



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris
CZU: 37.091:373.5(043.3)

BALABAN Luminița Maria

**STRATEGII DIDACTICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI
DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI ÎN LICEU**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

PAPUC Ludmila
doctor, conferențiar universitar

Autor:

BALABAN Luminița Maria

CHIȘINĂU, 2025

© Balaban Luminița Maria, 2025

CUPRINS

ADNOTARE	5
Lista abrevierilor	7
Lista tabelor.....	8
Lista figurilor.....	9
INTRODUCERE	11
1. REPERE TEORETICE ALE COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI	20
1.1. Incursiuni în dezvoltarea conceptului competență de a învăța să înveți	20
1.2. Competența de a învăța să înveți la nivel de filozofie și de politică a educației	28
1.3. Abordarea integrativă a competenței-cheie a învăța să înveți la treapta de liceu în contextul învățării pe parcursul vieții	36
1.4. Concluzii la capitolul 1	45
2. COORDONATE METODOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI	47
2.1. Dimensiunile valorice ale competenței de a învăța să înveți promovate de „Agenda 2030” pentru dezvoltare durabilă	47
2.2. Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic.....	65
2.3. Abordări ale strategiilor didactice în procesul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal	75
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	87
3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI TEORETIC PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI IN LICEU	89
3.1. Contribuții experimentale în constatarea nivelului de formare a competenței de a învăța să înveți a elevilor din liceu.....	89
3.2. Valorificarea rezultatelor aplicării Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal.....	113
3.3. Experimentul de control privind dezvoltarea nivelului competenței de a învăța să înveți	137
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	150
CONCLUZII GENERALE și recomandări	153
BIBLIOGRAFIE	157
ANEXE	165
Anexa 1. Chestionar de evaluare a strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în liceu.....	165

Anexa 2. Date privind modul în care elevii își gestionează propria învățare prin strategii de auto-reglare.....	167
Anexa 3. Teste la limba engleză aplicate în etapa de constatare a experimentului.....	168
Anexa 3.1. TEST de evaluare inițială anul școlar 2022-2023, limba engleză, clasa a X-a.....	168
Anexa 3.2. TEST de evaluare finală, anul școlar 2022-2023, limba engleză, clasa a X-a.....	171
Anexa 3.3. TEST de evaluare inițială, anul școlar 2022-2023, limba engleză, clasa X-a A, L...173	
Anexa 3.4. TEST de evaluare finală, anul școlar 2022-2023, limba engleză, clasa a X-a A, L1.....	176
Anexa 3.5. TEST de evaluare inițială, anul școlar 2023-2024, limba engleză, clasa a XI-a C....	179
Anexa 3.6. TEST de evaluare inițială, anul școlar 2023-2024, limba engleză, clasa a XI-a.....	182
Anexa 3.7. TEST de evaluare finală anul școlar 2023-2024, limba engleză, clasa a XI-a.....	185
Anexa 3.8. TEST de evaluare finală anul școlar 2023-2024, limba engleză, clasa a XI-a A, L1.....	189
Anexa 4. Activități din cadrul programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal prin coordonata „Formarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu”.....	192
Anexa 4.1. Activități propuse în perioada 2022-2023.....	192
Anexa 4.2. Atelier de lucru interactiv.....	197
Anexa 4.3. Workshop-ul The Art of Effective Writing.....	202
Anexa 4.4. Atelier creativ.....	203
Anexa 4.5. Activități propuse în perioada 2023-2024.....	205
Anexa 4.5.1. Workshop.....	205
Anexa 4.5.2. Produse ale activității.....	206
Anexa 4.6. Ședință de lucru.....	210
Anexa 4.7. Lecție demonstrativă integrată în workshop (experiența Proiectului Erasmus Green Youth in Action).....	212
Anexa 4.8. Atelier practic.....	212
Anexa 5. Proiect cultural -educativ extracurricular Conectați cu Ziua Europeană a Limbilor vorbite	214
Anexa 6. Modele de proiecte de lecții ale profesorilor-absolvenți ai cursului de formare continuă CRED.....	216
Anexa 7. Avantajele aplicării metodei jocului la tineri (adulți) privind dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.....	219
Anexa 8. Activitate educativă extrașcolară în parteneriat cu biblioteca județeană în cadrul programului Școala Altfel.....	220
Anexa 9. Activități de implicare a părinților și colaborare cu aceștia.....	222
Anexa 10. Avantajele implicării elevilor în activitățile de voluntariat la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.....	223
Anexa 11. Planul operațional de acțiune a concursului-spectacol școlar „Balul Bobocilor”- planul sintetic de realizare a proiectului.....	225
Anexa 12. Sarcina de învățare.....	229
Anexa 13. Dovezi realizate pe coordonata „Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu prin discipline școlare”.....	230
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	232
CERTIFICAT DE CONFIRMARE PRIVIND REALIZAREA PROGRAMULUI DE CERCETARE EXPERIMENTALĂ LA TEZA DE DOCTOR.....	233
CV-UL AUTOAREI.....	234

ADNOTARE

BALABAN Luminița-Maria

„STRATEGII DIDACTICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI ÎN LICEU” Chișinău, 2025

Structura tezei include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 146 de surse, adnotare (română, engleză), concepte-cheie în limbile română și engleză, lista abrevierilor, 141 pagini de text de bază, 21 de tabele, 28 figuri, 13 anexe.

Publicații la tema tezei: 10 lucrări științifice.

Concepte-cheie: competența de a învăța să înveți, competențe-cheie, competența transversală, competența transdisciplinară, competența învăța să înveți pe tot parcursul vieții, strategii didactice, valori ale competenței de a învăța să înveți.

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației.

Scopul investigației: conceptualizarea strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți și validarea experimentală a Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal, stabilite pentru dezvoltarea competenței a învăța să înveți în învățământul liceal.

Obiectivele cercetării vizează: determinarea reperelor teoretice în evoluție ale conceptelor de competență și competență de a învăța să înveți prin noua paradigmă prospectivă a educației, care anticipează dezvoltarea socială; examinarea competenței-cheie a învăța să înveți în perspectiva multilingvistică și de exprimare culturală a cunoștințelor de bază și a orientărilor valorice promovate de „Agenda 2030 pentru dezvoltare”, reflectate în strategiile pentru educația de calitate din diverse țări; elaborarea și descrierea Modelului teoretic al competenței de învăța să înveți în context pedagogic, valorificând „pilonii” educației integrative, principiile și orientările valorice ale metodologia de cercetare experimentală consacrată în științele educației; identificarea strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu într-un mediu de învățare stimulant, autonom și personalizat; elaborarea și validarea experimentală a Programului de implementare a strategiilor didactice, stabilite pentru dezvoltarea competenței a învăța să înveți în învățământul liceal.

Noutatea și originalitatea științifică este afirmată de conceptualizarea pedagogică a Modelului teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic, fundamentat pe definirea CI2 în evoluție, perspectiva filosofică a educației permanente și autoeducației și politicile educaționale actuale ale paradigmei educației moderne, principiile și orientările valorice ale CI2, integrată intra/inter/pluri/transdisciplinar în aria curriculară de referință; elaborarea și validarea experimentală a Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal în vederea creării mediului de învățare stimulant și autonom, în care elevii de liceu pot dezvolta conștiința socială și exersa competența de a învăța să înveți într-un mod continuu și personalizat.

Rezultatele obținute care au contribuit la rezolvarea obiectivelor propuse au fost specificate și operaționalizate în modelul de proiectare curriculară a activităților de dezvoltare a CI2 în liceu; crearea unui cadru științific de referință susținut de principiul centrării educației pe dezvoltarea competențelor-cheie de tip intradisciplinar și interdisciplinar, asociate cu cele de tip transdisciplinar, valorificate în Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic și validate experimental în Programul de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal, stabilite pentru dezvoltarea competenței CI2 în învățământul liceal, formularea concluziilor științifice și recomandărilor privind integrarea strategiilor didactice necesare în procesul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal pe fondul evoluțiilor paradigmatică susținute de teoria curriculumului și a instruirii, afirmate în context pedagogic, psihologic și social.

Semnificația teoretică a cercetării este marcată la nivelul unei noi paradigme care evidențiază funcția proactivă educației, bazată pe „patru piloni” (a ști, a ști să faci, a ști să trăiești împreună, a ști să fii și să devii) și susțin competențele-cheie, având ca produs superior, competența transversală, transdisciplinară de a învăța să înveți eficient (managerial, antreprenorial), autonom (psihologic) și responsabil (social), pe tot parcursul vieții, dezvoltată în liceu prin strategiile didactice pentru asigurarea holistică și plenară a competenței personale și sociale de a învăța să înveți; formularea concluziilor științifice referitoare la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu.

Valoarea praxiologică a cercetării este probată prin modelele pedagogice aplicate la nivel de proiectare curriculară a instruirii în liceu pentru aprofundarea conștiinței de sine a adolescentului; obiectivele specifice definite în termeni de competențe-cheie în perspectiva educației permanente; strategii didactice proiectate și realizate în cadrul Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal prin coordonatele: formarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu și dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu, la nivel formal (prin disciplina limba engleză) și informal (prin proiecte și programe educative școlare și extrașcolare).

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin cercetări teoretice și experimentale, desfășurate cu profesorii școlari de limba engleză în cadrul Cercului pedagogic din zona Bacău Nord, care au participat la programul de formare pentru implementarea strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal și elevii din clasele a IX-a, a X-a și a XI-a din Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare” Bacău, Romania.

ANNOTATION
BALABAN Luminița-Maria
“TEACHING STRATEGIES FOR DEVELOPING THE COMPETENCE TO LEARN HOW TO LEARN IN
HIGH SCHOOL”,
Chișinău, 2025

The structure of the thesis includes: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography from 146 sources, annotations (in Romanian and English), key concepts in both Romanian and English, list of abbreviations, 141 pages of main text, 19 tables, 49 figures, and 10 appendices.

Publications on the thesis topic: 10 scientific papers.

Key concepts: the competence to learn how to learn, key competences, transversal competence, transdisciplinary competence, lifelong learning competence, teaching strategies, values of the competence to learn how to learn.

Field of study: General Theory of Education

The purpose of the investigation: conceptualizing teaching strategies for developing the competence to learn how to learn and experimentally validating the Implementation Program of the teaching strategies established for developing the competence to learn how to learn in high school education.

The objectives of the research aim: to determine the evolving theoretical frameworks of the concepts of competence and the competence to learn how to learn through the new prospective paradigm of education, which anticipates social development; to examine the key competence of learning how to learn from the perspective of multilingualism and the cultural expression of basic knowledge and value orientations promoted by the “2030 Agenda for Sustainable Development”, reflected in strategies for quality education in various countries; to develop and describe the theoretical model of the competence to learn how to learn in a pedagogical context, reevaluating the “pillars” of integrative education, the principles, and the value orientations of the methodology of experimental research established in educational sciences; to identify teaching strategies for developing the competence to learn how to learn in high school students within a stimulating, autonomous, and personalized learning environment; to develop and, using experimental data, to validate the Program for the implementation of teaching strategies, established for the development of the competence to learn how to learn in high school education.

The scientific novelty and originality are provided by the pedagogical conceptualization of the theoretical model of the competence to learn how to learn in a pedagogical context, based on the definition of evolving CI2, the philosophical perspective of lifelong education and self-education, as well as the current educational policies of the modern education paradigm, the principles, and value orientations of CI2, intra/inter/pluridisciplinarily integrated in the relevant curricular area; the development and experimental validation of the Program for the implementation of teaching strategies for developing the “learn how to learn” competence in high school education, with the aim of creating a stimulating and autonomous learning environment, in which high school students can develop social awareness and practice the “learn how to learn” competence in a continuous and personalized manner.

The results obtained, which contributed to the achievement of the proposed objectives, were specified and operationalized in the curricular design model for the development of CI2 in high school activities through the creation of a scientific reference framework supported by the principle of centering education on the development of intradisciplinary and interdisciplinary key competences, associated with those of a transdisciplinary type, valued in the theoretical model of the competence to learn how to learn in a pedagogical context and experimentally validated in the Program for the implementation of teaching strategies, established for the development of CI2 competence in high school education, while formulating scientific conclusions and recommendations regarding the integration of the necessary teaching strategies in the process of developing the competence to learn how to learn in high school education, in the context of paradigmatic developments supported by curriculum and instruction theory, within pedagogical, psychological, and social contexts.

The theoretical significance of the research is marked at the level of a new paradigm that highlights the proactive function of education, based on the “four pillars” (knowing, knowing how to do, knowing how to live together, knowing how to be and become) and support key competences, with the superior outcome being the transversal, transdisciplinary competence to learn how to learn effectively (managerially, entrepreneurially), autonomously (psychologically), and responsibly (socially), throughout life, developed in high school through teaching strategies for the holistic and comprehensive assurance of the personal and social competence to learn how to learn; formulating scientific conclusions regarding the development of the competence to learn how to learn in high school students.

The praxiological value of the research is demonstrated through the pedagogical models applied at the level of curricular design for instruction in high school, aimed at deepening the adolescents’ self-awareness; the specific objectives defined in terms of key competences in the perspective of lifelong education; teaching strategies designed and implemented within the Program for the implementation of teaching strategies to develop the competence to learn how to learn in high school education, through the following coordinates: training teachers to develop high school students’ competence to learn how to learn and developing high school students’ competence to learn how to learn, both at the formal level (through the English language subject) and at the nonformal level (through school and extracurricular educational projects and programs). **The implementation of the scientific results** was carried out through theoretical and experimental research, conducted with high school English teachers, within the Pedagogical Circle in the North Bacău area, who participated in the training program for the implementation of teaching strategies to develop the competence to learn how to learn in high school education, along with students from the 9th, 10th, and 11th grades of the “Ștefan cel Mare” National Pedagogical College in Bacău, Romania.

LISTA ABREVIERILOR

Limba română

UNESCO - Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură

MCI2P- Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic

GE – grup experimental

GC – grup de control

CI2 - Competența de a învăța să înveți

SND – Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova Europeană 2030”

AÎP- Autoreglarea învățării și a performanței

Limba engleză

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

MCI2P- Theoretical model of learning to learn competence in a pedagogical context

EG - experimental group

CG - control group

EQ2 - Learning to Learn Competence

NDS - National Development Strategy "European Moldova 2030"

SRL- Self-regulated learning and performance

LISTA TABELELOR

- Tabelul 1.1. Indicatorii competențelor-cheie intra și pluri disciplinare
- Tabelul 1.2. Indicatorii competențelor-cheie inter și transdisciplinare
- Tabelul 1.3. Indicatorii competenței-cheie transversală, transdisciplinară *de a învăța să înveți* în perspectiva educației permanente și a autoeducației
- Tabelul 1.4. Structura de funcționare a competențelor-cheie
- Tabelul 1.4.1. la nivel instituțional
- Tabelul 1.4.2. la nivel de predare și învățare
- Tabelul 1.4.3. la nivel de evaluare
- Tabelul 2.1. Competențe-cheie – ariile curriculare - strategiile didactice
- Tabelul 3.1. Eșantionul cercetării
- Tabelul 3.2. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți
- Tabelul 3.3. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”
- Tabelul 3.4. Gradul de implementare în liceu a strategiilor privind dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia elevilor și a profesorilor
- Tabelul 3.5. Impactul strategiilor didactice asupra motivației de a învăța
- Tabelul 3.6. Impactul strategiilor didactice asupra abilităților de gestionare a timpului
- Tabelul 3.7. Impactul strategiilor didactice în crearea unui mediu favorabil învățării
- Tabelul 3.8. Impactul strategiilor didactice în adaptarea strategiilor pentru a menține un nivel echilibrat al emoțiilor, gestionarea stresului și anxietății în timpul învățării
- Tabelul 3.9. Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia profesorilor
- Tabelul 3.10. Date privind modul în care elevii își gestionează propria învățare prin strategii de auto-reglare
- Tabelul 3.11. Grila evaluare a testului (Limba engleză)
- Tabelul 3.12. Conversia punctajului în niveluri
- Tabelul 3.13. Nivelurile funcțional și dezvoltate ale competențelor de comunicare în limba străină și a învăța să înveți pentru elevii din clasele a X-a și a XII-a
- Tabelul 3.14. Ponderea stilurilor de învățare „exploatate” de liceeni în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți (73 de elevi – GE, comparare etapele constatare-control)
- Tabelul 3.15. Provocări în aplicarea strategiilor de auto-reglare a învățării
- Tabelul 3.16. Date despre resursele de îmbunătățire a competenței de auto-reglare a învățării
- Tabelul 3.17. Date despre monitorizarea progresului în timpul studiului
- Tabelul 3.18. Date despre monitorizarea echilibrului emoțional
- Tabelul 3.19. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapele constatare-control, GE)
- Tabelul 3.20. Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (plan comparat, etapa de control, GE: profesori - elevi)
- Tabelul 3.21. Date comparate privind modul în care elevii *grupului experimental* își gestionează propria învățare prin strategii de auto-reglare

LISTA FIGURILOR

- Figura 2.1. Relevarea longitudinală a competenței de a învăța să înveți în perspectiva educației permanente
- Figura 2.2. Configurarea componentelor în structura competenței de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții
- Figura 2.3. Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți (CI2) în context pedagogic
- Figura 3.1. Organizarea și planificarea învățării
- Figura 3.2. Strategii și tehnici de învățare
- Figura 3.3. Abilități de gândire critică
- Figura 3.4. Motivație și atitudine față de învățare
- Figura 3.5. Evaluarea și îmbunătățire personală
- Figura 3.6. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți
- Figura 3.7. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”
- Figura 3.8. Gradul de implementare în liceu a strategiilor privind dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia elevilor
- Figura 3.9. Gradul de implementare în liceu a strategiilor privind dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia profesorilor
- Figura 3.10. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind impactul strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”
- Figura 3.11. Opțiunile cu cea mai mare valoare procentuală în gestionarea propriei învățări prin strategii de auto-reglare
- Figura 3.12. Nivelurile performanței școlare înregistrate de elevi la testul de limbă engleză (etapa constatare, comparare GE-GC)
- Figura 3.13. Tehnologia programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal
- Figura 3.14. Opinia comparată a profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapa de control, GE-GC)
- Figura 3.15. Opinia comparată a profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapele constatare-control, GE)
- Figura 3.16. Opinia comparată a profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapele constatare-control, GC)
- Figura 3.17. Opinia comparată a elevilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapa de control, GE-GC)
- Figura 3.18. Opinia comparată a elevilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți (etapele constatare-control, GE)
- Figura 3.19. Opinia comparată a elevilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți (etapele constatare-control, GC)
- Figura 3.20. Opinia comparată a profesorilor și elevilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți (etapa de control, GE)
- Figura 3.21. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapa de control, GE)

Figura 3.22. Opinia comparată a elevilor grupului experimental privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (GE, etapele constatare-control)

Figura 3.23. Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (*plan comparat, etapa de control, GE: elevi - profesori*)

Figura 3.24 Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia elevilor (*plan comparat, etapele de constatare-control, GE*)

Figura 3.25. Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia profesorilor (*plan comparat, etapele de constatare-control, GE*)

Figura 3.26. Nivelurile comparate ale performanței școlare înregistrate de elevi la testul de limbă engleză (*etapa de control*)

Figura 3.27. Nivelurile comparate ale performanței școlare înregistrate de *elevii grupului experimental* la testul de limbă engleză

Figura 3.28. Nivelurile comparate ale performanței școlare înregistrate de *elevii grupului de control* la testul de limbă engleză

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei rezultă din evoluțiile înregistrate în ultimele decenii în domeniul filozofiei și politicii educației, lansată de UNESCO din anii 1970 până în prezent, raportate la modelul economic și cultural al societății informatizate, bazată pe cunoaștere, și *politic* al democrației participative care solicită dobândirea unor competențe-cheie, necesare fiecărui membru al societății ca *specialist profesionist* și *cetățean proactiv*, adaptabil permanent la cerințele viitorului, pe termen mediu și lung.

Tema lucrării se înscrie într-o problematică *pedagogică* de actualitate, cu referință la construcția intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară și transdisciplinară a *competențelor-cheie*, în general, a competenței-cheie de *a învăța să înveți*, în special, formată și dezvoltată la elevii de liceu în spirit constructivist structuralist-genetic de Piaget [79,80,127] și socio-cultural orientat spre „zona proximei dezvoltări” de Vîgotski [101], care susțin *învățarea integrată*, afirmată de Bruner [22] prin strategii didactice adecvate.

Competența de a învăța să înveți, a fost anticipată de UNESCO (1972, 1997) prin definirea celor patru „piloni” ai educației de calitate (a ști / a ști să faci, a ști să trăiești împreună / *a ști să fii / a învăța să devii*). Proiectată pentru dezvoltare și formare Consiliul al U.E prin Recomandarea din 2006 și actualizată în 2018 prin competențele-cheie de tip intra/inter/pluri/transdisciplinar, competența de a învăța să înveți reflectă preocupările cercetătorilor pentru afirmarea oportunităților de aplicații în învățământ, în perspectiva educației permanente, care integrează toate conținuturile și formele generale ale educației: morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice; formale, nonformale, informale.

La nivel de filozofie și de politică a educației, este cultivată ideea de *a-l învăța pe elev să învețe* la nivel de *instruire-autoinstruire durabilă, eficientă*, activitate care are ca scop general *învățarea autonomă*, realizată prin *strategii didactice interactive, tehnici didactice speciale* (pentru cultivarea gândirii critice), *stiluri de învățare* adaptate la context (studiul limbii engleze în învățământul liceal). Ele amplifică autonomia (psihologică) și responsabilitatea (socială) elevului care își asumă rolul de conducător al propriului proces de învățare și autoînvățare.

În economia cercetării, o problemă de actualitate este cea a clarificării conceptului pedagogic de *competență* (în general) și de *Competența de a învăța să înveți*, în mod special. *Competența*, în general, definește un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități (abilități sau aptitudini), valori și atitudini necesare în realizarea unei *activități eficiente* pe termen mediu și lung. La nivel *pedagogic*, formarea și dezvoltarea competențelor este realizată în funcție de finalitățile educației, care determină selectarea unor conținuturi esențiale și strategii didactice interactive, raportate la stilurile manageriale și la cultura organizațională a școlii.

Competența de a învăța să înveți definește capacitatea strategică a elevului de a persevera în procesul instructiv-educativ, în condiții de management al informațiilor și al timpului, valorificând *resursele inteligenței individuale (intrapersonale)* și *sociale (interpersonale)*. Ea este formată și dezvoltată prin: a) *conștientizarea* proceselor cognitive implicate în învățare; b) identificarea oportunităților disponibile (pedagogice și sociale); c) valorificarea capacităților care permit depășirea obstacolelor (cognitive și noncognitive) care apar în actul învățării; d) acumularea și interiorizarea noilor cunoștințe, deprinderi și priceperi; e) utilizarea consilierii și a orientării școlare, profesionale și sociale ca factor de reglare-autoreglare a instruirii, în perspectiva autoînvățării eficiente pe tot parcursul vieții.

Formarea și dezvoltarea *competenței de a învăța să înveți* solicită valorificarea experienței anterioare din perspectiva obiectivelor generale și specifice fiecărei trepte și discipline de învățământ. În cazul elevului de liceu, ele vizează definitivarea, aprofundarea și consolidarea *conștiinței de sine, a elevului-adolescent*, cu impact major, pe termen mediu și lung, în perspectiva integrării în mediul universitar și în viața socioprofesională.

Competența-cheie de a învăța să înveți definește capacitatea de restructurare a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor existente deja, necesară pentru adaptarea la situații noi care pregătesc viitoarea integrare (școlară, profesională și socială), susținută prin raportarea la toate valorile generale ale educației: morale (binele moral), intelectuale (adevărul științific), tehnologice (utilitatea adevărului științific aplicat), estetice (frumosul din artă, natură și societate) și fizice (sănătatea corporală și mentală a celui ce învață). *O nouă competență* se construiește prin transformarea calitativă a achizițiilor anterioare ale celui ce învață în context deschis.

Competența generală *de a învăța să înveți*, poate fi valorificată la nivelul unor *competențe specifice* fiecărei *arii curriculare* și *discipline de învățământ*, care definesc capacitatea de: a) identifica și îndeplini eficient diferite sarcini didactice și extradidactice; a) programa acțiunea de învățare integrată în activitatea de instruire, concepută curricular ca *predare-învățare-evaluare*; a) rezolva probleme și situații-problemă prin strategii didactice adecvate, interactive; a) perfecționa învățarea prin cercetare (documentare, demonstrație deductivă și analogică, lectură aprofundată, autorefecție, minidisertate); a) realiza sinteze tematice sau modulare cu caracter intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar; a) aprecia calitativ rezultatele obținute, în condiții strategice de evaluare continuă, formativă și autoformativă.

Competența *de a învăța să înveți* dezvoltată ca și competență-cheie de tip transversal, transdisciplinar este un produs calitativ superior al cunoștințelor, abilităților și atitudinilor dobândite și interiorizate de elevul licean, reflectate și concentrate la nivel de filozofie și de politică a educației în Recomandarea Consiliului U.E. din 2006, reînnoită în 2018. La acest nivel, ea

constituie competența transversală, transdisciplinară *de a învăța să înveți eficient (managerial), autonom (psihologic), responsabil (social)* pe tot parcursul vieții.

Gradul de cercetare a problemei este reflectat la nivelul mai multor studii și analize realizate de autori consacrați, *reprezentativi în domeniul formării competenței de a învăța să înveți* din România și Republica Moldova: Cristea S. (2000) [33, 34, 35, 36]; Ionescu M. (2019),(dezvoltarea continuă a personalității) [62] ; Ionescu M., Chis V., (1992) (strategii de poredare/învățare) [61] ; Chiș V. (1992,2005), (învățarea bazată pe competențe) [61] ; Cerghit I. (2006, 2008, 2018) (învățarea activă și interactivă) [26,27,28]; Bocoș M., (2013, 2019) [15,16], Bocoș M. [et.al.] (învățatrată centrată pe elev) [17]; Velea S. (2020) (autonomia și autoevaluarea în învățământul liceal) [100]; Țarălungă G. (2023) (strategii didactice interactive de stimulare a metacogniției) [96]; Stan C. (2021) (reflecția, autoevaluarea și adaptarea strategiilor de învățare) [90]; Potolea D. (2010,2019) (formarea competențelor în educație) [82.83] ; Goraș-Postică V. (2024) (competențe-cheie, învățarea pe tot parcursul vieții) [57] ; Sclifos. L. (2010) (competența de a învăța să înveți) [89]; Paladi O. (2013) (sistemul de valori ale adolescentului) [72] ;Franțuzan L. (2021.) (dezvoltarea competenței de a învăța să înveți) [54], Franțuzan L. [et.al.] (2024.) (competența de a învăța să înveți in educația STEM/ STEAM) [53]; Papuc L. et. al (2021)(competența de a învăța să înveți) [73]; Orehovschi S. (2020, 2023)(dezvoltarea competenței de a învăța să înveți prin activități independente de valorizare a textului) [70,71] .

Suportul teoretico-metodologic a fost proiectat pe fundalul unui conținut de idei reprezentate de fundamentele pedagogiei, abordate din perspectiva filozofiei și a politicii educației argumentate de Piaget J. (1972) [79,80,127], Faure E. (1974) [52]; Boekaerts M. și Corno L. (2021) [107]; De Corte E., Verschaffel L.(2021) [112]; Dinsmore D. L., Alexander P. A. (2020) [113]; Haitte J., Zierer K. (2021) [60, 116,118]; Peerry N.E., Rahim A. .(2020) [126] ; Schurik D.H., Greene J. A. (2017) [129]; Cristea S., (2018) [33, 43, 35, 36]; promovate de Recomandările Consiliului U.E. din 2006 [87], și reactualizate în 2018 [83]; raportul UNESCO (coord. Delors) (2000) [37] orientările valorice orientările valorice promovate de „Agenda Educație 2030 pentru dezvoltare durabilă” [1,92]. Suportul teoretico-metodologic al cercetării este argumentat de abordările asupra strategiilor didactice de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în bibliografia *anglo-saxonă*, care promovează intervenții pedagogice bazate pe autoreglare, susținute de feedback formativ, reflecție, flexibilitate și adaptabilitate în diverse medii de învățare și evoluție a mentalității de învățare continua. Conform viziunii lui Boekaerts M. și Corno L. (2021) [107], auto-reglarea este considerată un element indispensabil în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, fiind apreciată ca sprijin pentru elevi în gestionarea gândurilor, emoțiilor și acțiunilor în procesul de învățare. Aceasta, după cum afirmă De Corte E., „și Verschaffel L. se

realizată prin *strategii de auto-reflecție și control asupra propriilor obiective*, care facilitează învățarea independentă [112]. Cadrele teoretice referitoare la activitatea minții propuse de Hattie J. și Zierer K. (2021) pun accentul pe *reflecție, feedback și implicare activă*, elemente cheie pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți [118]. Potrivit autorilor Schurik D. și Greene J., învățarea elevilor este stimulată prin utilizarea unor cadre mentale care îi ajută să devină conștienți de acest proces, să reflecteze asupra progresului și să solicite feedback, promovând astfel autonomia și responsabilitatea în propriul parcurs educațional [129]. Analiza studiului realizat de Perry N. și Ranim A., (2020) [126] și Frey D., Hattie N., Thayre M., (2020,2014,2021) relevă importanța intervențiilor și a strategiilor liderilor în educație, ghidate de practici de autoreglare și sprijin în dezvoltarea abilităților elevilor de a se adapta și de a evolua în mediul de învățare digital dinamic de învățare [60,115,118]. Autorii Dinsmore D., și Alexander P., (2020) evidențiază rolul metacogniției în procesul de învățare și performanță, subliniind contribuția acesteia la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți prin autorefecție și control asupra propriului proces de învățare [113].

Problema cercetării științifice rezultă din *contradicțiile* înregistrate în școală la nivel de liceu în contextul existenței unor dezacorduri care apar în procesul de valorificare a strategiilor didactice de dezvoltare a *competenței de a învăța să înveți* în perspectiva integrării elevului liceean în mediul universitar și în viața socială (comunitară, profesională, culturală etc.).

Rezolvarea problemei cercetării implică determinarea premiselor teoretico-praxiologice ale strategiilor didactice ce pot contribui la dezvoltarea *competenței de a învăța să înveți* în clasele de liceu, generate de întrebările:

- *Ce fundamente teoretice constituie repere epistemologice în conceptualizarea evoluției competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu?*
- *Cum pot fi determinate fundamentele teoretice necesare valorificării strategiilor didactice în procesul dezvoltării competenței de a învăța să înveți a elevilor la treapta de liceu?*
- *Care sunt demersurile experimentale implementate privind valorificarea dezvoltării competenței de a învăța să înveți a elevului în liceu?*

Scopul cercetării: conceptualizarea strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței de *a învăța să înveți* și validarea experimentală a Programului de implementare a strategiilor didactice, stabilite pentru dezvoltarea competenței *a învăța să înveți* în învățământul liceal.

Obiectivele cercetării:

- determinarea reperelor teoretice în evoluție ale conceptelor de competență și competență de *a învăța să înveți* prin noua paradigmă prospectivă a educației, care anticipează dezvoltarea socială;

- examinarea competenței-cheie *a învăța să înveți* în perspectiva *multilingvistică* și de *exprimare culturală* a cunoștințelor de bază și a orientărilor valorice promovate de „Agenda 2030 pentru dezvoltare”, reflectate în strategiile pentru educația de calitate din diverse țări;
- elaborarea și descrierea *Modelului teoretic al competenței de învăța să înveți în context pedagogic*, prin valorificarea „pilonilor” educației integrative, principiilor și orientărilor valorice și a metodologiei de cercetare experimentală consacrată în științele educației;
- identificarea strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu într-un mediu de învățare stimulant, autonom și personalizat;
- elaborarea și validarea experimentală a *Programului de implementare a strategiilor didactice, stabilite pentru dezvoltarea competenței a învăța să înveți în învățământul liceal*;

Ipoteza cercetării: eficiența strategiilor didactice aplicate pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți va fi demonstrată în condițiile proiectării curriculare centrată pe valorificarea optimă a mediului socioeducațional și a resurselor psihologice ale elevilor (cognitive, metacognitive), în acord cu modele pedagogice teoretic fundamentate și validate empiric.

Metodologia cercetării științifice

Este construită în funcție de tipurile de cercetare (fundamentală, metodologică și operațională), realizate prin metode de cercetare: a) istorică hermeneutică, bazate pe analiza unor texte fundamentale de politică a educației care îmbină investigația și interpretarea sincronică – diacronică; b) teoretice: analiza și compararea, sistematizarea și generalizarea; c) empirică, experimentală: experimentul pedagogic, chestionarea, interviul, tehnici psihodiagnostice; d) de analiză matematică de prelucrare a datelor.

Sumarul capitolelor tezei

În **Introducere** este argumentată actualitatea temei de cercetare, sunt construite scopul general și obiectivele specifice, este formulată problema cercetării și elaborată ipoteza cercetării raportată la *stadiul cercetării* problemei formării și dezvoltării *competenței a învăța să înveți* eficient, autonom și responsabil în contextul învățământului secundar liceal.

În **Capitolul 1 – Abordarea retrospectivă și analitică a competenței de a învăța să înveți** – este definit conceptul pedagogic de *competență* ca *produs* al capacităților educatului de: *a ști* (cunoștințe declarative), *a ști să faci* (abilități / cunoștințe procedurale), *a ști să fii* (*atitudini psihologice* / pozitive față de învățare și *sociale* / a învăța să muncești împreună) [47], *produs* susținut prin *valorile pedagogice generale* (binele moral, adevărul științific, aplicabilitatea adevărului științific, frumosul din artă, natură și societate; sănătatea psihică și fizică), reflectate *specific* în cadrul fiecărei *discipline* și *trepte de învățământ* (limba engleză, liceu). Analiza sa din

perspectivă istorică este realizată în documente fundamentale de filozofie și de politică a educației, elaborate de UNESCO [52, 58,31] Consiliul U.E [87,88] cu impact și în învățământul liceal.

„*A învăța să fii. Un Raport UNESCO*” [52] anticipează: a) *competența de a învăța să înveți* la nivelul legăturilor dintre capacitățile de *a ști* (savoir = cunoștințe de bază), *a ști să faci* (savoir-faire = abilități, deprinderi și priceperi de bază), *a știi să fii* (savoir-être = atitudini psihologice pozitive față de învățare și sociale, față de comunitatea educațională) culturală și profesională etc.); b) noua paradigmă de filozofie și politică a educației care anticipează formarea educatului pentru „tipuri de societăți care încă nu există”.

„Educația o comoară lăuntrică” (Jacques Delors, coord., 1997) proiectează *competența de a învăța să înveți* la nivelul capacității de *a învăța să devii* permanent, pe baza a „patru piloni” care susțin acțiunea de *a învăța*: *să știi* (cunoștințele esențiale) – *să știi să faci* (cunoștințele aplicate prin abilități, deprinderi și priceperi de rezolvare de probleme) – *să trăiești și să lucrezi împreună* cu ceilalți în condiții de colaborare și cooperare (atitudine socială determinată de valorile democrației și ale societății informatizate) – *să știi să fii* (atitudine psihologică afectiv-motivațională și volitiv-caracterială implicată în perfecționarea propriei persoane, în condiții de *autoînvățare*, antrenate prin *strategii* adecvate, *de politică a educației* (centrate asupra proiectării curriculare a educației) *didactice* (interactive) și *manageriale* (de conducere democratică).

În plan *teoretic*, *competența elevului de a învăța să înveți* eficient (managerial) *autonom* (psihologic) și *responsabil* (social) în perspectiva educației permanente, constituie o realitate complexă definită la nivel de *concept*: a) *fundamental*, apropiat de cel de *finalitate a educației*; b) *operaționalizat* în termeni de obiective generale și specifice, promovate curricular în programele școlare; c) *aplicat special* ca și competență de *comunicare multilingvistică* (în limbi străine).

