute elevilor:* colorare, scriere. *Echipament:* foaia de lucru (mai jos este expusă fișa), creioane colorate, stilou. *Desfăşurare:* elevii au fost ajutaţi să completeze foaia şi să o decoreze utilizând creioane colorate. Sunt aici pentru că_____ Numele meu este _____ Am _____ ani ♥Oamenii cu care locuiesc sunt____ Mâncarea mea preferată este___ Lucrul pe care-l fac cel mai bine este: _____ Jocul meu preferat este: _____ Lucrurile care mă fac fericit sunt: _____ Lucrurile care nu-mi plac sunt:_____	II	Dumitrașcu D., Turchină T. (coord). Învăţ să fiu, ghid pentru psihologi școlari, diriginţi, profesori. Chișinău: Centrul Educaţional Pro Didactica, 2006, p. 66.

2.2.2. Modulul 2. „ Asigurarea calităţii vieţii”

♦ studiul şi analiza unității de învățare 2.2.2.; ghidului (2018, p. 230-233);
♦ studiul şi analiza REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAŢIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 **(scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 3)**
https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
♦ studiul şi analiza unei surse complementare la modulul 1, luând în clacul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36);
https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2019-2020_final.pdf
♦ studiul şi analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)
* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;
* **Sarcina 2.** Reliefați detalierile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;
* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
1. Alfabetul bunei cuviințe pentru a fi un copil politicos „Salutul” (modalități de salut; contexte)	**1. Eu, tu, fiecare** (calitățile colegilor și prietenilor; valoarea calității; diversitatea calității)		
2. „A te îmbrăca frumos înseamnă…” (vestimentația; selectarea vestimentației în diferite situații)	**2. Pașaportul clasei mele** (completarea reciprocă prin manifestarea calităților în grup)		

3. „Scuzele, promisiunea” (semnificația și manifestarea alfabetului bunei cuviințe)	**3. Clasa mea** (comportamentul corect; reguli de comportament în grup)		
4. Bunele maniere acasă (ordonarea lucrurilor personale; ordinea acasă)	**4. Fetele și băieții clasei noastre** (oportunități de manifestare; activități comune)		
5. Bunele maniere la școală (beneficiile școlarității și a studiilor)	**5. Eu și clasa protejăm natura** (acțiuni de protejare a naturii; mediul favorabil de joacă și activitate)		
6. Școala e viață (dorința de a merge la școală și a învăța)	**6. Respectul și responsabilitatea în clasă I** (respectul față de lucrurile personale și ale colegilor)		
7. Ce responsabilități am într-o școală ca a mea? (dreptul și obligația de a învăța)	**7. Respectul și responsabilitatea în clasă II** (corectitudinea delimitării lucrurilor: al meu, al tău, al nostru; respect pentru lucrurile celuilalt)		

*** Sarcina 4.** Estimați activitățile de învățare la modul;

*** Sarcina 5.** Extindeți activitățile de învățare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (științifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

Activități de învățare la modul	Clasa	Sursa bibliografică
Subiectul: **Tabloul unui prieten** *Resursele:* Umane: cadrul didactic; Materiale: coli A4, Flip-chart, cretă colorată, markere, fişe de lucru, bandă de lipit, creioane colorate; De timp: 45' . ***Desfăşurarea activităţii*** **1.** La începutul activităţii le vom spune elevilor că vom discuta despre ce este un prieten şi despre ce înseamnă prietenia. În continuare, le vom propune să facă un desen care să-l reprezinte pe cel mai bun prieten / prietenă, iar alături să scrie calităţile care-i plac la acesta în calitate de prieten. **2**. După ce elevii termină desenele şi scriu calităţile prietenilor, îi invităm în faţa clasei să- şi prezinte desenele şi să precizeze calităţile pe care le apreciază la prietenul respectiv. Vom nota pe tablă sau pe o coală de flip-chart sub titlul „Tabloul unui prieten”calităţile evidenţiate de elevi în descrierile lor.	II	Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă (pp. 108-134), disponibil la: https://www.stiri.ong/library/files/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viata.pdf

3. Vom purta o discuţie cu întregul grup de elevi despre relaţia de prietenie şi despre calităţile pe care le apreciem la un prieten. Vom încerca să dăm răspunsuri la întrebări precum: *un prieten este cel care face tot ce-i cerem? Dacă avem un prieten înseamnă că nu mai putem să fim prieteni şi cu alte persoane pe care acesta nu le place? A fi un bun prieten înseamnă să spunem numai lucrurile bune şi care ne plac? Ce este prietenia? .a.* **4.** La final, le vom da elevilor o fişă pe care este desenată o floare cu mai multe petale. În mijloc vom scrie „Eu, ca prieten". Le vom spune că au drept temă pentru acasă să scrie cu culoare albastră, pe petalele florii, calităţile pe care le au ei în calitate de prieteni, iar cu culoare roşie calităţile care cred că le lipsesc. Vom da un exemplu despre cum trebuie completată fişa accentuând asupra posibilelor calităţi care pot lipsi. Ora viitoare vor veni cu fişele completate şi vom purta o discuţie pe marginea lor. *Rezultate:* realizarea de fiecare elev a unui desen care să-l reprezinte pe cel mai bun prieten; enumerarea a minimum o calitate a prietenului de către fiecare elev în parte; realizarea unei definiţii a prieteniei pornind de la răspunsurile elevilor; realizarea de fiecare elev a unei flori cu cât mai multe petale în care să se regăsească atât calităţile existente, cât şi cele necesare. *Evaluare ECD-interactivă:* Aprecieri verbale cu privire la desenele realizate şi calităţile evidenţiate; Feţe zâmbitoare - vom împărţi elevilor foiţe colorate pe care ei vor desena o faţa zâmbitoare, tristă sau indiferentă, în funcţie de cum s-au simţit la activitate.		

2.2.3. Modulul 3. „Modul de viață sănătos"

♦ **studiul şi analiza unității de învățare 2.2.3.; ghidului (2018, p. 230-233);**
♦ **studiul şi analiza** REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAŢIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 **(scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 3)**
https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
♦ **studiul şi analiza unei surse complementare la modului 1, luând în clacul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36)**;
https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2019-2020_final.pdf
♦ **studiul şi analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)**
* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;
* **Sarcina 2.** Reliefați detalierile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;

* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
1. Programul meu zilnic (regimul zilei unui elev din cl. I)	**1. Într-un corp sănătos – o minte sănătoasă** (alternarea activităților de învățare, odihnă, sport pentru menținea sănătății)		
2. Ce este igiena? Igiena corporală (igiena cavității bucale, mâinilor, unghiilor, corpului)	**2. Activitatea sănătoasă a elevului din clasa a II-a la școală și acasă** (activitatea elevului pe parcursul zilei)		
3. Igiena vestimentației (reguli de igienă a vestimentației la școală și acasă)	**3. Programul unui stil de viață sănătos** (reguli de igienă pentru menținerea sănătății proprii)		
4. Obiceiuri alimentare (reguli de igienă a alimentației la școală, acasă, în locuri publice)	**4. Comportamente sănătoase și nesănătoase** (boli cauzate de lipsa igienei)		
5. Programul de activitate și odihnă (timp de activitate și odihnă pentru menținerea sănătății)	**5. Obiceiuri alimentare (I)** (alimente utile sănătății elevului)		
6. Călirea organismului (tip de activități pentru menținerea sănătății)	**6. Obiceiuri alimentare (II)** (alimente care pot provoca problem de sănătate)		
7. Educația fizică și sportul (tip de activități pentru menținerea sănătății)	**7. Produse periculoase** (produse din spațiul casnic, școlar și public dăunătoare sănătății copilului)		

*** Sarcina 4.** Estimați activitățile de învățare la modul;

*** Sarcina 5.** Extindeți activitățile de învățare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (științifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

Activități de învățare la modul	**Clasa**	**Sursa bibliografică**
„Masajul spatelui” ***Obiective*:** activitatea îi va ajuta pa participanţi: - să descrie contactul fizic între participanţi şi descoperirea propriului corp, - să practice o comunicare prin limbaj corporal. ***Materiale*:** nimic. ***Desfăşurare*:** 1. Jocul decurge în liniște absolută. Toți participanții se împart în perechi. Unul dintre	I	Educaţia pentru formarea deprinderilor de viaţă. Ghid, Chişinău 2005, pp. 42-43 http://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatia_pentru_formarea_Deprinderilor_de_Viata_Independenta.pdf

membrii perechii pune mâinile pe spatele primului. Formatorul propune: - plimbaţi-vă cu mâinile pe spate, ca un animal greoi, repede ca un şoarece (cu vârful degetelor), - ca un cal în galop, - ca un şarpe enorm, etc. 2. Apoi participanţii se schimbă şi fac aceleaşi mişcări pe spatele partenerului. Este important să controlăm mereu starea celeilalte persoane prin limbajul corporal ce îl emite: capul relaxat, umerii să nu fie încordaţi etc. ***Autoevaluare:*** » Cât de mulțumit/satisfăcut ești de realizarea sarcinii? » Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina. » Cum ți-a reușit sarcina? (independent; ghidat; cu sprijin) ***Evaluare*: EFI** 1. Cum v-aţi simţit în timpul efectuării şi după masaj? 2. Dar atunci când aţi fost masaţi? 3. V-a fost dificil sau uşor să realizaţi sarcina şi de ce?		

2.2.4. Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial”

♦ studiul și analiza unității de învățare 2.2.4.; ghidului (2018, p. 230-233);
♦ studiul și analiza REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAŢIONAL LA DISCIPLINA ŞCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 **(scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 4)**
https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
♦ studiul și analiza unei surse complementare la modului 1, luând în clacul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36);
https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2019-2020_final.pdf
♦ studiul și analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)
* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;
* **Sarcina 2.** Reliefați detalierile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;
* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
1. Îmi place să fac și știu să fac cel mai bine (necesități indivduale, dorințe în dezvoltarea propriilor interese, talente, folosind diverse surse)	**1. Profesiile persoanelor dragi** (profesiile memebrilor familiei)		
2. Dicționarul ocupațiilor (hobby-uri; activități preferate și calități necesare)	**2. Învăț pentru a deveni cineva** (rolul studiilor pentru practicarea diferitor profesii)		
3. Orice muncă e frumoasă, dacă e pe	**3. Cum îmi caut informațiile**		

plac aleasă! I (munca și utilitatea ei; minca-modalitate de satisfacere a necesităților și dorințelor)	**necesare?!** (modalități de informare despre profesii)		
4. Orice muncă e frumoasă, dacă e pe plac aleasă! II (activități casnice și dezvoltarea abilităților)	**4. Mă informez, iau decizii, rezolv problema!** (tipuri de activități în familie, comunitate; interese; activități potential individual și profesii)		
5. Banca meseriilor (meserii/activități/profesii cunoscute; utilaje și instrumente)	**5. Cum au apărut meseriile și banii** (apariția meseriilor, banilor; banii ca mijloc de apreciere a valorii bunurilor și satesfacerii necesităților)		
6. Ce învăț azi mă poate ajuta mâine (condiții de desfășurare)	**6. Ce fac cu banii?** (necesitățile și dorințele; bunuri și servicii; vânzătorul și cumpărătorul)		
7. Am să devin… (ablități personale; profesii de vis)	**7. Cartea mea de vizită** (tipuri de activități cotidiene ăn familie, în comunitate; interese; activități potențial individuale și profesii)		

*** Sarcina 4.** Estimați activitățile de învățare la modul;
*** Sarcina 5.** Extindeți activitățile de învățare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (științifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

Activităţi de învăţare la modul	Clasa	Sursa bibliografică
„Conferinţa de presă: Cu gândul la viitor” ***Obiective***: activitatea îi va ajuta pe participanţi: - să reflecteze asupra caracteristicilor, aspiraţiilor, abilităţilor personale, comunicându-le grupului. ***Desfăşurare***: 1. Participanţilor li se propune să-şi imagineze că se deplasează în timp cu 10 ani înainte. Ei sunt rugaţi să reflecteze asupra câtorva momente ce ţin de viitorul lor: ce fac, cum se simt, cum arată, la ce se gândesc, cine este în jurul lor, cu alte cuvinte, să observe schimbările ce au avut loc în viaţa lor. 2. De asemenea, participanţilor li se spune că sunt la o conferinţă de presă. Fiecare persoană va juca rolul de prezentator, timp de 1 minut vorbindu-le celorlalţi despre schimbările din viitor, iar ceilalţi participanţi vor juca roluri de jurnalişti şi reporteri care vor putea adresa întrebări prezentatorului. Membrilor grupului li se sugerează să accepte dorinţele de viitor ale colegilor, înlăturând comentariile discriminatorii. ***Evaluare*: EFI**	III-IV	Educaţia pentru formarea deprinderilor de viaţă. Ghid, Chişinău 2005. http://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatia_pentru_formarea_Deprinderilor_de_Viata_Independenta.pdf

1. V-a fost dificil sau uşor să găsiţi schimbările din viitor şi de ce? 2. Cum v-aţi simţit când le-aţi prezentat celorlalţi? 3. Care schimbări le consideraţi mai importante şi de ce? 4. Ce vă îngrijorează cel mai mult privind viitorul? 5. Ce puteţi face pentru a vă realiza dorinţele privind viitorul? ***EFE cl. III-IV*** **Produs interdisciplinar PT 10** : Prezentare digitală 1. Selectez informația relevantă. 2. Aleg modalitatea de prezentare electronică. 3. Respect etapele de lucru pentru prezentarea electronică. 4. Respect cerințele de elaborare a prezentării în format electronic. 5. Prezint explicit și coerent.		

2.2.5. Modulul 5. „Securitatea personală”

♦ studiul și analiza unității de învățare 2.2.5.; ghidului (2018, p. 230-233);
♦ studiul și analiza REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 **(scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 4)**
https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
♦ studiul și analiza unei surse complementare la modului 1, luând în clacul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36);
https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2019-2020_final.pdf
♦ studiul și analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)
* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;
* **Sarcina 2.** Reliefați detalierile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;
* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
1. Pașaportul clasei mele (reguli de securitate în diferite spații școlare)	**1. Spun „NU” abuzului prin atingeri !** (părțile corpului; protejarea zonei intime; atingerile bune/ sigure și atingerile rele/nesigure)		
2. Folosul și dauna focului (prevenirea incendiilor în spații în chise: apartament, casă, clasă etc.)	**2. Cui pot cere ajutor?** (secrete bune, secrete rele; persoane de încredere)		
3. Bunele maniere pe stradă (comunicare în stradă cu persoane necunoscute)	**3. În caz de… Ce fac?! (I)** (securitatea acasă și în școală; obiecte, locuri periculoase; planul de evacuare)		
4. Ajutor, am nevoie de cineva! (reguli de siguranță în situații potential periculoase; persoanele de	**4. Relațiile: pietoni și unitățile de transport** (regulile de circulație; pieton în diferite		

încredere; solicitarea ajutorului)	anotimpuri; securitate personală în diverse unităţi de transport)		
5. Ce este rău şi ce este bine în drum spre şcoală? (traseul sigur spre şcoală; strada, trotuarul, carosabilul)	**5. În caz de… Ce fac?! (II)** (protecţia personală pe timp de vânt, ploaie, ninsoare; situaţiile excepţionale cu caracter natural; cutremur de pământ, inundaţii, furtuni, întroieniri, grindină)		
6. Ce este rău şi ce este bine în transportul public (semaforul, transportul public, traversarea străzii)	**6. Ce sunt** situaţiile excepţionale cu caracter natural (situaţiile excepţionale cu caracter natural : cutremur de pământ, inundaţii, furtuni, întroieniri, grindină)		
7. Unde şi cum mă joc? (siguranţa locului de joacă în: curte, mahală, toloacă, teren sportiv)	**7. Să găsim mai multe soluţii!** (modalităţi de comportament personal şi colectiv în situaţii excepţionale cu caracter natural)		

*** Sarcina 4.** Estimaţi activităţile de învăţare la modul;

*** Sarcina 5.** Extindeţi activităţile de învăţare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (ştiinţifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

Activităţi de învăţare la modul	Clasa	Sursa bibliografică
„Reguli de siguranţă pe stradă” ***Obiective***: - să identifice riscurile de trafic rutier din mediul lor – în jurul şcolii şi pe străzi în baza sondajului; - să producă un sondaj despre regulile de siguranţă pe stradă. ***Materiale***: carioci, foi albe A4. ***Desfăşurare***: *Partea 1* 1. Profesorul prezintă o schemă aproximativă a drumurilor din preajma şcolii ca ajutor pentru elevi. Solicită elevilor, individual, să distingă din ce direcţii ei vin spre şcoală şi unde traversează străzile.Elevii iau carioci şi desenează traseele lor spre şcoală. 2. Profesorul le spune elevilor că ei vor desfăşura un sondaj despre siguranţa pe stradă. Elevii formează perechi. *Siguranţa pe străzi – sondaj* 1. Găsiţi un partener. 2. Efectuaţi sondajul. Deplasaţi-vă prin clasă şi întrebaţi celelalte perechi care le sunt părerile. 3. Scrieţi răspunsurile lor, numărând răspunsul fiecărei persoane. 4. Adunaţi toate răspunsurile DA şi NU şi scrieţi sumele respective în casete. 5. Reveniţi în cerc cu întrebările din sondajul vostru	IV	Exemple de sarcini. Clasele 5–9 Dezvoltarea Personală. Ghid pentru cadrele didactice, 2019, disponibil la: http://nmspataru.com/assets/files/personal_development_manual_draft_ro.pdf

Profesorul oferă fiecărei perechi câte o cartelă cu întrebări: - Credeți că drumurile din localitatea noastră pot fi periculoase pentru copiii care se plimbă sau merg pe bicicletă? -Când vă plimbați sau mergeți cu bicicleta pe drumuri, vă faceți vreodată griji că ați putea fi loviți de o mașină? - Ați fost vreodată loviți sau aproape loviți de un vehicul când vă plimbați sau mergeați pe bicicletă? - Credeți că uneori în localitatea voastră mijloacele de transport circulă prea rapid? - Credeți că traseul de acasă până la școală trebuie să fie amenajat mai sigur, încât copiii să poată merge pe jos sau pe bicicletă? - Credeți că v-ați plimba mai mult și ați merge mai mult pe bicicletă dacă ar fi mai sigure drumurile din localitatea voastră? - Ați vrea să vă plimbați și să mergeți pe bicicletă mai mult? De exemplu ca să ajungeți la școală, în parc sau în vizită la prieteni. - Credeți că în localitatea voastră este nevoie de mai multe trotuare, cărări sau treceri de pietoni pentru ca să mergeți pe jos sau cu bicicleta în parc sau la magazine, în vizită la prieteni sau la școală? 3. Elevii desfășoară sondajul, după care revin în cerc. 4. Profesorul adună toate răspunsurile și le completează pe tablă. 5. Ei discută sondajul: **Evaluare EFE**- Cum a răspuns majoritatea?; Unde sunt cele mai înalte riscuri? Când este cel mai greu pentru șoferi să vă vadă? Ce pot face șoferii ca să vă protejeze? 6. Ca temă pentru acasă, profesorul le cere elevilor să creeze un pliant pentru elevi (noi) despre cum ei pot rămâne în siguranță pe stradă. Ei pot crea pliantul cum doresc, dar acesta trebuie să conțină cel puțin trei reguli de comportament sigur. Profesorul le poate da exemple. **EFE**: cl. a IV-a Produs interdisciplinar PT 15. Material publicitar: pliant: 1. respect tema/subiectul 2. Realizez design-ulm propus, introducând elementele creative proprii. 3. Prezint mesaje corecte, clare și atractive. 4. Prezint clar, fluent și cu entuziasm. 5. Folosesc un vocabular adecvat. *Partea 2* 1. La lecția următoare, elevii aduc pliantele și le afișează în clasă. 2. Toți elevii merg prin clasă și privesc pliantele, ca la o expoziție. 3. Apoi ei își iau pliantele și formează un cerc, în care oferă exemple din regulile lor. Profesorul strânge exemplele. *Exersarea regulilor de siguranță* 1. Fixați pe perete pliantul pe care l-ați făcut. Plimbați-vă prin clasă și citiți toate pliantele, ca la o expoziție. 2. Acum, ieșiți în stradă și exersați regulile voastre. Formați grupuri a câte patru și ascultați profesorul. 3. Unul dintre voi alege o regulă și o exersează. Ceilalți observă și comentează. 4. Fiecăruia îi vine rândul să exerseze.		

5. Apoi reveniți în clasă și discutați dacă regulile voastre au funcționat. 4. Ulterior, ei ies pe stradă și practică comportamentul sigur pe străzi cu pliantele lor. În funcție de clasă, profesorul ar putea forma grupuri mai mici, a câte patru persoane, în care elevii să exerseze comportamentului și să-și ofere comentarii reciproc. 5. Ulterior, ei se vor întoarce în clasă, vor reveni în cerc și vor discuta dacă regulile lor au fost realiste și dacă ei le-au respectat.		

SEMINARUL 3

3.7.1. Specificul învățării bazate pe sarcină la disciplina DP
3.7.2. Specificul învățării prin cooperare la disciplina DP
3.7.3. Specificul învățării bazate pe proiecte la disciplina DP
3.7.4. Specificul învățării prin experiență la disciplina DP
3.7.5. Specificul utilizării jocurilor la disciplina DP
3.7.6. Utilizarea media la disciplina DP

3.7.1. Specificul învățării bazate pe sarcină la disciplina DP

♦ studiul și analiza unității de învățare 3.7.1.

♦ studiul și analiza conținutului științific din *Bancă de informații* complementară la modulul 3 „Model orientativ de învăţare bazate pe sarcini de lucru la dezvoltarea abilităților sociale de inițiere și menținere a unei relații”.

♦ studiul și analiza secvenței de lecție „Reflecție” la DP în cl. a II-a detaliat mai jos:

Subiectul lecției: „Când învăț?”
Tipul lecției: mixtă; cadrul de învățare ERRE
Unități de competențe:
3.3. Aprecierea diversității activităților zilnice, prin alternarea activităților de învățare, odihnei și sportului
Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:
O.1.- să completarieze motivele pentru învățare promovate în familie în raport cu clasamentul motivelor elaborat la lecție și cele de realizare a temei pentru acasă în baza pliantului;
O.2.- să estimeze timpul destinat odihnei și învățării prin realizarea temelor pentru acasă în baza conversației;
O.3.- să identifice imaginea care nu corespunde unui program corect de învățare;
O.4.- să argumenteze motivul opțiunii pentru imaginea care nu corespunde unui program corect de învățare;
O.5.- să elaboreze sfaturi pentru o învățare eficientă și odihnă active, în baza fișei de lucru
O.6. - să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

Reflecție							
O 5 O. 6	Propun elevilor elevilor să formeze grupuri de lucru (4 elevi). Citesc elevilor un șir de afirmații în vederea sporirii activității de învățare (fișa resursă 4) Solicit elevilor să completeze fișa nr. 3 cu sfaturi din fișa 4, simulând unele acțiuni din realitatea clasei. Numărul sfatului să corespundă cu imaginea din fișa nr. 3. Propun elevilor să examineze imagini privind odihna activă a elevului în raport cu învățarea. Solicit elevilor să formuleze sfaturi privind odihna activă a unui elev de clasa a II-a.	Elevii realizează sarcini de tipul **Comunică și decide!** Elevii notează cifra corespunzătoare afirmației oportune la sarcina propusă. Elevii realizează sarcini de tipul **Apreciază!** Răspusul aproximativ: - obișnuește-te să te culci și să te scoli la aceeași ore, astfel te vei trezi mai ușor, mai odihnit, mai bine dispus; -nu adormi cu lumina aprinsă pentru că te vei trezi obosit; - nu te culca imediat după masa de seară, ci fă o plimbare; - sâmbăta și duminica, trezește-te mai târziu, joacă-te, fă plimbări în aer liber, desfășoară activitățile preferate și de gospodărie; - în vacanță, odihnește-te jucându-te, plombându-te, făcând excursii, expediții, sport, cerctând natura, pictând, modelând, cântând, lecturând, ajutând în gospodărie, mergând la spectacole etc.	13'	Lucru în grup	Învățarea bazată pe sarcini de lucru - Simularea realităţii în clasă Observarea Dezbaterea Reflecția de grup	Fișa resursă 3 Fișa resursă 4 Fișa resursă 5	EFI: de activitate (te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai nevoie de un pic de curaj; ai susținut atmosfera de lucru în grup; am încredere că poți să te implici)

***Sarcina 1.**
- Estimați prin prisma exemplelor practice descrise principalele caracteristici ale ÎBSL:
1. orientare pragmatică;
2. presupune rezolvarea unei probleme;
3. participanții își aleg singuri resursele de care au nevoie pentru îndeplinirea sarcinii;
4. are un rezultat bine definit.
- Identificați elementele specifice ÎBSL:
•elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată (prezentată de profesor sau de un manual);
•elevii îşi planifică acţiunile şi pun în aplicare planul de acţiune;
•elevii implementează planul de acțiune;
•elevii reflectează asupra procesului lor de învăţare şi îşi prezintă rezultatele
***Sarcina 2.**
- Recunoașteți în aceste 2 exemple fazele învățării bazate pe sarcini de lucru:
1. Simularea realității în clasă (jocuri de rol; jocuri de luare a deciziei; conferințe etc.);
2. Explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale (intervievarea unui specialist; interviuri pe stradă; studii de caz etc.);
3. Rezultatul activității (prezentare; afiș; fluturaș; poster; buletin informativ; expoziție; portofoliu etc.).
- Detectați rolurile cadrului didactic în activităţile de învăţare bazate pe sarcini de lucru din exemplele propuse.
- Deduceți momentul, secvențelor de lecție propuse, în care învăţarea activă presupune un follow-up (urmare)
***Sarcina 3.**
- Elaborați o secvență de lecție, la DP, în cl. I-a sau a II-a, în care strategia didactică să compună și activități de ÎBSL
- Racordați strategia elaborată la cerințele curric.-lui actual și la conținutul științific abordat
- Încercați să simulați cu un coleg secvența elaborată.

3.7.2. Specificul învățării prin cooperare la disciplina DP

♦ studiul și analiza unității de învățare 3.7.2. ;

♦ repetarea conținutul unității de învățare 6. „Metodologia învăţării prin cooperare" din suportul de curs „Didactica generală" estimând: diferența conceptelor „învățare prin colaborare" și „învățare prin cooperare"; diferența sintagmelor „învățre în grup" și „învățare prin cooperare"; conceptul „învăţare prin cooperare"; variantele învățării prin cooperare care duc la formarea și dezvoltarea competențelor de relaționare și cooperare; diferențele dintre colaborare și competiție în actul de învățare; atuurile învățării prin cooperare prin prisma competiției și individualismului de grup; etapele de organizare a experienţelor de învăţare (de la învăţarea pe grupe, la învăţarea prin colaborare şi până la învăţarea prin cooperare) care în rezultatul procesului de învăţare, atrage după sine dezvoltarea gândirii orientate către scop şi, implicit, a sentimentului de responsabilitate individuală şi colectivă.;

*** Sarcina 1.** Creați un „Organizator grafic" care să reprezinte succint particularitățile metodologiei de învățare prin cooperare.

♦ studiul și analiza curriculumului (2018, pp. 201-202) și ghidului (2018, pp. 235-240)

*** Sarcina 2.** Listați particularităților metodelor activ-participative-interactive aplicabile la disciplina DP în clasele primare recomandate de Curriculum (2018) și sugerate de Ghid (2018).

♦ studiul și analiza secvenței de lecție „Realizarea sensului" proiectată la DP în cl. a IV-a în modelul exemplu propus în anexa 1.;

♦ studiul și analiza fișei informaționale:

Subiectul: „Drepturile și responsabilitățile copilului"

Tipul lecției: mixtă; cadrul de învățare ERRE;

Unități de competențe:

1.1.Identificarea priorităților în dezvoltarea personală, raportate la potențialul și limitele personale.