Conținutul pedagogic al acestui *concept*, reflectat de cele opt *competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, incluse în *Recomandările Consiliului U.E.* din 2006, reactualizate în 2018 (*Competența: Lingvistică; Multilingvistică; STEM / Științe ale naturii, Tehnologie, Inginerie, Matematici; Digitală, Civică; Personală și socială de a învăța să înveți; Antreprenorială, Sensibilizării și exprimării culturale*), este implicat în reconstrucția curriculumului în „școlile europene”, proiectată *intra/inter/pluri/transdisciplinar*, raportată la indicatorii exprimați la nivel de *cunoștințe, abilități și atitudini și valori de bază*, în funcție de care putem schița *un profil al absolventului de liceu capabil să învețe/autoînvete pe tot parcursul vieții* [87,88].

În plan *practic*, *competența elevului de a învăța să înveți* în context pedagogic determinat (studiul limbii engleze în învățământul liceal) implică analiza competenței-cheie *multilingvistice* (de tip intradisciplinar), antrenată prin strategii de învățare individuală și de grup și de gestionare

a timpului de instruire formal și nonformal. Ea este raportată special la competența-cheie (de tip transdisciplinar) de exprimare culturală a cunoștințelor de bază (teoretic / a ști – aplicative / a ști să faci – atitudinale / a ști să fii) care stimulează procesul de formare și dezvoltare a *competenței-cheie transversală*, individuală și socială, de *a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* (aplicabilă la realitățile științifice, tehnologice, manageriale etc. reprezentate de toate cele opt competențe-cheie).

În **Capitolul 2 – Coordonate metodologice ale dezvoltării „competenței a învăța să înveți”** – sunt valorificate *orientările valorice* promovate de „Agenda Educația 2030 pentru dezvoltare durabilă”, care continuă la nivel calitativ superior, obiectivele strategice desfășurate într-un *ciclu istoric* prelungit (UNESCO, 1972, 1997; *Recomandarea U.E.* 2006, 2018).

La acest nivel este sunt analizate consecințele noii paradigme de filozofie și politică a educației, care marchează și intensifică saltul pedagogic de la *învățarea de menținere*, reproductivă (proprie educației tradiționale) la *învățarea inovatoare, anticipativă și participativă*, atât de necesară în societatea informațională bazată pe cunoaștere. Pe fondul proiectării curriculare, ea asigură elevului și viitorului student *autonomia* învățării prin *integrarea* cunoștințelor, abilităților și atitudinilor de bază în sens *intra/inter/pluri/transdisciplinar* și eficiența acesteia în plan longitudinal, orizontal și transversal, în condiții de maximă responsabilitate socială.

Ideile pedagogice din „Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă” sunt reflectate în cadrul pedagogic al unor *strategii naționale* care au ca *scop strategic* cultivarea și perfecționarea *competenței transversale, transdisciplinare* de *a învăța sa înveți* eficient, autonom și responsabil pe tot parcursul vieții pe baza acumulărilor școlare și extrașcolare dezvoltate la nivel calitativ superior. În această perspectivă, sunt prezentate mai multe studii de caz care au ca sferă de referință strategiile de dezvoltare națională a educației în România; Republica Moldova; Finlanda, Estonia, Marea Britanie.

În fundamentarea și exprimarea acestor strategii de instruire și de evaluare este relevantă proiecția și reflecția *curriculară* susținută cu argumente de filozofie și politică a educației. Ele implică și concentrează: *scopul general*, construit în jurul competenței transversale de a învăța să înveți (eficient, autonom și responsabil pe tot parcursul vieții) și *obiectivele specifice* derivate, raportate la resursele formative oferite de toate cele opt competențe-cheie, cu deschidere spre „noile educații”, spre crearea unui mediu comunitar atractiv, spre valorificarea strategiilor de instruire interactive și de evaluare formativă, spre cultivarea încrederii metacognitive, a spiritului inovator și a gândirii critice etc.

Sistemele de învățământ actuale sunt caracterizate prin faptul că evoluează permanent și în mod coerent și consecvent, în acord cu filozofia și politica educației centrată asupra formării și dezvoltării *competențelor-cheie* necesare pe tot parcursul vieții care proiectează *învățarea*

integrată (intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar), concepută și realizată la nivel de *curriculum transversal* cu implicarea optimă a valorilor promovate de „Agenda Educația 2030”, care antrenează și perfecționează practic învățarea *eficientă* (managerial) autonomă (psihologic), responsabilă (social).

În acest context general este evidențiată importanța *strategiilor didactice necesare în procesul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal*. Pe fondul evoluțiilor paradigmatică susținute de teoria curriculumului și a instruirii, cu deschideri multiple spre psihologia, managementul și politica educației, strategiile au fost analizate la nivel:

a) *general*, ca *modele pedagogice*, bazate pe metode de organizare a corelației profesor – elev, în condiții de *heterostructurare, autostructurare, interstructurare*;

b) *special*, pe fondul implicării strategiilor didactice (construite în jurul unor metode de bază asociate cu anumite forme de organizare și stiluri manageriale și pedagogice) în proiectarea *curriculară* a activității de instruire formală și nonformală (a elevilor din învățământul liceal).

În urma informațiilor acumulate și prelucrate în condiții de cercetare fundamentală orientată metodologic (spre problematica specifică învățământului liceal) este elaborat un *model teoretic de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*, adaptat la obiectivul psihologic general al învățământului liceal – definitivarea *conștiinței de sine* a elevului aflat la vârsta adolescenței.

Modelul teoretic de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți este realizat permanent la nivelul interdependenței dintre *orientările valorice* promovate de filozofia și politica educației și *strategiile didactice* interactive necesare în învățământul liceal, abordate din perspectiva proiectării curriculare a educației și instruirii de calitate, în condițiile specifice învățământului liceal.

O problemă aparte semnalată este cea a valorificării strategiilor de instruire interactivă (și de evaluare formativă), bazate pe tehnici didactice speciale, în procesul de prevenire și rezolvare a conflictelor (noncognitive și cognitive, comunitar și psihosociale etc.).

În învățământul liceal, *competența transversală de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* este dezvoltată prin combinarea pedagogică realizată în cadrul oricărei *arii curriculare și materii școlare* între: a) *cunoștințele, abilitățile și atitudinile* – de bază de tip *intra/inter/pluri/transdisciplinar*, susținute prin raportarea lor permanentă la valorile *pedagogice* generale și specifice; b) *capacitățile* absolventului de liceu, de: *a ști, a ști să faci, a ști să trăiești și să lucrezi împreună; a ști să fii; a ști să devii permanent* antrenate prin *strategii didactice eficiente*.

Cele două categorii de *competențe-cheie* (de tip: *intra/inter/pluridisciplinar; inter/transdisciplinar*) sunt antrenate prin strategii didactice interactive, bazate pe metode de

comunicare, explorare a realității și negociere a conflictelor, au ca produs pedagogic calitativ superior *competența absolventului de liceu de a învăța să înveți eficient* (managerial), *autonom* (psihologic) și *responsabil* (social), dezvoltată și consolidată în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

În Capitolul 3 - Valorificarea experimentală a modelului teoretic privind dezvoltarea competenței de a învăța să înveți in liceu- sunt prezentate contribuțiile experimentale din evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți a elevilor din liceu privind *valorificarea experimentală a Modelului teoretic de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în context pedagogic* și validarea experimentală în cadrul *Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal*.

Construcția designului cercetării experimentale privind evaluarea nivelului de formare a competenței de a învăța să înveți a elevilor din liceu reprezintă o etapă ulterioară fundamentării teoretice a conceptului cercetat, implicând aspecte de selectare a eșantionului prin stabilirea criteriilor de selecție a subiecților și a variabilelor monitorizate și determinarea instrumentelor și tehnicilor de colectare și interpretare a datelor pentru confirmarea ipotezelor de cercetare. Planificarea intervențiilor și durata experimentului reprezintă parte din planul cercetării la această etapă și vizează determinarea eficienței strategiilor didactice aplicate în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” la elevii din liceu și evaluarea impactului acestor strategii asupra performanțelor școlare ale elevilor.

1. REPERE TEORETICE ALE COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI

1.1. Incursiuni în dezvoltarea conceptului *competență de a învăța să înveți*

Perspectiva istorică a termenului de *competență*, utilizat pe larg în ultimele trei decenii în spațiul educațional, folosit tradițional în vocabularul mondial al muncii, „este până în prezent o sursă de ambiguitate” [47, p.11]. Această situație persistă, generând necesitatea delimitării conceptului din *perspectivă teoretică și metodologică*, în concordanță cu cerințele afirmate de epistemologia științelor socioumane [127, pp. 123-126]. Ambiguitatea termenului, semnalată încă de la începutul adoptării sale în educație, este în continuare o provocare, fiind amplificată de diferențele disciplinare și metodologice în utilizare. În parcursul istoric a evoluției conceptului de competență, schimbarea accentului de pe acumularea de informații către dezvoltarea capacităților autonome de explorare și înțelegere, se evidențiază **competența de a învăța să înveți**. Metodologic, delimitarea *competenței de a învăța să înveți* presupune identificarea unor criterii clare de evaluare, precum nivelul de reflecție asupra propriei învățări, capacitatea de a stabili obiective și de a selecta strategii adecvate. Teoretic, competența de a învăța să înveți necesită o clarificare conceptuală, acest concept generând din teoriile constructiviste și abordările centrate pe elev, care susțin ideea că învățarea eficientă este un proces activ pe întreaga durată a vieții.

Competența de a învăța să înveți este argumentată de gestionarea eficientă a propriei învățări și pentru adaptarea la schimbările societății în documentul „Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții”. Abordarea tradițională a celor opt competențe-cheie în documentele oficiale ale Comisiei Europene prin asocierea cu un număr, a generat utilizarea abreviatului competențelor prin indicarea numărului de rând. În cercetarea de față, pentru **competența de a învăța să înveți** vom utiliza abreviatul **CI2**, unde C - Competența, I – Învățare, iar cifra 2 după majuscula „I” concretizează repetarea termenului „învățare” de două ori (a învăța să înveți).

Valoarea teoretică a **competenței de a învăța să înveți** (abreviere **CI2**) este afirmată în contextul istoric al paradigmei curriculumului, deschisă spre educația permanentă și spre autoeducație și definită în plan teoretic, în funcție de raporturile sale cu finalitățile și conținuturile educației și ale instruirii, inițiate, instituite și dezvoltate pedagogic și social, în plan metodologic și praxiologic. Valoarea teoretică și practică a competențelor, abordate generic în termeni de capacități necesare în domeniul învățământului, este recunoscută și subliniată, în istoria modernă și contemporană, la nivel de politică a educației. Încă din anii 1970, studiile UNESCO evidențiază importanța unei competențe generale evocată în chiar titlul unei lucrări de referință, coordonată de Edgar Faure – a învăța să fii [52]. În cercetarea UNESCO toate cele trei competențe, definite în termeni de capacități operaționalizate – *a ști, a ști să faci, a ști să fii* – *anticipează competența de*

a ști să înveți, pentru dezvoltare și perfecționare permanentă, în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. *Competența de a învăța să înveți*, determinată de evoluția calitativă a educației moderne și contemporane, care pe de o parte, „precede și prevede”, iar, pe de altă parte, trebuie să se adapteze permanent la cerințele societății, prin toate formele sale de realizare (formală, nonformală, informală) implică o capacitate superioară, *cu valoare de competență transversală, transdisciplinară*.

În condiții de cercetare istorică, aptitudinea pedagogică, psihologică și socială care marchează capacitatea superioară a educatului (elevului, studentului, absolventului) de „a învăța să fii”, de a se comporta ca o personalitate autonomă și responsabilă, implicată în propriul proces de autoformare și autodezvoltare, constituie premisa realizării saltului spre competența de *a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

Autorii Raportului întreprins de UNESCO, la nivelul anilor 1970, semnaleză importanța în educație a motivației care evoluează istoric, cu accente specifice în societatea modernă și contemporană. Revoluția științifică și tehnică și democrația socială, amplifică rolul unei competențe cu rădăcini în istorie – competența de „a stăpâni cunoștințele elaborate de știință care permit spiritelor să asimileze conceptele a căror descoperire a cerut geniu în trecut”. Această competență suprasolicitată în școală, apelează permanent la *capacitatea omului de a cunoaște*, de *a ști (savoir)*, aplicată în rezolvarea de probleme prin *priceperile* dobândite (*a ști să faci, savoir-faire*), este exersată și perfecționată îndeosebi în context organizațional *formal*, sub îndrumarea directă și influența permanentă a *modelului academic*.

Studiul aprofundat al motivației, „cheia oricărei politici moderne în domeniul educației”, evidențiază „setea de a învăța, curiozitatea, dorința de a înțelege, de a cunoaște și de a descoperi” calități fundamentale „care țin de resorturile cele mai profunde ale sufletului uman”. Aceste calități, integrate în capacitatea de „*a învăța să fii*”, anticipează conceptul analizat în cadrul tezei noastre – *competența de a învăța să înveți* – cu deschidere spre învățarea pe tot parcursul vieții, în perspectiva educației permanente [52, pp. 30, 31]. Capacitatea de a învăța să fii prin setea de cunoaștere, priceperea de a rezolva probleme și motivația de a continua să înveți „pe parcursul unei vieți întregi, atât ca durată cât și ca diversitate”, în condiții individuale, dar mai ales în context colectiv, comunitar, corespunde funcțiilor obiective pe care le îndeplinește educația în toate epocile istorice: funcția intrinsecă (biologică și psihologică) și funcția extrinsecă (socială) [Ibidem, pp. 34; 39, 40].

Capacitatea de *a învăța să știi, prin cunoștințe (savoir = a ști)* și *priceperi* (cunoștințe aplicate / *savoir-faire = a ști să faci*) constituie un produs al educației desfășurată de-a lungul timpului care îndeplinește o dublă funcție: a) de maturizare biologică și dezvoltare psihologică; b) de adaptare socială, prin cultură (spirituală, civică, profesională etc.). Această dublă funcție confirmă, în

diferite etape, „moștenirea trecutului” care obligă prezentul „să-și ordoneze și conceptualizeze cunoștințele pe care le extrage din mediul său”[Ibidem, pp. 41, 45]. Cele două capacități de învățare prin cunoștințe (savoir = a ști) și priceperi (savoir-faire = a ști să faci) evoluează în epoca modernă și contemporană în condițiile unor noi raporturi între educație și societate, înregistrate „pentru prima dată în istoria umanității”. Ele se manifestă „prin trei fenomene noi” care consemnează și confirmă faptul că:

1. *Educația precede* – „dezvoltarea educației considerată la scară planetară, tinde să PRECEADĂ nivelul dezvoltării economice”, anticipând astfel, evoluția societății.

2. *Educația prevede* – „își propune în mod conștient să pregătească oameni pentru tipuri de societate care încă nu există”, care solicită o reevaluare constructivă a raporturilor între formarea generală și de specialitate, în condiții de adaptare la schimbare în context social (cultural, profesional, comunitar, politic, spiritual deschis).

3. *Educația „se adaptează*, pe de o parte nevoilor societății – care poate să respingă un mare număr de produse oferite de educația instituțională – pe de altă parte dorințelor și aptitudinilor celor ce învață” [Ibidem, pp. 54-56].

Educația îndeplinește, astfel, nu doar o funcție reproductivă, ci promovează special o funcție activă și proactivă în relațiile sale cu societatea viitorului care solicită capacitatea educațiilor de învățare calitativă în mediul școlar, dar și extrașcolar, pe tot parcursul vieții. Este urmarea faptului că societatea înlătură, în timp, unele produse ale *educației formale* care nu mai corespund cerințelor de dezvoltare socială, economică, profesională, civică etc., solicitând corecțiile și completările *educației nonformale* și deschiderile spre *educația informală*, pentru a putea valorifica efectiv și în sens pozitiv, constructiv, viabil, *experiența celui ce învață*.

În acest context, prin funcția sa proactivă, determinată de evoluțiile majore ale societății moderne și contemporane (revoluția științifică și tehnică în economie, progresul democrației sociale în viața politică, informatizarea care anticipează modelul unui culturi globalizate), educația implică nu doar capacitatea de a învăța prin cunoștințe (savoir = a ști) și prin priceperi (savoir-faire = a ști să faci), ci și competența de a învăța să fii, angajată permanent în învățare și autoînvățare pe tot parcursul vieții. Competența de a învăța să fii corespunde „procesului educativ global în care educația permanentă devine expresia unei relații ce înglobează toate formele, expresiile și momentele actului educativ” [Ibidem, p. 200]. Trebuie semnalate mai multe tendințe de intervenție pedagogică și acțiune socială care pot fi identificate în momentul istoric (1972) al publicării Raportului UNESCO, sub titlul programatic – „a învăța sa fii”. În aceste condiții pedagogice, determinate istoric, competența „a învăța sa fii” facilitează dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, asigurând un demers educațional prin acțiuni care determină:

- combaterea deficienței de care „suferă învățământul în esență = distanța existentă între conținutul său și experiența trăită de elevi, între sistemele de valori pe care le propagă și obiectivele vizate de societate, între vârsta programelor sale și cea a științei vii”;
- urmărirea procesului de „a lega educația de viață, stabilind o corelație strânsă cu societatea și economia, în simbioză cu mediul ambiant”;
- eliminarea axiomei fundamentale a educației tradiționale care miza iluzoriu pe un învățământ bazat pe „un bagaj intelectual ori tehnic suficient pentru toată existența”;
- promovarea noii axiome a proiectării curriculare realizată în funcție de o competență transversală, transdisciplinară, definită în termenii capacității multiple de:
 - a. „a învăța să trăiești, a învăța să înveți în așa fel încât să-ți însușești cunoștințe noi de-a lungul întregii vieți”;
 - b. „a învăța să gândești liber și critic”;
 - c. „a învăța să iubești lumea și s-o faci mai umană”;
 - d. „a învăța să te desăvârșești în și prin munca creatoare” [Ibidem, p. 119, subl. ns.].

Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație, în secolul XXI, publicat sub titlul „Educația – comoara lăuntrică”, confirmă importanța conceptului de „a învăța să fii”, temă dominantă a Raportului Edgar Faure, *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*, publicat de UNESCO în 1972 [37, p.16].

Perspectiva educației în societatea informațională bazată pe cunoaștere este reconstruită prin valorificarea recomandărilor Raportului Faure (1972) „care sunt încă foarte relevante având în vedere că în secolul XXI, fiecare va trebui să aibă mai multă independență și o mai mare capacitate de a judeca, îmbinând aceste elemente cu un mai puternic simț al răspunderii personale pentru atingerea țelurilor comune”[Ibidem, p.16].

Dobândirea și valorificarea capacității de „a învăța să fii”, premisă a formării și dezvoltării competenței de „a învăța să înveți”, contribuie la depășirea unor „tensiuni cu care ne confruntăm, „care, chiar dacă nu sunt noi vor ocupa un loc central în problematica secolului XXI. Este avută în vedere „tensiunea” dintre:

- a. global și local;
- b. universal și individual;
- c. tradiție și modernitate (și postmodernitate);
- d. considerentele valabile pe termen scurt – termen lung;
- e. nevoia competiției - necesitatea cooperării;
- f. expansiunea cunoașterii - capacitatea omului de a asimila cunoștințele esențiale „prin dezvoltarea propriei culturi”;

g. valorile spirituale „pe care le vom califica drept morale – nevoile materiale care trebuie îndeplinite „în deplinul respect al pluralismului, pe planul universalului” (nu al individualului), astfel încât, fiecare om „să-și depășească propriile limite” [Ibidem, pp. 11-12].

Soluția strategică propusă de Comisia Delors este situată pe aceeași linie teoretică și normativă conturată cu decenii în urmă de Raportul coordonat de Faure care anticipa construirea unei „societăți educative” concepută ca o „cetate educativă” prin promovarea principiului educației permanente, „motorul societății” aplicat în procesul „înantării spre o societate a educației”.

Evoluția istorică a conceptului de competență, identificată la nivelul celor două Raporturi UNESCO (Faure, 1972, Delors, 1996, 2000) confirmă importanța celor trei „piloni” care susțin construcția unei societăți educative – *a învăța să cunoști, a învăța să acționezi, a învăța să fii* – completate în epoca postmodernă, în mediul societății informaționale, de capacitatea de „a învăța să trăiești împreună cu alții pentru a coopera cu alte persoane”, participând efectiv și eficient la activități integrate într-un mediu cultural global. Noțiunile promovate de teoria generală a educației, necesare pentru consolidarea *capacității elevului de a învăța să fie*, reprezintă un salt spre conceptualizarea competenței de *a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* [36, pp. 365-367].

Sructura competenței ilustrată în Raportul UNESCO valorifică, pe de o parte, la nivel de *normativitate pedagogică*, două principii cu valoare axiomatică în contextul paradigmelor *tehnocratică* și *curriculară*, afirmate și prin politicile educației, oficializate de UNESCO în societatea modernă și contemporană (postmodernă, postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere):

a. *Principiul construcției educației permanente*, pe baza celor „patru piloni” definiți în termeni de *capacități de a învăța (să știi, să faci, să trăiești împreună, să fii)* care au ca produs calitativ superior formarea și dezvoltarea *CI2* pe tot parcursul vieții în *context organizat (formal și nonformal)*, dar și *neorganizat (informal)*, prin *experiențele* acumulate în diferite medii sociale (comunitare, culturale, profesionale, economice, politice, spirituale, civice, artistice, sportive, medicale, ecologice etc.);

b. *Principiul realizării educației permanente* prin valorificarea capacității cognitive (empirice și intelectuale) și noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale) de *a deveni*, transformată în *CI2* care combină „în mod natural” dar și elaborat (pedagogic, psihologic, social) cele patru capacități formate și dezvoltate anterior: *a învăța să știi (SAVOIR)* – *a învăța să faci (SAVOIR-FAIRE)* = *a învăța să trăiești împreună cu alții (SAVOIR-VIVRE ANSAMBLE)* – *a învăța să fii (SAVOIR-ÊTRE)*.

Pe de altă parte, modelul teoretic documentat și elaborat în scopul realizării obiectivelor cercetării, evidențiază strategiile multiple care trebuie activate special pentru a forma și dezvolta competența de *a învăța să înveți* în context pedagogic general (în perspectiva educației permanente

și a autoeducației) și specific (învățământul liceal, limba și literatura engleză), temă și subiect cu implicații metodologice ample pe care o vom aborda, analiza și dezvolta, cu deschidere operațională practică, în capitolul al II-lea al tezei.

Delimitările istorice înregistrate în urma analizei documentelor de politică a educației elaborate la nivel de UNESCO sunt valorificate în procesul de constituire a unor *fundamente teoretice* necesare pentru definirea *conceptului pedagogic de competență* [47, 48], cu deschideri ample spre construcția, dezvoltarea și valorizarea *competenței de a învăța să înveți* în cadrul formal și nonformal.

Delimitările teoretice ale *conceptului de competență* operate în *pedagogie*, reflectă, în contextul propriu educației, caracteristicile generale, specificate la nivel *competență lingvistică, psihologică, psihosocială, politică, sociologică, economică (managerială)*. |Aceste caracteristici sunt procesate și validate, de regulă, în *dicționarele de pedagogie* care oferă deschideri și spre competențele aplicate, inclusiv pe trepte și disciplinele de învățământ (în cazul nostru învățământul liceal)[123]. Conceptul este elaborat în condițiile în care sensurile acestuia sunt diversificate datorită, pe de o parte, a utilizării mai multor termeni considerați apropiați sau chiar echivalenți, situație prezentă și în cele două rapoarte UNESCO [32, 56]: *capacitate, abilitate, calificare, obiective, performanțe, cunoștințe (de diferite tipuri)*; iar pe de altă parte, ca urmare a definițiilor schimbate în funcție de domeniul de referință, extins de la științele comunicării (lingvistică și psiholingvistică) la științele politice, de la psihologie și psihologie socială, la sociologie și economie / management etc; nu putem neglija nici tendința de definire a competenței la nivel comun sau identitar de „atribut al persoanei care dispune de cunoștințele și capacitățile necesare realizării sarcinilor și activităților specifice” [50, p.9].

Vom fixa câteva dintre *definițiile semnificative* operate în mai multe *științe socioumane* care pot fi prelucrate și valorificate din perspectivă teoretică specifică pedagogiei susținută și la nivel de politică a educației, în documentele elaborate de UNESCO:

1. *Lingvistică. Psiholingvistică = Competența lingvistică* reprezintă o *capacitate internă* a omului, datorită structurilor și mecanismelor cognitive deținute ca vorbitor al unei limbi care îi permite să înțeleagă și să construiască un număr infinit de fraze; prin caracterul său *integrativ* și *generativ*, *competența* bazată pe elemente potențiale latente, reprezintă o *aptitudine lingvistică* deschisă, diferită de *performanța lingvistică*, obiectivată în acte lingvistice concrete realizate în context determinat de subiectul vorbitor [110]; [47, pp. 99-100]; [49, 66, p.77].

2. *Politologie. Științele politice = Competența politică* reprezintă capacitatea de: a) „*stăpânire* a unor cunoștințe și abilități de ordin practic în desfășurarea vieții politice și a conducerii societății”; b) *cunoaștere* aprofundată a vieții publice; c) *înțelegere* a mecanismului social, a scopurilor dezvoltării

sociale; d) *exprimare* a unor virtuți moral-civice, situate la un nivel superior, de reprezentare a intereselor și sentimentelor sociale, de maximă generalitate și profunzime [95, pp.54, 55].

3. *Psihologie = Competența psihologică* reprezintă un termen comun „introdus în lexicul științific psihologic de Chomski” la nivel de *competență psiholingvistică* în opoziție cu *performanța*”; accepțiunea curentă, preluată din teoriile cognitiviste, este fixată la nivelul structurilor și mecanismelor mentale generative, considerate esențiale, diferite de comportamentele observabile; „competența potențialității” nu poate fi redusă la performanțe imediate sau „tradusă în comportamente înainte ca o oarecare învățare să fi intervenit” [46, p. 152].

4. *Psihologie socială = Competența psihosocială* reprezintă „capacitatea unei persoane sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie” determinată în plan *obiectiv* de *funcțiile sociale generale* îndeplinite, iar, în plan *subiectiv* de *cunoștințele, deprinderile, priceperile aptitudinale și atitudinile* (afective, motivaționale caracteriale) „de care dispune individul în vederea funcțiilor sociale cu care este investit” (*Dicționar de psihologie socială* [44, p.51].

5. *Sociologie = Competența socială*: a) *normativă*, reprezintă „dreptul legitim al unei persoane sau al unui grup de a lua decizii într-un anumit domeniu de activitate la diferite niveluri ale unor structuri organizaționale (politice, juridice, administrative, industriale, militare etc.); b) *profesională*, reprezintă „o caracteristică a unei persoane sau a unui colectiv de a dispune de *cunoștințele și deprinderile* necesare realizării sarcinilor legate de un anumit domeniu de activitate” [105, p.120].

6. *Economie. Management educațional = Competența managerială* reprezintă la nivel: *general*, „starea de calificare caracterizată de ansamblul de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare” ce permit rezolvarea *eficientă* din punct de vedere *economic*, a problemelor apărute sau identificate în sistem, și *profesional* (în economia și managementul educației), „capacitatea de a aplica, transferă și combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse la nivelul calitativ specific în *standardul ocupațional* [40, p.208].

Delimitările teoretice necesare pentru definirea și înțelegerea conceptului de competență pot fi conturate și explicate în raport de realitatea pedagogică reflectată, analizată și interpretată în dicționarele de specialitate publicate în arealul românesc. Competența, abordată la nivel de concept pedagogic dezvoltat în cadrul istoric actual al paradigmei curriculumului, este definit prin funcția sa generală îndeplinită – „valorificarea optimă a resurselor psihologice și sociale ale personalității educatului și ale educatorului angajate în activitatea de educație / instruire” – și prin „structura de bază, construită prin integrarea cunoștințelor, strategiilor cognitive și atitudinilor la nivelul unor

capacități complexe care asigură realizarea sarcinilor specifice activității de educație / instruire, în context deschis [37, p.482].

Această *competență de învățare*, implicată în construcția oricărui proiect curricular, formată, dezvoltată și perfecționată prin cunoștințele (*a ști*) și priceperile (*a ști să faci*) însușite, este exprimată prin capacitatea de *a ști să fii* prin: a) *alocare a unui timp optim pentru învățare* în condiții de disciplină, perseverență, autonomie, responsabilitate; b) *concentrare cognitivă și noncognitivă* (volitivă, motivație internă, afectivitate, caracter) susținută extensiv (pe termen mediu și lung) și intensiv (pe termen scurt); c) „*reflecție analitică, sintetică și critică asupra obiectului învățării, scopurilor și mijloacelor folosite*”; d) comunicare pedagogică eficientă pe tot parcursul actului didactic; e) adaptare permanentă la condițiile de schimbare care apar în context didactic și extradidactic deschis [37, p.485].

„**Competența de comunicare în limbi străine**” este produsul capacității specifice de „a învăța să știi” prin *cunoștințe* solide și prin *priceperi* lingvistice eficiente, antrenate în procesul de formare a profesorilor de limbi străine, în cadrul *didacticii de specialitate*, dezvoltată în ultimele decenii în spiritul constructivist, rezultat în urma combinării mai multor paradigme [79, p. 22,23]:

a. *Cognitivă*, centrată pe capacitatea de *a ști* ceea ce este funcțional, în contexte didactice și extradidactice semnificative și în situații de viață comunitară (locală, teritorială, națională și internațională).

b. *Comunicativă*, centrată pe capacitatea de *a ști să utilizezi cunoștințele de limbă* în condiții empatice speciale în medii sociale multiple (comunitare, culturale, informatice, etc.

c. *Ațională*, centrată pe capacitatea *funcțională* de *a ști să fii* eficient în comunicare, în orice context, în condiții de sarcini curente și de muncă în echipă, de jocuri de rol, raportate la situații și fapte cotidiene, cu valorificarea orientărilor pragmatice stabilite de *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbile Străine* (2000) [147].

d. *Bază pe valorificarea inteligențelor multiple*, centrată pe capacitatea de *a ști să fii* adaptat la cerințele mediului cultural prin optimizarea raporturilor dintre resursele cognitive utile (lingvistice, logico-matematice, naturaliste, intrapersonale, interpersonale etc.).

e. *Elaborată pe bază de conținut extins*, centrată asupra capacității de *a ști să înveți* structurile funcționale ale limbii aplicate în studiul altor materii de învățământ și activități extrașcolare și în valorificarea specială a unor experiențe cognitive și noncognitive informale.

Abordarea valorică privind paradigma inovatoare a pedagogiei moderne și postmoderne (contemporane) în cadrul căreia educația permanentă, fundamentată istoric, axiologic, psihologic, sociologic, economic, politic și antropologic (*a învăța să fii*) devine pârgie a progresului social și individual, în măsura în care cultivă și perfecționează continuu capacitatea de *a învăța să înveți* în și

prin toate mediile formative, cu resurse nelimitate, distribuite și redistribuite pe tot parcursul vieții [114], va fi aprofundată în subcapitolul 1.2 al tezei la nivel de filozofie și de politică a educației.

1.2. Competența de a învăța să înveți la nivel de filozofie și de politică a educației

„Cei patru piloni ai educației” susțin construcția unei filozofii și politici ai „educației pe parcursul întregii vieți” necesară din motive multiple, psihologice, sociologice și pedagogice, delimitate programatic în Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI [37, p.79].

a) depășirea diviziunii tradiționale dintre vârstele școlarității (copilăria și adolescenței), ale maturității (perioada integrării și dezvoltării profesionale) și ale pensiei (care devine „perioadă activă” care valorifică experiența de viață în plan individual și comunitar);

b) „actualizarea permanentă a cunoștințelor” în condițiile în care formarea generală și profesională tinde să acopere o perioadă cât mai lungă de timp, prelungită la nivel de învățământ universitar care trebuie să ofere „un fond inițial care să servească pe tot parcursul vieții”;

c) *completarea educației formale* prin numeroase posibilități de educație nonformală realizabile în toate domeniile profesionale în funcție de competențele solicitate care pot fi dezvoltate în funcție de cunoștințele și aptitudinile (abilitățile) formate și consolidate, adaptate la cerințe noi în continuă schimbare;

d) *tratarea „întregii vieți”* ca „perioadă propice învățării”, desfășurată amplu, în forme variate raportate la conținuturi care interacționează reciproc în toate domeniile cunoașterii, în funcție de un dublu scop (educație generală, educație vocațională) care acoperă toate activitățile importante pentru cunoașterea lumii și a propriei persoane.

Educația pe parcursul întregii vieți este subordonată *competenței transversale* care concentrează capacitatea de „a învăța să înveți” integrată în cadrul unui nou model de filozofie și politică a educației care propune trei *scopuri strategice* [Ibidem, pp. 80-89].

1. *Conceperea educației pe tot parcursul vieții* raportată la *competența de a învăța să devii permanent*, să evoluezi *permanent* în plan social și personal, „nu ca un ideal îndepărtat, ci ca o *realitate*” pedagogică, psihologică și socială care răspunde unui „imperativ al democrației”. Această *strategie* este susținută pe bază următoarelor *obiective* specifice:

a) *dezvoltarea educației vocaționale continue*, competitivă în măsura în care acumularea de cunoștințe și priceperi în etapa de instruire inițială (școlară și chiar universitară) nu este suficientă în contextul societății informaționale bazată pe cunoaștere;

b) *stabilirea unui echilibru între: acumularea de cunoștințe – activitatea de muncă* (proprie fiecărui domeniu, fiecărei profesii) – *adaptarea continuă* la diferite situații de ordin socio-

profesional și cultural – „*participarea activă, interactivă* (eficientă, „lucrând împreună”) și *proactivă* creativă și responsabilă) *la viața civică*;

c) *egalizarea șanselor de reușită socială* pe tot parcursul carierei profesionale și *psihologică*, „dublată de speranța unei împliniri personale, susținută la nivel instituțional (prin caracterul deschis al sistemului de instruire și formare profesională) și normativ – „ca principiu esențial pentru toți cei care încearcă treptat să acorde locul cuvenit componentelor educației de-a lungul întregii vieți”.

2. *Dezvoltarea educației pe tot parcursul vieții*, realizată din perspectivă *multidimensională* creată și susținută *pedagogic* prin *conținut* (intelectual, științific, profesional, moral / deontologic, civic, cultural / estetic, etc.) și prin *tipurile de învățare* (promovate de cei „patru piloni ei educației”), definite ca *obiective specifice*:

a) *cunoașterea* (a învăța să știi, stăpânind cunoștințele de bază, generale și profesionale, însușite la nivel formal (școlar și universitar) și nonformal, dar și *informal*, experiențial;

b) *priceperea* (a învăța să știi să faci, rezolvând *probleme* de diferite tipuri și dificultăți prin aplicarea cunoștințele asimilate;

c) *capacitatea de a trăi alături de ceilalți* („a învăța să trăiești împreună, în context socio-profesional și comunitar deschis, respectând și valorificând „*regulile conviețuirii*”);

d) *experiența de viață* (a învăța să fii, valorificând cunoștințele, priceperile și regulile conviețuirii asimilate și interiorizate, „strâns legate pe parcursul întregii activități”;

3. *Perfecționarea educației pe tot parcursul vieții*, constituită „ca esență a societății” moderne și contemporane (postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere) (familie, școală, comunitate, loc de muncă, calitatea vieții), extinsă și aprofundată în cadrul unor sisteme de învățământ cu caracter deschis, aflate în relații instituționale directe și indirecte, de parteneriat și de cooperare și colaborare cu familia, cu comunitatea (locală, regională, națională și internațională) și cu „locul de muncă”. Obiectivele specifice derivate din această strategie de filozofie și de politică a educației, au în vedere permanent:

a) promovarea unui *dialog pedagogic permanent între profesori și părinți*, necesar pentru „dezvoltarea armonioasă” a educaților (preșcolariilor, școlariilor, studenților etc.) proveniți din diferite medii sociale, care solicită proiecte personalizate pentru reducerea și eliminarea inegalităților de șansă de reușită școlară și academică, profesională și comunitară, pe tot parcursul carierei, pe termen scurt, mediu și lung;

b) valorificarea specială a resurselor oferite de fiecare *comunitate* educațională, profesională, artistică, spirituală etc. (locală, regională, teritorială etc.) necesară pentru a cultiva „dorința de a trăi împreună și de a fundamenta coeziunea grupului pe un număr de angajamente comune, cum

ar fi participarea la acțiuni de voluntariat, identificarea unui numitor comun pe plan religios” sau civic (profesional / deontologic, cultural, politic, economic, artistic, sportiv etc.) [37, p.85];

c) abordarea pedagogică a locului de muncă, din fiecare domeniu *profesional*, ca „mediu educațional” care implică „înainte de toate cultivarea unor aptitudini” raportate la „pionii educației” (a ști, a ști să faci, a ști să trăiești împreună, a ști să fii) necesari pentru a cultiva și consolida capacitatea de a evolua permanent pe tot parcursul carierei, care va deveni *competența transversală de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*.