1.2. Adecvarea comunicării la contextele variate în cadrul grupului de semeni.

Strategii de evaluare: evaluare formativă interactivă: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare.

♦ studiul și analiza fișei informaționale :

Bancă de informații cu referire la conceptul de poster:
Poster este o coală mare de hârtie imprimată ce se lipește pe un perete, pe suprafețe ale structurilor de reclamă stradală sau pe o suprafață verticală. În mod obișnuit posterele sunt compuse atât din elemente grafice cât și din text, deși un poster poate fi complet grafic sau complet compus din text. Posterele sunt realizate în așa fel încât să atragă privirile și în același timp să transmită o anumită informație sau un anumit sentiment. Un tip de postere sunt cele educaționale, ce pot trata un anumit subiect în scopuri educative. https://ro.wikipedia.org/wiki/Poster
Poster: 1 Mod de prezentare a unei comunicări sub formă de afișe, în cadrul sesiunilor, al congreselor științifice etc. https://dexonline.ro/definitie/poster
Modalitatea de elaborare și verificare a posterului:
Un poster permite întotdeauna înregistrarea și prezentarea muncii tale colegilor de clasă. acesteia pentru colegii de clasă. Este important ca un poster să fie organizat într-un mod care îi face pe oameni atenți. Ar trebui să-i facă pe observatori curioși să afle mai mult.
Într-un grup mic, examinează trăsăturile importante ale unui poster de succes și gândește-te ce elemente poți integra în propriul tău poster.
Dacă deja ai pregătit propriul poster, poți folosi aceste trăsături ca pe o listă de verificare pentru a evalua un alt poster.
Listă de verificare
Titlul: ar trebui să fie scurt și interesant; vizibil de la distanță.
Scrierea: ar trebui să fie suficient de mare și de lizibilă. Dacă folosești un computer, nu folosi prea multe fonturi. Scrie propoziții scurte, care sunt vizibile de la distanță.
Imagini, fotografii, grafice: acestea ar trebui să susțină ceea ce ai de spus și să facă posterul interesant. Limitează-te la câteva imagini care impresionează.
Prezentare: unde vei poziționa titlurile, simbolurile, marcatorii, căsuțele, fotografiile și imaginile? Fă o schiță a posterului înainte de a începe.
Pune împreună totul cu atenție: posterul ar trebui să completeze formatul ales dar ar trebui să nu fie înghesuit.
https://www.living-democracy.ro/textbooks/volume-2/students-manual-10/tool-2/toolbox-6/
*** Sarcina 3.** Elaborați un poster, estimând:
a) structura strategiei didactice de învățare activă a elevilor prin cooperare;
b) elementele de formare a grupului ca echipă;
c) principiile învățării prin cooperare;
♦ **studiul și analiza** a două secvențe de lecție la DP în cl. a IV-a detaliate mai jos.
Clasa a IV-a. Subiectul lecției „Singur și în echipă”, detalierea de conținut curricular: forme de activitate - avantaje, dezavantaje şi riscuri; va oferir şanse egale tuturor elevilor de a-şi exprima punctul de vedere în procesul de căutare a soluţiilor pentru o problemă ce priveşte întreaga clasă. Etapa lecției „Reflecție”, strategia de cooperare „Tehnica Cercul”, strategia ECD: autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup; EFI de tip: de conținut și de tip: de activitate.
„Activitatea s-a desfăşurat cu elevii aşezaţi în sala de clasă. Împreună cu elevii învățătoarea a stabilit regulile de discuţie în cerc: „Ocupaţi-vă locurile în cerc aşa cum doriţi”. În continuare s-a propus elevilor, prin tragere la sorţi, să identifice cine va începe discuţia, apoi a plasat în mijlocul cercului un poster cu suport, pe care era scris din timp subiectul discuţiei şi văzut bine din toate părţile.
Conversaţia a început cu elevul care a câştigat la sorţi şi după acele de ceasornic s-a ordonat şirul vorbitorilor în sensul ales de comun acord. De asemenea, s-a atenţionat faptul că, elevii vor vorbi doar când le va veni rândul şi doar dacă vor dori, iar cel ce nu va vrea să participe va spune „mă abţin” sau „pas”.
Pe parcursul discuţiei s-a ţinut cont şi de faptul să se abordeze numai subiectul pus în discuţie. De asemenea elevii au fost atenţionaţi să nu critice părerile colegilor şi să nu învinuiască pe nimeni.
Pe parcursul acestei etape, în funcţie de timpul de care a dispus învățătoarea şi de dorinţa participanţilor de a-şi expune părerea la subiectul dat, s-a relevat discuţia în cerc. La intrarea în discuţie, fiecăruia i s-a oferit un minim. Personal învățătoarea a coordonat discuţia, dar nu și-a expus propriile opinii şi nu a corectat pe nimeni. La încheiere au fost trase concluziile unde fiecare elev a formula o deducţie într-o singură propoziţie.

Clasa a IV-a. Subiectul lecției „Ne acceptăm unii pe alții. Asemănări și deosebiri”. Etapa „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”. S-a cerut elevilor să completeze fișa de lucru 1 (rubricații: (1) Categoria: Membru/membră al/a colectivului clasei; Prieteni; Copil de altă etnie; Copil cu dizabilități; (2) Asemănări: Trei asemănări între mine și membrii colectivului clasei; Trei asemănări între mine și prietenul meu; Trei asemănări între mine și un copil de altă etnie; Trei asemănări între mine și un copil cu dizabilități; (3) Deosebiri), propunându-le să formeze perechi de lucru, așa cum doresc ei și să compare răspunsurile. Elevii au fost îndrumați să observe asemănările și deosebirile între ei.

S-a cerut elevilor să-și compare răspunsurile, de trei-cinci ori, cu alți elevi și au fost încurajați să fie creativi. După ce elevii au făcut aceste comparații, discuția s-a desfășurat cu toată clasa, axându-se pe același algoritm. Algoritmul discuției în perechi:

- La ce categorii aveți același răspuns cu colegii de clasă?
- În ce fel sunteți asemănători?
- În ce mod sunteți diferiți de el?

Elevii au răspuns la întrebările:

- Ați fost vreodată tratați rău din cauza diferențelor dintre voi și alți elevi?
- Puteți să-i dați drept exemplu pe adulții care-i tratează pe copii într-un mod incorect doar pentru că ei sunt mai mici, nelăsându-i să ia parte la diferite activități?
- Considerați că diferențele dintre voi sunt un obstacol în calea constituirii unui colectiv bun?

*** Sarcina 4.**

a. Determinați avantajele și dezavantajele învățării prin cooperare: grup; pereche;

b. Deduceți succesiunea de acţiuni specifice învăţării prin cooperare la disciplina DG.

Realizarea sensului						
Informația nouă Toate drepturile copilului sunt scrise în documentul *Convenţia privind Drepturile Copilului* : dreptul la educaţie, dreptul la odihnă şi joacă, dreptul la familie, dreptul la un nume etc. (Anexa 1) Acest document este o înţelegere comună între ţările care şi-au asumat obligaţiunea de a respecta şi proteja drepturile copiilor. Republica Moldova este parte a acestei Convenţii. Drepturile copilului nu sunt fără limite. În timp ce avem drepturi, avem de asemenea și anumite responsabilități care asigura respectarea drepturilor celorlalte persoane. Ele au o legătură directă – nu pot exista separat. Pe lângă faptul că avem drepturi, avem şi datoria de a respecta drepturile altora. De exemplu, deşi am dreptul să-mi exprim părerea, am, de asemenea, şi responsabilitatea de a nu jigni, calomnia alte persoane. Sau, de exemplu, atunci când vorbim despre „dreptul la joacă” – fiecare copil are acest drept, doar că în cazul în care există doar o singură minge, copiii au responsabilitatea de a se juca pe rând. De asemenea, în cazul în care observă în curte un copil care nu are cu cine se juca, este responsabilitatea lor de a-l implica în cercul lor. După cum arată acest ultim exemplu, a avea o responsabilitate nu înseamnă doar că ai datoria de a nu încălca drepturile altei persoane. Ea	Elevii realizează sarcini de tipul **Informează-te!** prin ascultare activă.	25' 5'	Frontal	Explicația Demonstrația	Anexa 1	

implică, de asemenea, şi obligaţia de a face ceva, dacă este în puterea voastră, pentru a ajuta o persoană care are nevoie de ajutor. Propun elevilor să formeze perechi de lucru și să consulte 2' dicționarul explicativ la cuvântul „responsabilitate”, dându-i citire. La finele sarcinii, propun elevilor să reproducă individual în interpretare personală semnificația cuvântului „responsabilitate” comparând-o cu cea prezentată în Power Point (s.1).	Elevii realizează sarcini de tipul **Procesează informația!** *Responsabilitate***:** obligația de a efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală de ceva, de a accepta și suporta consecințele; răspundere.	2'	În perechi Individual	Lucrul cu cartea Reflecție personală	Power Point (s.1) DEX,	EFI de tip: de conținut - ai citit cu o intonație potrivită; de tip: de activitate – te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai nevoie de un pic de curaj
Apoi, cer elevilor să formeze grupuri din 5 persoane, formându-se după numărul de ordine din registrul clasei. Numesc rolurile și sarcinile de lucru în grup: 1-coordonator, 4-coechipieri. Grupurilor formate, propun să citească fragmentul de text/cazul „În mânile noastre”(Anexa 2) fără a-l analiza. Cer elevilor să vină cu reacții la faptele care constituie cazul, folosind întrebările: 1. De ce tinerii au mers la bătrâna și i-au adresat întrebări? 2. De ce credeţi că bătrâna răspunde tinerilor în modul în care o face? 3. Sunteți de acord cu ceea ce spune ea?	Fiecare elev/coechipier din grup emite judecăți la indicația mea, le expune coordonatorului de grup, care notează în scris sub formă de răspuns la întrebări. Răspuns aproximativ la întrebări: 1. Ei au dorit s-o ia în derâdere. Ei considerau că este o mincinoasă. 2. Nu aprobă comportamentul lor. Îi consideră iresponsabili. 6. „Nu ştiu. Nu ştiu dacă pasărea pe care o ţii în mână este vie sau	10'	În grup	Reacția cititorului	Foi, pixuri Anexa 2	EFI de tip: de activitate (de ex.: te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai susținut atmosfera de lucru în grup; am încredere că poți să te implici; ai nevoie de un pic de curaj); Autoevaluare prin autoapreciere - abordări calitative: Cât de

4. Credeţi că e înțeleaptă precum o consideră toată lumea? 5. De ce/de ce nu? Cine este mai înțelept? Femeia în vârstă sau tinerii care pretind că sunt deştepţi? 6. Ce răspunde bătrâna tinerilor? 7. Ce părere aveţi despre comportamentul tinerilor? 8. Şi-au cerut scuze tinerii? 9. Au realizat că s-au comportat urât? 10. Credeți că bătrâna a discutat și în continuare cu tinerii despre responsabilități? Pe final stabilesc împreună cu elevii concluziile şi prezint valorificarea proprie a problemei.	moartă, dar ceea ce ştiu cu siguranţă este că pasărea este în mâinile tale. Dacă pasărea este moartă, înseamnă că ai găsit-o moartă sau ai ucis-o. Dacă pasărea este vie, ai putea s-o ucizi sau s-o lași să trăiască. Este decizia şi responsabilitatea ta dacă pasărea va trăi. În orice situaţie – este responsabilitatea ta". *Concluzii*: Înscenând povestea cu pasărea, tinerii au vrut s-o înjosească pe bătrână, demonstrând puterea fizică. Dar prin deșteptăciunea ei, bătrâna a demonstrat tinerilor că „puterea" lor constă în iresponsabilitate față de sine, față de ea și față de pasăre care are dreptul și ea la viață ca ființă vie. *Valorificarea proprie a problemei*: Iresponsabilitatea duce la încălcarea drepturilor altora.					satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin)
Propun elevilor *jocul didactic* „Drepturi - responsabilități". *Scop*: rezumarea despre drepturilor relevante pentru viaţa elevilor şi a responsabilităţilor aferente. *Obiective*:	Regulile jocului: Un copil va extrage din lada1 fișa cu descrierea dreptului copilului, altul va căuta în lada 2 responsabilitățile corespunzătoare dreptului extras de primul copil. Dacă cel de-al 2 –lea copil nu va realiza sarcina va fi penalizat prin	8'	Frontal	Joc didactic	2cutii din carton numite: *Lada cu drepturi* și *Lada cu*	EFI de tip: de activitate (de ex.: te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai susținut atmosfera

- argumentarea selecţiei drepturilor relevante copilului; - identificarea responsabilităţilor aferente fiecărui drept numit. 1. De ce responsabilitățile nu corespund dreptului selectat? 2. Ce trebuie de făcut ca să fie respectate drepturile selectate? 3. În ce mod sunt respectate drepturile copilului în clasa şi în şcoala voastră? 4. Ce putem face pentru copiii ale căror drepturi sunt neglijate?	așezarea la bancă și va fi numit altul. La realizarea corectă a sarcinii, ambii copii vor plasa fișele în tab. de la tablă, lipindu-le cu bandă adezivă.			Discuţie dirijată	*responsabilități,* fișe cu descrierea drepturilor copilului (Anexa 3), table, creta, bandă adezivă	de lucru în grup; am încredere că poți să te implici; ai nevoie de un pic de curaj); Autoevaluare prin autoapreciere - abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin)

♦ **repetarea conținutul unității de învățare 4. „Lecția – principala formă de organizare a activităţii didactice", 4.4. „Structura/etapele lecţiei"**, pp. 96-101" din suportul de curs „Didactica generală"

*** Sarcina 5.** Estimați specificul fiecărei etape cadrului de învățare ERRE: activitatea cadrului didactic și a elevului; importanța fiecărei etape în formarea competenței.