Într-un studiu realizat în a. 2019 de Darling-Hammond et.al, dezvoltarea CI2 este bazată pe sarcini autentice și reprezentări ușor de înțeles care-i sprijină pe elevi să-și autoregleze dezvoltarea și să conștientizeze elementele esențiale ale conținuturilor, cât și strategiile de învățat prin implicarea lor în rezolvarea problemelor reale și a transferului de cunoștințe în situații noi [111, p.99].

O abordare de evaluare, care subliniază că obiectivele de învățare ajută la susținerea comportamentului orientat spre realizare lor în timp și încurajează elevii să se concentreze pe îmbunătățirea competențelor și pe înțelegerea mai profundă a muncii pe care o realizează, este rezultatul măiestriei didactice [Ibidem, p.101].

Cei „patru piloni ai educației” (a ști, a ști să faci, a ști să trăiești împreună, a ști să fii), care susțin formarea și dezvoltarea capacității *de a ști să devii, să înveți să înveți* permanent, pe tot parcursul vieții anticipează noua linie de filozofie și politică a educației elaborată de Uniunea Europeană care fixează și argumentează necesitatea proiectării educației pe tot parcursul vieții în funcție de opt *competențe-cheie*: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competența matematică și competențe de bază privind știința și tehnologia; competența digitală; *capacitatea de a învăța să înveți* (în procesul de învățare); competențe sociale și civice; competența inițiativei și a *antreprenoriatului*; conștiința și exprimarea culturală [128].

În cadrul celor opt competențe-cheie capacitatea de *a învăța să înveți* în cadrul procesului intern al activității de învățare școlară și extrașcolară, formală, nonformală și informală tinde să devină și să acționeze ca o competență *transversală, transdisciplinară*, aflată în raporturi active, interactive și proactive cu celelalte *competențe-cheie*, pe care le putem aprecia la nivel de *competențe de tip*:

- *intradisciplinar* (competența *comunicării în limba maternă, competența comunicării în limbi străine; competența matematică*);
- *interdisciplinar* (competențe de bază privind *știința și tehnologia*);
- *pluridisciplinar* (competențe *sociale și civice* în domeniul științelor sociale);
- *transdisciplinară* (competența *digitală, competența inițiativei și al antreprenoriatului, competența conștiinței și a exprimării culturale*).

Analiza celor „patru piloni ai educației” (a ști, a ști să faci, a ști să trăiești și să lucrezi împreună, a ști să fii), definiți în Raportul Delors în „perspectivă largă, cuprinzătoare” la nivel de „tipuri de învățare”, evidențiază calitatea acestora de capacități care susțin posibilitatea formării și dezvoltării *competenței transversale, transdisciplinare de a învăța să înveți* [37, pp.70-78].

1) *Capacitatea de a ști* pregătește procesul de formare a competenței de *a învăța să înveți* prin „achiziționarea unor unități informaționale codificate” (noțiuni, principii, reguli, formule etc.) care reprezintă „progresul științific și paradigmele contemporane” astfel încât elevii să devină „prietenii științei” stăpâni pe „instrumentele cunoașterii privite ca mijloc și scop în viață”. Pe acest fond, sunt proiectate mai multe obiective specifice pe care le putem operaționaliza în cadrul oricărei lecții, inclusiv în studiul limbii engleze în învățământul liceal:

a) *cunoașterea* obținută în mai multe forme, care „nu trebuie să excludă cunoștințele generale dintr-o perspectivă cuprinzătoare, cu posibilitatea de a studia, în profunzime un număr restrâns de materii”;

b) *dobândirea culturii generale* care „face posibilă comunicarea” și creează „punți între societăți în timp și spațiu” care „stimulează interesul față de alte arii ale cunoașterii și cercetarea realizată la granița dintre discipline”;

c) *însușirea* „modului cum trebuie să înveți, făcând apel la puterea de concentrare” orientată prioritar spre operațiile logice fundamentale și instrumentale ale gândirii care favorizează memoria de lungă durată și creativitatea superioară, inventivă și inovatoare, emergentă și sinergică (bazată pe resursele gândirii critice);

d) *asimilarea cunoștințelor* în cadrul „unui proces continuu” deschis spre orice tip de experiențe, organizate formal (școlar) și nonformal (extrașcolar), dar și realizate neorganizat, direct și indirect în mediul informal (comunitar, prin mass-media și social-media etc.);

e) *interiorizarea cunoștințelor* în cadrul concret al fiecărei trepte și discipline de învățământ, cu utilizarea adecvată, prin accentuare și îmbinare a „două metode considerate cele mai adesea incompatibile: cea deductivă și cea inductivă” [Ibidem, pp.70, 71].

2) *Capacitatea de a ști să faci* pregătește procesul de formare a competenței de *a învăța să înveți* prin realizarea saltului calitativ de la *pricepere*, abordată ca *abilitate*, la *pricepere* devenită *competență*. La acest nivel superior, pot fi proiectate mai multe *obiective specifice* pe care trebuie să le operaționalizăm și în cadrul fiecărei lecții, în cazul nostru în studiul limbii engleze în învățământul liceal:

a) *îmbinarea* specifică a cunoștințelor cu abilitățile dobândite prin „pregătire tehnică și vocațională” formarea unui comportament social adecvat sarcinilor urmărite, în spirit de echipă, în condiții „de inițiativă și de asumare a responsabilității”;

b) *valorificarea* „experienței de viață” combină „cunoașterea și priceperea ca elemente de competență cerută” de instituțiile și întreprinderile în care absolventul este / va fi integrat profesional și comunitar;

c) *dezvoltarea continuă* a „capacității de a comunica, de a lucra în echipă, de a lucra în echipă, de a face față unei situații conflictuale” realizată în context social (școală, agent economic, instituție culturală etc.);

d) *integrarea* în activitățile de muncă specifice societății informaționale, bazată pe cunoaștere, diferite de cele consacrate în economiile tradiționale, „de subzistență”, care în devin „dematerializate”, „puternic tehnologizate” global, universal, care solicită comunicarea în limbi străine, în mod special în limba engleză [37, pp. 72-74].

3) *Capacitatea de a învăța să trăiești și să muncești împreună* pregătește procesul de formare a competenței de *a învăța să înveți* prin dobândirea capacității de „*a învăța regulile conviețuirii*” utilizând strategii care „mijlocesc evitarea conflictelor, soluționarea lor pe cale pașnică” prin „respect față de semenii, față de cultură și de valorile spirituale”. Această capacitate care tinde să devină o competență socială și civică fundamentală în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, poate fi atinsă în funcție de patru *obiective specifice* pe care trebuie să le putem operaționaliza la fiecare lecție, inclusiv la activitățile de limbă engleză, organizate formal, dar și nonformal, deschisă spre numeroasele influențe provenite din mediul *informal*:

a) *cunoașterea* celui alt care este posibilă dacă mai întâi te cunoști pe tine însuși”, în sens social (ca membru al comunității) și psihologic, prin calități caracteriale superioare care asigură raportarea corectă la lume și la sine;

b) *cultivarea empatiei* prin intermediul școlii necesară pentru „*descoperirea* pas cu pas a celui alt”, menită „să dea roade în termeni de comportament social de-a lungul întregii vieți”;

c) *însușirea istoriei culturii* la nivel superior și la nivelul „obiceiurilor” care constituie „punct de pornire pentru comportamentul ulterior”;

d) *colaborare instituțională și personală, intrapersonală și interpersonală, activă, interactivă și proactivă* realizată în cadrul unor *proiecte educaționale*, organizații de voluntariat, activități culturale, artistice, sportive, spirituale etc. [Ibidem, pp.74-76].

4. *Capacitatea de a învăța să fii* prelucrează și procesează calitativ *cunoștințele, priceperile și abilitățile sociale* (care susțin *competența de a învăța să trăiești și lucra împreună*) pregătește procesul de formare a unei capacități superioare, capacitatea sau competența de *a învăța să înveți* autonom, eficient, responsabil, pe tot parcursul vieții.

Capacitatea de *a învăța să fii* valorifică efectiv *cunoștințele* (a ști), *priceperile* (a ști să faci), *abilitățile sociale* (a ști să trăiești și să lucrezi împreună) este ordonată în plan normativ în funcție

de „principiul fundamental conform căruia educația trebuie să contribuie la dezvoltarea multilaterală a fiecărui individ – minte și trup, inteligență, sensibilitate, simț estetic, asumarea responsabilității și adoptarea unor valori spirituale”. La nivel de filozofie și de politică a educației acest principiu este reflectat în zona pedagogică a unor obiective specifice, obiective care pot fi operaționalizate în cadrul fiecărei lecții sau activități extrașcolare:

a) *valorificarea cunoștințelor, priceperilor și abilităților sociale*, consolidate, dezvoltate și corelate prin resursele *gândirii critice, independente*, demonstrată prin *judcăți proprii* aplicate în diferite circumstanțe ale vieții;

b) *cultivarea atitudinilor* care susțin „libertatea omului de a gândi, de a simți și de a crea” prin talentele proprii, aflate „la cârma propriei vieți”;

c) *consolidarea cunoștințelor, priceperilor, abilităților sociale și atitudinilor* (cognitive, afective, creative, metacognitive) prin raportarea permanentă la un set de valori fundamentale: științifice, estetice, artistice, tehnice, sportive, culturale, sociale care „duc la împlinirea omului în toată bogăția personalității sale”;

d) afirmarea rolului esențial al educației „în toate fazele vieții” în cadrul unui „proces dialectic ce are ca punct de plecare cunoașterea de sine deschisă permanent spre relațiile cu cei din jur” [37, pp.76-78].

În prezent, *competențele* sunt promovate la nivel de filozofie și de politică a educației în urma documentului, cu caracter normativ, elaborat de Uniunea Europeană, în 2006, sub titlul „Recomandări ale Parlamentului European al Consiliului din 18 decembrie 2006” deschise spre *competențele-cheie* care susțin capacitatea de *a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* – „*The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*” [87, p. 139].

La nivel de filozofie și de politică a educației, centrarea pe competențele-cheie valorifică în plan pedagogic superior rapoartele elaborate de UNESCO în deceniile anterioare (Edgar Faure, coordonator, 1974, Jacques Delors, coordonator, 2000) construite în jurul a patru piloni, definiți în termeni de capacități de învățare (a ști, a ști să faci, a ști să trăiești și să lucrezi împreună, a ști să fii), deschise spre competența de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

Contribuția cea mai importantă constă în extinderea și aprofundarea termenului de competență dincolo de abilitatea de *a ști să faci* utilizată în „formarea diferitelor profiluri profesionale și vocaționale”. Nouă concepție are ca scop strategic „a construi un sistem educațional public bazat pe competențe”, o viziune „încă rară”, în condițiile în care „din 1960 curriculumul centrat pe competențe avea ca obiect „formarea de manageri, comandanți militari, specialiști în diverse programe profesionale”[93, pp.19-20].

Tabel 1.1. Indicatorii competențelor-cheie intra și pluri disciplinare

Competențele-cheie definite în termeni de obiective psihologice	Indicatorii competențelor-cheie în termeni de cunoștințe, abilități esențiale, atitudini și valori de bază
Comunicarea eficientă în limba română, maternă și în cel puțin o limbă străină „într-o varietate de situații” didactice și extradidactice desfășurate în context formal și nonformal, dar și informal	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea corectă a limbajelor (coduri, convenții, reguli) la nivel general, de profil, de specialitate - Operarea cu mesaje verbale și nonverbale care permit receptarea și comunicarea eficientă, susținută empatic - Evaluarea continuă a propriei comunicări adaptată cultural - Utilizarea strategiilor argumentative în contexte deschise
Valorificarea conceptelor și abilităților din <i>matematică și informatică, științe ale naturii, și tehnologie</i> , susținute atitudinal și valoric în context formal, nonformal și informal	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea unor strategii eficiente de rezolvare de probleme, prin raționamente inductive, deductive, analogice, inovative - Folosirea unor capacități multiple de analiză critică necesară pentru luarea unor decizii argumentate logic și praxiologic - Aplicarea principiilor care ordonează cunoașterea științifică în contexte deschise, <i>legate de viața cotidiană și profesională</i>
Participarea activă și responsabilă la viața socială, cunoscută și analizată prin studiul științelor umane și sociale (economie, sociologie, filozofie, istorie, psihologie etc.) integrate în Aria curriculară <i>Om și societate</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conștientizarea drepturilor și obligațiilor civice - Utilizarea cunoștințelor și abilităților de bază în identificarea și rezolvarea problemelor sociale în context școlar/extrașcolar - Relaționarea interpersonală pozitivă în contexte multiple - Cooperarea eficientă în activități de învățare, muncă etc. - Respectarea diversității socio-culturale, la nivel comunitar deschis: local, regional, național etc.

În tabelul 1.1. prezentarea în format structurat și concis ne-a facilitat analiza și interpretarea competențelor-cheie ce sunt dezvoltate în cadrul procesului educațional atât la nivel intradisciplinar, cât și interdisciplinar, raportate specific prin obiective psihologice. Obiectivele sunt definite și detaliate prin indicatori care exprimă cunoștințe și abilități fundamentale, susținute de atitudini și valori de bază ce completează formarea elevilor. Printre competențele abordate se regăsesc *comunicarea eficientă în limba română, limba maternă și limbi străine, valorificarea conceptelor din matematică, informatică, științele naturii și tehnologie, participarea activă și responsabilă la viața socială*, prin explorarea științelor sociale și umane.

Structură reflectă modalitatea de integrare și aplicare a competențelor vizate în educația formală, nonformală și informală pentru a dezvolta un profil complex de competențe necesare în viața personală și profesională a elevilor.

Tabel 1.2. Indicatorii competențelor-cheie inter și transdisciplinare

Competențele-cheie interdisciplinare și transdisciplinare definite în termeni de obiective psihologice	Indicatorii competențelor-cheie în termeni de cunoștințe, abilități esențiale, atitudini și valori de bază
Managementul vieții personale și al evoluției în carieră, realizat prin valorificarea unor cunoștințe abordate interdisciplinar (economie, psihologie, filozofie / etică, estetică, logică etc.) și transdisciplinar (la nivel de orientare școlară și profesională și de consiliere în carieră, în contextul societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere)	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, creativitate inovatoare etc.), semnificative pentru dezvoltarea personală și socială (culturală, profesională, comunitară etc.) - Autoevaluarea resurselor cognitive și noncognitive (afective, motivaționale, caracteriale) pentru elaborarea de proiecte viabile de dezvoltare personală și profesională - Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial necesar în valorificarea propriului potențial de evoluție socială - Utilizarea strategiilor argumentative în contexte deschise - Definitivarea opțiunilor culturale, școlare / universitare și profesionale și argumentate și consolidate aptitudinal și atitudinal, individual și comunitar
Manifestarea creativității și a spiritului inovator, activate în context social complex (cultural, comunitar, profesional, artistic, științific, tehnologic, artistic, civic, politic, economic, spiritual etc.), susținute și perfecționate permanent la nivel individual și de grup, interdisciplinar și transdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestarea inițiativei creative (inventive, inovatoare) în contexte educaționale, profesionale și comunitare - Inițierea și finalizarea unor proiecte individuale și de grup, aplicabile și perfectibile în diferite contexte deschise - Realizarea de produse științifice, tehnologice, artistice, culturale bazate pe „raportarea propriilor puncte de vedere creative la opiniile altora”; - Rezolvarea problemelor teoretice și practice din perspectivă interdisciplinară, pluridisciplinară și transdisciplinară.

Construirea tabelului 1.2 ne-a facilitat analiza datelor, care ilustrează că abordarea integrată a cunoștințelor cât și a competențelor cheie- *managementul vieții personale și al carierei, creativitatea și spiritul inovator*- sprijina aplicarea creativă și practică a elevilor în vederea adaptării la situațiile și provocările complexe ale societății contemporane și favorizează evoluția personală și profesională a acestora.

Tabel 1.3. Indicatorii competenței-cheie transversală, transdisciplinară de a învăța să înveți în perspectiva educației permanente și a autoeducației

Competența-cheie transversală, transdisciplinară, definită în termeni de obiective psihologice	Indicatorii competențelor-cheie în termeni de cunoștințe, abilități esențiale, atitudini și valori de bază
Utilizarea tuturor resurselor didactice (școlare și extrașcolare) psihologice (cognitive și metacognitive) și sociale (culturale, comunitare) ale elevului adolescent, absolvent de liceu, pentru învățarea eficientă, autonomă și responsabilă pe tot parcursul vieții	<ul style="list-style-type: none"> - selectarea cunoștințelor și abilităților de bază, dobândite și antrenate eficient în context formal, nonformal și informal - exersarea tehnicilor de muncă intelectuală care conferă învățării stabilitate, deschidere, perseverență și flexibilitate - conștientizarea valorii psihologice și sociale a învățării, ca resursă cognitivă și metacognitivă durabilă

	- folosirea responsabilă a tehnologiilor informaționale în condiții de învățare formală, nonformală și informală
Interiorizarea valorilor pedagogice exprimate în termeni de cerințe psihologice și sociale necesare elevului adolescent, absolvent de liceu, care asigură orientarea pozitivă (afectivă, motivațională și caracterială) a atitudinilor acestuia față de învățarea formală, nonformală și informală	<ul style="list-style-type: none"> - conștientizarea valorilor importante pentru experiența elevului, psihologică și socială (civică, etică, profesională) - dezvoltarea atitudinilor pozitive față de sine și ceilalți în școală, familie, grup de prieteni, comunitate locală etc. - înțelegerea importanței opțiunii pentru o viață sănătoasă din punct de vedere psihologic și fizic, mental și comportamental- conștientizarea efectelor pozitive și negative ale procesului de utilizare a calculatorului în activitatea de învățare - exersarea spiritului antreprenorial în organizarea timpului necesar pentru învățarea formală, nonformală, informală

Conținutul Tabelului 1.3 corelează competența-cheie transversală și transdisciplinară de a învăța să înveți și subliniază complexitatea și interdependența dintre cunoștințe, abilități, valori, atitudini în procesul de formare a acestei competențe pentru a asigură nu doar capacitatea de a învăța eficient, ci și adaptabilitatea la provocările unei vieți în continuă schimbare, Accentul este plasat pe valoarea educației permanente și a autoeducației.

În analiza realizată la nivelul „coordonatelor cadrului de referință al curriculumului național” cele două categorii de competențe-cheie, definite în termeni de obiective psihologice sunt raportate la un set de indicatori care oferă sugestii pentru elaborarea *unui model cu impact metodologic și praxiologic*, explorat în condiții de cercetare pedagogică fundamentală sau operațională și valorificat în partea de cercetare experimentală a lucrării.

1.3. Abordarea integrativă a competenței-cheie a învăța să înveți la treapta de liceu în contextul învățării pe parcursul vieții

Modelul competențelor-cheie, adoptat inițial în 2006, a fost revizuit și reconceptualizat în 2018, integrând noi valori într-un cadru de filozofie și politică a educației menit să susțină dezvoltarea unui curriculum adaptat „Școlilor Europene”, cu o abordare globală și orientare deschisă către „învățarea pe tot parcursul vieții” [128].

Reconceptualizarea competențelor-cheie este fundamentată pedagogic și promovată pentru a răspunde cerințelor actuale ale educației prin următoarele orientări:

- consolidarea competențelor de comunicare lingvistică și multilingvistică (în limbi străine), interconectate cu competențele digitale, pe fondul valorilor universale ale cunoașterii;

- reconfigurarea competențelor matematice, științifice și tehnologice, integrate funcțional în cadrul competenței STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics / Știință, Tehnologie, Inginerie, Matematici);

- dezvoltarea „competențelor generice”, precum „conștientizarea și exprimarea culturală”, care facilitează adaptarea la schimbările accelerate ale globalizării cunoașterii (științifice, tehnologice, artistice, filozofice etc.) în societatea informațională postmodernă;

- anticiparea „viitorului emergent al educației și al competențelor” prevăzut în cadrul inițiativei „OECD Educația 2030”.

Ipostaza analizată atestă faptul că competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un model teoretic de referință, conceput curricular în spiritul educației permanente și al autoeducației. Acest model se evidențiază prin capacitatea sa funcțională superioară de a integra și mobiliza cunoștințe, abilități, atitudini și valori, elemente esențiale pentru dezvoltarea competenței globale, transversale, de „*a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*”. Fundamentată psihologic prin calitățile personale și susținută social prin produsele culturii, această competență este transpusă didactic în cadrul programelor educaționale formale și nonformale, contribuind semnificativ la formarea indivizilor în educația complexă și adaptabilă.

Competențele-cheie reprezintă, astfel, „o trăsătură a politicii educației în statele membre ale U.E.” [Ibidem, p. 4]. La nivelul filozofiei educației, cele opt competențe-cheie, integrate în curriculumul național, „proiectează drumul învățării pe tot parcursul vieții”, necesar, „într-o lume în continuă schimbare”. În acest context, „competența personală și socială de a învăța să înveți” este considerată „cea mai potrivită pentru o abordare curriculară” [Ibidem, p. 4].

Legăturile dintre competențe contribuie direct la acest proces, prin rolul semnificativ al:

- *competenței multilingvistice* care presupune comunicarea în limbi străine, cu accent pe limba engleză;
- *competenței digitale*, implicate în procesarea continuă a informațiilor într-o societate globalizată;
- *competenței STEM*, care oferă „o bază esențială pentru dezvoltarea capacității de a învăța să înveți în mod autonom și eficient, utilizând aptitudinile de rezolvare a problemelor” prin resursele gândirii critice și abordarea situațiilor-problemă „în condiții de creativitate pedagogică, inventivă și inovatoare”.

Structura fiecărei „competențe-cheie” orientate către dezvoltarea capacității transversale de „*a învăța să înveți*” este fundamentată pe interdependența următoarelor elemente:

a) *cunoștințele esențiale* (savoir), necesare pentru înțelegerea conceptelor fundamentale și pentru asimilarea noțiunilor de bază;

b) *abilitățile de bază* (savoir-faire), care facilitează aplicarea cunoștințelor în situații practice și dezvoltarea aptitudinilor necesare pentru învățarea activă;

c) *atitudinile* (savoir-être), care ghidează valoric activitățile de educație și instruire, sprijinind motivația și angajamentul față de procesul de învățare.

Componentele analizate sunt confirmate și în cadrul elaborat în 2018, care include „*un tabel al competențelor-cheie revizuite*” [88, pp. 9-10], oferind o perspectivă actualizată asupra conexiunilor dintre cunoștințe, abilități și atitudini în educația pentru învățarea pe tot parcursul vieții. *Competențele lingvistice* și multilingvistice, aflate în continuă interacțiune didactică și culturală confirmă importanța studiului limbii engleze marcat calitativ învățământul secundar prin capacitatea de *a înțelege, a exprima și a interpreta* concepte (savoir), fapte (fapte), opinii și sentimente (savoir-etre), realizată în forme orale și scrise, în context socio-cultural școlar și extrașcolar, pe termen mediu și lung. [88, p.8].

Competența multilingvistică, dobândită și antrenată special prin studiul intensiv și extensiv al limbii engleze, susține în mod direct și indirect:

a) competența STEM (știință, tehnologie, inginerie, matematici), implicată în dezvoltarea inteligenței logic—matematice și informatice, asociată cu inteligența naturalistă, experimentală și cu inteligența aplicată în condiții de *inginerie economică* (industrială, postindustrială, managerială, a serviciilor etc.), dar și *socială*;

b) competența „*personală, socială și de a învăța să înveți*”, implicată în valorificarea deplină a resurselor psihologice și sociale ale *personalității educatului* (elevului), care, pe de o parte, îmbină „capacitatea de a reflecta asupra sinelui” cu „capacitatea de a lucra cu ceilalți”, iar, pe de altă parte perfecționează capacitatea „de a gestiona propria activitate de învățare” în condiții de interacțiune psihologică și de complexitate socială (culturală, politică, ideologică etc.);

c) competența de „conștientizare și exprimare culturală”, implicată în valorificarea cunoștințelor dobândite prin *studiul limbii și al literaturii engleze în liceu* în viziune curriculară, *transversală și transdisciplinară*, studiu intensiv și extensiv:

- proiectat în funcție de un scop general = stimularea gândirii critice și a creativității superioare, probate și în procesul de asimilare și valorificare a unor noi cunoștințe și metodologii de autoinstruire utile și în cadrul altor discipline de învățământ;

- realizat în raport de un set de principii care ordonează desfășurarea activităților școlare și extrașcolare prin: „integrarea predării și învățării” la nivel de experiență de comunicare complexă (auto)reflexivă, complexă, activă, interactivă și (auto)reflexivă;; concentrarea proiectelor de activitate asupra „obiectivelor de învățare”; specificarea și operaționalizarea conținuturilor de bază la nivelul unor sarcini didactice gradate (minim, mediu, maxim), definite

prin *descriptori de performanță*; diferențierea și diversificarea instruirii prin strategii didactice adecvate de comunicare interactivă în condiții de dezbatere și de asalt de idei, specifice domeniului care definește competența multilingvistică.

Autoreglementarea în învățare este considerată esențială pentru succesul academic în secolul XXI . Implicarea elevilor în auto-reglementarea învățării vizează atât conținuturile, cât și strategiile de învățare în atingerea obiectivelor educaționale. În acest sens profesorii îi pot sprijini pe elevi în a deveni proactivi pentru a obține finalitățile proiectate [128].

Competența de a învăța să înveți, implicată plenar în studiul aprofundat al limbii și literaturii engleze în liceu, evoluează practic ca un produs al competențelor-cheie, raportate la diferite arii disciplinare și interdisciplinare. În această perspectivă, competența de a învăța să înveți reprezintă: a) pe de o parte, un reper *transdisciplinar* și *transcurricular* implicat în studiul limbii și al literaturii engleze în liceu; b) pe de altă parte, un model de dezvoltare a eficienței a competenței multilingvistice, a comunicării eficiente în limbi străine, cu rol special acordat limbii engleze, în contextul cultural specific epocii moderne și postmoderne.

În concluzia avansată sub formă de *Recomandări*, „Competența personală, socială și de a învăța să înveți” devine / trebuie să devină „o trăsătură puternică a tuturor subiectelor” tratate de *materiile școlare* (elaborate *intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar* sau *transdisciplinar*). Dezvoltarea sa, antrenată prin resurse proprii în cazul disciplinei limba engleză încadrată în aria curriculară determinată de competența-cheie *multilingvistică*, este / trebuie realizată prin strategii de învățare în condiții de organizare individuală și de grup și de gestionare eficientă a timpului și a informației acumulate în timp (în învățământul secundar liceal etc.) [128, p.19].

Aprofundarea competențelor-cheie este concepută în cadrul specific fiecărui domeniu (arie curriculară, disciplină de învățământ). La nivel de *competență multilingvistică*, studiul limbii și literaturii engleze reia în alt context (formal, nonformal, deschis spre informal) capacitatea de a valorifica eficient cunoștințele teoretice și abilitățile, susținute atitudinal. În termeni operaționali este vizată capacitatea de a înțelege, a exprima și a integra cunoștințele de limbă și literatură engleză în *structuri complexe*, realizate în formă orală și scrisă, în mediul școlar și extrașcolar.

Structurile complexe au în vedere „cunoștințele esențiale” definite în termeni de cunoștințe teoretice (*savoir*), de abilități (*savoir-faire*) și de atitudini față de cunoștințele esențiale, de învățare, de educație, de educatori, de școală etc. (a învăța să fii) [128, p.24, 25].

Aprofundarea competenței multilingvistice de a ști (savoir) poate fi realizată prin corelarea și integrarea unor cunoștințe de bază, de vocabular, gramaticale și literare, raportate la tipuri specifice de interacțiune lingvistică, la stiluri și registre lingvistice și la principii formale care ordonează comunicarea reflexivă (autoreflexivă) și variațiile care apar „în contexte culturale

diferite” (Anglia, S.U.A., Canada, în limbajul diplomatic, comercial, politic etc. universal, în limbajul informatic, în mass-media și social-media etc.).

Aprofundarea competenței multilingvistice exprimată în termeni de abilități, de **a ști să faci) (savoir-faire)** poate fi realizată prin perfecționarea unor deprinderi și priceperi lingvistice proprii limbii și literaturii engleze. În esență, ne referim la:

- *deprinderile* lingvistice de a *înțelege mesajele* în limba engleză, de a *iniția conversații* și dezbateri în limba engleză, de a *citi și a scrie* eficient (corect) în limba engleză, din perspectiva unor sarcini de învățare *intradisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară*, dar și a unor obiective de cercetare didactică a realității naturale și sociale (raportate la competența STEM și la materiile școlare incluse în aria curriculară „Om și societate” etc.);

- *priceperile* lingvistice, de a folosi instrumentele naturale ale limbii engleze, de a valorifica resursele gramaticale și literare, culturale și interculturale ale limbii engleze în context formal, nonformal și informal: de a monitoriza și evalua / autoevalua formativ propria comunicare în contexte, condiții și situații specifice (dependente de sarcinile de învățare și de cercetare didactică); de a aprecia diferențele culturii, bazate pe resursele limbii engleze sau / și pe aplicațiile lingvistice extinse și aprofundate, generalizate, specificate și operaționalizate în plan economic și politic (civic, diplomatic etc.), comunitar și spiritual, sportiv și artistic etc.; de a integra noțiunile dobândite în rezolvarea unor probleme curente (de natură practică: școlară, profesională, financiară, medicală etc.) și de specialitate (în perspectiva orientării școlare și profesionale optime, a consilierii în carieră, eficiență, a învățării pe tot parcursul vieții, validată în plan psihologic, intrapersonal, subiectiv și social, interpersonal, intersubiectiv etc.

Aprofundarea competenței personale, sociale și de a învăța să înveți este exprimată în termenii capacității de *a ști să fii* din perspectivă psihologică și sociologică. Din perspectivă psihologică este vizată *capacitatea de a reflecta sinele și a gestiona timpul și informația* asimilate și interiorizate în *timp*. Din perspectivă sociologică, este angajată *capacitatea de a trăi și de a lucra împreună cu ceilalți* [128, p.32-33].

Structurile complexe care susțin formarea și dezvoltare acestei competențe în contextul valorificării cunoștințelor esențiale de limbă și literatură engleză, aprofundate în contextul învățământului secundar liceal. Aceste *structuri* sunt construite în funcție de un set adecvat de:

a) *Cunoștințe de bază* (savoir = a ști) cu referință la: stilul de viață sănătos (intelectual și fizic, moral și comunitar); participarea la viața socială comunitară (familială, profesională, politică, spirituală, culturală, artistică, sportivă); strategiile de învățare / autoînvățare socială eficiente prin integrarea celor mai potrivite metode, forme de organizare și stiluri manageriale, aplicate în cadrul specific al fiecărei arii curriculare și discipline de învățământ; orientarea școlară

și profesională și consilierea în carieră; gestionarea timpului de învățare și a informației dobândită în context formal, nonformal și informal; autodisciplina muncii în școală și în afara școlii.

b) *Cunoștințe aplicative*, considerate *abilități de bază* (savoir faire = a ști să faci) care reprezintă, susține și perfecționează permanent:

- *deprinderea* de a stabili obiective prin exerciții de autoproiectare curriculară, realizabile în timp determinat; a conștientiza propriile sale aptitudini (generale și speciale) și atitudini (cognitive, afective, motivaționale, afective și caracteriale) necesare în orice act de autoînvățare; a concentra și interioriza efortul necesar în plan cognitiv, socioafectiv, moral, psihofizic; de a învăța constructiv și creativ (inovator) în mod autonom și responsabil;

- *priceperea* de a rezolva probleme personale și sociale, de diferite tipuri și dificultăți (simple și complexe) care solicită *combinarea* între *cunoștințele de bază* și *abilitățile de bază* care antrenează aptitudinea: de a reflecta critic situațiile întâlnite sau semnalate; de a lua decizii în condiții de incertitudine și stres; de a învăța și autoînvăța social, prin colaborare și cooperare, în condiții de schimbare conjuncturală și structurală; de a organiza și reorganiza interacțiunea socială complexă și deschisă (comunitară și culturală, profesională și civică, spirituală și politică etc.); de a autoevalua rezultatele activităților pedagogice (de educație, de instruire, de orientare școlară și profesională, de cercetare și perfecționare didactică etc.) în condiții de negociere profesională și de consiliere în carieră asumată în mod responsabil pe termen scurt, mediu și lung.

c. *Atitudinea de bază* care reprezintă capacitatea de *a ști să fi* prin interiorizarea și aprofundarea cunoștințelor și abilităților dobândite raportate la valorile pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul științific, utilitatea științei și a artei aplicate, frumosul artistic, sănătatea psihică și fizică), reflectate specific la nivelul fiecărei arii curriculare și discipline de învățământ susțin procesul de formare și dezvoltare a aptitudinii de *a învăța să înveți*. Studiul limbii și literaturii engleze în liceu cultivă astfel, capacitatea elevului de:

- învățare prin cooperare și colaborare;
- „conștientizare și comunicare interactivă;
- „a-i fi bine” în plan personal, social (cultural, comunitar, civic) și psihofizic;
- „a fi asertiv”, în condiții de diversitate, respect al celuilalt, interculturalitate;
- autoînvățare, în contexte de viață reală, de comunicare interculturală și de adaptare la resursele oferite și provocările tehnologice, dar și etice generate de societatea globalizată, informațională, bazată pe cunoaștere;
- a descoperi oportunitățile autoformării și autodezvoltării relevante „într-o varietate de contexte de viață” [128, pp.33-34].

Studiul intensiv (formal) și extensiv (nonformal, dar și informal) al limbii engleze în liceu, care susține formarea și dezvoltarea capacității de *a învăța să înveți* eficient pe termen scurt, cu impact pe termen mediu și lung, pe tot parcursul vieții, este raportat permanent la competența conștientizării și exprimării culturale” în contexte de viață multiple, școlare și extrașcolare, civice și profesionale, economice și spirituale etc. Activarea cunoștințelor de limbă în situații funcționale social antrenează și consolidează practic „înțelegerea modului în care ideile”, dobândite și interiorizate în plan lingvistic, literar, estetic, etic, civic, tehnologic / prin aplicațiile informaticii) sunt „comunicate – prin intermediul limbii engleze – în diferite culturi și prin diferite arte”.

La acest nivel, *competența* de „a învăța să înveți” implică și procesează efectiv capacitatea (*multi*)*lingvistică* a elevului licean de *înțelegere, dezvoltare și exprimare* a propriilor idei (care sintetizează diferite cunoștințe și abilități de limbă și literatură engleză) susținute prin valori pedagogice (științifice, estetice, etice etc.) și atitudini socio-afective pozitive – grupate și aprofundate în jurul „sentimentului apartenenței la un *statut*” *social*” (de viitor absolvent de liceu și de viitor student, specialist integrat profesional, membru al unei noi comunități etc.), probat prin exercitarea mai multor *roluri* sociale, într-o „varietate de moduri și contexte” (formale, nonformale, informale; comunitare, culturale, interculturale, multiculturalare, civice, profesionale, politice, spirituale, artistice etc.).

În perspectiva definitivării unei strategii didactice de formare a *C8 în învățământul liceal*, în general, *prin studiul limbii engleze*, în special, propunem următorul model pedagogic care valorifică structură de funcționare a *competențelor-cheie*, cu raportare specială la competența *conștientizării și exprimării culturale a cunoștințelor de bază* (teoretice – aplicative / abilitatea de a ști să faci – atitudinale / a ști să fii) [128, p. 39-43].

Tabel 1.4. Structura de funcționare a competențelor-cheie

Tabelul 1.4.1. la nivel instituțional

prin curriculum (limba engleză)	planificare a școlii prin:	managementul clasei
- revizuirea programelor / raportate la competențele-cheie	- modificarea calitativă a mediului de învățare prin cooperare	- raportarea obiectivelor concrete la competențele-cheie
- centrarea pe calitate: obiective specifice – cunoștințe de bază	- „împărtășirea abordărilor pedagogice noi” în context deschis	- reflectarea optimă a legăturilor dintre cunoștințe-abilități-atitudini
- deschiderea spre soluții didactice validate psihologic și social	- perfecționarea raporturilor dintre <i>curriculumul</i> formal și nonformal	- antrenarea optimă a capacității elevilor de autoînvățare eficientă

Tabel 1.4.2. la nivel de predare și învățare

mediul pedagogic creat	metodele didactice	formele de organizare
- spațiul favorabil învățării active	conversația, dezbateri	- învățare școlară – extrașcolară
- timpul de învățare formală optim	observarea, experimentul	- combinația individual colaborativ
- resurse digitale /platforme virtuale	demonstrația,problematizarea	- organizare frontală – pe grupe
- climat care induce starea de bine	proiectul formal nonformal	- sarcini de învățare interactivă
- ambianța socio-afectivă optima	studii de caz semnificative	- sarcini de învățare practică

Tabel 1.4.3. la nivel de evaluare

mijloace de evaluare	metode de evaluare	strategii de evaluare
- teste de cunoștințe	clasice	inițială / predictivă
- teste docimologice	alternative	continuă / formativă
- teste psihologice	combinat	finală / sumativă

Recomandarea Consiliului U.E din 22 mai 2018, care înlocuiește *Recomandarea* anterioară din 2006, oferă un model de proiectare a educației subordonat unui scop general strategic „*învățarea pe tot parcursul vieții*”, care poate fi atins în funcție de cele „opt competențe-cheie” (de comunicare în limba maternă, de comunicare în limbi străine; în știință, tehnologie, inginerie și matematică / STEM; digitală; personală, socială și de **a învăța să înveți**; civică; antreprenorială; de conștientizare și exprimare culturală), reprezentând „o combinație” optimă, de:

1. *Cunoștințe* = „fapte, cifre, concepte, idei și teorii” validate academic și mediate pedagogic (în raport de particularitățile fiecărei trepte și discipline de învățământ) care „sustin *înțelegerea* unui anumit domeniu” de studiu, unei teme sau unui subiect; reprezintă capacitatea celui ce învață de *a ști (savoir)*.

2. *Aptitudini* = „abilitatea de a utiliza cunoștințele însușite „pentru a obține rezultate”, în procesul de rezolvare de probleme de diferite grade de complexitate, specifice fiecărei trepte și discipline de învățământ, fiecărei arii curriculare și activități de instruire organizată formal și nonformal; reprezintă capacitatea celui ce învață de *a ști să faci (savoir-faire)*.

3. *Atitudini* = dispozițiile cognitive și socio-afective, motivaționale, volitive și caracteriale, care orientează valoric desfășurarea procesului de receptare și însușire a cunoștințelor și abilităților bază; reprezintă și marchează capacitatea celui ce învață de *a ști să fii (savoir-etre)*.

Funcția pedagogică generală a competențelor-cheie propuse prin *Recomandarea* Consiliului U.E din 22 mai 2018, este implicată în zona curriculumului conceput ca „program general pentru un ciclu – complet – de studiu”, organizat și desfășurat formal în cadrul sistemului de învățământ primar

și secundar (inferior și superior) [128, p.47]. Obiectivele specifice derivate vizează dobândirea competenței transversale de a învăța să înveți, susținută și exprimată prin capacitatea „de coeziune socială, de angajare în societatea bazată pe cunoaștere”, de promovare a unor standarde valorice, normative, „de predare, învățare și evaluare, management al procesului de învățământ și al clasei de elevi. [Ibidem, p.48], La nivel de curriculum școlar, trebuie semnalată relația dintre:

a) Cinci *competențe-cheie* și *ariile curriculare* care includ în structura lor de funcționare pedagogică mai multe materii școlare corelate intradisciplinar și interdisciplinar: a) competența *lingvistică*, de a învăța în limba maternă – aria curriculară Limba și literatura română; b) competența *multilingvistică*, bazată predominant pe vocația universală a limbii engleze – aria curriculară: Limbi străine; c) competența știință, tehnologie, inginerie, matematică – aria curriculară: matematică, științe ale naturii și tehnologie (științe aplicate, inclusiv la nivel de „inginerie”); d) competența digitală – aria curriculară: informatică; e) competența civică – aria curriculară, științe umane și sociale, „om și societate”;

b) Trei competențe-cheie transversale, transdisciplinare care, valorificând și resursele celorlalte cinci competențe cheie, susțin în mod special competența transversală, transdisciplinară: „personală, socială, de „a învăța să înveți”; antreprenorială, de a rezolva probleme practice prin resursele gândirii critice și ale creativității superioare; de conștientizare și exprimare culturală (artistică, științifică, filozofică, spirituală etc.) [129, p. 48-49].

La nivel de *model de filozofie și de politică a educației, Recomandarea Consiliului U.E* din mai 2018, cu privire la „competențele-cheie pe tot parcursul vieții”, promovează în final, „un proiect transversal” care poate fi raportat la orice *subiect* inclus în *curriculumul școlar*, transpus de profesor în acord cu specificul fiecărei discipline și trepte de învățământ (în cazul nostru limba engleză la liceu). Acest „proiect transversal” poate fi elaborat în funcție de relația directă existentă între cinci competențe-cheie și disciplinele de învățământ incluse în curriculumul școlar, raportate la celelalte trei competențe-cheie care au un potențial formativ superior prin caracterul lor transdisciplinar, concentrat la nivel superior (extins și aprofundat la nivelul *competenței personale și sociale de a învăța să înveți* – autonom, eficient, responsabil – *pe tot parcursul vieții*”.

Întemeierea științifică a Modelului teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic, care va include componentee structurate pe abordarea intra-, inter- și transdisciplinară, oferind cadrul teoretic și direcțiile educaționale pentru dezvoltarea competenței CI2, este dezvoltată în subcapitolul 2.2. al lucrării, asigurând baza filozofică, educațională și metodologică pentru implementarea CI2, raportată la specificul disciplinei limba engleză pentru liceu, abordate din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.

1.4. Concluzii la capitolul 1

În *capitolul 1*, a fost abordat conceptul pedagogic de competență din perspectivă istorică și teoretică, fiind analizată competența de a învăța să înveți promovată la nivel de filozofie și de politică a educației, cu deschidere spre evoluția actuală a competențelor-cheie, cu impact și în învățământul liceal., evidențiind contribuțiile istorice a conceptului, aduse de rapoartele UNESCO:

- „A învăța să fii” (Edgar Faure, coord., 1972)[52], care concepe *competența de a învăța să înveți* la nivelul legăturii dintre capacitatea educatului de *a ști* (savoir = cunoștințe), *a ști să faci* (savoir-faire = abilități, deprinderi și priceperi), *a știi să fii* (savoir-être = atitudini pozitive față de învățare), promovând o nouă paradigmă în politica educației conform căreia educația îndeplinește o funcție nouă, proactivă, de anticipare a dezvoltării social-economice și culturale, de pregătirea a omului pentru „tipuri de societăți care încă nu există”;

a. „Educația o comoară lăuntrică” [31], care proiectează competența de a învăța să înveți la nivelul capacității de *a învăța să devii* permanent, construită pe baza a „patru piloni” ai educației de calitate care susțin acțiunea de *a învăța*: *să știi* (dobândind cunoștințele esențiale) – *să știi să faci* (aplicând eficient cunoștințele dobândite) – *să trăiești și să lucrezi împreună* cu ceilalți (în condiții de colaborare și cooperare) – *să știi să fii* (implicat în perfecționarea propriei persoane, prin atitudini pozitive față de învățare concepută ca autoînvățare).

Pe acest fond, am semnalat existența unui *model pedagogic*, confirmat istoric (1972, 1997) care anticipează formarea *competenței de a învăța să înveți* ca produs calitativ superior al celor patru capacități de a învăța (să știi, să știi să faci, să știi să trăiești împreună, să știi să fii), antrenat prin *strategii adecvate, de politică a educației* (centrate asupra proiectării curriculare a educației) didactice (interactive) și manageriale (de conducere democratică a educației).

Din perspectivă *teoretică*, au fost valorificate semnificațiile conferite conceptului pedagogic de competență definit în dicționarele de specialitate la nivel de: a) concept fundamental, apropiat de cel de finalitate a educației; b) *concept operaționalizat* în cadrul proiectării curriculare a programelor școlare; *concept aplicat special* ca și competență de comunicare în limbi străine; *concept promovată* în filozofia și politica educației, în perspectiva educației permanente, a învățării pe tot parcursul vieții în calitate de competențe-cheie.

Analiza *CI2* la nivel de filozofie și de politică a educației, confirmă legătura existentă între cele două rapoarte UNESCO (1972, 1997) și Recomandările U.E privind cele opt *competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* definite în 2006 (comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competența matematică și competențe de bază în științele naturii și tehnologiei; competența digitală; competența de a învăța să înveți: competențe sociale și civice; competența probată prin spirit de inițiativă și antreprenoriat; competența conștientizării și

exprimării culturale) revizuite și reînnoite în 2018 (competența: lingvistică; multilingvistică; STEM, digitală, civică; personală și socială de a învăța să înveți; antreprenorială, de sensibilizare și exprimare culturală). Prin gruparea celor opt competențe-cheie (2018) la nivel intra/inter/pluri/transdisciplinar, raportate la indicatorii exprimați în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini de bază, susținute prin valori pedagogice generale și specifice, putem schița un profil al absolventului de liceu capabil să învețe eficient pe tot parcursul vieții.

Evoluția actuală a *competențelor-cheie* în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, cu *implicații speciale în învățământul liceal*, a fost analizată în contextul celor *opt competențe-cheie* revizuite (2018) implicate în reconstrucția curriculumului în „școlile europene”, în fundamentarea *axiologică* și *praxiologică* a planului de învățământ proiectat pe *arii curriculare*. În această perspectivă, am evidențiat: a) *funcția generală* celor opt competențe-cheie = dobândirea competenței transversale, de „a învăța să înveți pe tot parcursul vieții”; b) structura de bază, construită intra/inter/pluri/transdisciplinar) la nivelul conexiunilor dintre cunoștințele, abilitățile, atitudinile - de bază, susținute prin valori pedagogice generale și specifice.

2. COORDONATE METODOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI

În capitolul 2 al lucrării vor fi abordate aspecte fundamentale privind conceptualizarea *competenței de a învăța să înveți (CI2)* prin elucidarea dimensiunilor valorice promovate de „Agenda 2030” pentru dezvoltare durabilă, oferind un cadru comprehensiv pentru înțelegerea și implementarea eficientă a strategiilor de învățare.

Modelul structural rezultat este redat iconic, apropiat de dinamica unei hărți conceptuale, menită să evidențieze relațiile dintre competențele cu valoare de *competențe intradisciplinare și interdisciplinare și competența transdisciplinară, transversală, de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*. Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic evidențiază interdependența elementelor privind abordările teoretice ale CI2, principiile și orientările valorice ale CI2 (direcția), strategiile didactice de dezvoltare a CI2 pentru asigurarea holistică și plenară a dezvoltării *competenței personale și sociale de a învăța să înveți intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar în contextul pedagogic (managerial), psihologic (autonom) și social (responsibil)*. Fundamentul axiologic (valoric) afirmat de „*patru piloni*” ai *educației integrative* (*a ști* - prin cunoștințe de bază; *a ști să faci* - prin abilități de bază; *a ști să trăiești împreună cu alții* - prin atitudini sociale de bază; *a ști să fii* - prin atitudini psihologice de bază), contribuie la formarea și dezvoltarea competenței *transdisciplinare de a învăța să devii*, respectiv a *competenței transversale de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*, în perspectiva *valorilor educației permanente*, „spiritul concurențial, cooperare și solidaritate care unește, contribuind la dezvoltarea unei competențe integrate și eficiente.

Subcapitolul consacrat strategiilor didactice explorează metode inovatoare și interactive abordate în context educațional pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal prin elementele colaborării, gândirii critice și reflexive, precum și integrarea tehnologiilor moderne în procesul educațional, în scopul dezvoltării *competenței de a învăța să înveți (CI2)* a elevilor de liceu.

2.1. Dimensiunile valorice ale competenței de a învăța să înveți promovate de „Agenda 2030” pentru dezvoltare durabilă

Formarea și dezvoltarea *competenței de a învăța să înveți*, cu impact psihologic și social, antropologic și cultural, pentru și pe tot parcursul vieții, constituie un proces pedagogic complex, definit conceptual și promovat managerial la nivel de filozofie și politică a educației pe parcursul unui „ciclu istoric lung” [20], structurat în jurul unor obiective strategice, proiectate și realizate între 1972 [52], 1997 [37] și 2018 [88] cu privire la competențele-cheie pe tot parcursul vieții,

aspecte menționate în capitolul unu la nivel de filozofie și politică a educației, prezentând evoluția actuală a competențelor-cheie în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.

În acest context, trebuie remarcat faptul că de-a lungul mai multor decenii este continuat procesul de transformare calitativă a educației și a instruirii prin realizarea saltului paradigmatic de la *învățarea de menținere*, reproductivă, la *învățarea inovatoare*, anticipativă și participativă, proiectată în funcție de două „obiective principale”: 1) *autonomia*, care implică „dobândirea capacității de a elabora judecăți și decizii necesare acționării în libertate și independență; 2) *integrarea* care activează „capacitatea de a înțelege conexiunile și legăturile reciproce dintre probleme [19, pp. 58-61]. Aceste „două obiective principale”, pe care le putem considera strategice, pot fi atinse prin însușirea unor cunoștințe esențiale și a cunoștințelor procedurale (abilități, capacități sau aptitudini de bază) necesare pe tot parcursul vieții școlare și universitare, dar și postșcolare și universitare, susținute prin valori - „enzimele oricărui proces de învățare inovatoare, care joacă un rol crucial în luarea deciziilor” [19].

Valorile, în opinia autorilor Botkin, J., Elmandjra Mahadi, Malița, M., implică judecăți bazate pe aprecieri calitative etice, culturale, epistemologice, estetice, politice, civice, spirituale etc. care marchează capacitatea esențială a omului de „a evalua preferințele, de a cântări avantajele și dezavantajele și – mai ales – de a examina consecințele viitoare ale deciziilor prezente” [19, p.65., subl. ns.]. În Raportul UNESCO, intitulat A ÎNVĂȚA SĂ FII, coordonat de Edgar Faure (Edgar Faure, coord., 1972, trad. 1974) este promovată concepția educației, conform căreia pentru prima dată în istoria omenirii *educația de calitate precede, prevede sau anticipează dezvoltarea societății*. Realizarea aceasta este posibilă în măsura în care „prevede în mod conștient pregătirea oamenilor pentru tipuri de societăți care încă nu există”. Pe acest fond, educația de calitate trebuie să se adapteze permanent la cerințele societății prezente și viitoare și la „dorințele și aptitudinilor celor ce învață” [52, pp. 54-56], definite de orientările valorice ale competenței de a învăța să înveți. O învățare calitativă proactivă, dobândită prin îmbinarea optimă între capacitățile de *a ști* (prin cunoștințe de bază), *a ști să faci* (prin abilități de bază, capacități), *a ști să fii* (prin aptitudini de bază), anticipează *competența transversală de a învăța să înveți permanent* (în perspectiva educației permanente) pe tot parcursul vieții școlare și postșcolare (și postuniversitare) [39]. Pe acest fond argumentativ, reprezentăm grafic interdependența elementelor în structura generală a competențelor, definite în Raportul UNESCO prin termeni de capacități disciplinare (raportate la disciplinele sau materiile școlare), care au ca produs pedagogic calitativ superior *competența de a învăța să înveți*, exprimată la nivel de obiectiv strategic terminal, cu referință indirectă la o competență transversală, transdisciplinară în perspectiva educației permanente [39].

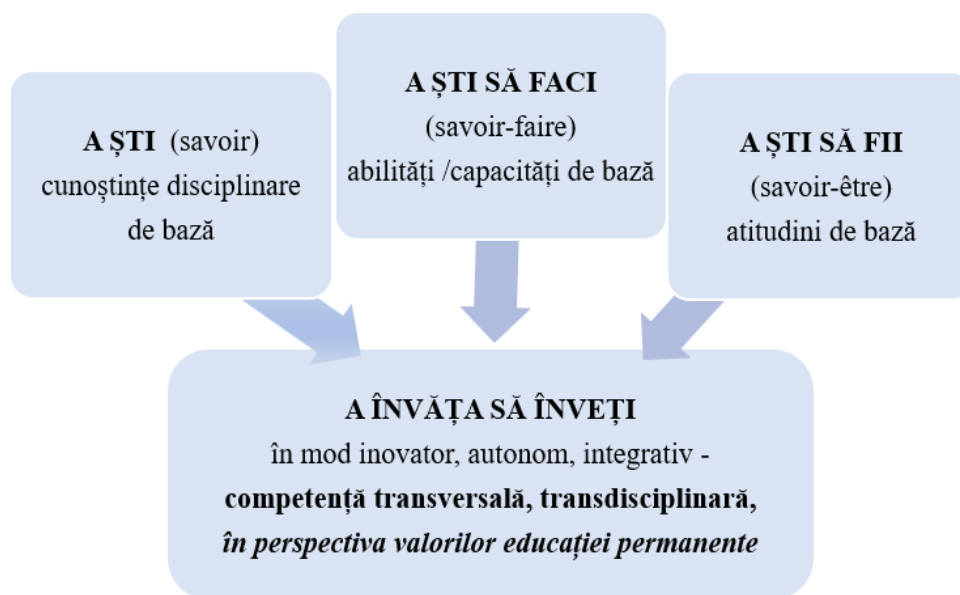


Figura 2.1. Relevarea longitudinală a competenței de a învăța să înveți în perspectiva educației permanente

Dimensiunile valorice ale competenței de a învăța să înveți promovate de „Agenda 2030” pentru dezvoltare durabilă reprezintă expresia contunuității implementării obiectivelor susținute de autorii *Raportului către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație, în secolul XXI*, coordonat de Jacques Delors în 1997 [37], Raport realizat sub redacția lui Edgar Faure în 1972 [52], care insistă, prin chiar titlul propus, asupra formării și dezvoltării capacității de *a învăța să fii* în perspectiva dobândirii *competenței transversale de a învăța să înveți* în mod *inovator, autonom, integrativ*, în perspectiva *educației permanente* [59].

Perspectiva abordată în Raportul către UNESCO generează oportunități de proiectare a dimensiunilor valorice ale competenței de a învăța să înveți promovate de „Agenda 2030” într-un mod integrat și sustenabil, cu accent pe responsabilitatea individuală în procesul de auto-reflecție, luare a deciziilor și adaptare, încurajând să abordeze provocările unui mediu global complex și interconectat. De asemenea, acest Raport reprezintă o construcție pedagogică solidă, ce are ca fundament axiologic (valoric) cei „patru piloni” ai *educației de calitate*, exprimați în termeni de capacități care definesc un set semnificativ de acțiuni didactice eficiente, concentrate operațional în plan psihologic și social: *a ști* (prin cunoștințe de bază) – *a ști să faci* (prin abilități de bază) – *a ști să trăiești împreună cu alții* (prin atitudini sociale de bază) – *a ști să fii* (prin atitudini psihologice de bază). Acești „patru piloni” ai educației de calitate susțin „viitorul nostru comun” prin formarea și dezvoltarea competenței *transdisciplinare de a învăța să devii*, respectiv a *competenței transversale de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*, în perspectiva *valorilor educației permanente*, „spiritul concurențial, cooperare și solidaritate care unește” [37, p.12].

Derivația susținută de elementul „*a ști să trăiești împreună cu alții*”, complementar la structura clasică a competenței formată pe un palier de trei componente, întregeste formula de structură a *competenței de a învăța să înveți*. Modelul structural rezultat poate fi redat în următoarea organizare iconică, apropiată de dinamica proprie unei posibile hărți conceptuale, menită să evidențieze relațiile dintre competențele cu valoare de *competențe intradisciplinare și interdisciplinare* și *competența transdisciplinară, transversală, de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*.

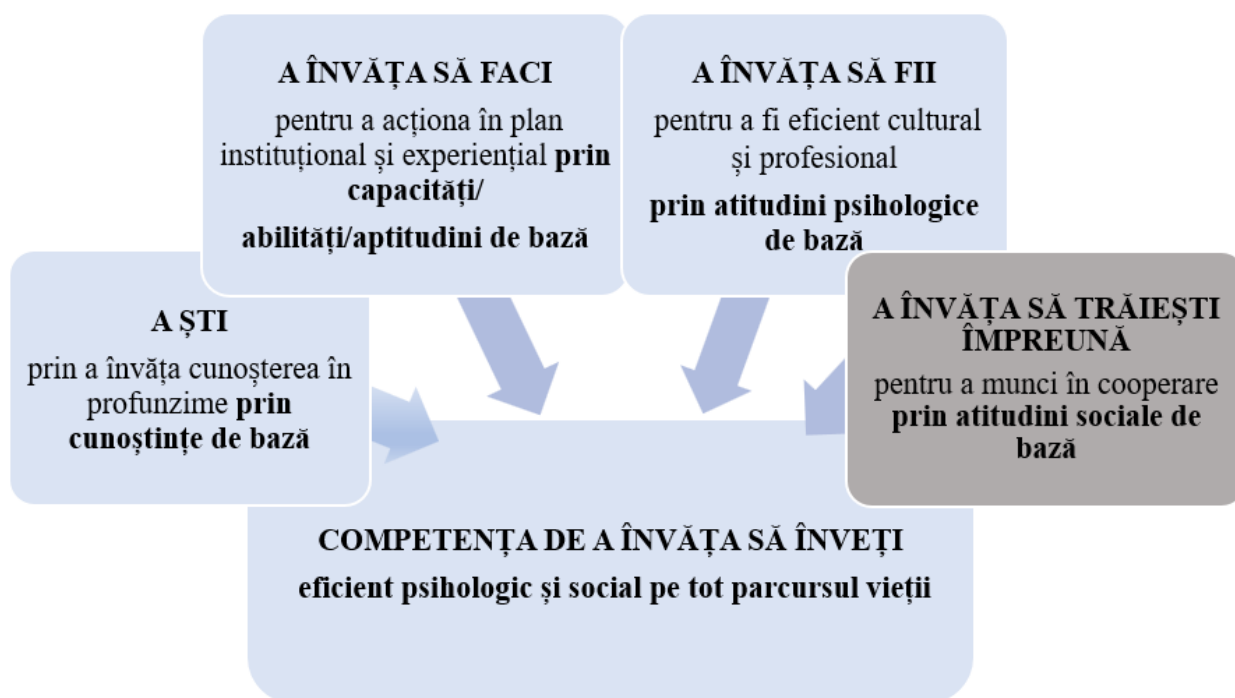


Figura 2.2. Configurarea componentelor în structura competenței de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții

Reprezentările grafice prezentate anterior în configurarea componentelor pentru structura competenței de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții sunt construite în funcție de coordonatele valorice propuse de cele două Raporturi ale UNESCO „pentru educație”, promovate în perioada unui ciclu istoric mediu, în cadrul societății contemporane, dezvoltată între 1972 [52] și 1997 [37]. Ideile promovate în perspectiva accentuării aptitudinii de a învăța să fii, care anticipează construcția unei educații de calitate, autonomă și durabilă, prin cei „patru piloni” (a ști, a ști să faci, a ști să trăiești împreună, a ști să fii – pentru a ști să înveți să înveți eficient și responsabil pe tot parcursul vieții), pregătește saltul valoric explicit de la *capacități* la *competențe-cheie*, cu valoare disciplinară, intradisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară, proiectate curricular în perspectiva *societății postmoderne (contemporane) informaționale, bazată pe cunoaștere*.

În procesul de determinare a coordonatelor metodologice ale dezvoltării „competenței a învăța să înveți”, pentru identificarea dimensiunilor (orientărilor) valorice ale competenței de a

învăța să înveți promovate de „Agenda 2030” pentru dezvoltare durabilă au fost analizate rezultatele proiectului european „Fostering Self-Regulated Learning: A European Perspective”, autorii De Corte E., și Verschaffel L. raportând prin analizeze temeinice rolul critic al învățării autoreglate (SRL- self regulated learning) în educația din Europa [112]. Autorii subliniază, că este important ca elevii să preia controlul asupra învățării ceea ce conduce la sporirea performanței academice și la dezvoltarea competențelor de învățare pe durata vieții. *Dimensiunile valorice* promovate de autori sunt susținute la nivel de :

- *proiectare a curriculumului*, unde programele integrează principiile învățării autoreglate, se pune accent pe anchete și pe rezolvarea problemelor care implică activ elevii activ în propria învățare;
- *învățare colaborativă* între elevi, care poate îmbunătăți autoreglementarea, deoarece interacțiunea între egali încurajează motivația și responsabilitatea;
- *practici de evaluare*, avînd la bază implementarea evaluărilor formative, ce îi poate ajuta pe elevi să-și înțeleagă progresul în învățare și dimensiunile care necesită îmbunătățiri, consolidându-le abilitățile de autoreglare.

Lucrarea pune discuție, de asemenea, provocările în implementarea strategiilor învățării autoreglate, cum ar fi diferențele în politicile educaționale între țări, modele diverse de formare a profesorilor, necesitatea schimbărilor culturale în perceperea procesului de învățare. Provocând la o abordare europeană identică în vederea îmbunătățirii învățării autoreglate în educație, autorii subliniază, că dezvoltarea acestor competențe poate avea impact asupra performanțelor academice academice ale studenților și pregătirea acestora pentru provocările viitoare [112].

Studiul aprofundat al documentelor de filozofie și politică a educației elaborate la nivel internațional, în general, de U.E., în mod special, evidențiază necesitatea formării, dezvoltării și consolidării competenței de *a învăța să înveți eficient*, necesară la scara întregului sistem social, cu consecințe specifice în plan nu doar pedagogic, ci și economic și civic, cultural și comunitar. Această competență *transversală și transdisciplinară*, definită în Recomandările Consiliului U.E. din 2006 și 2018, este abordată în formula „competența de a învăța să înveți” (2006), devenită în 2018, „competența personală și socială de *a învăța să înveți*” care evidențiază resursele și fundamentele sale psihologice, individuale, și sociologice, extinse și aprofundate la nivel cultural și comunitar, civic și economic, științific și tehnologic, artistic și spiritual etc. [87,88]. Pe fondul, „cercetărilor realizate la nivel internațional cu privire la formarea *competenței de a învăța să înveți*, una dintre prioritățile înscrise în Agenda Educație 2030 (ODD 4 din Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă a ONU), dar și una dintre cele 10 tendințe de dezvoltare a educației (European Political Strategy Centre)” este considerată învățarea [2, 54, 58]. „Proiectul Europa 2030”

anticipează, în urma analizei realizată de un grup de experți o direcția strategică, bazată pe valorificarea resurselor superioare ale educației și ale învățământului – „creșterea economică prin cunoaștere” care implică „responsabilizarea individului”. O astfel de direcție strategică presupune, în mod special, explicit și programatic, „căutarea excelenței și a relevanței prin modernizarea educației și **competențelor**” orientate spre „un spațiu european de cercetare și dezvoltare” necesar pentru a crea și consolida „un cadru de reglementare pentru desfășurarea potențialului inovării și creativității” [84, p.21-24].

Capacitatea de *a învăța să înveți*, proiectată ca direcție strategică în *documentele UNESCO* de filozofie și politică a educației în anii 1970-1990, este definită programatic sub formula de *a învăța să fii* (bazată pe aptitudinea de *a învăța să știi și să faci / să aplici ceea ce știi*) pentru a reuși efectiv *să înveți să devii* în perspectiva educației permanente și a autoeducației [37, 52]. *Recomandările* Consiliului U.E. din 2006 și 2018, consemnează saltul strategic de la *capacitate* la *competențele-cheie structurate funcțional* prin combinația realizată între *aptitudinea de a ști – a ști să faci – a ști să fii* (individual, psihologic și social, pentru a trăi și munci în colectiv, alături de alții) care formează, dezvoltă și consolidează *competența transdisciplinară, transversală de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*.

Prezintă interes pentru cercetarea noastră studiul autorilor: De Corte et al. Publicat în anul 2021 în revista: *Educational Psychologis*, privind competențele profesorilor de autoreglare a învățării elevilor. Autorii consemnează nevoia de dezvoltare a acestora la cadrele didactice pentru a face față așteptărilor părinților și a încuraja elevii, în special adolescenții, în vederea asumării responsabilității și autogestionării învățării. Articolul se axează pe metode noi de cercetare în domeniul vizat [112 pp. 17-18].

„Agenda Educația 2030 pentru dezvoltare durabilă” abordează competența-cheie de *a învăța să înveți* ca produs al celor „opt competențe-cheie” (*lingvistică, multilingvistică, STEM, digitală, civică – deschise intradisciplinar, interdisciplinar; de a învăța să înveți, antreprenorială, de sensibilizare și exprimare culturală – deschise transdisciplinar*). În această perspectivă, *competența de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*:

1. Este identificată ca „un domeniu important care permite elaborarea unor indicatori semnificativi „pentru monitorizarea sistemelor naționale de educație din Europa, legate de performanța școlară cu structură clar definită la nivel de formare, dar și de evaluare, abordând dimensiunile: *afectivă, cognitivă și metacognitivă*”.

2. Are un *statut transversal*, care poate fi specificat „pentru toate ariile curriculare” care susțin „acțiunea și reflecția” proprii fiecărui domeniu, angajate în realizarea unor „schimbări personale și profesionale” semnificative durabile. La acest nivel trebuie semnalată contribuția

adusă de *Recomandarea Consiliului UE din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pentru tot parcursul vieții* care propune o precizare/actualizare – competența de a învăța să înveți este configurată în „*competențe personale și sociale de a învăța să înveți*, cu descriptorii specifici”, cu raportare pedagogică permanentă la dimensiunea:

- *psihologică* (calitățile psihice ale fiecărei persoane, calități cognitive, dar și afective, motivaționale, volitive și caracteriale);
- *didactică* (cunoștințele solicitate și validate de societate și de școală, incluse în planul de învățământ și în programele școlare);
- *metacognitivă* (cunoștințele și abilitățile de bază care susțin competența fiecărei persoane de a „să înveți să înveți” conștientizând și valorificând toate resursele proprii.

3. Devine „un indicator al calității și al eficienței educației, care se regăsește printre abilitățile școlare supuse evaluării internaționale prin testele PISA”, care constituie un criteriu de examinare și validare socială și pedagogică a sistemelor de învățământ, a curriculumului național, a procesului de formare inițială și continuă a profesorilor etc. La acest nivel sunt propuse studii de caz cu referință la sistemele de învățământ din România și Republica Moldova și din țări cu performanțe semnificative: Finlanda, Estonia, Marea Britanie [54, pp. 3, 4].

„*Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă*” constituie un document politic fundamental, cu caracter prospectiv, deschis spre educația permanentă, adoptat prin Rezoluția Adunării Generale a O.N.U., la New York, la 15 septembrie 2015. „*Proiectul Educația 2030*” reflectă caracterul prospectiv, cu impact social global și deschis, al acestui document istoric, fundamental „pentru dezvoltarea durabilă, în plan social și cultural, economic și politic, comunitar și spiritual. La acest nivel sunt proiectate un set important de obiective strategice incluse în documentul politic cu caracter programatic „Un viitor durabil al Europei: răspunsul U.E. la Agenda 2030 pentru Dezvoltarea Durabilă”, document adoptat pe data de 20 iunie 2017. Consecințele și efectele sunt extinse la scară socială, înregistrate și în arealul românesc, în România și în Republica Moldova.

În **România**, în analiza noastră ne raportăm la „*Strategia Națională pentru Dezvoltarea Durabilă a României 2030*”. În cadrul ei identificăm un set de obiective strategice definite la nivel general și specific, obiective care pot fi îndeplinite în măsura valorificării *competențelor-cheie* pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Prin analiză de conținut, evidențiem următorul *obiectiv general*, cu caracter *strategic* = „*orientarea spre cetățean*” bazată pe un set de *valori fundamentale* „centrate pe inovație, optimism, reziliență și încredere”, valori care sunt formate și dezvoltate în mod special prin competența transdisciplinară, transversală, „*personală și socială, de a învăța să înveți* cu impact psihologic și pedagogic, economic și cultural, comunitar și spiritual, pe tot

parcursul vieții. *Obiectivele specifice* rezultate, cu caracter strategic, global și deschis susțin o construcție solidă, de natură economică, socială și ecologică.

Analiza celor trei *obiective specifice, cu caracter strategic* din perspectiva *competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* evidențiază importanța scopului strategic urmărit pe termen mediu și lung = „dezvoltarea durabilă” fundamentată, *psihologic și social*, în măsura în care reprezintă „un cadru de gândire care, odată însușit de cetățean, va ajuta la crearea unei societăți mai echitabile”.

Primul obiectiv specific, cu impact social global, vizează „creșterea economică a țărilor în curs de dezvoltare pentru a se apropia de calitatea vieții în țările dezvoltate”. La acest nivel, *competențele-cheie* care au ca produs învățarea eficientă, autonomă, responsabilă pe tot parcursul vieții valorifică resursa strategică a educației de calitate de a prevedea și anticipa dezvoltarea socială la toate nivelurile sale de referință (economică, politică, spirituală, culturală, comunitară, civică, naturală etc.).

Cel de-al doilea obiectiv specific, cu impact global, vizează *echitatea socială* posibilă prin „satisfacerea nevoilor țărilor în curs de dezvoltare în ceea ce privește ocuparea forței de muncă, alimentația, asigurarea energiei”. La acest nivel, *competențele-cheie* care vizează competența de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții valorifică resursa strategică a educației de calitate care asigură egalizarea șanselor de reușită ale tuturor elevilor, proveniți din toate mediile sociale.

Cel de-al treilea *obiectiv specific* cu referință la protecția ecologică a mediului natural, în contextul economiei și al culturii bazată pe cunoaștere, vizează conservarea și îmbunătățirea resurselor fundamentale ale societății „disponibile prin schimbarea treptată a modului în care trebuie să se dezvolte și să fie folosite tehnologiile” pe termen scurt, mediu și lung. La acest nivel, trebuie amintite *competențele-cheie* de tip interdisciplinar (*competențele STEM*) și transdisciplinar (*competențele: antreprenoriale; personale și sociale, de a învăța să înveți; de sensibilizare și exprimare culturală*) [92, pp. 11-15].

Putem identifica, astfel, legătura dintre cele trei obiective specifice (determinate economic, social și ambiental) și resursele pedagogice existente în cadrul celor opt *competențe-cheie*, determinate intradisciplinar și interdisciplinar (*competențele: lingvistică, multilingvistică, STEM, digitală, civice*) și transdisciplinar (*competențele: personale și sociale, de a învăța să înveți; antreprenoriale; de sensibilizare și exprimare culturală*):

1. *Obiectiv strategic, determinat economic* = „garantarea unei creșteri economice pe termen lung, durabilă și competitivă” – *Competențe-cheie de învățare pe tot parcursul vieții: STEM, digitale și antreprenoriale*, cu deschidere spre ceea ce constituie *cultura managerială* necesară fiecărui angajat în economia societății informaționale, bazată pe cunoaștere.

2. *Obiectiv strategic, determinat social* = „îmbunătățirea sistemului de educație și de sănătate care susține reducerea inegalității dintre bărbați și femei, dintre urban și rural” =

Competențe-cheie de învățare pe tot parcursul vieții: *civice* și de sensibilizare și exprimare culturală în condițiile „unei societăți deschise”.