♦ **studiul și analiza unității de învățare 3.6.; 3.7.; 3.7.2.**

♦ **studiul și analiza** sursei informaționale:

Suport informațional

Modulul 3. „Modul sănătos de viață"

Subiectul lecției: „Când învăț?"

Tipul lecției: Mixtă. Cadru de învățare ERRE

„Învățarea este temeinică dacă știi să îmbini lucrul cu odihna. Astfel, pentru a-ți păstra sănătatea, trebuie să îmbini corect perioadele de lucru cu cele de odihnă. După fiecare efort de învățare, este bine venit un moment de recreere.

Ascultând ceea ce te sfătuiesc părinții și învățătoarea, îți poți organiza cu grijă timpul pentru învățare și pentru joacă. O bună organizare a timpului pentru studiu și al celui pentru recreere duce la respectarea unui program corect:

a. gimnastica de dimineață în fața ferestrei deschise;
b. aranjarea patului/ camerei;
c. toaleta de dimineață;
d. micul dejun;
e. drumul spre școală;
f. orele de curs;
g. drumul de la școală spre casă;
h. masa de prânz;
i. odihna de după masă;
j. pregătirea lecțiilor;
k. plimbare, jocuri în aer liber, alte activități preferate;
l. cina și activitățile libere alese;
m. pregătirea pentru a doua zi (îmbrăcămintea, încălțămintea, ghiozdanul);
n. pregătirea pentru somn (aerisirea camerei, toaleta de seară);
o. culcarea/somnul.

Pentru a desăvârși acest program fiecare elevi este dator să respecte:

Reguli de igienă pentru învățare: activitatea de învățare se desfășoară în condiții de confort și liniște; sursa de lumină se află în partea stângă, iar scaunul și masa de lucru are dimensiuni potrivite celui care le folosește; biblioteca este aproape de masa de lucru; lumina cade numai pe masă și nu pe față, pentru a nu obosi ochii; în cameră este o temperatură potrivită; camera de lucru este foarte bine aerisită (la interval de două ore)

Reguli de igienă pentru odihnă: fiecare are un program de odihnă activă – prin joc, mișcare, lectură, vizionări de spectacole; nu se vizionează în timpul liber filme sau spectacole sau jocuri pe calculator care înfricoșează; timpul liber se petrece în locuri unde se simte bine (climat prietenesc, de apropiere și înțelegere, de calm, de încredere)".

*** Sarcina 6.**

- Estimați unitățile de competențe, pașii procedurali ai etapei de lecție; strategia didactică ECD în baza actelor de politici educaționale actuale din RM;
- Selectați/elaborați/adaptați strategii interactive raportate la una din etapele lecției;
- Formulați obiective pentru etapa de lecție aleasă;
- Schițați variante individuale de dezvoltare a temei completând tabelul din exemplul propus mai jos:

Tema: crearea contextului educațional, în vederea formării competențelor la disciplina DP prin strategii didactice activ-participative și interactive în cl. a II-a

Organizator tabelar

Unități de competențe	Etapa lecției/Pașii procedurali	Obiectivele lecției	Strategia didactică activ-participativă-interactivă	Strategia didactică ECD

♦ studiul și analiza curric. la DP, cl. I-a.

*** Sarcina 7.**

Selectați/elaborați din Curriculum un subiect tematic la DP în cl. I-a_____

Stabiliți tipul lecției la subiectul selectat, utilizând Ghidul și Curriculumul_____

Indicați unitățile de competență prioritare pentru lecție dată_____

Formulați sarcini de învățare prin cooperare racordate la pașii procedurali ERRE:

Implică-te!_____

Informează-te!_____

Procesează informația!_____

Comunică și decide!_____

Apreciază!_____

Acționează!_____

♦ lecturarea textului științific:

Text științific adaptat după L. Trif (2012, pp. 40-42)

Învățarea activă este strategia cea mai frecvent utilizată de către profesori în activitățile centrate pe elev. Putem defini învățarea activă ca un proces ce permite subiectului învățării un contact direct cu materialul studiat. În mod uzual, prin învățare activă înțelegem un tip de activitate didactică ce se bazează, în principal, pe activitatea elevului, pe intervenția sa nemijlocită, transformatoare asupra materialului de studiat.

Învățarea activă presupune renunțarea la metodele expozitive de predare și facilitarea de contacte cât mai frecvente și mai diverse cu materialul de învățat. Următoarele sugestii pot facilita o învățare activă:

• învățarea prin descoperire, cu ajutorul materialelor concrete (texte, produse, obiecte);

• acordarea unui timp de reflecție, în care elevul alcătuiește un răspuns punctual la o situație dată;

• alcătuirea de grupe de elevi, care primesc o sarcină parțială din sarcina cursului;

• încurajarea gândirii critice;

• utilizarea metodelor de grup (focus grup, brainstorming, discuția Panel, tehnica Gândiți - Lucrați în perechi - Comunicați etc.) în căutarea răspunsurilor adecvate;

• Învățarea pe bază de proiect, conceperea activitătii didactice ca proiect de cercetare aplicată.

Stilul de predare trebuie adaptat stilurilor de învățare. Cercetările arată că implicarea activă a elevului în rezolvarea sarcinilor educaționale facilitează o învățare superioară cantitativ și calitativ celei tradiționale. Prin implicare activă se înțelege interacțiunea directă a subiectului cu conținutul învățării, transformarea acestuia de către elev și conceperea de răspunsuri personalizate de către elev.

Acest tip de învățare are la bază implicarea profundă (intelectuală, psiho-motorie, volitivă și acțională) a elevului în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, a competențelor, comportamentelor etc.

Principalul beneficiu al utilizării învățării active este o învățare superioară. Al doilea beneficiu este dezvoltarea abilităților de muncă individuală și de grup, exersarea abilităților metacognitive și dezvoltarea gândirii critice. Prin urmare, din perspectiva instruirii interactive, etapele în desfășurarea unei învățări active eficiente sunt: prezentarea, aplicarea și revizuirea.

Prezentarea	Elevului i se prezintă noile cunoştinţe, concepte, explicaţii etc. Explicaţiile sunt date, sau create de către elev pentru a lega, în mod persuasiv, materia predată de învăţarea şi experienţa anterioară. Profesorul prezintă și face o sesiune de întrebări și răspunsuri pentru verificare, folosește diverse mijloace de comunicare didactică: Video, TI și alte instrumente vizuale; materiale scrise et.al. Elevii se ajută unul pe celălalt. *Finalitatea prezentării:* Elevul îşi formează nişte concepte instabile. Majoritatea vor fi uitate în

	două zile (dacă nu se folosesc metode de învăţare activă). Metodele învăţării active privind prezentarea sunt rare. Acestea sunt: • Elevii descoperă singuri. • Întrebările socratice etc.
Aplicarea	Elevul desfăşoară o activitate care îl impune să aplice materialul prezentat. (învăţând şi făcând). • Întrebări şi răspunsuri • Exerciţii şi exemple • Fişe de lucru • Întrebări din testele anterioare • Probleme de rezolvat • Evaluarea unui studiu de caz etc. Pe măsură ce se descoperă erorile şi omisiunile din concepţiile sale, elevul îşi corectează şi îşi completează învăţarea. Acest lucru este stimulat de către: • Autoevalulare, autoverificare etc. • Verificarea şi explicaţiile din partea colegilor • Acţiunile întreprinse în urma reacţiei profesorului • Compararea propriei sale activităţi cu alte răspunsuri sau cu răspunsurile-model • Efectuarea de corecturi sau completări pentru a-şi îmbunătăţi munca. *Finalitatea aplicării:* Elevul îşi formează concepte mai stabile şi le leagă de învăţarea anterioară. Cunoştinţele şi aptitudinile sunt organizate într-o structură logică, iar aceasta stimulează memoria. Pe măsură ce sunt descoperite erorile şi omisiunile, concepţiile formate sunt corectate şi extinse.
Revizuirea	Elementele cheie sunt confirmate şi subliniate prin intermediul explicaţiilor care fac legătura dintre noua învăţare şi învăţarea anterioară. Acest lucru întăreşte legăturile care vor fi utilizate cu ocazia reamintirii ulterioare. *Finalitatea revizuirii:* Elementele cheie sunt consolidate prin subliniere şi repetiţie. Acest lucru stimulează retenţia. Elevul îşi confirmă concepţiile, care sunt corecte şi corelate cu învăţarea anterioară şi îşi corectează erorile şi neînţelegerile din învăţare.

*** Sarcina 8.**

- În timpul citirii textului notați tot ceea ce știți despre tema abordată în text și acceptați tot ce vă vine în minte referitor la subiectul respectiv, indiferent dacă este corect sau nu;
- Marcați în text sau pe marginea lui semnele**: ∨; -; +;**

∨	acolo unde conţinutul de idei confirmă ceea ce ştiam deja;
-	acolo unde informaţia contrazice sau este diferită de ceea ce ştiam;
+	în cazul în care informaţia citită este nouă pentru mine;
?	în dreptul ideilor care mi se par confuze, neclare sau în cazul în care doresc mai multe informaţii despre un anumit aspect.

♦ **studiul și analiza** proiectului didactic la disciplina DP în cl. a II-a, modulul 1 „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”, Subiectul lecției: „De ce învăț?”.

Autor:
Clasa: a II - a
Disciplina: Dezvoltare personală
Nr. lecției:
Subiectul lecției: „De ce învăț?”
Tipul lecției: mixtă; cadrul de învățare ERRE
Unități de competențe:

1.2. Corelarea drepturilor și a responsabilităților elevilor în contexte școlare și cotidiene
Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:
O.1. - să identifice motivele pentru care învață la școală, utilizând sintagmele: vreau, îmi doresc, pentru..;
O.2. - să declare despre diversitatea motivelor predominante în activitatea de învățare a elevilor;
O.3. - să estimeze motivele personale pentru care învață, colorând cercurile diagramei propuse;
O.4. - să realizeze un clasament al motivelor de învățare, rearanjând cercuriel diagramei;
O.5. - să diferențieze consecințele pe termen scurt și pe termen lung ale motivației interne și externe pentru învățare.
O6 - să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.
Strategii didactice:
- ***Forme de organizare***: frontal, individual, în perechi.
- ***Metode și procedee***: reflecția personală, brainstormingul (oral), expunerea, demonstrarea, păianjenul, clasamentul, exercițiul, reflecția de grup.
- ***Mijloace didactice***: Fișa resursă: 1,2,3,4,5
Strategii de evaluare: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate;
Bibliografie:
1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. 2018, p. 189.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.
3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
5. Managementul temelor pentru acasă, în învățământul primar, gimnazial și liceal, Instrucțiune 2019, http://www.ipm.gov.md/sites/default/files/2019-05/ro_5622_Instruciunea-privind-managementul-temelor-pentru-acasa-in-invaamantul-primar%2C-gimnazial-i-liceal.pdf
6. MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului.Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la:
https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-invatatorului_cl-I-IV.pdf
7. Cucilnic, C., Cum să învăț. Metode de învățare eficientă. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Aramis, 2000.

DEMERSUL DIDACTIC

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		Timmpul	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	Activitatea învăţătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode/ procedee	Mijloace	
Evocare							
O 6 O 1 o 2	Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP. Informez cu privire la problemele curente ale clasei (comportament performanțial, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice ș.a) Propun elevilor să identifice motivele pentru care învață la școală, utilizând sintagmele: vreau, îmi doresc, pentru.. Generalizez activitatea elevilor, cerându-le să declare: -Toți au aceleași motive care îi determină să învețe? - De ce diferă motivele de la un elev la altul? Anunț subiectul tematic al lecției „ De ce învăț? Enunț obiectivele lecției. Astăzi vom: - explica de ce copii învață; - determina motivele unui copil de a învăța; - realiza un clasament al motivelor care stau la baza învățării	Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor. Elevii realizează sarcini de tipul **Implică-te!** Motive de învățare: - vreau să știu cât mai multe lucruri; - îmi doresc să fiu cel mai bun; - pentru a-i face fericiți pe părinți; - pentru a primi recompense; - pentru a-i fi pe plac învățătoarei	12'	Individual Frontal	Reflecție personală Brainstorming (oral)		EFI de tip: emoțional -mimică de încurajare
Realizarea sensului							

	Suport informațional A învăța înseamnă să cunoști de la o zi la alta cât mai multe despre lucrurile, ființele, fenomenele lumii care te înconjoară. Fiecare copil începe să învețe de când se naște. Învață cum să mănânce, să vorbească, să meargă. Începe să cunoască și să învețe despre natura înconjurătoare, învață să se poarte. Astfel *Convenţia privind Drepturile Copilului* include și dreptul la educaţie (citesc conținutul articolului 28 din convenție, sursa bibliografică 8, p. 216) Dorința de a cunoaște, de a ști, de a învăța, ați simțit-o din prima zi de școală. Ați așteptat cu nerăbdare aceea zi ați fost bucuroși de fiecare dată când, întorși acasă, i-ați putut arăta familiei că la școală ați învățat să scrieți, să citiți, să socotiți, să cântați, să pictați, să confecționați jucării. Ați învățat să pătrunde-ți în lumea poveștilor, lumea roboticii, să vă exprimați gândurile vorbind și scriind, să observați natura și să începeți să-i cunoașteți misterele. De asemenea, învățând, vi s-a dezvăluit istoria poporului și frumusețile neprețuite ale țării noastre. La școală va-ți început a răspunde la întrebarea: „de ce învăț?” – pentru că aici este locul unde se aprinde lumina minții. Distribui elevilor fișe de lucru (nr. 2). Cer elevilor să coloreze (în culori preferate) cercurile în care sunt scrise motivele pentru care învață ei.	Elevii realizează sarcini de tipul **Informează-te!** prin ascultare activă.	**20'**		Expunerea Demonstrarea	Fișa resursă 1	
O 3	Propun elevilor să realizeze un clasament al motivelor utilizând culorile cercurilor optate	Elevii realizează sarcini de tipul **Prelucrează informația!** Elevii completa fișa resursă 2.		Individual	Păianjenul	Fișa resursă 2	EFI: de tip emoțional, de conținut,