3. *Obiectiv strategic, determinat ambiental* = asigurarea unui *mediu ecologic și antropic*, care solicită „cultivarea unui sentiment de apartenență și de comunitate” – *Competențe-cheie* de învățare pe tot parcursul vieții: *STEM, civice, antreprenoriale* [53, 92, p.17, 18].

Competențele-cheie, care au ca produs pedagogic, psihologic și social „competența de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții, sunt reflectate în „*Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă*” în mod indirect și direct la nivelul celor 17 obiective strategice, nu doar în cadrul obiectivului 4, specific domeniului educație: 1. Eradicarea sărăciei; 2. Asigurarea securității alimentare; 3. Asigurarea unei vieți sănătoase la orice vârstă; **4. Educație de calitate** – *Garantarea unei educații de calitate și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții, pentru toți*; 5. Realizarea egalității de gen; 6. Asigurarea disponibilității și a managementului durabil al apei; 7. Asigurarea accesului tuturor la energie; 8. Promovarea unei creșteri economice susținute; 9. Promovarea industrializării durabile și încurajarea inovației; 10. Reducerea inegalităților în interiorul țărilor și de la o țară la alta; 11. Dezvoltarea orașelor și a comunităților umane deschise tuturor, sigure, reziliente și durabile; 12. Asigurarea unor tipare de consum și producție durabile; 13. Combaterea schimbărilor climatice și a impactului lor; 14. Conservarea și utilizarea durabilă a oceanelor, mărilor și a resurselor marine pentru o dezvoltare durabilă; 15. Protejarea, restaurarea și promovarea utilizării durabile a ecosistemelor terestre; 16. Promovarea unor societăți pașnice și incluzive, a accesului la justiție pentru toți prin instituții eficiente, și responsabile la toate nivelurile; 17. Consolidarea mijloacelor de implementare și revitalizarea parteneriatului global pentru dezvoltare durabilă [2].

Analiza pedagogică a acestor obiective strategice din perspectiva interdisciplinară și transdisciplinară evidențiază importanța formării, dezvoltării, consolidării și valorificării depline a unor competențe interdisciplinare (STEM, digitale) și transdisciplinare (*antreprenoriale; personale și sociale, de a învăța să înveți, de sensibilizare și exprimare culturală*)” globală și specifică / științifică, tehnologică, sanitară etc., relevantă pedagogic prin „noile educații”).

Educația de calitate, integrativă, este promovată în „*Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă*” ca obiectiv strategic specific, aflat în strânsă legătură cu obiectivul strategic definit anterior (*Sănătate și bunăstare*). În „Strategia Națională pentru Dezvoltarea Durabilă a României 2030”, educația de calitate este implicată la nivel de direcție generală, fundamentală, de evoluție a sistemului și a procesului de învățământ, pe termen mediu și lung în contextul valorificării depline a competenței transversal și transdisciplinar *de a învăța să înveți eficient, autonom și responsabil pe tot parcursul vieții* în context organizat formal și nonformal, dar și prin experiențele

acumulate *informal* într-un mediu social (profesional, comunitar, cultural, civic, ecologic, politic, juridic, economic, spiritual, artistic, sportiv etc.) global și deschis.

Privite global, cumulativ, dar și formativ, *competențele-cheie* reflectă pedagogic „țintele 2030”, definind, astfel, direcțiile generale de dezvoltare a sistemului și a procesului de învățământ incluse în „Strategia Națională pentru Dezvoltarea Durabilă a României 2030”, la nivel de linii principale de filozofie și de politică a educației: [92, pp.37-40]:

1. Proiectarea *curriculară* a activităților de instruire prin combinația realizată între „nevoile elevului” și cerințele dezvoltării sociale, între opțiunea pentru anumite studii considerate prioritare și oportunitățile multiple (pedagogice, economice, culturale etc.) create de societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

2. Formarea educaților (elevilor etc.) prin însușirea *cunoștințelor esențiale (a ști)* și a abilităților de bază (*a ști să faci*), susținute prin *atitudini psihologice pozitive* față de învățare și *valori pedagogice durabile* (morale, politice, civice, juridice, științifice, tehnologice, estetice etc.) care au în vedere drepturile omului, egalitatea de gen; protecția mediului, respectul diversității etnice etc.

3. Promovarea educației civice bazată pe valorile politice și sociale ale unei societăți democratice inclusivă, dezvoltată în context deschis, pluricultural, multicultural și intercultural care presupune prevenția și combaterea discriminării, eradicarea sărăciei în întreaga societate și a violenței (în familie, în școală etc.) etc.;

4. Modernizarea procesului de învățământ, prin utilizarea celor mai potrivite *strategii de instruire interactivă* bazate pe o multitudine de metode didactice (de comunicare, de explorare a cercetării, de acțiune practică etc.) și de forme de organizare (frontală, pe perechi, pe grupe, individuale, prin lecție mixtă etc.) combinate în mediul școlar și extrașcolar, cu stiluri de predare, învățare și evaluare adaptate la resursele existente și de management participativ etc.

5. Dezvoltarea învățământului secundar profesional și tehnic realizată în plan instituțional în variante multiple prin colaborarea dintre școală și agenții economici și la nivel curricular prin optimizarea raportului dintre formarea de cultură generală, de profil, de studii și de specialitate, cu calificări adaptate la „piața muncii” și la „mediu de afaceri” intern și extern.

6. „Apropierea României de media performanțelor din statele membre ale UE” în domeniul activităților de formare continuă, profesională, culturală, comunitară, civică și spirituală organizate în diferite modalități și variante de parteneriat realizat între factori sociali implicați și interesați să contribuie la dezvoltarea personală și socială durabilă.

7. Dezvoltarea „rețelei de *centre comunitare* de învățare permanentă” care trebuie integrate în structura sistemului de învățământ, în condiții de colaborare și cointerese reciprocă între toți

„actorii sociali” interesați, *centre comunitare* inițiate și realizate în plan național, regional și local prin diferite variante de programe educaționale, proiectate în funcție de „competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții”.

8. Creșterea numărului de absolvenți integrați în diferite domenii profesionale, la diferite niveluri, cu diferite grade de experiență, care beneficiază de cursuri de perfecționare care urmăresc în mod special dezvoltarea, antrenarea și consolidarea unor competențe manageriale, antreprenoriale, utile în orice activitate socială.

9. Dezvoltarea, antrenarea și consolidarea competențelor civice realizate prin integrarea *noilor educații*, în curriculumul școlar, cu accente speciale acordate educației economice financiare și educației sanitare moderne, tratate din perspectivă interdisciplinară și transdisciplinară, cu utilizarea tuturor resurselor oferite de instruirea asistată de calculator.

10. Creșterea rolului acordat formării profesionale inițiale și continue în regim universitar, în acord cu cerințele academice și sociale promovate de „Procesul de la Bologna”, reflectate în dinamica studiilor extinse și aprofundate proiectate în contextul economic și cultural al societății informaționale bazată pe cunoaștere.

În Republica Moldova, în analiza noastră avem în vedere *Strategia de Dezvoltare Educația 2030* elaborată în urma mai multor dezbateri la care au participat mai mulți „actori sociali” implicați și interesați de proiectarea și realizarea unui învățământ de calitate menit să anticipeze evoluția societății la un nivel superior: manageri și profesori din învățământul școlar și universitar, cercetători activi în zona cercetării fundamentale și operaționale, desfășurată în mai multe domenii ale vieții sociale; experți în educație; reprezentanți ai comunității educaționale naționale, teritoriale și locale; sindicate, organizații nonguvernamentale, agenți economici etc.).

Pe acest fond de dezbatere publică responsabilă, constructivă și creativă, „*Proiectul strategiei de dezvoltare Educația 2030* rezultat a fost însoțit de *Programul de implementare*, document fundamental de filozofie și politică a educației elaborat de Ministerul Educației și al Cercetării care a valorificat opera colectivă profesională, academică, a unei echipe de experți naționali și internaționali de la *Institutul de Politici Publice* și de la *UNICEF* Moldova [130].

Finalitățile propuse de autori, reflectă viziunea curriculară imprimată proiectelor formative concepute pe termen mediu și lung, raportate, în mod direct și indirect la sistemul de competențe-cheie, instituite la nivel comunitar european, în perspectiva *învățării* autonome psihologic, eficiente pedagogic, responsabile social, *pe tot parcursul vieții*. Pe acest fond putem identifica și sublinia finalitățile pedagogice, ale educației și instruirii de calitate, proiectate la nivel macrostructural, definite în termeni pedagogici de *scop general* și de *obiective specifice*.

Strategia de Dezvoltare Educația 2030, construită pedagogic ca *proiect curricular macrostructural*, propune ca scop general „determinarea direcțiilor fundamentale de dezvoltare a educației” pe termen mediu și lung, realizabilă în cadrul *formal* și *nonformal* al sistemului de educație și de învățământ, deschis spre toate influențele și experiențele generate informal de mediul social (comunitar, cultural, mass-media și social-media etc.).

Obiectivele specifice extinse la scara întregului sistem de învățământ, pot fi raportate la cele opt competențe-cheie, recomandate de Consiliul U.E, determinate pedagogic la nivel intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Mai mult decât atât, ele pot fi integrate în cadrul unui sistem de deziderate de politică a educației de calitate, exprimate în termeni de direcții de dezvoltare durabilă, în acord cu „Agenda 2030”:

1. „Racordarea educației la cerințele *pieții muncii* din perspectiva dezvoltării sustenabile a capitalului uman”. Acest obiectiv specific trebuie raportat la toate *competențele-cheie* concepute din perspectiva învățării eficiente pe tot parcursul vieții, cu valorificarea specială a competențelor disciplinare (lingvistice, multilingvistice și STEM) și transversale, transdisciplinare: digitale; antreprenoriale; personale și sociale, de a învăța să înveți; de sensibilizare și exprimare culturală în contextul specific societății informaționale, ale economiei bazată pe cunoaștere).

2. „Asigurarea accesului la *educația de calitate pentru toți* prin incluziune echitabilă în învățământul general, profesional, tehnic și superior; și prin alte forme de educație pe tot parcursul vieții”. Acest obiectiv specific trebuie raportat în mod special la *competențele-cheie* disciplinare STEM și civice, susținute psihologic și social prin competențele transdisciplinare, personale și sociale, de a învăța să înveți eficient pe tot parcursul vieții.

3. Asigurarea personalului calificat necesar în toate domeniile de activitate, format și dezvoltat la toate nivelurile și formele de organizare ale sistemului de educație și învățământ. Acest obiectiv specific trebuie raportat la toate *competențele-cheie* disciplinare și transdisciplinare, susținute special prin competențele digitale și antreprenoriale.

4. „Conjugarea eforturilor tuturor factorilor și actorilor procesului educațional” în acțiunea responsabilă inițiată și perfecționată permanent la scara întregii societății pentru consolidarea *coeziunii sociale* prin *educație de calitate*. Acest obiectiv specific trebuie raportat, în mod special, la *competențele-cheie* civice și de sensibilizare și exprimare culturală.

5. Crearea și perfecționarea noilor *medii de învățare eficiente*, autonomă, responsabilă pe tot parcursul vieții, necesare pentru toți cetățenii din Republica Moldova. Acest obiectiv specific trebuie raportat, în mod special, la *competențele-cheie* lingvistice, multilingvistice și digitale, valorificate transdisciplinar (prin consolidarea competențelor-cheie *antreprenoriale* și *personale* și *sociale, de a învăța să înveți*).

6. „Valorificarea tehnologiilor informaționale moderne”, care conduc eficient activitatea de instruire și învățare în direcția îmbunătățirii permanente prin creșterea performanțelor școlare și universitare, relevante social, la nivel de sistem. Acest obiectiv specific trebuie raportat, în mod special, competențelor-cheie digitale, consolidat la nivel *disciplinar* și *transdisciplinar* în spirit *antreprenorial* și *personal* și *social*, astfel contribuind la consolidarea și perfecționarea permanentă a competenței *de a învăța să înveți* eficient, autonom și responsabil pe tot parcursul vieții.

7. „Asigurarea oportunităților de învățare și educație pentru toți elevii” care sunt create și valorificate în cadrul sistemului de învățământ organizat în context formal și nonformal, deschis spre influențele și experiențele dobândite în mediul comunitar informal. Acest obiectiv specific trebuie raportat, la toate competențelor-cheie care consolidează capacitatea de a învăța pe tot parcursul vieții, cu valorificarea specială a competențelor-cheie digitale, utilizate disciplinar și transdisciplinar.

8. „Promovarea inovațiilor și schimbării în educație” în cadrul activităților de cercetare științifică fundamentală și operațională necesare în toate domeniile vieții sociale. Acest obiectiv specific trebuie raportat, la toate competențelor-cheie bazate pe competențe disciplinare și transdisciplinare, personale și sociale care susțin capacitatea de „a învăța să înveți” eficient, în condiții de „sensibilizare și exprimare culturală” (lingvistică, multilingvistică, științifică, tehnologică, civică etc.).

9. Creșterea permanentă a calității educației și a instruirii, organizată *formal* și *nonformal*, demonstrată prin performanțele obținute de instituțiile școlare și universitare, dezvoltate permanent în cadrul unei rețele în evoluție continuă la toate treptele și ciclurile sistemului de învățământ. Acest obiectiv specific trebuie raportat special la competențelor-cheie *civice* și *antreprenoriale*, valorificate transversal, în spirit transdisciplinar.

10. Modernizarea infrastructurii educației și a învățământului, bazată pe consolidarea capacității manageriale, demonstrată la scara întregului sistem social, susținută și perfecționată permanent prin dezvoltarea *culturii calității*. Acest obiectiv specific trebuie raportat la toate competențele-cheie care susțin competența-cheie personală și socială, „de a învăța să înveți” eficient pe tot parcursul vieții, în spirit *civic* și *antreprenorial*, valorificat transversal și transdisciplinar prin „sensibilizare și exprimare culturală”, realizat în acord cu direcțiile de evoluție ale societății informaționale, bazată pe cunoaștere.

Modelele de dezvoltate a competenței de a învăța să înveți sunt construite strategic în țările europene care proiectează sisteme de învățământ performante pe termen scurt, mediu și lung, deschise spre filozofia și politica educației definită și argumentată valoric prin „*Agenda Educația 2030 pentru dezvoltare durabilă*”.

Finlanda inițiază o strategie de dezvoltare a *competenței de a învăța să înveți* încă din anul 1995, când *Consiliul Național al Educației* din Finlanda a publicat „*Cadrul pentru evaluarea rezultatelor educaționale*”. Acest document propune ca *obiectiv general* „învățarea învățării” prin stăpânirea adaptativă și voluntară a acțiunii de învățare” [119,120], [54, p. 17].

Competența de a învăța să înveți este concepută ca obiectiv pedagogic general, cu impact specific în învățământul secundar liceal, cu o dublă dimensiune psihologică: a) cognitivă, susținută prin „cunoștințe de bază și abilități de gândire” (esențiale) esențiale; b) afectivă, marcată prin atitudinile afective pozitive ce conduc la valorificarea optimă a cunoștințelor și a abilităților intelectuale de bază. „Metoda finlandeză” valorifică, în mod special, componentele structurale ale competențelor-cheie: cunoștințele generale necesare în studiul disciplinelor de bază: limba maternă și limbile străine, matematică, fizică, istorie etc.; abilitățile teoretice (bazate pe operațiile fundamentale ale gândirii) și deprinderile practice, implicate în rezolvarea de probleme, care stimulează „reflecția critică”; atitudinile pozitive socio-afective față de învățare și comunitatea școlară, care creează și întrețin „starea de bine” și „sentimentul de apartenență”. Aceste valori susțin în plan motivațional și caracterial „învățarea autonomă” care transformă „măiestria didactică” (a profesorului care predă și a elevului care învață) în „mentalitate” pozitivă [14].

Succesul sistemului de învățământ din Finlanda este probat special la nivel de liceu prin datele statistice evidențiate de cercetători: 93% dintre absolvenți au reușit la examenul de bacalaureat; peste 65% dintre absolvenții cu bacalaureat sunt integrați în învățământul universitar [54, p.20]. Rezultatele semnalate au la bază calitatea muncii profesorului centrată asupra resurselor psihologice și sociale ale elevului, în evoluție specială la vârsta adolescenței, în învățământul secundar liceal.

Valorificarea acestor resurse pedagogice complexe, psihologice și sociale, reflectate în cadrul competențelor-cheie, aflate la baza construcției curriculare a programelor școlare, asigură un tip de *învățare holistică* realizată prin:

a) abordarea interdisciplinară și transdisciplinară a conținuturilor instruirii, incluse în programele școlare curriculare, prelucrate inovativ de profesor la fiecare lecție etc.;

b) utilizarea adecvată a *proiectului* ca metodă didactică interactivă și ca metodă de evaluare alternativă, integrate în structura unor activități de instruire organizate formal, dar și nonformal, cu deschieri multiple spre experiențele elevilor dobândite și la nivel *informal*;

c) organizarea oricărei activități de instruire (formală, lecție etc.; nonformală, cercuri de specialitate, dezbateri pe teme transdisciplinare, raportate la „noile educații”) în condiții de cooperare, cu funcții didactice inovative în plan psihologic și de responsabilizare deplină, în plan social [104].

Soluția strategică propusă constă în *predarea eficientă* care produce *învățare inovatoare durabilă*, susținută prin *evaluare formativă continuă*, cu evoluții și accente specifice în

învățământul secundar liceal. Programele școlare curriculare, concepute în funcție de dimensiunea psihologică *cognitivă* și *afectivă* (dar și *metacognitivă*) a *competenței de a învăța să înveți* sunt elaborate, astfel, pe baza următoarelor repere valorice fundamentate la nivel de filozofie și de politică a educației [54, p.18-21]:

1. *Implicarea activă și interactivă a elevilor în învățare.* Este realizată în condiții psihologice optime de autoînvățare prin „*conștientizarea propriei învățări ca parte a unui proces de învățare de înaltă calitate, orientat spre obiective*” definite în termeni de competențe transdisciplinare, „care se referă la o structură formată din cunoștințe, abilități, valori, atitudini și voință” după „*National Core Curriculum for Basic Education*”, autor Halinen, 2014.

2. *Dezvoltarea mediilor de învățare ca „parte a curriculumului național”.* Este realizată în context deschis (*open-plan learning*), utilizând pe larg resursele transdisciplinare oferite de competențele digitale, adaptate la timpul real de învățare al elevului, favorizat de faptul că în Finlanda curriculumul național este „foarte scurt”, concentrat pe discipline fundamentale, „anul de studiu este unul dintre cele mai scurte din lume, temele pentru acasă sunt puține, dar antrenează raționamentul critic în detrimentul memorizării mecanice”, cu orientări aplicative și creative speciale, intensificate la vârsta adolescenței, în învățământul liceal.

3. *Creșterea rolului pedagogic al profesorului.* Este realizată în condițiile în care toți profesorii trebuie să demonstreze „flexibilitate în modul în care își structurează lecțiile” în funcție de competențele-cheie orientate transdisciplinar, care implică participarea socioafectivă a tuturor elevilor la îndeplinirea obiectivelor propuse la începutul activității, participare facilitată prin utilizarea jocului creativ în cadrul oricărei metode didactice (de comunicare interactivă, de explorare și cercetare a naturii și societății etc.) selectată liber, autonom, în raport de situația existentă în fiecare clasă, școală, comunitate locală.

4. *Orientarea formativă a elevului în învățarea autonomă, inovativă, durabilă.* Este realizată prin calitatea mediului școlar (care inspiră încredere, autodeterminare, autonomie în alegerea mijloacelor de învățare) și prin strategiile inovative ale profesorului care îmbină instruirea organizată în grup cu cea frontală și individuală în condiții docimologice stimulative de autoevaluare continuă, prin feedback pozitiv și negativ, extern și intern.

5. *Interconectarea permanentă între gândire și învățare.* Este realizată prin: instruire bazată pe cercetare și explorare a mediului extern și a propriilor experiențe acumulate în mod organizat și spontan; utilizarea didactică a raționamentelor deductive, analogice și inovative – critice; „testarea” propunerilor constructive, reglate pedagogic care încurajează libertatea de decizie a elevului autonomă și responsabilă; folosirea operațiilor cognitive fundamentale (analiza,

sinteza, abstractizarea, etc.) și a instrumentelor docimologice formale și nonformale care pun accent pe metacunoaștere și autoevaluare, pe „precizie și încredere metacognitivă”.

În concluzie, competențele-cheie valorificate în sistemul de învățământ din Finlanda stimulează dezvoltarea instituțională a educației de calitate pe termen lung, cu deschidere spre „Agenda 2030”. Reformele curriculare au transformat „școala în comunitate *de învățare*”. *Competența de a învăța să înveți* evoluează prin prisma dimensiunilor sale psihologice (cognitive, metacognitive și afective) și sociale, raportate la toate competențele-cheie, aflate la baza curriculumului național, abordate, în mod special, la nivelul resurselor sale transversale, interdisciplinare și transdisciplinare. Totodată, accentul pus pe individualitatea elevului, susține permanent nevoile lui de învățare, creativitatea, starea de bine, dar și autonomia cadrului didactic etc. care constituie „doar unele repere ce fac diferența” calitativă în favoarea sistemului de învățământ [54, p.23].

Estonia propune o strategie de „abordare a învățării” care include o înțelegere a naturii învățării, a obiectivelor sale, a metodologiei și a rolului tuturor părților implicate în procesul de învățământ, cu valorificarea integrală a *competențelor-cheie* care susțin competența de a învăța să înveți autonom și eficient pe tot parcursul vieții.

Documentul oficial care propune și argumentează „*Strategia estoniană pentru învățarea pe tot parcursul vieții, 2020*” consideră în mod programatic că educația este de calitate „doar atunci când recunoaștem necesitatea să învățăm și să reînvățăm în mod constant și să fim proactivi și creativi pentru a putea face față unei lumii în schimbare rapidă”. În *Curriculumul național* proiectat în perspectiva educației permanente „*învățarea și aplicarea competențelor trebuie să devină, o parte integrantă a unei abordări active a vieții*” [137]; [54, p.23].

Obiectivele strategice, fundamentate la nivel de filozofie și de politică a educației, stabilite în raport de competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții au în vedere:

1. Crearea unui mediu de învățare atractiv, în funcție de specificul fiecărei comunități școlare, organizată specific în cadrul fiecărei comunități educaționale locale;
2. Facilitarea tranziției pedagogice între nivelurile și treptele de învățământ, „prin oportunitățile de instruire diverse și accesibile”;
3. Adaptarea formelor de învățare formală și nonformală la „nevoile de dezvoltare ale societății și ale pieței muncii” [137].

Curriculumul național construit pe baza acestor obiective strategice oferă cadrul general de realizare a educației și a instruirii care:

- „pune accent pe dezvoltarea subiectelor transversale” [134];

- permite fiecărei școli să selecteze cele mai eficiente metode didactice interactive și tehnici de evaluare formative implicate special în planificarea orientării școlare și profesionale și în consilierea în carieră optimă, în condiții de schimbare și transformare calitativă continuă.

Cultivarea competenței transversale de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții contribuie la cristalizarea unui sistem de învățământ eficient demonstrat în ultimii ani, în 2018, prin faptul că Estonia, în 2018 a ocupat primul loc la testele PISA, cu rezultate foarte bune obținute de „o treime de elevi proveniți din medii socioeconomice nefavorabile” și cu „cel mai mic procent de persoane cu nivel scăzut de performanță dintre țările participante” [54, p.24].

În perspectiva consolidării *competenței de a învăța să înveți* pe fondul „noilor provocări sociale” sistemul de învățământ din Estonia are și va avea în vedere:

1. *Motivarea internă a învățării* prin „digitalizarea predării și învățării” care favorizează construcția *hărților conceptuale* (elaborate de fiecare profesor) și a *hărților mentale* (elaborate de fiecare elev) în condiții de instruire și autoinstruire eficientă [54, p.26]

2. *Axarea procesului de instruire „pe învățarea personalizată”*, raportată la particularitățile psihologice și sociale ale fiecărui elev;

3. *Crearea mediului de învățare optim* prin *extinderea aplicațiilor digitale* în școală, în regim online, în context formal și nonformal, cu deschideri multiple spre experiențele trăite în context informal (mass-media, social-media etc.);

4. *Promovarea metodelor didactice interactive* diversificate care antrenează gândirea critică în regim de instruire diferențiată și individualizată;

5. *Accentuarea dimensiunii metacognitive a învățării* prin: sarcini de evaluare formativă „fără teste standardizate”; „examinări metacognitive” precise, realizate în clasă (prin „jurnalul digital”); „încredere metacognitivă” dobândită în condițiile în care „examele s-au transformat în lucrări de control organizate mai mult pentru propria verificare a cunoștințelor” [54, p.26] [23].

Marea Britanie propune „Cadrul de Competențe Cambridge Life” (2020), care pune accent pe competența *transversală de a învăța să înveți*. Această competență specială, susținută intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar se formează și evoluează la nivel de: a) proces de descoperire a învățării”, ordonat pe baza unui sistem de principii care pot transforma elevul în „viitor cursant pe viață”; b) misiune socială îndeplinită cu *crediința pedagogică*, asumată și exprimată în mod explicit, logic și convingător că „învățarea poate fi învățată” [139].

Competențele-cheie pentru a învăța să înveți sunt valorificate la nivelul celor „trei straturi fundamentale” care susțin învățarea eficientă prin: a) dezvoltarea abilităților și strategiilor de învățare interactivă; b) autoevaluarea formativă și sumativă a propriilor procese

și activități de învățare; c) reflecția critică asupra mecanismelor cognitive și metacognitive implicate în învățarea pe termen scurt, mediu și lung [54, p .27].

Dobândirea competenței de a învăța să înveți reprezintă un proces complex, cu o desfășurare psihologică tridimensională: *afectivă*, realizată prin motivarea internă a învățării, antrenată atunci când profesorul „predă cu inima” într-un mediu educațional care favorizează receptarea afectivă a mesajelor didactice și participarea afectivă la valorificarea acestora; *cognitivă*, realizată prin „implicarea elevilor într-un discurs activ ce necesită aplicarea cunoștințelor anterioare”, contribuind la „structurarea logică a gândurilor” care permite însușirea de „*cunoștințe noi personale și relevante*”; *metacognitivă*, realizată prin trasarea de „sarcini metacognitive”, monitorizate activ și autoevaluate formativ care conferă elevilor angajați într-o activitate de *autoînvățare* eficientă, „*precizie și încredere metacognitivă*” [54, pp.27, 28, subl.ns].

Sistemele de învățământ evoluează în prezent, în acord cu modelul promovat de Agenda Educația 2030 în contextul în care, prin competențele-cheie proiectate, conceptul de învățare a dobândit noi semnificații [95], amplificate și procesate în condiții de învățare integrată (intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar), realizată și dezvoltată la nivel de *curriculum transversal* [30].

Cea mai importantă *transformare calitativă* generată în urma asimilării programului de filozofie și politică a educației inclus în „Agenda Educație 2030” este de ordin teleologic și axiologic, cu impact prospectiv fundamental, asumat în mod explicit, declarativ și programatic. Avem în vedere *proiectarea curriculară a învățării* (eficientă, autonomă, responsabilă, integrată) *pe tot parcursul vieții*, concepută ca *scop general, strategic* al educației și al instruirii, care poate fi realizată la nivel de sistem și de proces de învățământ, cu deschideri multiple și consistente spre educație permanentă și autoeducație.

Agenda Educația 2030 valorifică inițiativele OECD – *Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare* – întreprinse în cadrul unui proiect care „are ca scop sprijinirea sistemelor de învățământ în efortul lor de a revizui / actualiza / inova *constructul curricular*” în funcție de un set de competențe concepute în spirit intradisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar. Centrarea asupra unor astfel de *competențe* conferă cunoștințelor – supradimensionate altfel, în condițiile unei explozii informaționale în ascensiune continuă – *putere formativă pozitivă* și *echilibru pedagogic stabil* în context social deschis [102,103].

Conceptul de „a învăța să înveți” în **Marea Britanie** a evoluat semnificativ de-a lungul anilor, mai ales după 2015, influențat de reformele educaționale și de schimbările de politică, prin care competența de a învăța să înveți în Marea Britanie a devenit mai integrată în politica educațională,

formarea cadrelor didactice și practicile la clasă, având ca scop dotarea studenților cu abilitățile necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Accentul s-a pus pe crearea unui mediu mai centrat pe cursant, în care elevii sunt încurajați să reflecteze asupra proceselor lor de învățare și să dezvolte autonomia. Soluțiile strategice inițiate în zona politicilor educaționale în sistemele moderne și postmoderne de învățământ sunt concentrate la nivelul combinației necesare între cunoștințele, abilitățile, valorile și atitudinile care susțin competențele-cheie aflate la baza construcției principalelor documente curriculare, planul de învățământ și programelor școlare care proiectează conținuturile materiilor școlare, construite *intradisciplinar*, *interdisciplinar* sau *transdisciplinar*. În cadrul lor pot fi elaborate teoretic, promovate metodologic și perfecționate practic, cele mai potrivite strategii de instruire care antrenează competența de a învăța să înveți, în orice context didactic, cu evoluții specifice în învățământul secundar liceal.

Generalizând opiniile autorilor putem concluziona, că, în esență, procesul de formare și dezvoltare a competențelor-cheie, cu impact curricular intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar, ce are ca scop strategic dobândirea și consolidarea „competenței de a învăța pe tot parcursul vieții”, corelează cu problema valorilor care susțin asimilarea și perfecționarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor de bază. Altfel, „puterea cunoașterii” (a ști), a aplicațiilor cunoașterii (a ști să faci) și a atitudinilor (afective, motivaționale, caracteriale) probate în diferite situații școlare și extrașcolare (a ști să fii), „se exprimă într-un mod cu totul dezechilibrat” [108, p.787, 102, 103]. De aceea, în perspectiva obiectivelor strategice implicate în „Agenda Educația 2030”, trebuie valorificate studiile OECD, cu referință la *Educația de calitate*, dependentă de modul în care sunt abordate *valorile*, la nivel de:

1. „*Principii definitorii* cu impact asupra deciziilor luate în baza unor judecăți” care exprimă mentalitatea celui ce învață „productiv și motivat sau rigid și rezistent la schimbare”, cu satisfacție sau insatisfacție afectivă, cu motivare internă sau externă, cu reflectarea mai mult sau mai puțin echilibrată a propriilor sale forțe cognitive sau noncognitive etc..

2. *Atitudini* care orientează activitatea de învățare și autoînvățare în plan afectiv, moral și caracterial, prin diferite dispoziții psihologice și sociale, prin diferite credințe și cutume (generale și speciale), reacții comportamentale emoționale și comunitare, virtuți spirituale civice și profesionale etc.

2.2. Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic

În perspectiva construcției Modelului **teoretic de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal** în contextul *devenirii*, a educației și a instruirii / autoinstruirii eficiente, autonome și responsabile pe tot parcursul vieții, este necesară analiza corelației existente

între conștiința de sine aprofundată la *vârsta psihologică a adolescenței* și sistemul de valori socio-culturale, necesare la acest nivel [72]. În plan axiologic putem identifica și evidenția, astfel, un set adecvat de indicatori sau variabile care pot fi corelate cu indicatorii sau variabile prezentate deja în cadrul competențelor-cheie proiectate curricular în perspectiva educației permanente, a învățării eficiente pe tot parcursul vieții.

Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic (MCI2P) este conceput la nivelul interdependenței dintre orientările valorice promovate de filozofia și politica educației și strategiile didactice interactive necesare în învățământul liceal.

Competențele-cheie consolidate în perspectiva dobândirii competenței transversale de *a învăța să înveți eficient pe tot parcursul vieții* trebuie raportate la caracteristicile elevului de liceu aflat la *vârsta psihologică a adolescenței*. Este vârsta care permite dobândirea și aprofundarea conștiinței de sine, „nivel superior care apare mai târziu decât conștiința” psihologică (individuală) în măsura în care este asigurat un raport optim cu sistemul de valori sociale (culturale, transpuse pedagogic prin programele școlare curriculare; comunitare, etice, spirituale etc.), receptate, asimilate, antrenate și interiorizate în plan cognitiv, noncognitiv (afectiv-motivațional și volitiv-cracterial) și metacognitiv, reflectate la nivel de *conștiință socială* [72, p.11].

La acest nivel, dezvoltarea *competențelor-cheie de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* este antrenată pe un fond socio-afectiv special de „hipersensibilitate” productivă și în plan cognitiv, odată ce are loc efectiv, cu impact direct și relevant în procesul didactic organizat în școală și în afara școlii, deschis spre toate influențele de tip *informal*, „trecerea în stadiul superior al dezvoltării intelectuale”. Avem în vedere stadiul *operațiilor formale*” care:

a) permit „o combinatorică abstractă” a cunoștințelor și abilităților de bază conștientizate valoric și dinamizate atitudinal, în plan intradisciplinar și interdisciplinar;

b) largesc „posibilitățile gândiri teoretice și reflexive și expansiunea fanteziei” benefice efectiv în mod special, în zona competențele-cheie transversale care susțin competența de a învăța să înveți autonom (psihologic) și responsabil (social, cultural, civic, profesional, spiritual, etc.) în perspectiva „devenirii permanente” pe tot parcursul vieții școlare și postșcolare, universitare și postuniversitare etc.

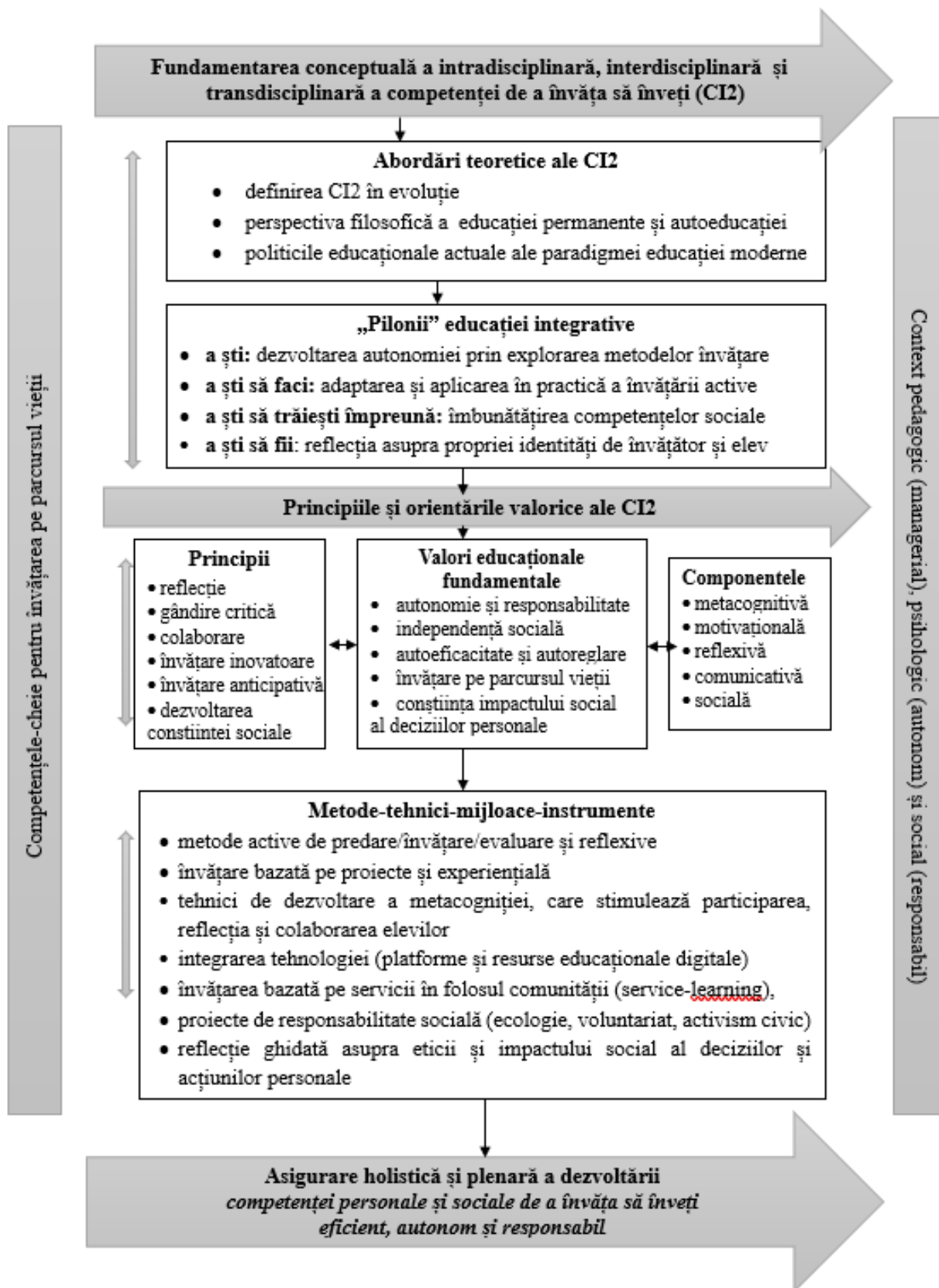


Figura 2.3. Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți (CI2) în context pedagogic

În plan specific, *noncognitiv*, este semnalată „expansiunea sentimentelor” adolescentului care poate duce la „apariția unor conflicte motivaționale și afective” care pot fi sesizate la timp și rezolvate

în sens pozitiv, contribuind, astfel, la consolidarea atitudinilor caracteriale „datorită posibilităților de interpretare și problematizare”. Ele întăresc, aprofundează și direcționează în sens pozitiv *preocupările intensive* pentru „propriul destin” pentru clarificarea raporturilor cu lumea (școlii, familiei, comunității educaționale etc.) și cu sine – dimensiune psihologică fundamentală a atitudinii caracteriale care dinamizează competența transversală de *a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*.

Dobândirea conștiinței de sine constituie premisa psihologică fundamentală a procesului de dezvoltare a *competențelor-cheie* necesare pentru învățarea intradisciplinară, interdisciplinară și transversală pe tot parcursul vieții. Acest proces complex are loc în mediul comunitar școlar și extrașcolar la vârstă psihologică situată între *preadolescența* (12-15 ani) și *postadolescență* (18-22 ani), „dependentă în apariția și desfășurarea sa de factori genetici, geografici, sociali, culturali și educaționali” [81, p.26, 27].

Analiza vârstei psihologice a adolescenței din perspectiva pedagogică, a formării și dezvoltării *competențelor-cheie, personale și sociale, de a învăța să înveți*, solicită, astfel, îndeplinirea mai multor condiții de ordin normativ și metodologic:

a) *abordarea globală*, unitară, sistemică, a personalității adolescentului care trebuie privită „nu din perspectivă unilaterală în sens numai biologic sau numai psihosocial”, ci în mod articulat cu deschidere spre toate activitățile și influențele formative care intervin direct sau indirect, organizat, dar și accidental și incidental în această perioadă de „conștientizare a sinelui însuși” [72, p.12];

b) *înțelegerea interdependenței* dintre „structurarea sau maturizarea organică și cea psihosocială” care intervine în procesul formării și aprofundării conștiinței de sine a adolescentului, cu „unele disproporții, decalaje, contradicții” sau chiar „stări conflictuale sau critice” care, în dinamica lor naturală, controlabilă educațional, constituie un reper de reevaluat în situații și contexte comunitare concrete.

c) *antrenarea capacității de autoevaluare continuă, formativă și de autoînvățare autonomă, eficientă* în cadrul organizat școlar, formal și extrașcolar, nonformal, dar și neorganizat, desfășurat informal, *capacitate* care permite eliminarea unor tendințe negative dependente de contextul social și de dezechilibrele care pot să apară, într-un mediul comunitar deficitar, între „componentele organice și cele psihosociale”;

d) *cunoașterea aprofundată și valorificarea optimă* a caracteristicilor psihologice proprii adolescenței, tratate și prelucrate la nivel general (în funcție de toate componentele sistemului psihic uman) și specific (cognitiv, noncognitiv și metacognitiv), managerial și socio-cultural [81, p. 26, 27].

Soluțiile *constructive* sunt căutate, cercetate și experimentate în plan axiologic prin capacitatea adolescentului care susține „*meditația asupra valorilor*”, valori care dau sens vieții: binele moral-civic, adevărul științific, frumosul artistic, democrația și justiția socială, respectul

muncii etc. În plan *managerial*, aprofundarea „conștiinței de sine” susține „autocunoașterea și autoproiectarea”, ca premise fundamentale pentru:

a) dezvoltarea competenței de *a învăța să înveți autonom psihologic și responsabil social* (la nivel școlar și extrașcolar, cultural și comunitar, civic și spiritual etc.);

b) autoconducerea eficientă, autonomă și responsabilă a propriei personalității (automotivată permanent să evolueze la nivel cognitiv, noncognitiv și metacognitiv);

c) „adeziunea sinceră și necondiționată la idealuri” asociată cu manifestări realiste, chiar dacă ele sunt exprimate uneori de adolescent în termeni de „realism brutal și extravagant”;

d) depășirea deplină a vârstei psihologice a copilăriei, asumată de adolescent în mod demonstrativ în măsura în care „dispune de capacități similare cu cele ale adulților” conștientizate chiar dacă elevul „încă nu este acceptat ca un egal în cercul adulților”;

e) „conturarea unei concepții generale despre lume și viață”, exersată deja în anumite împrejurări școlare și extrașcolare care solicită luarea unor decizii cu impact psihologic și social important în plan *intrapersonal* și *interpersonal*, pe termen scurt, mediu și lung.

În plan *socio-cultural*, *conștiința de sine a adolescentului* este antrenată în procesul de integrare permanentă „în grupele celor de aceeași vârstă” care contribuie efectiv la:

a) *perfecționarea propriei personalități* prin autoperfecționarea capacității „de a trăi și lucra împreună”, care susține competența transversală de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții”;

b) *afișarea originalității* care uneori este în criză „prin adoptarea unor pseudovalori ce generează comportamente uneori negative, dar în orice caz frapante”, controlabile pedagogic în funcție de asimilarea și interiorizarea cunoștințelor, abilităților, valorilor și atitudinilor de bază care susțin formarea, dezvoltarea și consolidarea oricărei competențe-cheie în perspectiva învățării eficiente și responsabile pe tot parcursul vieții ;

c) *confirmarea originalității* realizată în condiții psihosociale și pedagogice (didactice) de: receptare, asimilare și interiorizare a unor valori autentice culturale (morale, științifice, tehnologice, artistice, sportive, spirituale etc.); adaptare și integrare socială în mediul comunitar (școlar, educațional local, în familie, grup de prieteni etc.); anticipare a evoluției pozitive la nivelul deciziilor de orientare școlară și profesională și de (auto) consiliere sau (auto)ghidare în carieră.

Analiza obiectivului pedagogic terminal care definește profilul adolescentului, absolvent de liceu, raportat la Recomandarea U.E. din 2018 și la perspectiva de filozofie și de politică a educației promovată de „Agenda Educație 2030” permite identificarea a trei categorii de competențe-cheie: 1) *valorificate pedagogic la nivel intradisciplinar și interdisciplinar*; 2) *fundamentate pedagogic din perspectivă interdisciplinară și transdisciplinară*; 3) *finalizate din perspectiva transversală, transdisciplinară a educației permanente*.

Analiza fiecărei categorii de competențe-cheie din perspectiva resurselor lor de ordin operațional, valorificabile în cadrul cercetărilor teoretice și empirice, permite evidențierea unor indicatori exprimați în termeni de cunoștințe, abilități și valori, preluați din documentele de politică a educației care avansează un set de recomandări metodologice și praxiologice cu caracter orientativ, adaptabile la specificul fiecărei comunități școlare și extrașcolare.

I. *Competențele-cheie valorificate pedagogic la nivel intradisciplinar și interdisciplinar definite în termeni de obiective psihologice* sunt probate în timp (unitate de învățare, temă parcursă, capitol parcurs, module de studiu parcurse, an școlar etc.) și în funcție de un set de indicatori exprimați la nivel de cunoștințe și de abilități de bază, susținute și consolidate prin atitudini și valori de bază:

1. *Comunicarea eficientă în limba română, limba maternă și limbi străine „într-o varietate de situații” didactice și extradidactice, existente în context formal și nonformal, dar și informal, în condiții complexe de viață școlară și extrașcolară, comunitară restrânsă (locală, regională) sau extinsă (națională, europeană, globală), este probată prin:* a) Utilizarea corectă a limbajelor specifice realizată prin coduri, convenții, reguli, cutume validate social, la nivel de cultură filologică generală, de profil și de specialitate (umanistă, tehnologică, științifică, sportivă, artistică, managerială etc.); b) Operarea cu mesaje verbale și nonverbale cu caracter general, de profil și de specialitate, afirmate și difuzate, în mod obiectiv (și subiectiv) în contextul cultural, economic, politic, comunitar etc, al societății informaționale, bazată pe cunoaștere, mesaje simple și complexe care permit receptarea și comunicarea eficientă, susținută empatic, necesară în special în mediul pedagogic, școlar și extrașcolar. c) Evaluarea continuă a propriei comunicări adaptată pedagogic (didactic, docimologic, praxiologic, metodologic) și cultural (economic și civic, estetic și spiritual), la mediul școlar și extrașcolar, comunitar local și teritorial, național și internațional etc. d) Utilizarea strategiilor argumentative, demonstrative (inductive, deductive, analogice, inovative) în contexte deschise, didactice și extradidactice, școlare și extrașcolare.

2. *Valorificarea conceptelor și abilităților din matematică și informatică, științe ale naturii și tehnologie și inginerie susținute atitudinal și valoric în context formal, nonformal și informal:* a) Utilizarea unor strategii didactice eficiente în procesul de identificare, sesizare și rezolvare de probleme de diferite grade de simplitate și complexitate, prin resursele superioare ale gândirii (matematice și tehnologice, experimentale, extraordinare) valorificate în condițiile proprii unor raționamente inductive și deductive, analogice și inovative; b) Explorarea resurselor cognitive și metacognitive implicate în dinamizarea unor capacități multiple de analiză critică necesară pentru luarea unor decizii argumentate solid, coerent și consecvent din punct de vedere logic și praxiologic; c) Aplicarea principiilor pedagogice de proiectare curriculară, generale și specifice, transpuse metodologic și praxiologic la nivel de principii didactice efective, care

ordonează cunoașterea științifică în cadrul clasei de elevi și în mod special în contexte deschise, legate de viața cotidiană și profesională.

3. *Participarea eficientă, activă și responsabilă la viața socială, cunoscută și analizată prin studiul științelor umane și sociale (economie, sociologie, filozofie, istorie, psihologie etc.) integrate în Aria curriculară Om și societate:* a) Conștientizarea drepturilor și obligațiilor civice (morale, politice, juridice, profesionale sau deontologice) care susțin în mod special competențele personale și sociale de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții, pe de o parte autonom (în plan psihologic) și responsabil (la nivel social); b) Utilizarea cunoștințelor și abilităților civice de bază necesare în procesul cognitiv, noncognitiv și metacognitiv de identificare și rezolvare optimă a problemelor sociale apărute sau amplificate în diferite situații în context școlar și extrașcolar c) Cultivarea capacităților adolescentului de relaționare interpersonală pozitivă, bazată pe resursele integrale și integrate ale inteligenței sociale, obiectivate în forme variate și în contexte organizate și neorganizate multiple; d) Cooperarea eficientă în condițiile valorificării capacității de a învăța să lucrez împreună în diferite activități de învățare, muncă sau creație organizate formal (școlar) sau / și nonformal (extrașcolar), frontal sau / și microgrupal; e) Respectarea diversității socio-culturale, înțeleasă și analizată în diferite situații și contexte desfășurate, controlate și procesate pozitiv la nivel comunitar deschis (local, regional, național etc.) prin valorificarea optimă a resurselor inteligenței psihologice (intrapersonale) și sociale (interpersonale).

II. *Competențele-cheie, fundamentate pedagogic din perspectivă interdisciplinară și transdisciplinară, sunt susținute prin:*

1. *Managementul vieții personale și al evoluției în carieră, realizat prin valorificarea unor cunoștințe abordate interdisciplinar (economie, psihologie, filozofie / etică, estetică, logică etc.) și transdisciplinar (la nivel de orientare școlară și profesională și de consiliere în carieră, în contextul societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere):* a) Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire divergentă / critică, limbaj contextul, imaginație creatoare, creativitate inovatoare etc.), semnificative pentru rezolvarea personală și socială (culturală, profesională, comunitară etc.) a unor probleme și situații-problemă cu diferite grade de complexitate și dificultate; b) Autoevaluarea resurselor cognitive, noncognitive (afective, motivaționale, volitive și caracteriale) și metacognitive (capacitatea de a ști să fii în funcție de cunoștințele pe care le deții și utilizezi efectiv, autonom și responsabil) necesară pentru elaborarea de proiecte viabile de dezvoltare personală și profesională, psihologică (intrapersonală) și socială (interpersonală); c) Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial necesar în situații de viață multiple, în valorificarea propriului potențial de evoluție socială (economică, comunitară, culturală, profesională, civică, spirituală etc.); d) Utilizarea strategiilor argumentative bazate pe demonstrații

inductive, deductive, analogice și inovative, aplicate în mod adecvat, în funcție de situațiile identificate în diferite contexte variabile sau / și deschise; e) Definitivarea clară, concisă, consistentă a opțiunilor culturale, școlare / universitare și profesionale, argumentate demonstrativ și consolidate pedagogic, aptitudinal și atitudinal, individual și comunitar.

Autorii Perry N., și Rahim A., în *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* oferă o imagine de ansamblu cuprinzătoare a învățării autoreglate (SRL) în educație. Acestea analizează teorii, cercetări empirice și aplicații practice în care elevii își gestionează propriile procese de învățare

Subiectele cheie ale analizate din perspectiva cercetării noastre sunt :

- a. examinarea teoriilor psihologice care stau la baza SRL, inclusiv modele de motivație, stabilire de obiective și metacogniție.
- b. strategii destinate educatorilor pentru promovarea SRL la clasa de elevi în vederea creării mediului de învățare favorabilă
- c. discuții privind evaluarea abilităților de autoreglare și impactul acestora asupra performanței academice.
- d. perspective asupra promovării în diverse contexte educaționale, inclusiv medii de învățare online și colaborative.
- e. sugestii pentru cercetări și practicieni în perspectiva evoluției SRL în era digitală [126].

Manifestarea creativității și a spiritului inovator, bazată pe antrenarea gândirii critice necesară în context social complex (cultural, comunitar, profesional, artistic, științific, tehnologic, artistic, civic, politic, economic, spiritual etc.), la nivelul unor capacități cognitive și metacognitive susținute și perfecționate permanent în plan individual și de grup, interdisciplinar și transdisciplinar: a) Stimularea inițiativei creative superioare (inventive, inovatoare, emergente), necesară în contexte educaționale, profesionale și comunitare; b) Inițierea și finalizarea unor proiecte individuale și de grup, aplicabile și perfectibile în diferite situații și contexte deschise; c) Realizarea de produse științifice, tehnologice, artistice, culturale bazate pe „raportarea propriilor puncte de vedere creative la opiniile altora”; d) Rezolvarea problemelor și situațiilor-problemă, teoretice și practice, abordate efectiv din perspectivă interdisciplinară, pluridisciplinară și transdisciplinară.

III. *Competența-cheie transversală, transdisciplinară de a învăța să înveți* în perspectiva *educației permanente* și a *autoeducației* definită în termenii a două categorii de obiective psihologice proiectate și dezvoltate curricular în perspectiva educației permanente și a autoeducației, probate la nivelul unor indicatori semnificativi în plan didactic (cunoștințe), psihologic (abilități și atitudini) și filozofic (valorile pedagogice promovate de filozofia și politica educației):

1. Utilizarea tuturor resurselor didactice (școlare și extrașcolare) psihologice (cognitive și metacognitive) și sociale (culturale, comunitare) ale elevului adolescent, absolvent de liceu, pentru învățarea eficientă, autonomă și responsabilă pe tot parcursul vieții: a) Selectarea cunoștințelor și abilităților de bază, dobândite în spirit creativ inovator, prin valorificarea resurselor gândirii critice și antrenate în mod eficient în plan social, în context formal, nonformal și informal; b) Exersarea și perfecționarea permanentă a tehnicilor superioare (creative, inventive, inovatoare) de muncă intelectuală eficientă care conferă învățării școlare și postșcolare, universitare și postuniversitare, stabilitate valorică și deschidere, perseverență și flexibilitate de ordin metodologic și praxiologic; c) Conștientizarea deplină a valorii psihologice și sociale a învățării, autoevaluată formativ ca resursă cognitivă și metacognitivă durabilă, cu grad de aplicabilitate extinsă și aprofundată în condiții complexe de rezolvare de probleme și situații-problemă generale și specifice; d) Utilizarea responsabilă a tehnologiilor informaționale în condiții de învățare formală, nonformală și informală care oferă soluții viabile în plan tehnologic și deontologic pentru rezolvarea celor mai complexe și dificile probleme și situații-problemă în contextul specific societății informaționale bazată pe cunoaștere.

2. Interiorizarea deplină a valorilor pedagogice exprimate în termeni de cerințe psihologice și sociale necesare elevului adolescent, absolvent de liceu, în orientarea pozitivă (afectivă, motivațională și caracterială) a atitudinilor sale față de învățarea formală, nonformală și informală, în contextul economiei și al culturii societății informaționale bazată pe cunoaștere:

a) Conștientizarea valorilor importante pentru experiența elevului, psihologică și socială (civică, etică, profesională / deontologică, spirituală etc.); b) dezvoltarea atitudinilor pozitive față de sine și ceilalți în școală, familie, grup de prieteni, comunitate locală etc.; c) înțelegerea importanței opțiunii pentru o viață sănătoasă din punct de vedere psihologic și fizic, mental și comportamental, civic și spiritual, artistic și sportiv etc.; d) conștientizarea efectelor pozitive și negative ale procesului de utilizare a calculatorului în activitatea de învățare formală și nonformală, dar și în condiții de învățare informală; e) exersarea spiritului antreprenorial în organizarea intensivă și extensivă a timpului efectiv necesar în plan psihologic (*intrapersonal*) și social (*interpersonal*) pentru învățarea formală, nonformală, informală.

La nivelul liniei de intersecție și de continuitate existentă sau creată special între demersul bazat pe cercetare fundamentală și metodologică, deschis spre investigația empirică, operațională, este elaborat și conceptualizat **Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți (CI2) în context pedagogic** formal și nonformal al învățământului secundar liceal, asigurând interdependența dintre *orientările valorice* de filozofie și politica educației și *strategiile didactice*.

Strategiile didactice de dezvoltare a *competenței a învăța să înveți în învățământul liceal* inițiată și realizată prin „formarea profesională a adolescenților și tinerilor implică atât o asigurare didactică holistică plenară” (concentrată asupra unor metode de bază raportate la diferite forme de organizare a instruirii și stiluri pedagogice, manageriale și socio-afective și de predare-învățare și evaluare), cât și o perfecționare permanentă a profesorilor [25, p. 4].

În perspectiva unui demers de cercetare empirică, experimentală, *competența transversală de a învăța să înveți* în scopul *devenirii* permanente a personalității adolescentului, *a învățării pe tot parcursul vieții*, strategiile didactice asigură „foaia de parcurs a unui demers didactic explicit”. Este vizat un demers didactic complex care include un set semnificativ de „strategii și metode de predare-învățare-evaluare” care „urmăresc anumite finalități – de informare, inițiere, motivare, asigurare a receptivității, de suscitare a interesului pentru subiectul ce urmează a fi studiat, de acumulare a informației de care dispune comunitatea de învățare, de actualizare a cunoștințelor dobândite, de autoevaluare a elevilor și de determinare a nivelului de competență - prin care se racordează perfect la metodele didactice, înscriindu-se în instrumentarul pedagogiei tradiționale (conversația, observația, demonstrația etc.) și moderne (problematizarea, instruirea programată, studiul de caz etc.)” [25, pp. 43, 44].

În „asigurarea contextului de învățare”, autorii studiului despre „strategii de formare a culturii profesionale”, adaptabilă la vârsta psihologică a adolescentului și socială a elevului din învățământul liceal, confirmă ipoteza noastră de lucru referitoare la construcția strategiilor didactice în funcție de o metodă pedagogică de bază dinamizată prin contribuția inovativă a unor tehnici didactice speciale. La acest nivel este propus un model de clasificare a strategiilor didactice în funcție de scopul general urmărit - realizat prin apelul la o metodă didactică de bază – dinamizată în sens inovator prin utilizarea unor *tehnici didactice speciale* [25, p.45].

Strategiile didactice proiectate curricular ca „strategii de formare a culturii profesionale” generale și specifice, necesare pe tot parcursul vârstei psihologice a adolescenței antrenată formal (școlar) și nonformal (extrașcolar) în învățământul secundar liceal, sunt raportate prioritar la competențele-cheie de învățare eficientă pe tot parcursul vieții, determinate sau condiționate practic la nivel intradisciplinar și interdisciplinar.

La acest nivel de referință, avem în vedere *competențele-cheie* pentru învățarea pe tot parcursul vieții: *lingvistice și multilingvistice*, *STEM* (deschise spre ariile curriculare care valorifică științele naturii și matematica și domeniul tehnologiilor, respectiv al științelor aplicate în viața economică și socială etc.) și *digitale* (antrenate prin informatică și TIC) și *civice* (formate și perfecționate prin studiul științelor umane și sociale, în cadrul ariei curriculare „Om și societate”).

Raportarea la „managementul calității” transformă strategiile didactice de formare a culturii profesionale (generale și specifice, antrenate în învățământul liceal) în context curricular intradisciplinar și interdisciplinar în strategii didactice necesare în procesul de dezvoltare a unor competențe-cheie, de învățare pe tot parcursul vieții, *transdisciplinare: personale* (psihologice, intrapersonale) și *sociale* (interpersonale, afirmate prin capacitatea de a trăi și munci împreună), *de a învăța să înveți autonom și responsabil; antreprenoriale* (care asigură valorificarea optimă a tuturor resurselor disponibile, personale și sociale) și de *exprimare culturală*, la nivelul unor procese și produse artistice, filozofice, spirituale, științifice, tehnologice, sportive, economice etc.

Valorificarea strategiilor de formare a culturii profesionale generale și specifice în învățământul secundar liceal realizată la nivelul liniei de intersecție dintre competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții antrenate în plan interdisciplinar, intradisciplinar și transdisciplinar, raportate la un sistem de leadership autentic, de management al calității în educație asigură proiectarea unui produs superior. Avem în vedere acel produs care asigură „dezvoltarea *competenței acțional-strategice*”, antrenată special în învățământul liceal prin „intermediul unor proiecte de intervenție” promovate în condiții de „abordare participativă”. Ca strategie didactică bazată pe cercetare a realității naturale și sociale, are ca scop general cultivarea gândirii critice și a creativității superioare, inovative, la nivel de „proces de învățare” și de „produs evaluabil”, raportat la *competențele-cheie pentru învățare pe tot parcursul vieții*, competențe-cheie concepute și dezvoltate permanent în sens *transversal, transdisciplinar* [32].

În *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance: New Trends and Innovations*, autorii D.,Schurik și J.,Greene prezintă o imagine de ansamblu a cercetărilor contemporane în învățarea autoreglată (SRLP) de performanță. Lucrarea conține contribuții ale experților în problema vizată și evidențiază tendințele emergente, progresul la nivel teoretico - aplicativ în problematica autoreglării învățării [129].

2.3. Abordări ale strategiilor didactice în procesul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal

Strategiile didactice au un statut pedagogic special, definite de rolul formativ special în procesul de dezvoltare a competenței transversale de a învăța să înveți în contextul școlar și psihologic al învățământului secundar liceal. Avem în vedere faptul, că strategiile didactice sunt angajate nu doar pe termen scurt în cadrul lecției, în stimularea unor performanțe imediate, observabile și evaluabile în timp determinat (de 50 de minute), ci pe termen mediu (o unitate de învățare, alcătuită din 2-5 lecții, o temă, un capitol, un modul de studiu) și lung (pe semestre sau module de studiu, pe trepte școlare, pe niveluri de învățământ), cu implicații directe în formarea și

dezvoltarea competențelor-cheie, intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

Paradigma curriculumului, a abordării complexe și globale a instruirii, centrată asupra obiectivelor generale și specifice definite la nivel de filozofie și politică a educației definite în termeni de *competențe* (competențe-cheie, generale; competențe specifice pe arii curriculare și discipline de învățământ), conferă *strategiilor didactice* un statut pedagogic special.

Strategiile didactice sunt implicate plenar, pe termen scurt, mediu și lung, în „învățarea integrată” atât de mult necesară în societatea bazată pe cunoaștere, în care tindem spre „un curriculum transdisciplinar”, cu *scopuri generale* fundamentate și exprimate epistemologic și pedagogic, psihopedagogic, social și pedagogic:

- „*acoperirea rupturilor dintre discipline* care au condus la izolare și la lipsa corelațiilor diverselor discipline (scop epistemologic și pedagogic).
- *sinergia* câmpurilor disciplinare atât la nivelul cercetării științifice cât și la nivelul curriculumului (scop epistemologic și pedagogic)”.
- *construirea, prin educație, a unor structuri mentale dinamice, flexibile și responsive*, capabile să sprijine deciziile cele mai potrivite (scop psihopedagogic).
- *rezolvarea de probleme* cu care ne confruntăm în viața profesională, socială și personală care impun judecăți și decizii care nu sunt, de regulă, cantonate în cadrele disciplinare, rezolvarea lor impunând corelații rapide și semnificative, sinergie și acțiune contextualizată (scop social și pedagogic)” [30, p. 119].

Formarea și dezvoltarea competenței-cheie de a învăța să înveți, pe care o putem definitiva și consolida pe parcursul liceului ca produs al tuturor celorlalte competențe-cheie (intradisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare) solicită utilizarea unor strategii didactice adecvate care integrează în structura lor de funcționare anumite metode didactice, combinate cu diferite forme de organizare și stiluri manageriale și didactice. Spre deosebire de *metodele didactice* utilizate la lecție pentru atingerea unor performanțe observabile și evaluabile imediat, *strategiile didactice* sunt fundamentate epistemologic și antrenate pedagogic, psihologic și social, pe termen mediu și lung pentru a forma, dezvolta și consolida competențele-cheie rezultate în urma combinării optime a mai multor cunoștințe și abilități de bază, susținute de valori pedagogice și atitudini psihologice și sociale adecvate în raport cu obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ, în perspectiva educației permanente și a învățării integrate pe tot parcursul vieții.

Definițiile propuse în literatura de specialitate confirmă legătura funcțională existentă între *strategiile didactice* și *competențele-cheie* care reprezintă dimensiunea psihologică și socială a obiectivelor generale de ordin disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar,

stabilite prin curriculumul școlar, la nivel de filozofie și de politică a educației. *Strategiile didactice* reprezintă astfel:

- „Un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile în vederea atingerii obiectivelor” [61, p. 9];

- „Combinarea specifică, oportună de metode, mijloace, forme de organizare, resurse materiale și temporale, tipuri de învățare” [98, p. 9].

- „Un ansamblul complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevi în vedere realizării cu eficiență a învățării” în conformitate cu obiectivele procesului de instruire [69, p. 24];

- „un mod de acțiune adecvat, bazat pe organizarea într-o ordine rațională și cronologică (eșalonată în timp) a unui ansamblu de metode, tehnici, suporturi didactice, mijloace și forme de organizare corespunzătoare situației dată” [26, p. 127];

- „un construct” elaborat în funcție de o metodă didactică de bază utilizată la lecție etc. „care include următoarele componente, valorificabile pe termen mediu și lung: a) alte metode, subordonate metodei de bază; b) procedeele / tehnicile și mijloacele didactice implicate în realizarea metodei de bază și a celorlalte metode subordonate metodei de bază; c) formele de organizare a instruirii determinate social sau inițiate de profesor ; d) stilurile pedagogice (manageriale, de instruire / predare, învățare, evaluare; socio-afective etc.), adoptate în context pedagogic deschis” [34, p. 24, 25].

În definițiile prezentate este subliniat faptul că strategiile sunt subordonate pedagogic obiectivelor specifice și generale ale instruirii angajate pe termen mediu și lung, definite psihologic, abordate în prezent, la nivel de *competențe-cheie*. În această perspectivă curriculară, globală, integrală, a centrării instruirii asupra obiectivelor generale și specifice, reflectate psihologic la nivel de *competențe-cheie* (intradisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare), *strategiile didactice* sunt elaborate, aplicate și perfecționate prin:

1. *Combinarea optimă* dintre anumite:

a) *Metode didactice* (care subordonează diferite procedee / tehnici și mijloace didactice), bazate pe: *comunicare* (verbală: expozitivă, interogativă; scrisă; cu sine): *explorare a realității*, prin cercetare didactică (directă, indirectă); *acțiune practică* (reală sau simulată); *raționalizare a învățării* (prin utilizarea de fișe școlare, prin algoritmizare, prin instruire programată, instruire asistată de calculator etc.) [27, pp. 109-115].

b) *Forme de organizare* a instruirii (formală, nonformală; frontală, pe grupe, individuală;:: lecția în clasă; activitatea de cabinet sau laborator etc.; lecția mixtă, lecția de comunicare / predare, lecția de formare și consolidare a priceperilor și deprinderilor, lecția de recapitulare și sistematizare. Lecția de verificare și apreciere / de control și evaluare [68, pp. 439-447 etc.].

c) *Stiluri didactice* (academic, rațional, inovator, informativ/formativ, productiv/bazat pe gândirea divergentă sau reproductiv (dogmatic, conformist), profund/superficial, independent / dependent; expozitiv / euristic (socratic), descriptiv/dialectic, analitic / sintetic, autoritar / permisiv; democratic, bazat pe colaborare; empatic / distant; organizat / spontan, axat pe profesor / pe elev; elaborat / neelaborat, motivant / nemotivant, previzibil / imprevizibil etc. [26, pp. 218, 219].

2. *Construcția unei structuri procedurale optime* la nivel de:

a) *Relație* dintre operațiile de *predare-învățare* și de *evaluare*, „deliberat orientate în direcția atingerii, în condiții de maximă eficacitate, a obiectivelor prestabilite”, specifice și generale care implică formarea și dezvoltarea competențelor-cheie.

b) *Decizie* pentru o anumită programare a comportamentelor specifice (cognitive, afective, psihomotorii) și a condițiilor proprii de manifestare a acestora „după principiul coerenței, compatibilității și complementarității efectelor” formative durabile care stimulează procesul de consolidare a competențelor-cheie, necesare pe tot parcursul vieții [26, p. 230, 231];

c) *Acțiune* care „oferă o serie de momente de opțiune în care se impune manifestarea unui comportament inteligent” complex, integrat, fundamental diferit de „algoritmul care duce la aplicarea unică și esențialmente mecanică a unei sau mai multor operații”, algoritm utilizat pentru definirea, realizarea și evaluarea obiectivelor concrete ale lecției [1, p. 711].

d) „*Soft didactic riguros*, dar care conține niște spații libere ce lasă loc intervenției profesorului sau elevilor să-și manifeste propria contribuție în contextul în care *strategia* nu se comportă ca o situație imobilă, ci ca una extrem de dinamică din nevoia de a face față cerințelor de desfășurare a acțiunilor care se manifestă, pe de o parte, ca un mod constant de acțiune, iar pe de altă parte, ca un mod de acțiune ușor de readaptat în funcție de propria funcționare, pe bază de *feedback* (ca mecanism de reglare), realizat în condiții de evaluare continuă, formativă, cu funcție de reglare și autoreglare a activității de instruire, în raport de modul de derulare a acesteia [27, p. 330].

3. *Înlănțuirea de decizii optime*, care au în vedere:

a) „desfășurarea efectivă a predării și învățării” raportate la „o suită de decizii elementare condiționate între ele și realizabile cu ajutorul unor operații și dispozitive determinate” (dependente de procedeele / tehnicile, mijloacele și stilurile – *didactice*, subordonate *metodelor didactice* integrate în structura de funcționare a *strategiei didactice*);

b) „desfășurarea procesului instructiv-educativ în vederea atingerii unor obiective” specifice și generale, care pot fi îndeplinite prin acțiunea proprie strategiei didactice, în urma „unor decizii adecvate situației concrete (factorilor care au influență asupra rezultatelor proiectate)”;

c) „parcurea operațiilor succesive – necesare în cadrul oricărei *strategii didactice – finalizate și condiționate* între ele până la atingerea obiectivelor” specifice, raportate la cunoștințele, abilitățile, valorile și atitudinile de bază care constituie structura de acțiune a oricărei competențe-cheie proiectate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții [27, p. 370-371].

Strategiile didactice reprezintă, deci, căile de instruire eficientă, cu impact nu doar pe termen scurt, ci și mediu și lung, bazate pe diferite *metode didactice* alese de profesor, combinate cu anumite forme de organizare a învățării și stiluri didactice (de predare-învățare și evaluare, concepute și realizate în funcție de *obiectivele generale* asociate cu *competențele-cheie* definite la nivel de *capacități psihologice* care pot fi dobândite și dezvoltate prin intermediul unor *cunoștințe și abilități de bază*, intradisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare, susținute prin *valori pedagogice fundamentale* (morale, științifice, tehnologice, estetice) și *atitudini psihologice pozitive* (afective, motivaționale, caracteriale).

În cercetarea noastră, avem în vedere strategiile de dezvoltare a *competenței transversale de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții*, produs calitativ al competențelor *intradisciplinare și interdisciplinare* (lingvistice, multilingvistice; digitale, civice) și *transdisciplinare* (antreprenoriale; personale și sociale de a învăța să înveți, de sensibilizare și exprimare culturală / artistică, filozofică, științifică, spirituală etc.) proiectat și realizat în contextul pedagogic (școlar, didactic) specific învățământului liceal, la vârsta *adolescenței*.

În perspectiva construcției unui *model teoretic de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* prin valorificarea optimă a unor *strategii didactice* interactive adaptate la specificul învățământului liceal, avem în vedere *vârsta psihologică a adolescenței* care marchează etapa definitivării *conștiinței de sine*.

Strategiile didactice interactive contribuie la aprofundarea *conștiinței de sine* a elevului de liceu, aflat la vârsta adolescenței prin capacitatea lor de dezvoltare a gândirii critice necesară în dezvoltarea și consolidarea *competenței de a învăța să înveți* eficient și responsabil prin îndeplinirea unor roluri și statute pedagogice speciale, exercitate deja în învățământul liceal, în context școlar (formal) și extrașcolar (nonformal) care anticipează viitoarele procese de *integrare socială* (comunitară, profesională, universitară, civică, spirituală etc.) [44, p.51].

Dezvoltarea și consolidarea competențelor-cheie intradisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare valorificate de elevul licean pentru consolidarea competenței transversale de *a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* implică adoptarea unor strategii didactice interactive,

construite în funcție de anumite abilități de bază (de comunicare, explorare a realității etc.). Ele pot fi promovate în contextul *perfecționării metodologiei procesului de învățământ* prin adoptarea modelului psihologic constructivist al învățării, diferit de cel tradițional behaviorist.

Modelul tradițional behaviorist, de instruire dirijată, cu impact și în pedagogia psihologică instrumentală modernă, este centrat asupra relației de condiționare directă sau operațională, concepută de proiectanții educației programate și de profesorii practicieni, între *stimulul învățării* și rezultatele imediate ale învățării.