O 4	anterior. Rog elevii să discute despre clasamentul realizat în perechi. Pe final încurajez elevii să împărtășească întregii clasei un clasament al motivelor identificate.	Elevii completa fișa resursă 3.		Perechi	Clasamentul	Fișa resursă 3	de activitate;
Reflecție							
O 5	Propun elevilor o serie de descrieri din fișa resursă 4. Solicit elevilor să formeze grupuri de lucru (4 elevi) și cer grupurilor formate să completeze fișa de resursă 5, marcând cu o culoare copiii care învață din motive ce seamănă cu cele ale lui George și cu o altă culoare copiii care învață din motive ce seamănă cu cele pentru care învață Marcel. Solicit elevilor să desemneze un raportor care să prezinte în fața clasei modul de completare a fișei și argumentele pentru grupările realizate. Pe tablă notez grupele de motive identificate. Discut cu elevii aceste grupări și reținideile care se apropie de motivația internă/externă. Analizez împreună cu elevii consecințele pe termen scurt și pe termen lung ale motivației interne și externe pentru învățare: - Care sunt motivele pentru care învață elevii? - De ce este importantă identificarea motivelor care stau la baza învățării? - de ce diferă motivele de la un elev la altul?	Elevii realizează sarcini de tipul: **Comunică și decide!** **Apreciază!**	13'	Lucru în grup	Exercițiul Reflecție de grup	Fișa resursă 4 Fișa resursă 5	EFI: de activitate (te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai nevoie de un pic de curaj; ai susținut atmosfera de lucru în grup; am încredere că poți să te implici)
Extindere							
	Propun elevilor să reflecteze împreună cu părinții motivele pentru învățare promovate în familie în raport cu clasamentul motivelor elaborat la lecție și să ilustreze 2-4 motive de realizare a temei pentru acasă printr-un pliant.	Elevii realizează sarcini de tipul: **Acționează!** Elevii împreună cu părinții vor elabora un pliant în care vor	1'	Individual			

	Elucidez împreună cu elevii criteriile de succes la evaluarea pliantului elaborat individual de fiecare elev:1. Respect subiectul. 2. Realizez design-ul propus, introducând elemente creative proprii. 3. Prezint mesaje clare și atractive. 4. Prezint clar, fluent și cu entuziasm. 5. Folosesc un vocabular adecvat.	ilustra motivele de realizare a temei pentru acasă.					

Anexe

Fișa resursă 1

S.1.



S.2.



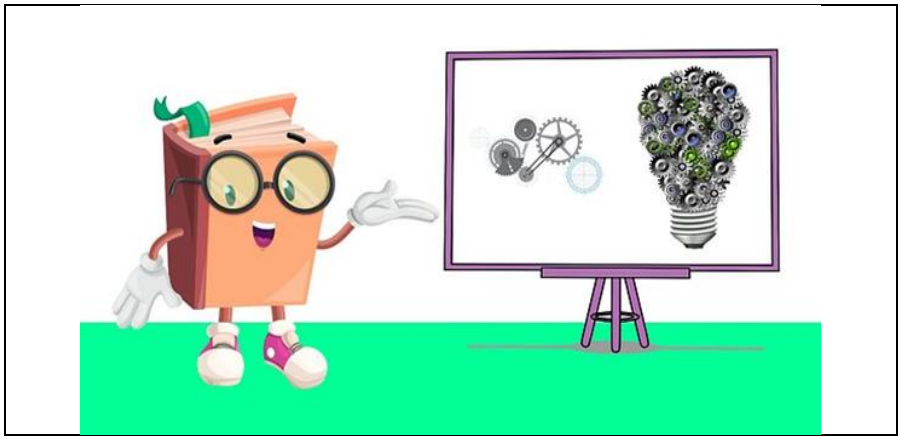
S.3.



S.4.



S.5.

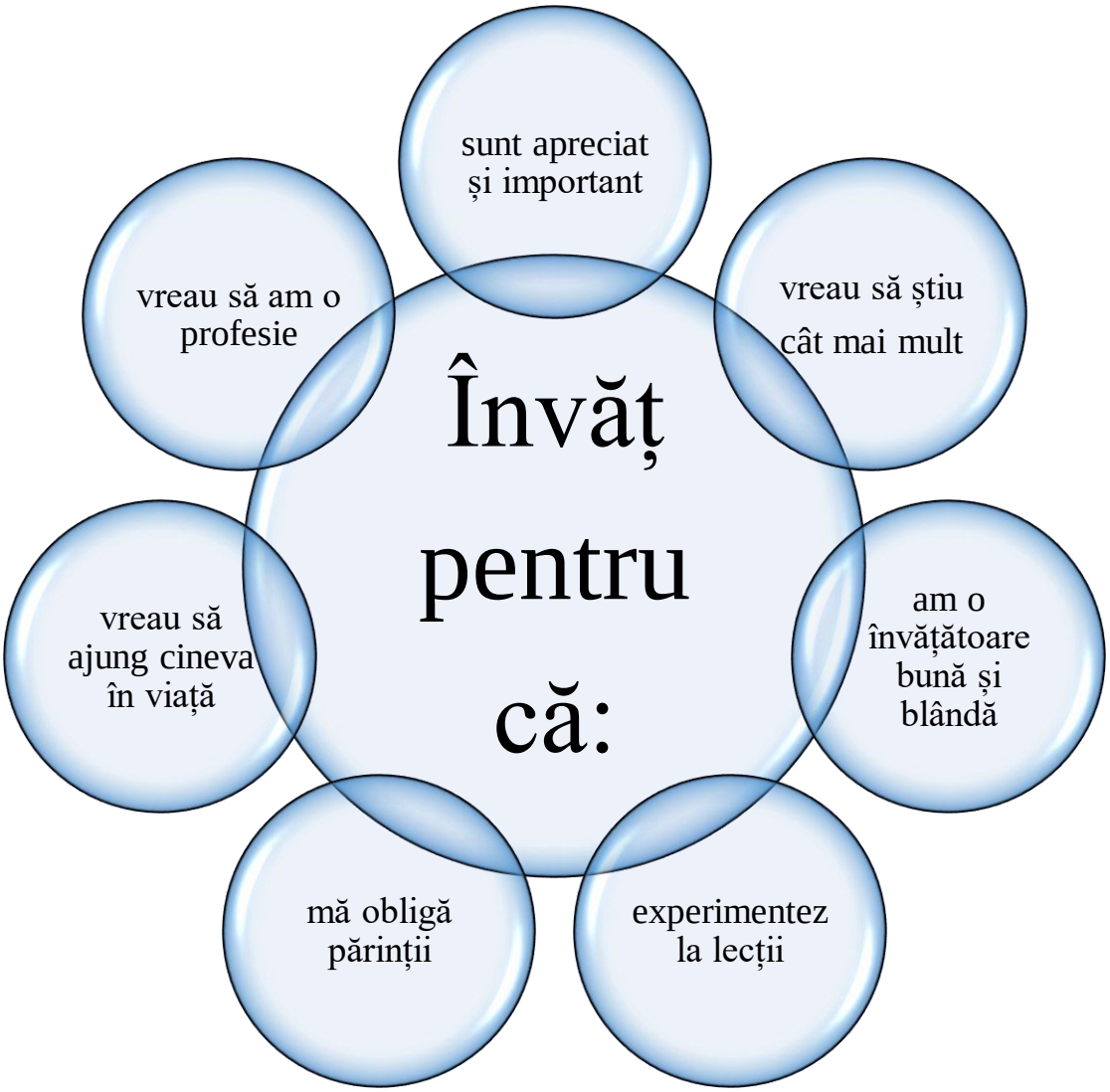


S.6.



Fișa resursă 2.

De ce învăț?



Fișa resursă 3.

Clasamentul motivelor

1	
2	**3**

Fișa resursă 4.

1. George învață foarte bine la școală, are numai calificative de foarte bine și bine și este adesea lăudat de învățătoarea lui pentru răspunsurile sale. Într-una din discuțiile cu colegii lui, el le-a spus acestora că dorește să ia numai calificative de foarte bine, deoarece este recompensat de către părinții săi pentru fiecare dintre acestea cu câte un jeton, pe care poate să îl transforme într-o jumătate de oră de acces la calculator sau, dacă adună cel puțin 5 jetoane, într-un bilet de film, în weekend.

2. Marcel la fel învață foarte bine la școală, este un băiat ambițios, își scrie zilnic temele și își face foarte bine lecțiile pentru acasă. Citește mult în plus, lucrează suplimentar și la fiecare oră vine cu informații noi și interesante. Într-una din discuțiile cu colegii lui, el le-a spus acestora că învață, deoarece dorește să știe multe lucruri și să ajungă într-o zi un om mare de știință.

Fișa resursă 5.

De ce învață copiii?

Sarcină:

Subliniați cu roșu numele copiilor care învață din motive care seamănă cu cele ale lui George și cu verde numele copiilor care învață din motive care seamănă cu cele pentru care învață Marcel.

Carolina învață pentru a fi lăudată de învățător

Andrei învață pentru a primi recompense de la părinții săi

Ilinca învață pentru a ști cât mai multe lucruri

Fabia învață pentru a lua premii

Mihai învață pentru a le face pe plac părinților

Alex învață pentru a deveni ceea ce își dorește

*** Sarcina 9.**

- Identificați strategiile didactice abordate pentru fiecare secvență de lecție E/R/R/E.
- Estimați sarcinile de învățare prin cooperare în raport cu etapele unei învățări active (prezentarea, aplicarea, revizuirea) pentru fiecare secvență de lecție.
- Completați organizatorul tabelar propus mai jos.

ORGANIZATOR TABELAR

Lucru individual

Etapa lecției	Pasul procedural	Strategii didactice de învățare activă	Sarcini de învățare prin cooperare
Evocare	Implică-te!		
Realizarea sensului	Informează-te!		
	Procesează informația!		
Reflecție	Comunică și decide!		
	Apreciază!		
Extindere	Acționează!		

3.7.3. Specificul învățării bazate pe proiecte la disciplina DP

♦ studiul și analiza unității de învățare 3.7.3.

♦ repetarea conținutul unității de învățare 5. Metodologia şi tehnologia instruirii - 5.3.2. (p. 164) din suportul de curs „Didactica generală”

♦ studiul și analiza *Ghidului de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV* (2019, pp. 15-16)

♦ studiul și analiza *Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele* I-IV (2019, pp. 50-51)

*** Sarcina 10.** Revizuiți particularitățile specifice metodei proiectului, completând tabelul propus mai jos:

Tipuri de proiecte	Etapele de parcurgere a proiectului	Structura recomandată elevilor în realizarea proiectului	Criterii de evaluare (calitative și cantitative) a proiectului

♦ studiul și analiza unui model de învățare bazat pe proiecte la DP în cl. a III-a

Proiect individual de cercetare

EU ŞI FAMILIA MEA – PROTEJĂM NATURA

Savantul Spooner a afirmat: „Ecologia este relaţia dintre societatea umană şi mediul ei natural”.

Mediul este casa, locul în care convieţuiesc omul, animalele, plantele, care depind de apa, aerul şi solul curat. Dar toate acestea, influenţate de om şi consumate la limita interesului comun, pot duce la distrugerea mediului (deteriorarea resurselor energiei, sănătăţii, hranei) şi a omului.

De aceea protecţia mediului natural este o problemă actuală, complexă şi gravă. Problema dată priveşte Guvernul Republicii Moldova, ţările lumii, organismele internaţionale, oamenii de ştiinţă, societatea civică, inclusiv mă priveşte pe mine, familia mea şi şcoala mea.

M-am întrebat cum aşi putea EU personal să contribui la protecţia mediului natural, a locului în care trăiesc. Şi am decis să pornesc o cercetare de la o problemă a mediului, zilnic întâlnită de noi - **deşeurile.** Am iniţiat o investigaţie şi am înţeles că, deşeurile sunt materiale rămase în rezultatul folosirii produselor de către om în viaţa zilnică.

Am aflat că deşeurile se împart în 4 categorii:

1. Deşeuri reciclabile, care prin selectare, sortare sau prelucrare pot fi reutilizate. Dintre acestea fac parte: maculatura, plasticul, polietilena, sticla, textilul, borcanele metalice;
2. Deşeuri biodegradante, care se produc în gospodăria, casa omului: resturi de mâncare, hârtia şi cartonul, resturi din livezi şi grădini. Acestea sunt un izvor de formare a unui filtru toxic, biogaz (miros neplăcut) în locurile unde se îngroapă. În cele mai multe cazuri, aceste deşeuri sunt presate şi acoperite cu pământ, pentru a reduce poluarea mediului.