1.1. *Modelul modern și postmodern de instruire creativă*, inovativă, promovat prin valorificarea pedagogică a constructivismului psihologic *structuralist genetic*[79,80,127] și socio-cultural[101]; [22], oferă o nouă perspectivă de abordare a strategiilor didactice elaborate la nivelul optimizării relației dintre: a) metodele didactice interactive (bazate în special pe comunicarea interactivă și cercetarea inovativă) – b) formele de organizare a instruirii pe grupe și microgrupe, realizate în context formal, dar și nonformal – c) *stilurile didactice* favorabile predării și învățării de tip inovativ, formativ (implicat nivel de evaluare continuă), euristic (socratic), bazat pe colaborare; empatic și motivant pentru profesor și elev în egală măsură. Atragerea și determinarea elevilor să participe la transformarea intelectuală prin trezirea interesului și angajamentului este realizată de profesorii care au „structuri cognitive” ce stau la baza efortului intelectual [62]. Rezultă o organizare, planificare și implementare a instruirii, concepută și dezvoltată *curricular*, constructiv și inovator, prin valorificarea strategiilor didactice cu accent pe:

1. *Crearea situației de învățare* optimă care asigură actualizarea „structurilor de cunoaștere prealabile stocate în memorie” utile pentru eficientizarea activității imediat în cadrul lecției și la viitoarele lecții (integrate în unități de învățare, teme, capitole, module de studiu etc.)

2. *Ordonarea cunoștințelor și abilităților de bază* care permit îndeplinirea sarcinilor didactice concentrate pe parcursul programului școlar, dar și extinse în context extrașcolar, susținute prin *valori pedagogice fundamentale* (binele moral, adevărul științific, frumosul etc.) și prin atitudini psihologice (afective, motivaționale și caracteriale) *pozitive* ;

3. *Valorificarea „structurilor de cunoaștere”* actualizate și „transformate” (perfecționate) pe parcursul lecției / lecțiilor / capitolului / semestrului școlar etc. care duc la crearea unor *noi situații de învățare* euristice, motivante, inovative, formative, bazate pe cooperare și colaborare având ca efect benefic stimularea gândirii critice.

În perspectiva *proiectării curriculare a învățării integrate* (intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar), autonomă (psihologic) și responsabilă (comunitar), o astfel de „viziune strategică” poate fi antrenată pe un circuit metodologic complex, conturat pedagogic și epistemologic, psihologic și social, liniar și concentric, care include:

1. *Competențele-cheie*, tratate ca obiective psihologice generale, aflate la baza construcției ariilor curriculare care integrează *materii de învățământ* concepute intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar.

2. *Metodele didactice*, cu potențial creativ stimulat și amplificat prin integrarea în structura lor de funcționare a unor „tehnici didactice speciale” bazate pe comunicare și explorare a realității și a unor mijloace sau instrumente didactice bazate pe aplicațiile instruirii programate asistate de calculator, care antrenează resursele superioare ale creativității didactice.

3. *Formele de organizare* a instruirii care favorizează conceperea și dezvoltarea curriculară a unui proces de învățământ diferențiat și individualizat prin îmbinarea și completarea tipurilor de activitate didactică formală și nonformală, frontală, pe grupe și individuală etc.

4. *Stilurile didactice* deschise spre cultivarea gândirii critice și a creativității pedagogice, afirmate în mod special ca stiluri euristice (orientate spre dialogul socratic), analitice și sintetice, motivante și inventive, participative și interactive, formative și inovative, bazate pe cooperare și colaborare, pe resursele gândirii divergente și ale managementului democratic.

Strategiile didactice, adoptate în funcție de dinamica proprie *competențelor-cheie* care formează și dezvoltă *competența de a învăța să înveți eficient, autonom și responsabil* pe tot parcursul vieții, sunt construite prin *combinarea* optimă a *metodelor de instruire* confirmate în practica instruirii (cu antrenarea celor mai semnificative tehnici didactice speciale) cu *formele de organizare* care duc la diferențierea și individualizarea procesului didactic și stilurile didactice care stimulează și antrenează gândirea critică și creativitatea profesorilor și a elevilor.

Selectarea și valorificarea strategiilor didactice utile în procesul de dezvoltare a competențelor-cheie intradisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare în învățământul liceal implică identificarea metodelor de bază care integrează în structura lor mai multe procedee didactice, în general, și anumite tehnici didactice speciale, care antrenează spiritul creativ și gândirea critică a elevului adolescent.

Putem identifica, astfel, o anumită conexiune existentă între *obiectivele generale* definite în termeni de *competențe-cheie* – *ariile curriculare* care integrează diferite *materii școlare* semnificative în *învățământul liceal* – *strategiile didactice* construite în jurului unor *metode de bază*, care valorifică mai multe procedee didactice și unele tehnici didactice speciale (care stimulează creativitatea și gândirea critică), realizate în cadrul unor *forme de organizare a instruirii* pe fondul antrenării unor *stiluri didactice* adaptabile în *contexte pedagogice și sociale* deschise și *situații de învățare diferite*.

Tabelul 2.1. Competențe-cheie – ariile curriculare - strategiile didactice

<i>Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții</i>	<i>Ariile curriculare (integrează mai multe discipline de învățământ)</i>	<i>Strategiile didactice (elaborate în funcție de o metodă didactică de bază)</i>
Competențe <i>lingvistice</i> și <i>multilingvistice</i>	<i>Limbă și comunicare</i> (Limbă și literatură română, Limba străină: I, II)	Strategia instruirii interactive, bazată pe conversația euristică / dezbateri / asalt de idei / demonstrație verbală
Competențe în <i>științe, tehnologie, inginerie, matematică</i> (STEM)	<i>Matematică și Științele Naturii</i> (Fizică, Chimie, Biologie)	Strategia instruirii interactive, bazată pe cercetarea realității directă (experimentul, proiectul) și indirectă (demonstrația, modelarea, problematizarea)
Competențe <i>digitale</i> aplicate în științe și la nivel de <i>tehnologie</i>	<i>Tehnologii și Informatică</i> (Tehnologia informației și comunicării, Informatică)	Strategia instruirii asistată de calculator, bazată pe metode care implică <i>raționalizarea învățării, algoritmizarea etc.</i>
Competențe <i>personale și sociale</i> – de a <i>învăța să înveți</i> (bazate pe valori pedagogice generale)	<i>Arie curriculară transdisciplinară</i> (Educație: morală, științifică, tehnologică, estetică, fizică)	Strategia instruirii bazată pe <i>autostructurarea învățării prin metoda autorefecției, a comunicării cu sine</i>
Competențe <i>civice</i> (sociale, etice, economice, psihologice etc.)	<i>Om și societate</i> (Istorie, Geografie, Economie, Psihologie, Sociologie, Filozofie (Logică, Epistemologie, Etică etc.))	Strategia comunicării interogative, bazată pe metode de conversație euristică și de dezbateri constructive, inovativă
Competențe <i>antreprenoriale</i> (necesare în rezolvarea de probleme prin <i>creativitate și gândire critică</i>)	<i>Consiliere și orientare</i> (Educație: socială, managerială, financiară, profesională)	Strategia învățării de tip socio-constructivist, bazată pe metoda <i>proiectului – „cercetare cu finalitate reală”</i>
Competențe de <i>sensibilizare și exprimare culturală</i> (la nivel de educație artistică și fizică)	<i>Arte</i> (Educație: muzicală, plastică) <i>Educație fizică și sport</i> (Educație fizică)	Strategii de instruire interactivă, bazate pe comunicare, cercetare a realității, acțiune (practică și simulată), raționalizarea învățării

„Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul *vieții*”, reevaluate calitativ în 2018, și prin „Agenda 2030”, care orientează valoric și prospectiv activitățile de instruire în învățământul liceal, sunt concepute *intradisciplinar* (competențele lingvistice și multilingvistice; competențele civice), *interdisciplinar* (competențele STEM, raportate la științele naturii, tehnologie / științe aplicate, inginerie, matematică; competențele digitale) și *transdisciplinar* (competențele personale și sociale de a învăța să înveți; competențele antreprenoriale, competențele de sensibilizare și exprimare culturală – prin artă, sport etc.).

În viziune *curriculară* globală și deschisă, toate competențele-cheie dezvoltate în interacțiunea lor *pedagogică* (didactică), *psihologică* (cognitivă, noncognitivă și metacognitivă) și socială (culturală, civică, profesională, spirituală etc.) contribuie la formarea și consolidarea competenței transdisciplinare de a *învăța să înveți pe tot parcursul vieții, eficient, autonom și*

responsabil, prin combinarea optimă a unui set adecvat de *cunoștințe, abilități și atitudini* – de bază, fundamentale, esențiale, aplicate, adaptate și perfecționate permanent în contexte și situații generale / complexe / multiple / diferite / variate de viață profesională și culturală, personală și socială, comunitară și spirituală etc.

Strategiile didactice lansate în cadrul lecției, afirmate pe termen mediu (grup de lecții / unitate de învățare, capitole, temă, module de studiu, semestru școlar) și lung (an și ciclul școlar) sunt elaborate în funcție de *o metodă de bază* care susține în mod special procesul de dezvoltare a competențelor-cheie, cu ajutorul altor metode integrate în structura sa de funcționare (abordate ca procedee sau tehnici didactice) și în combinație optimă cu anumite forme de organizare a instruirii (formală, nonformală; frontală, pe grupe și microgrupe, individual; prin diferite tipuri și variante de lecție etc.) și *stiluri didactice* (euristice, analitice, sintetice, motivante, inovative, participative, democratice, interactive etc.).

„Sursele concepțiilor metodologice în pedagogie” pot fi identificate astfel la nivelul strategiilor didactice elaborate „cu precădere prin aportul *științelor umaniste și sociale*”, al *filozofiei*, implicată în construcția scopurilor generale. Proprii metodelor pedagogice de bază, a *antropologiei* (etnologiei) implicată în alegerea formelor de organizare a instruirii în funcție de specificul comunitar, al *psihologiei* (*dezvoltării, vârstelor, învățării, sociale*), implicată în susținerea proceselor de individualizare și diferențiere a instruirii, a *sociologiei*, implicată, în înțelegerea reprezentărilor sociale, în susținerea și argumentarea instruirii pe grupe și microgrupe etc. [21, pp. 5-35].

Pe acest fond, *metodele pedagogice de bază* susțin strategiile didactice semnificative identificate dincolo „de limitele unei opoziții binare – metode tradiționale, metode moderne, inovatoare”. Este necesară „o grilă de analiză generală” cu referințe speciale la relația dintre „subiect și obiect”, dintre profesor și clasa de elevi, dintre predare, învățare și evaluare, „grilă” care permite fixarea a trei categorii de strategii didactice, aplicabile pe larg, în interdependența lor, în procesul de dezvoltare a competențelor-cheie pe tot parcursul vieții. Avem în vedere *strategiile didactice* bazate pe „metode pedagogice” (didactice) de *heterostructurare, autostructurare și interstructurare*” [21, pp. 46, 47].

Strategiile didactice bazate pe metode de heterostructurare sunt construite la nivel de:

a) *prelegere strategică*, raportată permanent la procesele de învățare și evaluare inițiate în clasă, în termeni de performanțe observabile și măsurabile, anticipate pe termen mediu și lung, în termeni de competențe, situate în „zona proximei dezvoltări” [101];

b) *prelegere intensivă*, realizată inclusiv în condiții speciale *online*, care asigură receptarea corectă și învățarea eficientă imediată prin evocare și aprofundare a cunoștințelor de bază și întărire programată, exersată prin dialog și dezbateri etc.[50, pp. 83-86] ;

c) *comunicare expozitivă demonstrativă sau / și problematizată*, realizată „nu pe calea transmiterii directe, ci printr-un studiu care să permită accesul la cunoașterea intimă a operelor” (vezi: competențele lingvistice și multilingvistice, competențele civice, competențele de sensibilizare și exprimare culturală etc.);

d) „*ghidaj*” în condiții de instruire programată (inclusiv „instruire asistată de calculator” care permite elevului să activeze cunoștințele urmând „un traseu personal într-un vast ansamblu de documente și de fișe”, distribuite liniar și concentric, în condiții de învățare algoritmică sau euristică, de evaluare unidirecționată sau ramificată etc. [21, pp. 47-53].

Strategiile didactice bazate pe metode de autostructurare sunt construite la nivel de:

a) „descoperire prin observație”, realizată prin utilizarea unor procedee (tehnici) sau mijloace *intuitive*, care fac apel la raționamentul inductiv, „pentru care transmiterea cunoștințelor trebuie să se adreseze mai întâi simțurilor printr-un contact direct cu concretul și abia după aceea să aibă în vedere nivelul superior al relațiilor abstracte”[21, p. 57];

b) „invenție prin experiență” realizată în condiții de învățare prin acțiune (*learning by doing*), prin rezolvare de *probleme concrete și abstracte*, de diferite niveluri și grade de dificultate [42]; [42,43], abordate prin „pedagogia prin obiective”[122];

c) *tehnologie didactică* raportată la „*noile educații*” (educația ecologică, educația civică, educația prin și pentru mass-media, educația financiară, educația sanitară modernă, educația interculturală etc.), care implică rezolvarea unor probleme psihologice și sociale complexe, care stimulează o conduită cognitivă și afectivă cu „funcție de adaptare la o situație dată” abordabilă eficient și autonom prin *procedee* sau *tehnici de autoreflexie pedagogică*, de *cercetare didactică* și prin *proiecte* de grup și microgrup etc.[21, pp. 57-61].

Strategiile didactice bazate pe metode de interstructurare sunt construite la nivel de:

a) tehnici de predare-învățare și evaluare realizate prin „dialogul profesor – elev în care profesorul are rolul unui interlocutor activ al elevului” subliniază Louis Not în *L'enseignement repondant*, Presses Universitaire de France, Paris, 1989 , astfel încât „cele ce învață nu se mai află la remorca celui ce predă, ci se angajează într-o activitate pe care a definit-o el însuși”[21, p.63];

b) „noi modalități de organizare a situațiilor de predare-învățare” prin „tatonare experimentală” în cadrul căreia profesorul pentru a îndeplini un rol interactiv „de însoțitor și îndrumător trebuie să fie el însuși un cercetător, un căutător de soluții cât mai adecvate” care

stimulează evaluarea continuă formativă a elevilor, examinați în zona „dialecticii *act/gândire*, a dialecticii *eu/ceilalți* și a dialecticii *libertate/constrângere*”;

c) *instruire socio-constructivistă* în cadrul căreia profesorul interacționează cu elevul, prin dialog (conversație, dezbateri, asalt de idei) realizat în context socio-cultural creat special și valorificat eficient pe parcursul a trei etape: pre-activă (pregătirea obiectivelor, a conținuturilor și a dispozitivelor de predare-învățare și evaluare), interactivă (în condiții de interacțiune profesor – elevi; elev – alți elevi, elev – conținut al instruirii) și post-activă, „în care profesorul analizează ceea ce s-a petrecut în faza interactivă și calorică rezultatele vizibile atât pentru el cât și pentru elevi” [21, p. 67];

d) model de instruire de tip socio-constructivist, care pune accent pe crearea unui „șafodaj” socio-cultural optim între profesor și elev favorabil „învățării în zona proximei dezvoltări”, valorificând resursele psihologice proprii vârștelor preșcolare și școlare [101], cu posibilități de accelerare intensivă a învățării organizată prin acțiuni cu obiectele, prin imagini și simboluri (concepte) [22].

Strategiile didactice se afirmă în măsura clarificării raporturilor dintre teoriile psihologice ale învățării și metodele didactice interactive care asigură saltul în *știința învățării* „de la teorie la practică” [67, pp.153-245] în condiții de „tehnologie a comunicării educaționale eficiente” [ibidem, pp. 161-164] și de „dezvoltare a spiritului critic și interactiv” cultivat cu perseverență în procesul de *instruire* școlară și interșcolară *interactivă*. [15, p. 399-462] [16, 17].

În perspectiva antrenării gândirii critice a elevilor și a creativității profesorilor (și a elevilor), *strategiile didactice* sunt dinamizate prin utilizarea unor *tehnici didactice speciale*, raportate la un set de *metode de instruire* bazate pe *comunicare* și pe *explorarea realității*. Unele dintre aceste *tehnici didactice speciale*, valorificate în procesul de formare, dezvoltare și consolidare a *competenței* intradisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare de a *învăța pe tot parcursul vieții* dobândesc calitatea de metode didactice integrate în structura strategiilor didactice centrate asupra *comunicării interactive verbale* (*Brainstorming / Asaltul de idei*) și *scrise* (*SINELG – Sistemul Interactiv de Notare și Eficientizare a Lecturii și a Gândirii*) [27, 28, 76, 77] sau a explorării realității prin *demonstrație* inductivă sau deductivă (*Investigația comună*) [50].

O categorie aparte de strategii didactice sunt cele care contribuie la formarea și dezvoltarea unor competențe probate prin comportamente personale și sociale care permit identificarea și rezolvarea unor conflicte pedagogice (morale, în colectiv; cognitive, în procesul didactic etc.) prin „soluții care satisfac toate cerințele aparențelor de conflict” (74, p. 202). Aceste strategii didactice speciale pot fi incluse în cadrul unei taxonomii, determinată de obiective specifice definite în

termeni de acțiune imediată, cu impact formativ multiplicat în funcție de situația specifică existentă sau potențială [74 pp. 203-216]:

1. *Strategii de provocare / stimulare a conflictului* – bazate pe metode care au ca scop rezolvarea de probleme (descoperirea, demonstrația etc.) în condiții de interacțiune în grup și microgrup sau de „echipă educațională”.

2. *Strategii de prevenire a conflictului* – bazate pe metode de acțiune practică sau simulată propuse în condiții de „eficiență educațională”, de „analiză a situației pentru viitor”, de dialog circular” sau de „discuție modelată”, lansată în zona interacțiunii între dintre *dezbaterea constructivă și raționamentul analogic*.

3. *Strategia de reducere a conflictului* – bazată pe metode interactive specifice instruirii pe grupe și microgrupe, cu utilizarea unor tehnici speciale care implică „rotirea persoanelor de la un grup la altul” pentru a realiza „centrarea demersului pe schimbarea comportamentală” în condiții de critică orientativă, constructivă, de „mesaj nonverbal pozitiv”, de „laudă confidențială” etc.

4. *Strategia de rezolvare a conflictului* – bazată pe tehnici speciale proprii metodei *brainstorming*, a asaltului de idei care creează o „hartă a resurselor” cognitive și socio-afective activată pentru „modificarea și transformarea situațiilor existente în condiții practice de informare și adaptare optimă, în procesul de „căutare a unor *fundamente comune*” la nivelul „*atitudinilor* privitoare la probleme, obiective, persoane etc.), *valorilor* (privitor la ce este corect sau greșit, bun sau rău, convenit sau inoportun etc.), *credințelor*” pentru „înțelegeri inițiale” urmate de „înțelegeri adiționale” [74, p.213, subl. ns.].

În articolul *Fostering Self-Regulated Learning: A European Perspective*, publicat în revista *Educational Psychologis* în anul 2021, E.,De Corte și L.Verschaffel analizează rolul învățării autoreglate (SRL) în educație . Aceștia susțin importanța automanagementului elevilor în procesul de învățare în vederea sporirii performanței academice pe tot parcursul vieții. Profesorii ar trebui să sprijine elevii în stabilitatea obiectivelor, monitorizarea progresului lor și reflectarea asupra propriilor experiențe de învățare [112] .

Autorii pledează pentru integrarea principiilor SRL la nivel european în vederea sporirii impactului asupra performanțelor academice ale elevilor pregătirea acestora pentru provocările viitoare prin abordări bazate pe rezolvare problemelor care implică elevii în mod activ în propria învățare, promovarea colabărării, încurajează motivației și responsabilității, implementarea evaluărilor formative [112] .

2.4. Concluzii la capitolul 2

În *capitolul 2, Coordonate metodologice ale dezvoltării „competenței a învăța să înveți”* am evidențiat *orientările valorice* promovate de „Agenda Educație 2030 pentru dezvoltare durabilă” în contextul procesului de formare și dezvoltare a *competenței de a învăța să înveți, desfășurat* într-un *ciclu istoric* prelungit [35]. La acest nivel:

a) a fost evidențiată noua paradigmă de filozofie și politică a educației, care marchează saltul de la *învățarea de menținere*, reproductivă la *învățarea inovatoare, anticipativă și participativă*, care asigură celui de învățat *autonomia* prin *integrarea* cunoștințelor, abilităților și atitudinilor de bază în sens intra/inter/pluri/transdisciplinar, eficientă în plan longitudinal, orizontal și transversal;

b) a fost subliniat modul cum ideile pedagogice din „Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă” sunt reflectate la nivelul unor *strategii naționale*, prezentate ca studii de caz, în România; Republica Moldova; Finlanda, Estonia, Marea Britanie, cu precizarea scopului general (construit în jurul competenței transversale de a învăța să înveți eficient, autonom și responsabil pe tot parcursul vieții) și a obiectivelor specifice derivate (raportate la resursele formative oferite de toate cele opt competențe-cheie, cu deschidere spre „noile educații”, spre crearea unui mediu comunitar atractiv, spre valorificarea proiectului ca metodă didactică și de evaluare formativă, spre cultivarea încrederii metacognitive, a spiritului inovator și a gândirii critice etc.).

Strategiile didactice necesare în procesul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal au fost analizate la nivel *general* (ca *modele pedagogice*, bazate pe metode de *heterostructurare, autostructurare, interstructurare*) și *special*, pe fondul implicării lor în proiectarea *curriculară* a activității de instruire formală și nonformală (a elevilor din învățământul liceal). Pe acest fond am elaborat un *model teoretic de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* adaptat la obiectivul psihologic general al învățământului liceal – *definitivarea conștiinței de sine* a elevului aflat la vârsta adolescenței.

Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți (CI2) în context pedagogic, conceptualizat din conexiunile existente între abordările teoretice în evoluție ale CI2, perspectiva filosofică a educației permanente și autoeducației, și politicile educaționale actuale ale paradigmei educației moderne, reprezintă construcția educației integrative, „fixată de pilonii” determinați conceptual și curricular: a ști, a ști să faci, a ști să trăiești împreună și a ști să fii, principiile și orientările valorice ale CI2 (*autonomie și responsabilitate, independență socială, autoeficacitate și autoreglare, învățare pe parcursul vieții, conștiința impactului social al deciziilor personale*) prin aplicarea *strategiilor didactice* pentru asigurarea holistică și plenară a dezvoltării *competenței personale și sociale de a învăța să înveți eficient, autonom și responsabil*.

Modelul teoretic de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți a fost conceput la nivelul interdependenței dintre *orientările valorice* promovate de filozofia și politica educației și *strategiile didactice* interactive necesare în învățământul liceal, abordată din perspectiva proiectării curriculare a educației și instruirii de calitate în condițiile specifice învățământului liceal. Cele două categorii de *competențe-cheie* (de tip: intra/inter/pluridisciplinar; inter/transdisciplinar), antrenate prin strategii didactice interactive, bazate pe metode de comunicare, explorare a realității și negociere a conflictelor, au ca produs pedagogic calitativ superior *competența absolventului de liceu de a învăța să înveți eficient* (managerial), *autonom* (psihologic) și *responsabil* (social), dezvoltată și consolidată în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI TEORETIC PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI ÎN LICEU

3.1. Contribuții experimentale în constatarea nivelului de formare a competenței de a învăța să înveți a elevilor din liceu

Construcția designului cercetării experimentale privind evaluarea nivelului de formare a competenței de a învăța să înveți a elevilor din liceu reprezintă o etapă ulterioară fundamentării teoretice a conceptului cercetat, implicând aspecte de selectare a eșantionului prin stabilirea criteriilor de selecție a subiecților și a variabilelor monitorizate și determinarea instrumentelor și tehnicilor de colectare și interpretare a datelor pentru confirmarea ipotezelor de cercetare. Planificarea intervențiilor și durata experimentului reprezintă parte din planul cercetării la această etapă și vizează determinarea eficienței strategiilor didactice aplicate în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” la elevii din liceu și evaluarea impactului acestor strategii asupra performanțelor școlare ale elevilor.

Etapa de constatare a experimentului pedagogic a debutat în anul 2022-2023 de învățământ, luna octombrie, perioadă în care sunt realizate testele de evaluare inițială. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 2 categorii de subiecți, *cadre didactice școlare și elevi de liceu*, cu un semnificativ total de 318 persoane, repartizate în două grupuri de cercetare: *experimental (GE) și de control (GC)*. Pentru asigurarea validității rezultatelor cercetării, grupurile de elevi au fost alcătuite respectând criteriul omogenității prin caracteristici similare la nivel de pregătire și vârstă școlară. Grupul experimental a fost format din 73 de elevi și grupul de control din 72 de elevi în Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, selectate pentru a compara progresul în dezvoltarea competenței de a învăța să învețe și impactul acesteia asupra competențelor de comunicare în limba engleză.

În experimentul pedagogic au fost antrenate cadre didactice din Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare” Bacău. Totalul profesorilor a constituit un număr de 173 de cadre didactice din județul Bacău, România, care au participat la programul de formare, în perspectiva implementării strategiilor didactice eficiente de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal. Din Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare” Bacău au participat 24 profesori cu activitate didactică și educativă în clasele a IX-a, a X-a și a XI-a, dintre care 6 sunt profesori de limbă engleză, cu statut de grup experimental. În rezultatul participării la Programul de formare privind eficiența strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal 173 de profesori vor demonstra implicit aplicarea strategiilor în funcție de competențele elevilor

Tabelul 3.1. Eșantionul cercetării

Categoria de subiecți	Nr. total	Grupul experimental	Grupul de control
Elevi	145	Clasa X A – 25 Clasa X B – 25 Clasa XI E – 23 Total: 73	Clasa X F – 28 Clasa X G – 22 Clasa XI G -22 Total: 72
Cadre didactice	173	24	149
Eșantion general	318	97	221

Instrumentele de cercetare utilizate în cadrul etapelor de constatare și control a rezultatelor subiecților au fost selectate în funcție de scopul cercetării și pentru a colecta date privind eficiența strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal și a performanțelor școlare a elevilor.

Pentru determinarea nivelului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți la liceenii selectați pentru experimentul pedagogic la tema cercetării a fost inițiată o etapă de *pretestare a nivelului competenței de a învăța să înveți al elevilor de liceu*. În cadrul acestei etape a fost aplicat elevilor un *Chestionar de autoevaluare a competenței de a învăța să înveți*, administrat în luna septembrie anul 2022 pe un lot de 75 de elevi din 3 clase, dintre care 50 de elevi din clasa a X-a și 25 de elevi din clasa a XI-a din cadrul Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău, România.

Scopul aplicării Chestionarului de autoevaluare a competenței de a învăța să înveți a fost să ofere elevilor oportunitatea de a reflecta asupra propriilor practici de învățare și de a identifica punctele tari și domeniile care necesită îmbunătățire. Prin evaluarea propriilor strategii și tehnici de învățare, elevii pot deveni mai conștienți de comportamentele lor educaționale și pot lua măsuri pentru a-și optimiza procesele de învățare.

Variabilele măsurate în cercetare se referă la câteva aspecte ale competenței de a învăța să înveți ce pot contribui la identificarea aspectelor în care se poate interveni sau dezvolta competența de a învăța să înveți și au fost sintetizate în 5 dimensiuni:

1. *Organizarea și planificarea învățării.*
2. *Strategii și tehnici de învățare.*
3. *Abilități de gândire critică.*
4. *Motivație și atitudine față de învățare*
5. *Evaluarea și dezvoltare personală.*

Aceasta abordare permite o organizare clară și coerentă a datelor, facilitând analiza și interpretarea rezultatelor. Fiecare dimensiune reflectă un aspect esențial al competenței de a învăța să înveți și acoperă diferite comportamente și abilități relevante.

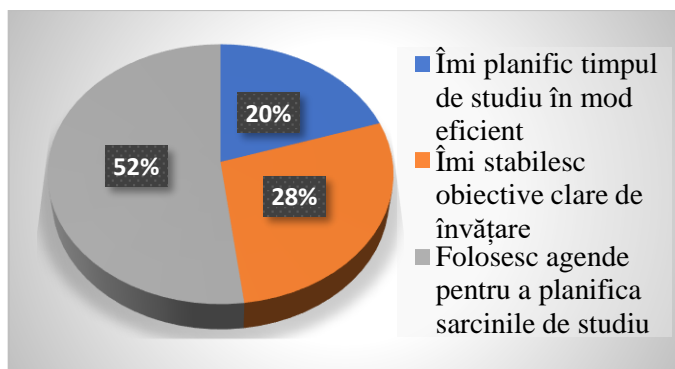


Figura 3.1. Organizarea și planificarea învățării

O variabilă relevantă în cadrul experimentului de constatare a fost proiectată la nivel de *Organizare și planificare a învățării* (itemul 1). Distribuția elevilor-respondenți în funcție de această variabilă și opțiunile propuse sunt următoarele: a. *Îmi planific timpul de studiu în mod eficient* – 20 %, *Îmi stabilesc obiective clare de învățare*: 28 %, c. *Folosesc agende pentru a planifica sarcinile de studiu* - 40%, d. *Abordarea diversității culturale în educație* -52% (Figura 3.1). Constatăm că elevii sunt relativ puțin pregătiți în planificarea eficientă a timpului de studiu și stabilirea obiectivelor clare (20% și 28%). Cu toate acestea, folosirea agendelor pentru a planifica sarcinile de studiu este o practică mai comună (52%). Acest lucru sugerează că, deși mulți elevi au instrumentele necesare pentru organizare, nu toți le utilizează în mod optim sau eficient.

O variabilă relevantă în cadrul experimentului de constatare a fost proiectată la nivel de *Organizare și planificare a învățării* (itemul 1). Distribuția elevilor-respondenți în funcție de această variabilă și opțiunile propuse sunt următoarele: a. *Îmi planific timpul de studiu în mod eficient* – 20 %, *Îmi stabilesc obiective clare de învățare*: 28 %, c. *Folosesc agende pentru a planifica sarcinile de studiu* - 40%, d. *Abordarea diversității culturale în educație* -52% (Figura 3.1). Constatăm că elevii sunt relativ puțin pregătiți în planificarea eficientă a timpului de studiu și stabilirea obiectivelor clare (20% și 28%). Cu toate acestea, folosirea agendelor pentru a planifica sarcinile de studiu este o practică mai comună (52%). Acest lucru sugerează că, deși mulți elevi au instrumentele necesare pentru organizare, nu toți le utilizează în mod optim sau eficient.

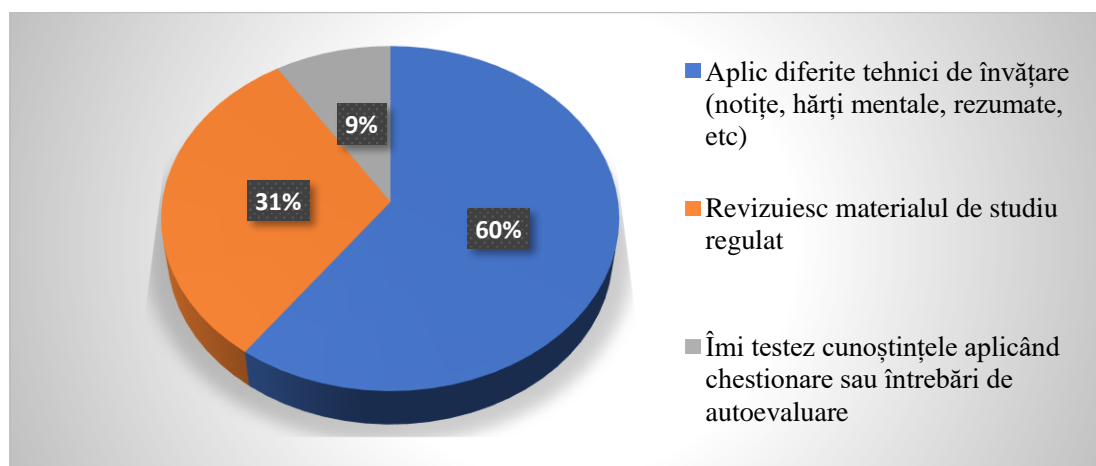


Figura 3.2. Strategii și tehnici de învățare

La întrebarea privind *Strategii și tehnici de învățare* (itemul 2) s-a constatat, că majoritatea elevilor, utilizează diverse tehnici de învățare (60%), ceea ce este pozitiv. Totuși, doar o treime dintre ei își revizuiesc materialul de studiu regulat (31%), iar foarte puțini își testează cunoștințele (9%). Aceasta indică o nevoie de îmbunătățire în aspectul autoevaluării și a practicii de revizuire constantă.

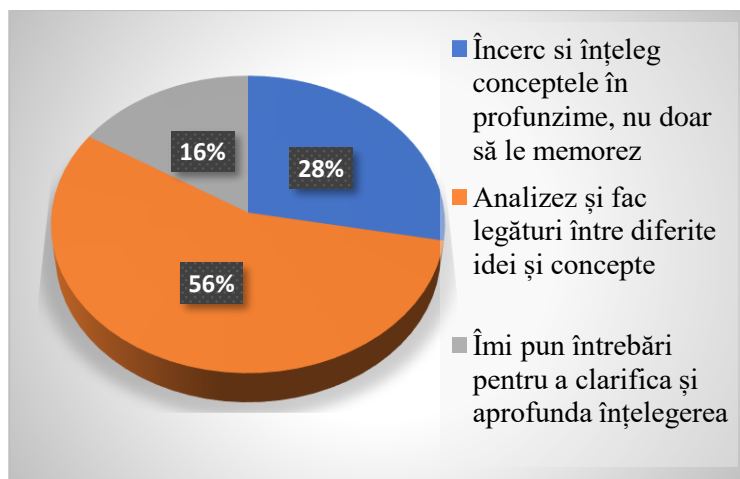


Figura 3.3. Abilități de gândire critică

putea fi dezvoltată mai bine, în special în privința înțelegerii profunde și a clarificării conceptelor.

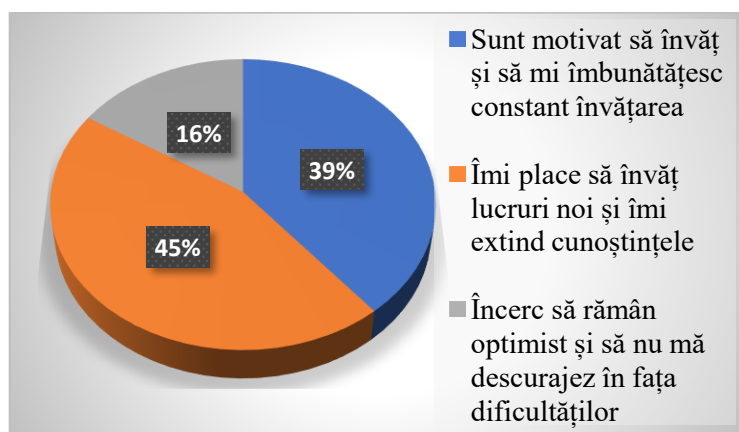


Figura 3.4. Motivație și atitudine față de învățare

constant învățarea (39%) și foarte puțini reușesc să rămână optimiști în fața dificultăților (16%). Aceasta indică o nevoie de sprijin în dezvoltarea rezilienței și a motivației continue.

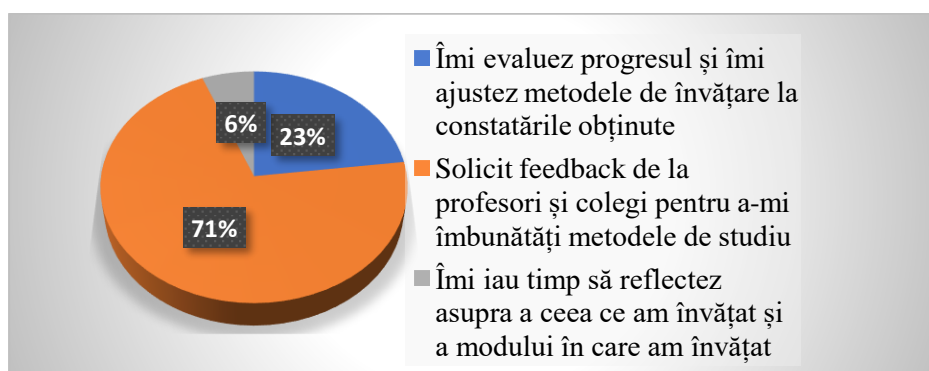


Figura 3.5. Evaluarea și îmbunătățire personală

foarte buni în a solicita feedback (71%), dar foarte puțini își iau timp să reflecteze asupra învățării lor (6%) și doar un mic procent își evaluează progresul și ajustează metodele de învățare (23%).