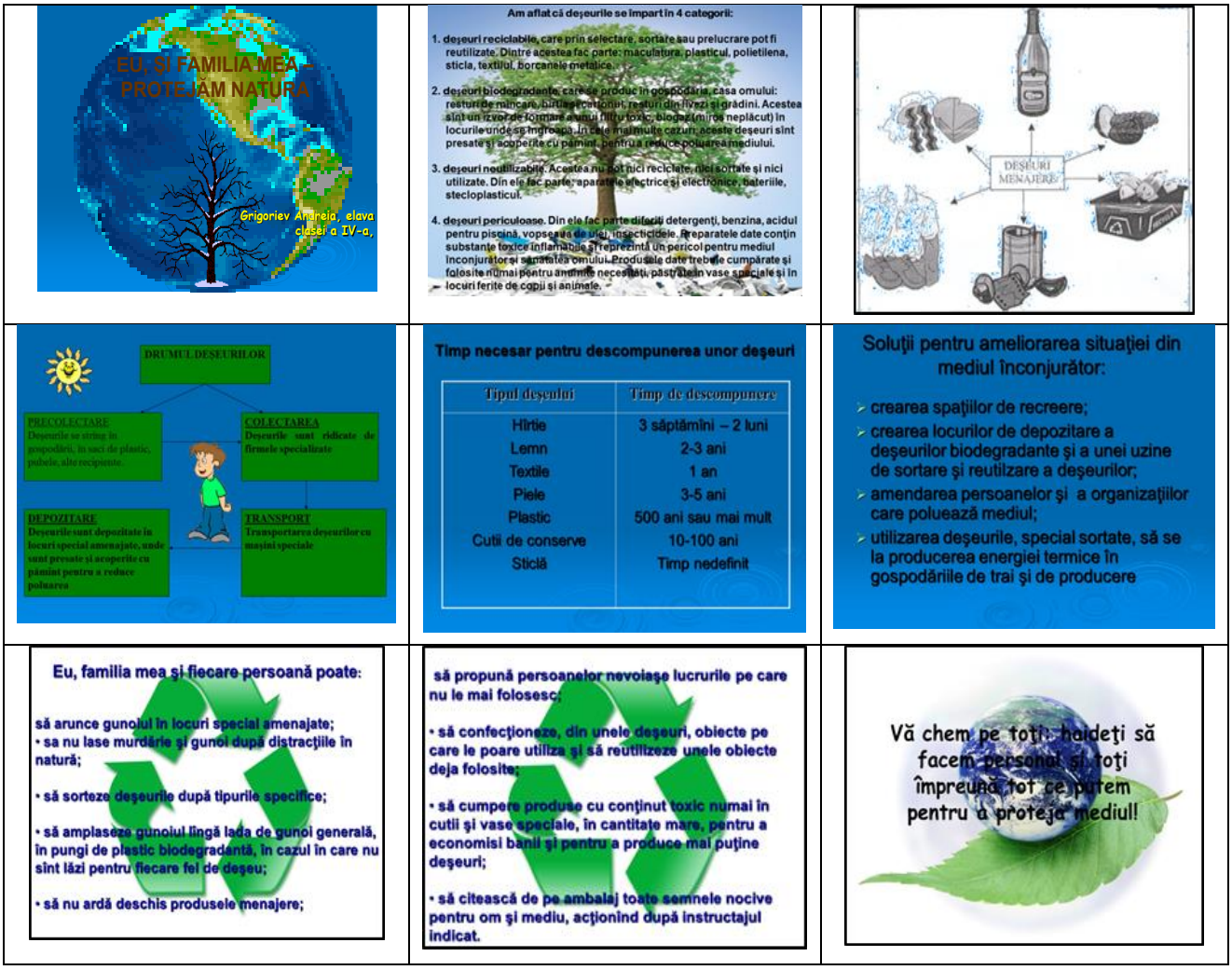
3. Deşeuri neutilizabile. Acestea nu pot nici reciclate, nici sortate şi nici utilizate. Din ele fac parte: aparatele electrice şi electronice, bateriile, stecloplasticul.
4. Deşeuri periculoase. Din ele fac parte diferiţi detergenţi, benzina, acidul pentru piscină, vopseaua de ulei, insecticidele. Preparatele date conţin substanţe toxice inflamabile şi reprezintă un pericol pentru mediul înconjurător şi sănătatea omului. Produsele date trebuie cumpărate şi folosite numai pentru anumite necesităţi, păstrate în vase speciale şi în locuri ferite de copii şi animale.
De asemenea, am aflat care este drumul deşeurilor şi timpul necesar pentru descompunerea deşeurilor.
După această investigaţie, m-am întrebat, dacă deşeurile poluează mediul natural şi viaţa omului, de ce numărul lor creşte. Faptul dat îl văd zilnic la şcoală, în locurile de odihnă, parc, scuare, pe stradă în curtea blocului, la coşuri de gunoi şi la gunoişti. Ce pot face eu şi familia mea ca să reducem numărul lor şi prin aceasta să reducem poluarea mediului? Răspunsul am încercat să-l aflu chiar în casa mea.
Împreună cu părinţii am încercat să trecem în revistă produsele periculoase din casă, să analizăm practicile periculoase existente în casa noastră, pentru a afla unde există probleme. La început am identificat 5 produse din casă, considerate periculoase, încercând să le descriem, apoi să argumentăm cum putem scăpa de ele. Am ajuns la concluzia ca multe din aceste produse nu pot fi uşor eliminate din cauza conţinutului acestora şi vasului în care se depozitează. De aceea ne-am întrebat: „Poate ne dezicem de unele produse?”.
Mama a făcut primul pas şi a hotărât să se dezică: de oja pentru unghii, motivând că are altă tehnică, mai eficientă de îngrijire a unghiilor; de vopseaua de ulei, depozitată în subsol, care a fost propusă vecinilor pentru reparaţie; de soluţia de podele şi detergentul pentru cuptor, înlocuindu-le cu apa de săpun şi cu soda de mâncare. Tata s-a dezis: de chimicalele pentru distrugerea ciupercilor de casă, înlocuindu-le cu piatra vânătă; de pesticide, înlocuindu-le cu cenuşa şi apa de săpun. Eu m-am dezis de procurarea pungilor de plastic de la magazin, pe care le-am înlocuit cu pungile din stofă. În urma acestei discuţii am conchis: pentru a reduce poluarea mediului, produsă de gunoi, trebuie să reducem cantitatea acestuia prin folosirea şi reciclarea unor lucruri.
Cum familia mea procedează la reducerea, reciclarea şi reutilizarea unor produse? Pentru a răspunde la această îâtrebare m-am deghizat în corespondentă de la radio, mi-am confecţionat un microfon din carton şi am hotărît să iau interviu de la părinţii mei. La întrebarea „Ce faceţi cu jucăriile, cărţile, încălţămintea pe care nu o mai folosim?”, mama a răspuns că le dă persoanelor care au mai mare nevoie de ele. „Dar cu borcanele de sticlă?”, tata a răspuns că le foloseşte la conservarea legumelor, fructelor, păstrarea alimentelor. Au urmat şi alte argumente: din păhăruţele de plastic şi buteliile mici de plastic, bunica mea de la Ţaul face lot pentru plantarea roşiilor. În aşa mod apără rădăcina de boli şi de insecte dăunătoare; din ziare citite confecţionăm măşti de Revelion, coifuri pentru jocurile de rol, le folosim în diverse activităţi practice.
La intervievarea personală am răspuns că din butelii şi obiecte de plastic mi-am confecţionat un suport pentru creioane, un suport pentru alte richizite şi un coş de gunoi. Din deşeurile textile mi-am confecţionat hăinuţe pentru păpuşă, din resturi de cartofi – o ştampilă, iar din foi de varză – trafarete.
Analizând conţinutul interviului pot spune: familia mea şi eu personal tindem să reducem deşeurile menajere. Ne străduim să sertăm, să reciclăm şi să reducem produsele posibile, dar, din păcate, ceea ce este în afara casei nu este pregătit pentru acest lucru. Lângă blocul în care locuiesc nu este un loc special amenajat pentru gunoi, nu sunt marcate lăzile de gunoi, nu sunt spaţii de odihnă şi recreere. De asemenea sunt multe spaţii de locuit, locuri de muncă, locuri nefolosite. Dar pentru aceasta este nevoie de o mână de ajutor din partea organizaţiilor locale.
De aceea am evidenţiat câteva soluţii pentru ameliorarea situaţiei din mediul înconjurător:
- crearea spaţiilor de recreere;
- crearea locurilor de depozitare a deşeurilor biodegradante şi a unei uzine de sortare şi reutilzare a deşeurilor;
- amendarea persoanelor şi a organizaţiilor care poluează mediul;
- utilizarea deşeurile, special sortate, să se la producerea energiei termice în gospodăriile de trai şi de producere.
În îcheierea cercetării mele pentru protecţia mediului pot generaliza că eu, familia mea şi fiecare persoană poate:

- să arunce gunoiul în locuri special amenajate;
- sa nu lase murdărie şi gunoi după distracţiile în natură;
- să sorteze deşeurile după tipurile specifice;
- să amplaseze gunoiul lângă lada de gunoi generală, în pungi de plastic biodegradantă, în cazul în care nu sunt lăzi pentru fiecare fel de deşeu;
- să nu ardă deschis produsele menajere;

- să propună persoanelor nevoiaşe lucrurile pe care nu le mai folosesc;
- să confecţioneze, din unele deşeuri, obiecte pe care le poare utiliza şi să reutilizeze unele obiecte deja folosite;
- să cumpere produse cu conţinut toxic numai în cutii şi vase speciale, în cantitate mare, pentru a economisi banii şi pentru a produce mai puţine deşeuri;
- să citească de pe ambalaj toate semnele nocive pentru om şi mediu, acţionînd după instructajul indicat.

Vă chem pe toţi: haideţi să facem personal şi toţi împreună tot ce putem pentru a proteja mediul!

Prezentare PowerPoint



*** Sarcina 11.**

- Apreciaţi ce tip de proiect este:_____
- Estimaţi structura proiectului:

a. Pagina de titlu:_____
b. Cuprinsul: _____
c. Introducerea: _____
d. Dezvoltarea elementelor de conţinut prezentate în cuprins: _____
e. Concluzii: _____
f. Bibliografie: _____
g. Anexe._____

- Schițați idei de suport și consultații propuse elevului pe parcursul realizării proiectului, în desfăşurarea cercetării, în colectarea datelor necesare.

_____

- Alegeţi produsul transdisciplinar recomandat de metodologia actuală de evaluare criteială (2019) pentru evaluarea calitativă și cantitativă a proiectului

_____

♦ studiul și analiza: curric. (2018); ghidului (2018)

*** Sarcina 12.** Revedeți conținutul propus în actele de politici ed.-le cu referire la „Specificul învățării bazate pe proiecte la disciplina DP”
*** Sarcina 13.** Identificați 2-3 teme, pornind, de la care puteți aplica învățarea bazată pe proiecte.

3.7.4. Specificul învățării prin experiență la disciplina DP

♦ **studiul și analiza** unității de învățare 3.7.4.
♦ **repetarea conținutul unității de învățare** 5.2.1. „Strategii didactice în programarea şi realizarea activităţilor centrate pe elev” din suportul de curs la DG (pp. 109-110; 115-116)
♦ **studiul și analiza** *Ghidului de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV* (2019, pp. 14-15)
♦ **studiul și analiza** *Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele* I-IV (2019, pp. 50-51)
*** Sarcina 14.**
Revizuiți particularitățile specifice învățării prin experiență la disciplina DP, completând tabelul propus mai jos:

Elementele învățării prin experiență	Criteriile componentelor sarcinilor de învățare prin experiență	Impactul asupra elevilor de a învăța în situații autentice	Etapele ciclului de învățare prin experiență

♦ studiul și analiza unui model de învățare prin experiență la disciplina DP
Activitatea: *În zbor deasupra localităţii*
Obiective:
- să schiţeze o hartă a localităţii;
- să identifice locurile sigure şi nesigure ale drumului spre şcoală;
- să determine persoanele / instituţiile la care pot apela în caz de necesitate.

Cuvinte-cheie: localitate, zbor, înălţime, stradă, drum, traseu, a marca, sigur, nesigur, siguranţă, securitate.
Materiale: creioane colorate, carioca, acuarelă şi foi de hârtie.

Desfăşurare:

Elevii au fost întrebaţi ce îşi amintesc din discuţiile anterioare despre localitatea în care trăiesc. Învățătoarea le-a propus să-şi imagineze că sunt o pasăre sau un avion care zboară deasupra localităţii lor și să răspundă la întrebările: Ce văd de la înălţime? Case? Copaci? Acoperişurile clădirilor? Magazine? Străzi?.
În baza materialelor de lucru distribuite, elevii au fost rugaţi să deseneze strada pe care locuiesc, să adauge apoi străzile alăturate până să obţină imaginea întregii localităţi de la înălţimea zborului lor. Ţinem să menționăm faptul că elevilor de asemenea li s-a propus să opteze pentru a lucra individual sau, dacă doresc, cei care locuiesc aproape unii de alţii s-au putut uni în grupuri mici pentru a realiza harta localităţii.
Elevii au fost rugaţi să traseze calea pe care o parcurg de acasă până la şcoală și să se gândească marcând locurile sigure şi pe cele mai puţin sigure.
Pe finalul activității învățătoarea le-a oferit elevilor posibilitatea să-şi expună desenele și să povestească cum văd ei localitatea de la înălţimea unui zbor de pasăre:
- Toţi văd la fel localitatea? De ce da? De ce nu?
- Prin ce se aseamănă şi prin ce se deosebesc desenele?
- Ce face ca anumite locuri să fie sigure?
- De ce unele locuri sunt mai puţin sigure?
- Ce putem face pentru a ne simţi în siguranţă când venim la şcoală sau plecăm acasă?

*** Sarcina 15.**
- Estimați elementele și componentele sarcinilor de învățare prin experiență din exemplul propus mai sus, completând tabelul de mai jos :

Elementele învățării prin experiență	Criteriile componentelor sarcinilor de învățare prin experiență

- Căutați în materialele de predare și învățare și alegeți trei exemple care stimulează învățarea prin experiență.
- Încercați să creați propria secvență de predare folosind cadrul învățării prin experiență.

3.7.5. Specificul utilizării jocurilor la disciplina DP

♦ **studiul și analiza** unității de învățare 3.7.5.

♦ **repetarea conținutul unității de învățare** 5. „Metodologia şi tehnologia instruirii" - 5.3.2. și anume „Metode de explorare indirectă a realității" (pp. 158-164) din suportul de curs la DG

♦ **studiul și analiza** ghidului (2018, p. 240)

♦ **studiul și analiza scrisorii metodice (2020-2021, pp. 66-69)**

♦ **studiul și analiza** exemplului model de joc expus mai jos:

Jocul „Micii geologi"

Materiale didactice:

- colecţie de substanţe minerale: o bucată de fier, o bucată de lut, un cărbune, calcar tare şi moale, imitaţia unei pietre preţioase, o bucată de metal galben ce poate imita aurul;
- cretă colorată.

Desfăşurarea jocului:

1. Învățătoarea relatează despre profesia de geolog. (Geologii pleacă în expediţii pentru a căuta zăcăminte naturale: fier şi alte metale, cărbune, pietre preţioase, calcar etc.).
2. Se prezintă colecţia de substanţe minerale, copiilor li se oferă libertatea de a observa şi a pipăi fiecare exponat.
3. Se denumeşte fiecare substanţă. Învățătoarea întreabă copiii despre însuşirile percepute ale exponatelor (culoare, consistenţă, duritate etc.).
4. Se relatează despre modul de dobândire a fiecărei substanţe.
5. Învățătoarea denumeşte un obiect, iar copilul solicitat explică legătura dintre obiectul numit şi unul dintre exponate, de exemplu:
- furculiţă – poate fi confecţionată din metal;
- sobă – focul în sobă se poate face cu cărbune;
- creion – mina creionului este confecţionată tot din cărbune;
- cercei – pot fi din aur, pot avea pietre scumpe;
- tablă – pe tablă se scrie cu cretă (calcar tare);
- ulcior – este confecţionat din lut etc.

6. Copiii ies în curtea şcolii, efectuând o „expediţie geologică" şi jucând rolul de „mici geologi". Se cere să observe obiectele din jur, precizând din ce este confecţionat fiecare (gardul, poarta, băncile etc.).
7. Se organizează concursul desenelor cu cretă colorată pe asfalt cu cerinţa de a desena obiecte ce pot fi confecţionate din lut sau din metal.

*** Sarcina 16.**

Asamblați exemplul modelului de joc propus în tabelul proiectiv propus mai jos:

Unități de competențe	**Subiectul tematic al lecției**	**Obiectivele formulate pentru activitatea de joc**	**Regulile jocului**

*** Sarcina 16.**

- Verificați corectitudinea și coerența activității realizate de voi cu cea propusă mai jos

Unități de competențe	**Subiectul tematic al lecției**	**Obiectivele formulate pentru activitatea de joc**	**Regulile jocului**

4.3	Meserii/activități/profesii cunoscute	O1: să relateze informaţii despre profesia de geolog; O2: să caracterizeze după însuşiri esenţiale percepute unele substanţe minerale examinate; O3: să cunoască materialul din care sunt confecţionate obiecte cunoscute; O4: să relateze despre cele mai simple modalităţi de utilizare a substanţelor minerale percepute; O5: să creeze un desen cu tematica dată.	-copiilor li se oferă libertatea de a observa şi a pipăi fiecare exponat; -la întrebările adresate răspunde copilul numit, -se cere formarea răspunsurilor prin propoziţii dezvoltate; -în cazul când copilul întâmpină dificultăţi se solicită ajutorul colegilor; -în cadrul „expediţiei geologice” în curtea şcolii se stimulează spiritul de observaţie şi activismul copiilor; -desenele pe asfalt vor fi realizate în mod individual

- Încercați să creați propria secvență de utilizare a jocurilor la disciplina DP.

3.7.6. Utilizarea media la disciplina DP

♦ **studiul și analiza** unității de învățare 3.7.6.

♦ **studiul și analiza scrisorii metodice (2020-2021, pp. 66-69)**

♦ **vizionarea și analiza surselor media la disciplina DP**

Audiția textului literar „Ce miros au meseriile” (Gianni Rodari)
https://www.youtube.com/watch?v=BW_jAfXEDHw
Meserii- Educarea limbajului
https://www.youtube.com/watch?v=-z2J4re8Hrg
Răsplata muncii- Banul muncit | Poveste |
https://www.youtube.com/watch?v=dVIOJd_Vo6w
Jocul Aventura emoțiilor
https://www.youtube.com/watch?v=mcGobvqDUOI

♦ **vizionarea și analiza surselor educaționale online la disciplina DP**

cl. a IV-a
http://educatieonline.md/Video?class=4&discipline=29
cl. a III-a
http://educatieonline.md/Video?class=3&discipline=29
cl. a II-a
http://educatieonline.md/Video?class=2&discipline=29
Drepturile copilului
https://www.youtube.com/watch?v=VPfd1QQcH14
cl. I-a
http://educatieonline.md/Video?class=1&discipline=29
Gandurile noastre
https://www.youtube.com/watch?v=Md8HZVRiXuo
Emotii
https://www.youtube.com/watch?v=6PwJQSaw-X0

*** Sarcina 17.**

- Argumentați valoarea formativ-dezvoltativă a surselor vizionate și analizate

- Expuneți opinia personală dacă aceste surse pot fi considerate „pro” sau „contra” exemple de aplicare în activitatea practică educațională la disciplina DP.
- Elaborați o activitate de predare-învățare aplicabilă la disciplina DP pentru formatul online, indicând secvența de lecție, pasul realizabil.

SEMINARUL 4 – 5

4.4. Proiectarea de scurtă durată la disciplina DP

5.2. Specificațiile evaluării criteriale la disciplina DP: inițială, formativă, sumativă

♦**evaluarea produselor elaborate în mod individual:** *Proiectul de administrare a disciplinei DP; Proiectarea unității de învățare*

♦ **studiul și analiza** unității de învățare 4.4. și 5.2.

♦ **studiul și analiza** curric. (2018, pp. 198-202; 203-206) ghidului (2018, pp. 13-19; 235-244)

♦ **studiul și analiza** scrisorii metodice (2020-2021, pp. 66-69)

*** Sarcina 1.** Elaborați un ***proiect de lecție mixtă*** la disciplina DP în clasa a I-a, modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”, respectând: specificul tipologiei de lecţie mixtă; structura cadrului de învăţare ERRE; cerinţele actuale ale modelului curricular faţă de proiectul didactic.

Indicaţii:

- Pentru realizarea sarcinii se vor folosi următoarele piese curriculare: Curriculumul la disciplina DP (2018); Ghidul și Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori cl. I-IV (2019).
- Se va respecta modelul dat de proiectare:

I. Antetul. Cadrul normativ al lecției:

- Autor:
- Clasa:
- Disciplina:
- Nr. lecției:
- Subiectul lecției:
- Tipul lecției:
- Unități de competențe:
- Obiectivele lecției:

La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O1-O5: să

- Strategii didactice:

-Forme de organizare:

-Metode și procedee:

-Mijloace didactice:

- Strategii de evaluare: autoevaluare; evaluare formativă interactivă
- Bibliografie:

II. DEMERSUL ACȚIONAL

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		t'	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	ACTIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI	ACTIVITATEA ELEVILOR		FORME	METODE	MIJLOACE	
denumirea etapei I a lecției							
denumirea etapei a II-a a lecției							

♦**evaluarea produsului realizat în mod independent:**

PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT ELABORAREA PROIECTULUI DE SCURTĂ DURATĂ: PROIECTUL DIDACTIC AL LECȚIEI LA DP	
Punctaj acordat pentru produsele evaluate	**Criterii de evaluare**

Se acordă 1- 11 puncte pentru I-ul produs evaluat: » Antetul. Cadrul normativ al lecției	- corectitudinea indicării numărului de ordine al lecției în cadrul unității respective de învățare (modulului) (1); - adecvanța transcrierii subiectului lecției din proiectul unității respective de învățare (1); - corectitudinea indicării tipului corespunzător al lecției din perspectiva formării de competențe: tipul lecției ECD (vezi anexa 2, tab. 9) (1); - adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru lecția dată; în variantă schematică unde se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar sau sunt transcrise din curriculum (1); - judiozicitatea formulării obiectivelor lecției: *deduse din unitățile de competențe selectate* pentru lecția dată, reflectând domeniile: cognitiv; afectiv; - psihomotor; valorificate atitudinile și valorile specifice predominante pentru disciplina respectivă (reliefate în competențele specifice ale disciplinei); *respectarea pașiilor procedurii de operaționalizare* elaborată de R. F. Mager (1962) cu *formulare prin verbe ce indică ce va ști să facă elevul la sfârșitul lecției* (taxonomia Bloom-Anderson pentru domeniul cognitiv; taxonomia lui Krathwofl pentru domeniul afectiv; taxonomia lui Simpson pentru domeniul psihomotor) (3); - Adecvanța listării strategii didactice în conformitate cu demersul lecției (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace, dozarea timpului) și în raport cu obiectivele lecţiei şi vârsta elevilor (1); - Adecvanța indicării strategiilor de evaluare (EI, EFE, ES), instrumentul de evaluare și produsele vizate; metode, procedee și tehnici utilizate (1); - Judiciozitatea indicării produselor în antetul proiectului în cazul lecțiilor la care se proiectează EFE și criteriile de succes (1); - Adecvanța indicării bibliografiei (normativă și metodologică) (1);
Se acordă 1 - 7 puncte pentru al II-lea produs evaluat: » Calitatea managementului clasei de elevi	- Corelarea modului de raportare Frecvenţa elevilor cu analiza întregii perioade scurse între lecțiile de DP - Corectitudinea modalității de rezolvare a momentului igienic (când este cazul) - Corectitudinea modalității de informare cu privire la problemele curente ale clasei (note, disciplină, ţinută, relaţia cu ceilalţi profesori ş.a.). - Adecvanţa relaţiei dintre învățător şi elevi. - Adecvanţa relaţiei dintre elevi: existenţa/nonexistenţa „colectivului”. - Adecvanţa deprinderii elevilor de a se pregăti pentru dezbateri. - Corectitudinea ținutei, aspectului general al clasei.
Se acordă 1- 19 punct pentru al III-lea produs evaluat: » Proiectarea demersului didactic al lecției la DP după Modelul (ERRE) (vezi anexa 1, tab. 2.)	- Corectitudinea ordonării etapelor lecţiei (Modelul ERRE) - Judiocizitatea sarcinilor de tipul Implică-te! în EVOCARE, care vizează conştientizarea nivelului de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă; identificarea experienţei proprii; exteriorizarea cunoştinţelor, abilităţilor, atitudinilor la subiect; crearea condițiilor prealabile pentru formarea / dezvoltarea competenței; - Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EVOCARE - Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EVOCARE - Judiocizitatea sarcinilor de tipul Informează-te! (lectură, ascultare activă) și Procesează informația! (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou) în

	REALIZAREA SENSULUI, care: completează şi modifică schema cognitivă a elevului; asigură prelucrarea şi înţelegerea ei de către elev; menţine implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informaţia nouă şi procesarea ei; - Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI; - Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI; - Judiciozitatea sarcinilor de tipul Comunică şi decide! (în unele situaţii, în funcţie de sarcina didactică, acest pas este aplicabil şi la etapa de realizare a sensului) și Apreciază! în REFLECȚIE, care menţin implicarea elevilor prin schimb sănătos de idei; formează şi exprimă atitudinile; restructurează durabil schemele cognitive iniţiale; condiţionează schimbările comportamentale; constituie un sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat. - Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REFLECȚIE - Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REFLECȚIE - Judiciozitatea sarcinilor de tipul Acţionează! în EXTINDERE, în care elevii realizează un transfer de cunoaştere; aplică cele însuşite la ore în situaţii de integrare simulate; aplică cele însuşite în situaţii de integrare autentică; facilitează mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme simulate sau autentice; îşi dezvoltă competenţe, care devin pe parcurs modele comportamentale obişnuite, fireşti. - Originalitatea de producere a concluziilor (pot fi scrise şi sub formă de reguli) - Adecvanța anunţării temei pentru lecția ulterioară şi a sugestiilor de pregătire a elevilor pentru ea - Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EXTINDERE - Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EXTINDERE - Originalitatea manierei de desfăşurare a activităţii învățătorului proiectate - Originalitatea manierei de desfăşurare a activităţii elevilor proiectate - Coerenţa exprimării scrise - Calitatea aspectului grafic
Punctaj maxim: 37 puncte Calcularea notei ≈ (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) × 10	

*** Sarcina 2.** Localizați strategiile ECD pentru fiecare secvență de lecție ERRE elaborată.

*** Sarcina 3.** Argumentați opțiunea pentru strategia ECD localizată în proiectul de lecție elaborat.

EVALUĂRI
Evaluare formativă I

Aprob _____
Șef catedră, Ludmila Ursu

Disciplina: Dez. Pers.
Gr. 201 PÎP, 202 PÎP și LE; PÎP și PP
Gr. 201 PÎP f/r; Gr. 202 PÎP f/r
Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana
Forma: scrisă
Metoda: proiect individual
Timp: 1 săptămână
Conținuturi supuse evaluării:
Unitatea 1. Disciplina Dezvoltare personală (DP)-aria curriculară Consiliere şi dezvoltare personală. Repere conceptuale și normative.
Unitatea 2. Prioritățile curriculumului la disciplina Dezvoltare personală.
Unitatea 3. Aspecte metodologice de predare-învățare la disciplina DP.
Sarcini:
1. Elaborați/adaptați 2 activități cu strategii de învățare activă la disciplina DP în clasa a II-a (vezi sarcinile realizate de lucru individual Unitatea 4.) unitatea de învățare 2. Asigurarea calităţii vieţii.
2. Activitățile se vor reprezenta completând tabelul A și B de mai jos:

Tabelul A

Activitate de ÎBSL (învățare bazată pe sarcini de lucru) la DP	
Clasa	
Subiect	
Unități de competențe	
Obiectivele activității	
Etapa lecției	
Pașii procedurali în etapa lecției	
Surse bibliografice accesate	
Desfășurarea activității (formă letrică): forme de organizare, metode/procedee/tehnici, mijloace; elemente ÎBSL, faze ÎBSL, rolul învățătorului în ÎBSL	

EVALUARE

PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT. ELABORAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU	
Punctaj acordat pentru produsele evaluate	**Criterii de evaluare**
Se acordă 1- 8 puncte pentru I-ul produs evaluat: » Cadrul normativ al activității	- adecvanța transcrierii subiectului lecției din proiectul unității respective de învățare (1 p.); - adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru activitatea dată; în variantă schematică unde se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar sau sunt transcrise din curriculum (1 p.); - judiozicitatea formulării obiectivelor activității: deduse din unitățile de competențe selectate pentru activitatea dată (3 p.); - coerența raportării conținutului de învățare activă a activității la etapa lecției optată (Modelul ERRE) (1 p.) - judiocizitatea pașilor/sarcinilor optați pentru etapa de derulare a activității (1 p.) - adecvanța indicării sursei bibliografice accesată (normativă și metodologică) (1 p.);

Se acordă 1- 14 puncte pentru al II-lea produs evaluat: » Desfășurarea activității	- adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la etapa lecției (3 p); - plenitudinea respectării particularităților ÎBSL (7); - originalitatea manierei de desfăşurare a activităţii învățătorului proiectate (1 p.); - originalitatea manierei de desfăşurare a activităţii elevilor proiectate (1 p.); - coerenţa exprimării scrise (1 p.); - calitatea aspectului grafic (1 p.).

Punctaj maxim: 22

Nota ≈ (Punctajul acumulat : Punctajul maximal) × 10.

Tabelul B

Activitate de învățare prin cooperare la DP	
Clasa	
Subiect	
Unități de competențe	
Obiectivele activității	
Etapa lecției	
Pașii procedurali în etapa lecției	
Surse bibliografice accesate	
Desfășurarea activității (formă letrică): forme de organizare, metode/procedee/tehnici, mijloace; particularitățile învățării prin cooperare (munca în echipă; îmbinarea metodelor și tehnicilor interactive moderne cu cele consacrate în învățământul primar, condiții de învățare, rolul învățătorului)	

EVALUARE

PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT. ELABORAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU	
Punctaj acordat pentru produsele evaluate	**Criterii de evaluare**
Se acordă 1- 8 puncte pentru I-ul produs evaluat: » Cadrul normativ al activității	- adecvanța transcrierii subiectului lecției din proiectul unității respective de învățare (1 p.); - adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru activitatea dată; în variantă schematică unde se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar sau sunt transcrise din curriculum (1 p.); - judiozicitatea formulării obiectivelor activității: deduse din unitățile de competențe selectate pentru activitatea dată (3 p.); - coerența raportării conținutului de învăățare activă a activității la etapa lecţiei optată (Modelul ERRE) (1 p.) - judiocizitatea pașilor/sarcinilor optați pentru etapa de derulare a activității (1 p.) - adecvanța indicării sursei bibliografice accesată (normativă și metodologică) (1 p.);
Se acordă 1- 11 puncte pentru al II-lea produs evaluat: » Desfășurarea activității	- adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la etapa lecției (3 p); - plenitudinea respectării particularităților învățării prin cooperare (4); - originalitatea manierei de desfăşurare a activităţii învățătorului proiectate (1 p.); - originalitatea manierei de desfăşurare a activităţii elevilor proiectate (1 p.);

	- coerenţa exprimării scrise (1 p.); - calitatea aspectului grafic (1 p.).

Punctaj maxim: 19
Nota ≈ (Punctajul acumulat : Punctajul maximal) × 10

Examinator:
Saranciuc-Gordea L., doc. conf. univ.

Evaluare formativă II

Aprob _____
Șef catedră, Ludmila Ursu

Disciplina: Dez. Pers.
Gr. 201 PÎP, 202 PÎP și LE; PÎP și PP
Gr. 201 PÎP f/r; Gr. 202 PÎP f/r
Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana
Forma: scrisă
Metoda de evaluare: proiect individual
Timp: 1 săptămână
Conținuturi curriculare supuse evaluării:
Unitatea 4. Proiectarea activităților didactice în cadrul disciplinei DP.
Unitateta 5. Implementarea ECD la disciplina DP
Sarcini:
- Elaboraţi un proiect de lecție la disciplina DP în clasa a I-a, modulul 1. Arta cunoașterii de sine și a celulilalt, respectând: specificul tipologiei lecţiei de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor; structura cadrului de învăţare ERRE; cerinţele actuale ale modelului curricular faţă de proiectul didactic.
- *Subiecte propuse*:
1. Preferințele mele
2. Spun NU! violenței în clasă și în școală
3. Mă simt împlinit când….
Indicaţii:
- Pentru realizarea sarcinii se vor folosi următoarele piese curriculare: Curriculumul (2018) la disciplina DP; Ghidul de implementare a Curriculumului Național (2018); Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019); Ghidul de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019).
- Se va respecta modelul de proiectare de la seminarul 4, dar cu indicarea strategiilor de evaluare ECD după modelul de mai jos:

- Strategii de evaluare: autoevaluare ; EFE (evaluare formativă în etape)

Produsul evaluat ……..:	Criterii de succes:

PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT ELABORAREA PROIECTULUI DE SCURTĂ DURATĂ: PROIECTUL DIDACTIC AL LECȚIEI LA DP	
Punctaj acordat pentru produsele evaluate	**Criterii de evaluare**
Se acordă 1- 11 puncte pentru I-ul produs evaluat: » Antetul. Cadrul normativ al lecției	- corectitudinea indicării numărului de ordine al lecției în cadrul unității respective de învățare (modulului) (1); - adecvanța transcrierii subiectului lecției din proiectul unității respective de învățare (1); - corectitudinea indicării tipului corespunzător al lecției din perspectiva formării de competențe: tipul lecției ECD (vezi anexa 2, tab. 9) (1); - adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru lecția dată; în variantă schematică unde se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar sau sunt transcrise din curriculum (1); - judiozicitatea formulării obiectivelor lecției: *deduse din unitățile de competențe selectate* pentru lecția dată, reflectând domeniile: cognitiv; afectiv; - psihomotor; valorificate atitudinile și valorile specifice predominante pentru disciplina respectivă (reliefate în competențele specifice ale disciplinei); *respectarea pașiilor procedurii de operaționalizare* elaborată de R. F. Mager (1962) cu *formulare prin verbe ce indică ce va ști să facă elevul la sfârșitul lecției* (taxonomia Bloom-Anderson pentru domeniul cognitiv; taxonomia lui Krathwofl pentru domeniul afectiv; taxonomia lui Simpson pentru domeniul psihomotor) (3); - Adecvanța listării strategii didactice în conformitate cu demersul lecției (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace, dozarea timpului) și în raport cu obiectivele lecţiei şi vârsta elevilor (1); - Adecvanța indicării strategiilor de evaluare (EI, EFE, ES), instrumentul de evaluare și produsele vizate; metode, procedee și tehnici utilizate (1); - Judiciozitatea indicării produselor în antetul proiectului în cazul lecțiilor la care se proiectează EFE și criteriile de succes (1); - Adecvanța indicării bibliografiei (normativă și metodologică) (1);
Se acordă 1 - 7 puncte pentru al II-lea produs evaluat: » Calitatea managementului clasei de elevi	- Corelarea modului de raportare Frecvenţa elevilor cu analiza întregii perioade scurse între lecțiile de DP - Corectitudinea modalității de rezolvare a momentului igienic (când este cazul) - Corectitudinea modalității de informare cu privire la problemele curente ale clasei (note, disciplină, ţinută, relaţia cu ceilalţi profesori ş.a.). - Adecvanţa relaţiei dintre învățător şi elevi. - Adecvanţa relaţiei dintre elevi: existenţa/nonexistenţa „colectivului”. - Adecvanţa deprinderii elevilor de a se pregăti pentru dezbateri. - Corectitudinea ținutei, aspectului general al clasei.
Se acordă 1- 19 punct pentru al III-lea produs evaluat: » Proiectarea demersului didactic al lecției la DP după Modelul (ERRE) (vezi anexa 1, tab. 2.)	- Corectitudinea ordonării etapelor lecției (Modelul ERRE) - Judiocizitatea sarcinilor de tipul Implică-te! în EVOCARE, care vizează conştientizarea nivelului de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă; identificarea experienţei proprii; exteriorizarea cunoştinţelor, abilităţilor, atitudinilor la subiect; crearea condițiilor prealabile pentru formarea / dezvoltarea competenței; - Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EVOCARE

	- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EVOCARE - Judiocizitatea sarcinilor de tipul Informează-te! (lectură, ascultare activă) și Procesează informaţia! (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou) în REALIZAREA SENSULUI, care: completează și modifică schema cognitivă a elevului; asigură prelucrarea şi înţelegerea ei de către elev; menţine implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informaţia nouă şi procesarea ei; - Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI; - Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI; - Judiciozitatea sarcinilor de tipul Comunică şi decide! (în unele situaţii, în funcţie de sarcina didactică, acest pas este aplicabil şi la etapa de realizare a sensului) și Apreciază! în REFLECȚIE, care menţin implicarea elevilor prin schimb sănătos de idei; formează și exprimă atitudinile; restructurează durabil schemele cognitive iniţiale; condiţionează schimbările comportamentale; constituie un sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat. - Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REFLECȚIE - Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REFLECȚIE - Judiciozitatea sarcinilor de tipul Acţionează! în EXTINDERE, în care elevii realizează un transfer de cunoaştere; aplică cele însuşite la ore în situaţii de integrare simulate; aplică cele însuşite în situaţii de integrare autentică; facilitează mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme simulate sau autentice; îşi dezvoltă competenţe, care devin pe parcurs modele comportamentale obişnuite, fireşti. - Originalitatea de producere a concluziilor (pot fi scrise şi sub formă de reguli) - Adecvanța anunţării temei pentru lecția ulterioară şi a sugestiilor de pregătire a elevilor pentru ea - Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EXTINDERE - Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EXTINDERE - Originalitatea manierei de desfăşurare a activităţii învățătorului proiectate - Originalitatea manierei de desfăşurare a activităţii elevilor proiectate - Coerenţa exprimării scrise - Calitatea aspectului grafic
Punctaj maxim: 37 puncte Calcularea notei ≈ (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) × 10	

Examinator:
Saranciuc-Gordea L., doc. conf. univ.

Evaluarea sumativă

Aprob _____
Șef catedră, Ludmila Ursu

Disciplina: Dez. Pers.
Gr. 201 PÎP, 202 PÎP și LE; PÎP și PP
Gr. 201 PÎP f/r; Gr. 202 PÎP f/r
Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana
Forma de evaluare: orală, însoțită de prezentare electronică
Metoda de evaluare: portofoliul (format electronic; prezentare Power Point)
Timp: 1 semestru
Conținturi curriculare supuse evaluării:
Unitatea 1. Disciplina Dezvoltare personală (DP)-aria curriculară Consiliere şi dezvoltare personală. Repere conceptuale și normative.
Unitatea 2. Prioritățile curriculumului la disciplina Dezvoltare personală.
Unitatea 3. Aspecte metodologice de predare-învățare la disciplina DP.
Unitatea 4. Proiectarea activităților didactice în cadrul disciplinei DP.
Unitatea 5. Implementarea ECD la disciplina DP.
Structura dosarului:
1. Antetul
2. Sarcinile/activitățile pentru studiul individual;
3. Sarcinile/activitățile pentru seminarii
4. Reflecții la pagină de practică educațională
5. Autoevaluarea prin jurnalul de reflecție (Ce am învăţat: Ce pot să aplic; Ce vreau să învăț?

Indicații de prezentare a dosarului: *Ca rezultat al studiului la disciplină:*

- Am învățat să:
- Am conștientizat că am nevoie să-mi dezvolt:

✓ cunoștințele referitoare la:
✓ capacitățile de a:
✓ calitățile personale pentru a:

Criterii de evaluare

Pentru evaluarea obiectivă a portofoliului au fost luate în vedere două categorii de criterii generale:
a) criterii pentru evaluarea calităţii portofoliului şi a produsului realizat (1-3) ;
b) criterii pentru evaluarea calităţii activităţii studentului, a procesului pe care l-a parcurs (4-11) (anexa 1)

Pentru fiecare criteriu se atribuie între 1-5 puncte. Totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (11 criterii înmulţite cu 5- punctajul maxim).

Transformarea punctajului obţinut în notă se face prin regula mărimilor proporţionale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obţinut 45 puncte va avea nota 8,18.

$$55 \rightarrow 10$$

$$45 \cdot p \rightarrow \frac{45x10}{55} = \frac{450}{55} = 8{,}18$$

Examinator:
Saranciuc-Gordea L., doc. conf. univ.

Anexa 1

Criterii de apreciere/indici şi punctaj acordat la evaluarea portofoliului

Criterii de apreciere/indici Punctaj	1	2	3	4	5
1. Prezentare: - stabilirea scopului şi a obiectivelor urmărite în cadrul portofoliului; - justificarea de evidenţă a evoluţiei dosarului : * dacă este complet; * estetică generală.					
2. Rezumate: - ceea ce a învăţat studentul şi succesele înregistrate; - calitatea exprimării; - concordanţa cu temele date; - cantitatea lucrărilor.					
3. Lucrări practice: - adcvarea la scop, - eficienţa modului de lucru; - rezultatul lucrărilor practice; - dacă s-a lucrat în grup sau individual; - repartizarea eficientă a sarcinilor.					
4. Reflecţiile studentului pe diferite părţi ale dosarului: - reflecţii asupra propriei munci; - relecţii despre lucrul în echipă (dacă e cazul); - aşteptările studentului de la activitatea desfăşurată.					
5. Cronologie. - punerea în ordine cronologică a materialelor; - modul de gândire, elaborare şi structurare a portofoliului (logica structurării materialului, argumentarea ideilor etc.).					
6. Autoevaluarea studentului: - autoevaluarea activităţilor desfăşurate; - concordanţa scop-rezultat; - progresul făcut; - nota pe care crede că o merită					
7. Pregătire-Conţinut-Structură: - cunoaşterea conţinuturilor depozitate, familiarizarea cu lucrările de domeniu; - adecvat în raport cu auditoriul, interes, claritate, profunzime, orizont					
8. Limbajul verbal utilizat/ Rostire: - claritate, accesibilitate ; - audibilitate, ton, ritm, fluienţă; *elementele de comunicare paraverbală: - calităţile vocii, intonaţia, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ; *elemente de comunicare nonverbală: - limbajul mimicogestual, privirea, gesturile şi alte elemente de comunicare nonverbală, ţinuta generală ;					
9. Folosirea timpuli-Mijloace uzuale: - în limitele alocate, echilibru între secţiunile expunerii; - claritate, conciziune, abilitate.					
10. Siguranţa de sine-impact. - cunoaştera capacităţii proprii; - prezenţă, dinamism, autoritate.					
11. Comportare-Aspecte de comportament altele decât verbale: - structurarea auditoriului, ţinută, manieră, gesturi; - legătura cu auditoriul, măsura în care îl determină să participe la prezentare ; - măsura în care convinge auditoriul.					