Privind variabila *Abilități de gândire critică* (itemul 3) elevii par să fie mai buni în a face legături între idei și concepte (56%), însă mai puțini încearcă să înțeleagă conceptele în profunzime (28%) și chiar mai puțini își pun întrebări pentru a aprofunda înțelegerea (16%). Acest lucru arată că abilitățile de gândire critică ar

În cazul itemului 4 *Motivație și atitudine față de învățare* s-a constatat că aproape jumătate dintre elevi au o atitudine pozitivă față de învățare și doresc să-și extindă cunoștințele (45%). Cu toate acestea, doar o treime sunt

motivați să își îmbunătățească

Un alt aspect urmărit de noi a fost *Evaluarea și dezvoltare personală* (itemul 5). Am constatat că elevii sunt

Aceasta sugerează că, deși feedback-ul extern este valorizat, auto-reflecția și ajustarea continuă a metodelor de învățare sunt aspecte care necesită îmbunătățiri.

Prin analiza rezultatelor obținute studiul a demonstrat că autoevaluarea are un impact semnificativ asupra competenței de a învăța să înveți la elevii de colegiu. Facilitarea și conștientizarea de către elevi a propriilor puncte tari și a domeniilor care necesită consolidare și dezvoltare pot contribui la sporirea eficienței și autonomiei învățării. Practicarea autoevaluării ar putea dezvolta abilități metacognitive la elevi pentru a monitoriza și regla mai eficient propriul proces de învățare.

Cercetarea a relevat faptul, că mulți elevi întâmpină dificultăți în planificarea eficientă a timpului de studiu și în stabilirea obiectivelor clare. De asemenea, s-a observat că, deși majoritatea elevilor utilizează diverse tehnici de învățare, doar o parte mică dintre aceștia își revizuiesc constant materialul de studiu și își testează cunoștințele. Abilitățile de gândire critică sunt importante pentru reușita atât în mediul academic, cât și în cel profesional. Chiar dacă studiul a arătat că elevii pot stabili conexiuni între idei și concepte, este nevoie de o atenție sporită pentru a dezvolta o înțelegere profundă și clarificarea conceptelor prin formularea de întrebări.

S-a constatat că autoevaluarea contribuie la creșterea motivației intrinseci a elevilor, însă este nevoie de sprijin suplimentar pentru a dezvolta reziliența și motivația continuă, mai ales în fața dificultăților și a provocărilor academice. Elevii chestionați au apreciat feedback-ul extern, dar sunt mai puțin obișnuiți să își ia timp pentru reflecție asupra propriilor procese de învățare și pentru ajustarea strategiilor utilizate, fapt care confirmă că promovarea reflecției și a auto-reglării este necesară pentru îmbunătățirea continuă a competențelor de învățare.

Chestionarul de evaluare a strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în liceu (Anexa 1) a fost selectat din grupul metodelor cantitative de cercetare, fiind un instrument utilizat pentru colectarea datelor de la un grup mare de oameni și aplicat la debutul etapei de constatare a experimentului pedagogic. Chestionarul a fost alcătuit din 2 părți, care, prin totalul de 8 întrebări, a fost posibil de evaluat tipul, nivelul de utilizare și impactul strategiilor didactice aplicate pe coordonatele educației formale și coordonatei nonformale pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în liceu. Fiind aplicat pe întreg eșantionul de subiecți ai cercetării (cadre didactice și elevi), măsurările au fost efectuate înainte și după intervenția realizată prin Programul de formare proiectat. În baza instrucțiunilor, respondenții au răspuns la fiecare întrebare bifând căsuța corespunzătoare opțiunii sale sau completând informațiile solicitate.

Evaluarea strategiilor didactice din partea I-a a chestionarului a cuprins 3 întrebări, menționate ulterior și completate de rezultatele înregistrate de subiecți:

1.1. În ce măsură strategiile didactice utilizate în liceu dezvoltă competența „a învăța să înveți”?

1.2. Care dintre strategiile menționate consideri că sunt cele mai eficiente pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”?

1.3. În ce măsură strategiile didactice menționate sunt implementate în școala/liceul dvs.?

Partea a II-a a fost dezvoltată de 4 întrebări cu măsurare cantitativă și un răspuns cu măsurare calitativă despre sugestii pentru îmbunătățirea strategiilor didactice utilizate în liceu. Întrebările care au alcătuit chestionarul au fost orientate spre identificarea valorilor cercetării competenței de a învăța să înveți în liceu, precum *motivația, modul de gestionare a timpului, mediul de învățare și gestionarea echilibrului emoțional*:

2.1. Cum ai evalua impactul asupra motivației tale de a învăța?

2.2. Cum evaluezi impactul strategiilor didactice pentru gestionarea timpului elevilor?

2.3. Aplicarea strategiilor didactice creează un mediu favorabil învățării

2.4. Cum evaluezi adaptarea strategiilor pentru a menține un nivel echilibrat al emoțiilor, gestionarea stresului și anxietății în timpul învățării?

În continuare sunt prezentate în plan comparat rezultatele chestionării elevilor și cadrelor didactice pentru fiecare întrebare adresată sau afirmație bifată.

Tabel 3.2. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți

	foarte mult	mult	moderat	puțin	deloc	Total
Elevi	13	19	47	42	24	145
Profesori	39	38	42	49	5	173

Analiza datele privind percepția elevilor asupra strategiilor didactice utilizate în liceu pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” evidențiază o atitudine destul de rezervată. Un procent de 32,4% dintre elevi (47 de elevi) consideră că aceste strategii contribuie la dezvoltarea competenței lor într-o măsură moderată. Pe de altă parte, un număr semnificativ de elevi, 28,9% (42 de elevi), percep aceste strategii ca având un impact scăzut, în timp ce 16,5% (24 de elevi) afirmă că strategiile didactice nu aduc o contribuție relevantă în dezvoltarea competenței.

Procentul redus de elevi care consideră că strategiile didactice au un impact major este îngrijorător. Doar 8,9% (13 elevi) au evaluat strategiile ca fiind „foarte eficiente”, iar 13,1% au afirmat că acestea contribuie „în mare măsură” la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Această distribuție a răspunsurilor subliniază faptul că strategiile aplicate până la momentul evaluării nu au reușit să răspundă în mod adecvat nevoilor majorității elevilor.

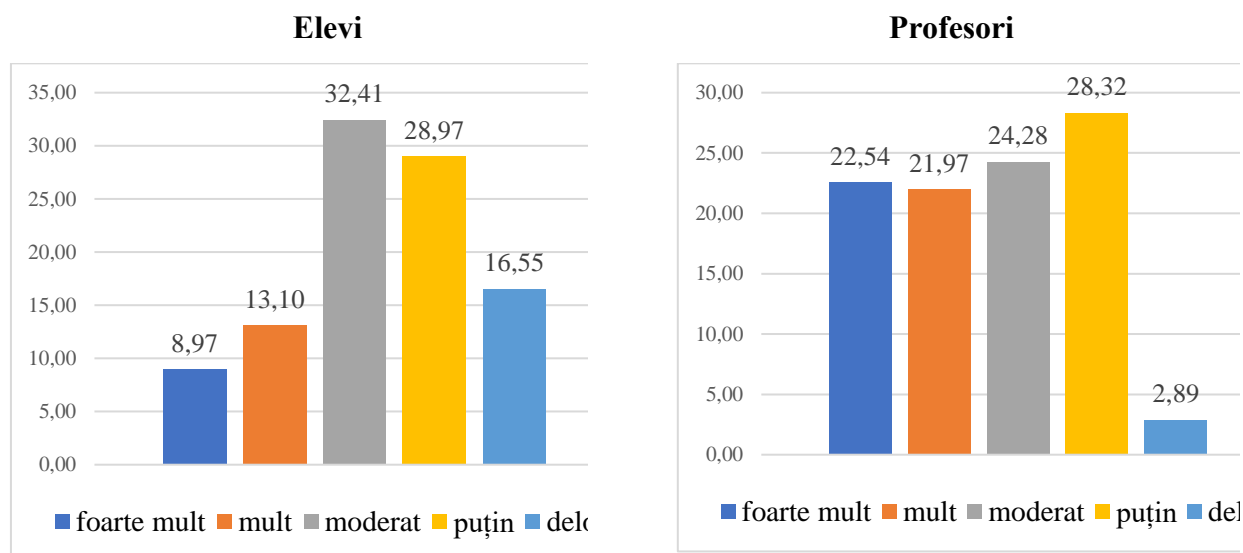


Figura 3.6. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”

Interpretarea datelor din figura 3.6 relevă necesitatea reevaluării și optimizării strategiilor didactice aplicate. Este evident că un număr considerabil de elevi nu beneficia la etapa evaluării suficient de pe urma metodelor aplicate, ceea ce subliniază necesitatea implementării unor strategii mai relevante și mai eficiente pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. Rezultatele reflectă o provocare importantă pentru sistemul educațional, care trebuie să adapteze strategiile pentru a sprijini mai eficient elevii în procesul de învățare și autoreglare.

Datele obținute anticipează o percepție predominant optimistă a profesorilor cu privire la eficiența strategiilor didactice utilizate în dezvoltarea competenței vizate. O proporție semnificativă de profesori consideră că aceste strategii au un impact pozitiv: 39 de profesori (22,5%) au evaluat contribuția strategiilor ca fiind „foarte mare”, în timp ce 38 de profesori (21,9%) consideră că acestea contribuie „mult”. Aceste date sugerează că peste 40% dintre profesori au o opinie favorabilă asupra eficienței strategiilor didactice, percependu-le ca având un rol esențial în dezvoltarea competenței elevilor.

Cu toate acestea, există și o parte considerabilă a profesorilor care manifestă o percepție mai moderată. 42 de profesori (24,2%) au evaluat contribuția acestor strategii ca fiind „moderată”, ceea ce indică o anumită rezervă sau posibilitatea ca impactul să nu fie constant în toate cazurile. Pe de altă parte, un procent important, 28,3% (49 de profesori), evaluează impactul strategiilor didactice ca fiind „scăzut”. Evaluarea poate sugera fie că strategiile aplicate nu sunt suficient de adaptate nevoilor elevilor, fie că există dificultăți în implementarea lor eficientă în practică. Este remarcabil că doar un număr redus de profesori, 5 (2,9%), consideră că aceste strategii nu contribuie deloc la dezvoltarea competenței.

În concluzie, datele arată o tendință general optimistă în rândul profesorilor cu privire la eficiența strategiilor didactice, însă există și indicii că impactul acestora nu este perceput ca fiind uniform, variind de la foarte mare la scăzut, cu o minoritate care consideră că nu aduc niciun beneficiu. Această diversitate de percepții poate reflecta diferențe în aplicarea concretă a strategiilor didactice sau în adaptarea lor la contextul specific al elevilor. Datele arată o diferență semnificativă între percepția elevilor și profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. Profesorii tind să fie mai optimiști, considerând că strategiile utilizate sunt eficiente, în timp ce elevii sunt mai sceptici, majoritatea exprimând o evaluare moderată sau negativă.

Tabelul 3.3. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”

Tipuri strategii	elevi	profesori
1. Învățarea bazată pe proiecte	19	33
2. Învățarea colaborativă	28	38
3. Învățarea prin descoperire	9	29
4. Utilizarea tehnologiilor educaționale	75	23
5. Învățarea individualizată	12	35
6. Alte strategii (specificați):	2	17
Nr. total	145	173

Rezultatele obținute relevă o discrepanță interesantă între percepțiile elevilor și ale profesorilor în ceea ce privește eficiența utilizării *învățării bazate pe proiecte* în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. Doar 19 elevi (13,1%) consideră această metodă eficientă, în timp ce un procent mai mare, 33 de profesori (18,8%), apreciază eficiența acesteia. Diferență sugerează că profesorii văd un potențial mai mare în această strategie educațională decât elevii.

Situația poate fi interpretată în mod diferit. Pe de o parte, faptul că profesorii acordă o valoare mai mare învățării bazate pe proiecte indică încrederea lor în capacitatea acestei metode de a stimula dezvoltarea competențelor esențiale, cum ar fi autonomia și auto-reglarea în învățare. Pe de altă parte, percepția mai rezervată a elevilor poate indica faptul că aceștia nu înțeleg pe deplin beneficiile metodei sau că nu simt un impact direct și constant asupra modului lor de a învăța. O altă posibilă explicație ar putea fi inconsistența implementării învățării bazate pe proiecte. Dacă metodologia nu este aplicată într-un mod sistematic și integrat în procesele de învățare, elevii ar putea să nu perceapă metoda ca fiind eficientă. În plus, dificultățile legate de organizarea proiectelor sau lipsa de feedback adecvat pot afecta și ele percepția elevilor.

În concluzie, diferențele de opinie dintre elevi și profesori sugerează că, deși învățarea bazată pe proiecte este apreciată de cadrele didactice ca un instrument util pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”, elevii nu au aceeași percepție, ceea ce poate fi un semnal că implementarea acestei metode necesită ajustări sau precizarea beneficiilor pentru elevi.

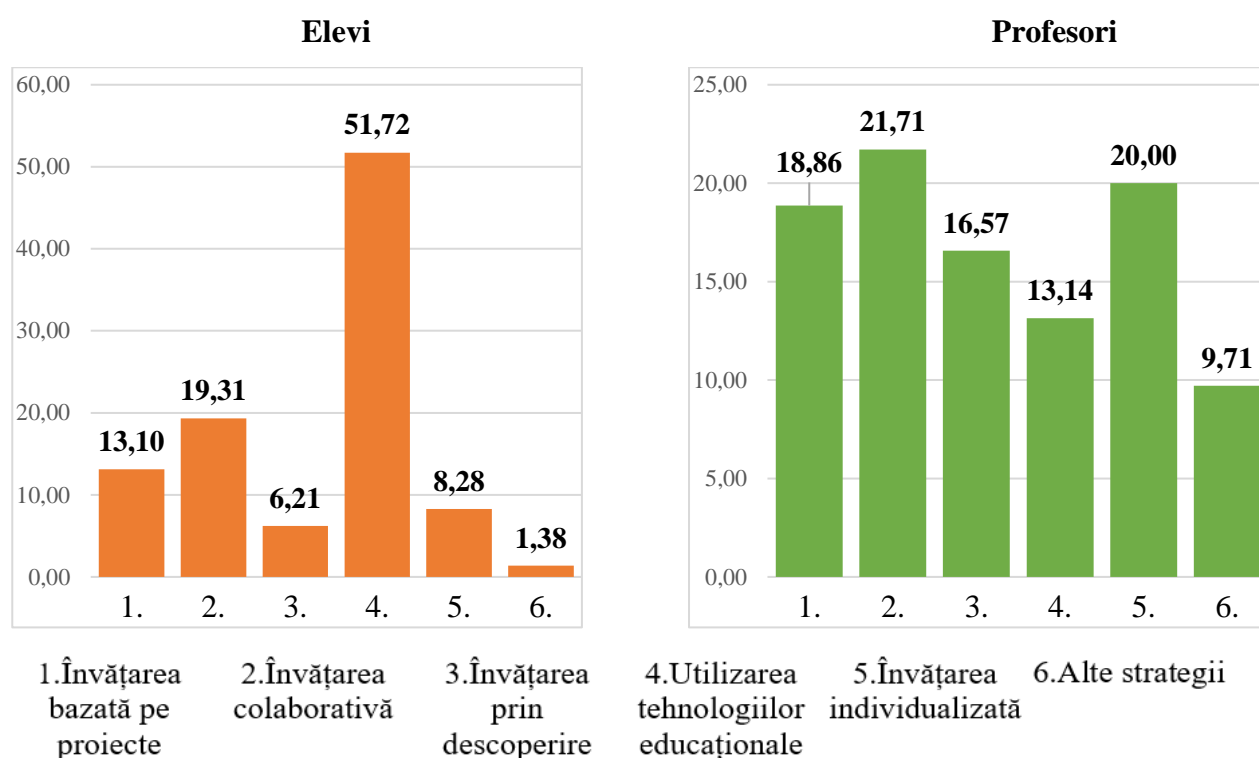


Figura 3.7. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”

Datele referitoare la eficiența *învățării colaborative* în dezvoltarea competenței de „a învăța să înveți” reflectă o percepție pozitivă din partea ambelor grupuri analizate, respectiv elevi și profesori. În acest sens, 28 de elevi (19,3%) și 38 de profesori (21,7%) consideră că această metodă este eficientă. Deși procentajele sunt similare, se observă o ușoară diferență în ceea ce privește gradul de încredere acordat acestei abordări, profesorii manifestând un optimism mai pronunțat față de impactul favorabil al învățării colaborative.

Această diferență poate fi interpretată prin prisma experienței didactice a profesorilor, care au o viziune mai largă asupra beneficiilor pe termen lung ale colaborării în procesul de învățare. În contrast, elevii, deși apreciază metoda, pot percepe eficiența sa în mod diferit, poate mai mult din perspectiva rezultatelor imediate sau a experiențelor personale de colaborare. În același timp, procentul relativ ridicat de elevi care văd învățarea colaborativă ca fiind eficientă (19,3%) indică faptul că această strategie este recunoscută și de către beneficiarii direcți ai procesului educațional, ceea ce sugerează că metodele de colaborare nu doar că sunt apreciate, dar au potențialul de a contribui la dezvoltarea competenței de „a învăța să înveți”. Recunoașterea din partea elevilor oferă o oportunitate pentru implementarea și extinderea acestor metode în practica educațională, fiind o direcție optimistă pentru dezvoltarea abilităților de auto-reglare și învățare autonomă.

Analiza și interpretarea datelor relevă o discrepanță semnificativă între percepțiile elevilor și ale profesorilor referitoare la eficiența *învățării prin descoperire*. Profesorii au evaluat această metodă ca fiind eficientă în proporție de 16,5% (29 de profesori), în timp ce doar 6,2% dintre elevi (9 elevi) au considerat-o eficientă. Acest punct de vedere poate fi interpretat în mod diferit. Pe de o parte, profesorii pot percepe învățarea prin descoperire ca un mijloc valoros pentru dezvoltarea competențelor cognitive superioare, cum ar fi gândirea critică și rezolvarea problemelor, având în vedere experiența lor profesională și cunoștințele teoretice în domeniul științelor pedagogice. Pe de altă parte, elevii, care se confruntă direct cu cerințele imediate ale procesului de învățare, pot considera această metodă dificilă, solicitantă sau chiar frustrantă, în special în lipsa unei ghidări adecvate.

Analiza datelor arată o discrepanță notabilă între percepțiile elevilor și ale profesorilor cu privire la *eficiența tehnologiilor educaționale*. Astfel, un procent semnificativ de 51,7% dintre elevi consideră aceste tehnologii foarte eficiente, ceea ce indică un nivel ridicat de confort și atitudine prietenoasă cu instrumentele tehnologice în procesul de învățare. Atitudinea poate fi explicată prin faptul că elevii, fiind firește digitali, interacționează frecvent cu tehnologia în viața de zi cu zi și o percep ca un suport natural pentru procesul de învățare. Pe de altă parte, doar 13,1% dintre profesori consideră tehnologiile educaționale foarte eficiente. Acest contrast sugerează o dificultate în integrarea eficientă a tehnologiei în activitatea didactică, fie din cauza lipsei de formare specifică, fie din cauza unor bariere de ordin tehnic sau atitudinal.

Interpretarea acestor date subliniază necesitatea unei strategii de formare continuă a profesorilor, care să pună accent pe dezvoltarea competențelor digitale și pe creșterea încrederii în eficiența tehnologiei ca suport în actul didactic. Este esențială o abordare echilibrată, care să ia în considerare atât potențialul tehnologiei de a îmbunătăți învățarea, cât și provocările legate de integrarea ei adecvată. Analiza datelor evidențiază un contrast între opiniile profesorilor și ale elevilor cu privire la eficiența *învățării individualizate*. Astfel, 20% dintre profesori (35 persoane) consideră această metodă eficientă, ceea ce arată că o parte semnificativă a cadrelor didactice recunoaște beneficiile personalizării procesului de învățare în funcție de nevoile și ritmul fiecărui elev. Cu toate acestea, doar 8,2% dintre elevi (12 persoane) împărtășesc această opinie favorabilă, ceea ce sugerează existența unor discrepanțe între modul în care metoda este percepută și aplicată în practică.

Aceasta ne conduce la ideea, că aplicarea învățării individualizate nu este suficient de personalizată pentru a răspunde eficient nevoilor elevilor. Deși cadrele didactice susțin această abordare, este posibil ca implementarea să fie redusă, ceea ce face ca elevii să nu simtă pe deplin beneficiile acesteia. Pe de altă parte, elevii pot resimți lipsa unei îndrumări adecvate care să îi ajute

să valorifice în mod corespunzător avantajele acestei metode, ceea ce ar putea reduce percepția lor asupra eficienței sale.

Constatăm o diferență semnificativă între modul în care elevii și profesorii percep utilizarea *altor strategii didactice* pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. Doar 1,3% dintre elevi (2 persoane) au identificat astfel de strategii, ceea ce sugerează că elevii sunt mai puțin conștienți sau mai puțin implicați în diversele metode didactice care pot sprijini această competență. Această lipsă de conștientizare din partea elevilor poate fi explicată prin concentrarea lor pe metodele principale promovate în procesul educațional sau prin lipsa unei explicări clare din partea profesorilor cu privire la scopul și beneficiile fiecărei strategii didactice.

Comparativ cu elevii, 9,7% dintre profesori (17 persoane) au identificat diverse *alte strategii*, ceea ce sugerează o deschidere mai mare din partea acestora către explorarea și implementarea unor metode didactice variate pentru a sprijini dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. Profesorii sunt mai conștienți de existența acestor strategii și, probabil, au o apreciere mai bună a eficienței lor. Totuși, procentul relativ scăzut indică faptul că și în rândul profesorilor, explorarea și utilizarea acestor metode nu sunt foarte răspândite.

Tabelul 3.4. Gradul de implementare în liceu a strategiilor privind dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia elevilor și a profesorilor

Tipuri de strategii		foarte mult	mult	moderat	puțin	deloc
Învățarea bazată pe proiecte	elevi	15	18	36	47	29
	profesori	27	31	46	69	0
Învățarea colaborativă	elevi	12	21	19	44	49
	profesori	22	29	43	79	0
Învățarea prin descoperire	elevi	9	7	15	52	62
	profesori	19	32	49	73	0
Utilizarea tehnologiilor educaționale	elevi	5	17	26	59	38
	profesori	29	29	43	67	5
Învățarea individualizată	elevi	37	29	23	34	22
	profesori	49	40	45	39	0

Interpretarea datelor indică necesitatea comunicării și colaborării între profesori și elevi în ceea ce privește diversitatea strategiilor didactice. Profesorii ar trebui să explice mai clar elevilor beneficiile și aplicabilitatea altor metode didactice, în afară de cele principale, pentru a-i ajuta să devină mai conștienți și mai implicați în propriul proces de învățare. De asemenea, ar putea fi utilă crearea unor oportunități de formare continuă pentru profesori, în care să fie promovate noi strategii și instrumente didactice, contribuind astfel la diversificarea modalităților de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în mediul liceal.

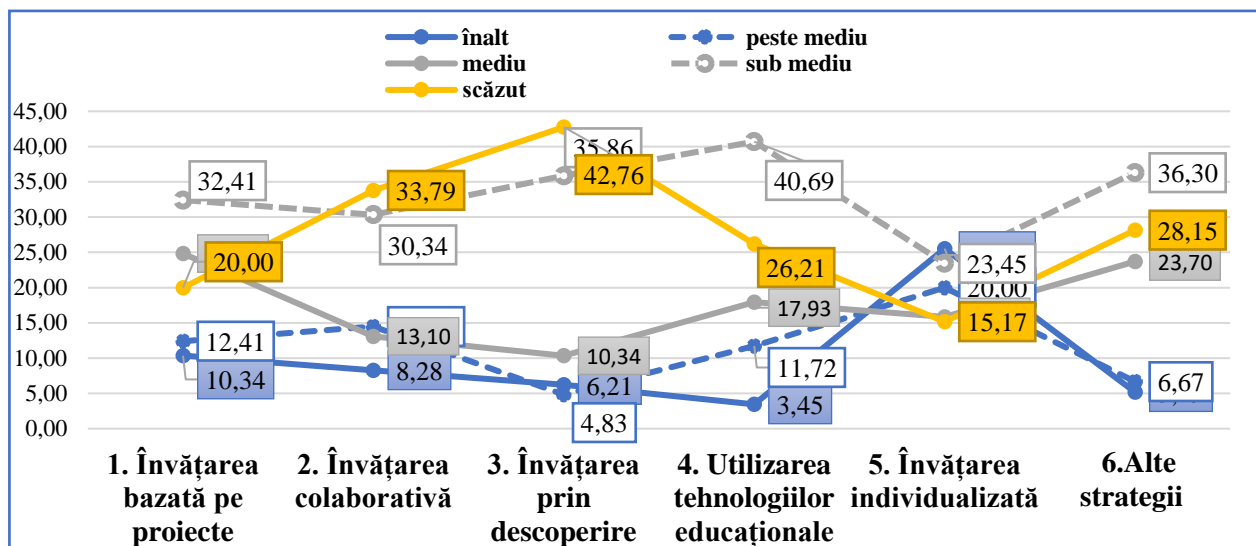


Figura 3.8. Gradul de implementare în liceu a strategiilor privind dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia elevilor

Datele obținute sugerează că există o variabilitate în percepția asupra implementării învățării colaborative, atât la nivelul elevilor, cât și al profesorilor. Deși unii elevi și profesori recunosc eficiența și aplicabilitatea metodei, majoritatea o consideră insuficient aplicată. Disonanța poate indica necesitatea unor adaptări a strategiilor pedagogice sau nevoia informării și formării cadrelor didactice pentru a facilita învățarea colaborativă în mod eficient.

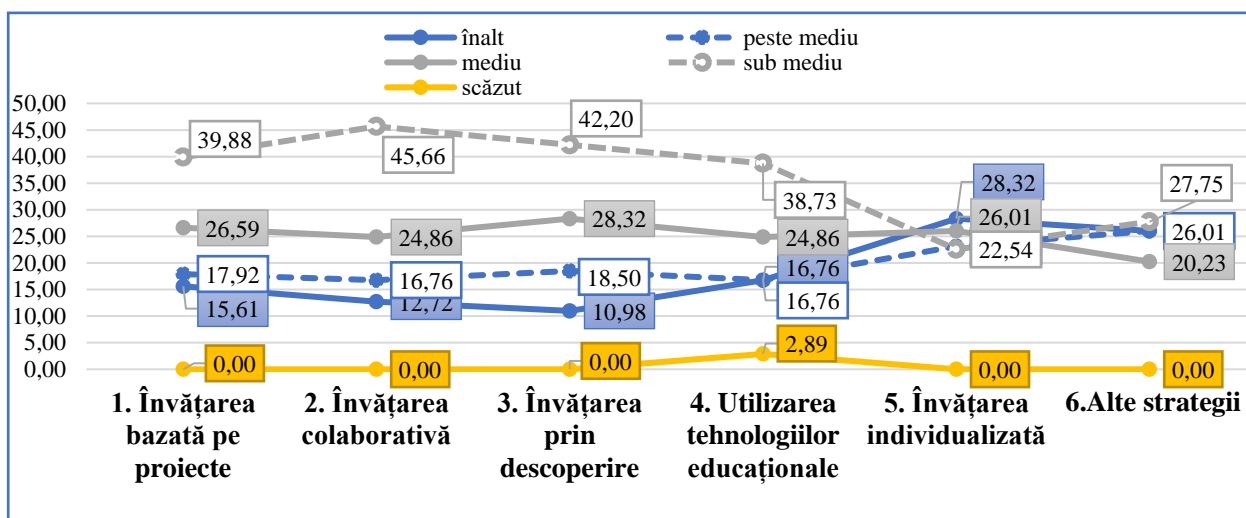


Figura 3.9. Gradul de implementare în liceu a strategiilor privind dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia profesorilor

Se constată că 15 elevi (20%) consideră că învățarea bazată pe proiecte este implementată „foarte mult”, în timp ce 47 de elevi (62,6%) afirmă că este implementată „puțin”, iar 29 de elevi (38,6%) susțin că nu este implementată deloc. La polul opus, 27 de profesori (36%) apreciază că această strategie este implementată „foarte mult”, 31 de profesori (48%) o consideră „mult” aplicată, iar niciun profesor nu a indicat că nu ar fi deloc implementată. Deși profesorii percep un

grad relativ ridicat de implementare a acestei metode, elevii sunt mai sceptici, mulți dintre ei considerând că strategia este rar aplicată. Această discrepanță poate fi rezultatul unei lipse de claritate în comunicarea obiectivelor și beneficiilor învățării bazate pe proiecte către elevi. Interpretarea datelor privind implementarea *învățării colaborative* în liceu relevă o distribuție variată a percepțiilor atât din partea elevilor, cât și a profesorilor.

Dintre cei intervievați, 21 de elevi (14,4%) au evaluat implementarea învățării colaborative ca fiind realizată într-o mare măsură, optând pentru gradele „mult” și „foarte mult”. Totuși, un număr relativ mai mic, 12 elevi (8,2%), au considerat că impactul acestei metode este moderat. Pe de altă parte, un procent semnificativ de 44 de elevi (30,3%) au indicat că învățarea colaborativă este implementată doar „puțin”, ceea ce sugerează o anumită rețineră sau poate dificultăți în percepția sau aplicarea acestei metode în practică.

În ceea ce privește răspunsurile cadrelor didactice, majoritatea au ales opțiunea „puțin” 79 de profesori, reprezentând 45,6%, ceea ce indică faptul că, din punctul lor de vedere, învățarea colaborativă nu este pe deplin integrată sau eficientă în liceu. Totuși, există și o categorie de profesori (43, adică 24,8%) care percep implementarea acestei metode ca fiind moderată, iar 22 de profesori (12,7%) au evaluat această practică ca fiind prezentă într-o mare măsură („foarte mult”). Un aspect interesant este că niciun profesor nu a raportat că metoda de învățare colaborativă nu este deloc utilizată („deloc” – 0). Datele colectate atestă un număr mic de elevi, doar 9 (6,2%), consideră că *strategia de învățare prin descoperire* este implementată într-o mare măsură. Totuși, o proporție semnificativă de elevi percepe această metodă ca fiind rar utilizată: 52 de elevi (35,8%) au afirmat că aceasta este implementată „puțin”, iar 62 de elevi (42,7%) cred că nu este aplicată deloc. Presupunem în acest caz, că elevii percep învățarea prin descoperire ca fiind desconsiderată în procesul educațional, ceea ce poate semnala aplicarea inconsecventă sau dificultăți în a valoriza beneficiile acestei metode.

În comparație cu percepțiile elevilor, profesorii tind să aibă o evaluare mai pozitivă. 19 profesori (10,9%) consideră că această strategie este implementată „foarte mult”, în timp ce 49 de profesori (28,3%) au raportat un nivel moderat de aplicare. De asemenea, o proporție semnificativă de profesori, 73 (42,1%), consideră că metoda este implementată „puțin”, iar niciun profesor nu a indicat că strategia nu ar fi aplicată deloc. Această diferență în percepții sugerează că profesorii consideră că aplică metoda de învățare prin descoperire într-o măsură mai mare decât percep elevii.

Diferența între percepțiile elevilor și profesorilor *evidențiază o problemă în implementarea și percepția strategiilor de învățare prin descoperire*. În timp ce profesorii tind să fie mai încrezători în utilizarea acestei metode, elevii o percep ca fiind insuficient integrată. Acest lucru

poate indica o nevoie de ajustare a implementării strategiei, precum și de o comunicare cu elevii mai clară cu privire la obiectivele și oportunitățile metodei pentru procesul de învățare.

În cazul *implementării tehnologiilor educaționale* pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”, doar 5 elevi (3,4%) consideră că tehnologiile sunt utilizate „foarte mult”, ceea ce reflectă o percepție generală negativă asupra integrării acestora în procesul de învățare. În același timp, un procent semnificativ de elevi consideră că tehnologia este utilizată „puțin” (59 elevi – 40,6%) sau „deloc” (38 elevi – 26,2%). Aceste date ar putea sugera fie o implementare deficitară a tehnologiilor în activitățile didactice, fie o lipsă de conștientizare din partea elevilor cu privire la potențialul tehnologic în autoînvățare.

Pe de altă parte, profesorii au o percepție mai pozitivă asupra utilizării tehnologiilor în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. Astfel, 29 de cadre didactice (16,7%) consideră că tehnologiile educaționale sunt implementate „foarte mult”, același număr 29 (16,7%) afirmând că acestea sunt folosite „mult”. De asemenea, 67 de profesori (38,7%) apreciază că tehnologiile sunt utilizate „puțin”, iar un număr foarte mic de cadre didactice (5 profesori – 2,8%) susțin că acestea nu sunt folosite deloc. Diferența de percepție dintre profesori și elevi poate fi explicată prin competențele digitale ale cadrelor didactice, accesul la resurse tehnologice sau modalitatea de integrare a tehnologiilor în curriculum.

Acest dezacord evident subliniază necesitatea unei comunicări mai eficiente și a unor programe de formare destinate atât profesorilor, cât și elevilor, pentru a optimiza utilizarea tehnologiilor educaționale în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Implementarea unor metode și tehnici care să includă într-o măsură mai mare tehnologia și promovarea beneficiilor acesteia ar putea contribui la reducerea acestei diferențe de percepție.

Gradul de *implementare a învățării individualizate* în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” este perceput într-un mod relativ pozitiv de către ambele grupuri, elevi și profesori, cu câteva variații notabile. Astfel, din perspectiva elevilor, 37 dintre aceștia (25,5%) consideră că strategia este implementată „foarte mult”, în timp ce 29 (20%) o percep ca fiind implementată „mult”. Totuși, un grup de 23 elevi (15,8%) consideră că implementarea este „moderată”, iar un procent nesemnificativ de 22 elevi (15,1%) afirmă că strategia nu este aplicată deloc. Acest lucru ar putea reflecta diferențe în modul de implementare a strategiei în funcție de clasa sau de profesorul care o aplică. Aceste variații indică o aplicare inegală a metodei de învățare individualizată, ceea ce ar putea afecta eficiența acesteia în mod diferențiat.

Din perspectiva profesorilor, majoritatea percep implementarea frecventă a strategiei, cu 49 profesori (28,3%) care afirmă că aceasta este aplicată „foarte mult”, 40 (23,1%) care o consideră aplicată „mult”, și 45 (26%) care o văd ca fiind „moderat” aplicată. Totuși, 39 profesori (22,5%)

au indicat că strategia este implementată la un nivel scăzut, însă niciun profesor nu a raportat că aceasta nu ar fi deloc utilizată. Starea de lucruri sugerează că profesorii recunosc în general importanța și aplicabilitatea învățării individualizate, dar există totuși variații în gradul de aplicare, posibil cauzate de resurse, stiluri de predare sau context educațional.

Concluzii privind gradul de implementare a strategiilor:

1. Elevii percep implementarea *învățarea bazată pe proiecte* la un nivel redus, doar 20% considerând că este aplicată „foarte mult”, în timp ce 62,6% afirmă că este utilizată „puțin” sau deloc. În comparație, 36% dintre profesori consideră că este implementată „foarte mult”, iar 48% „mult”, ceea ce indică o discrepanță între percepțiile celor două grupuri. Aceasta sugerează necesitatea comunicării mai eficiente cu elevii privind obiectivele și beneficiile metodei.

2. Majoritatea elevilor percep *învățarea colaborativă* ca fiind insuficient aplicată, cu 30,3% afirmând că este implementată „puțin”. Profesorii, de asemenea, confirmă această impresie, 45,6% considerând că este aplicată „puțin”. Această disonanță sugerează necesitatea unor ajustări metodologice pentru a îmbunătăți implementarea și eficiența învățării colaborative

3. Percepțiile elevilor și profesorilor indică o implementare limitată a *învățării prin descoperire* 42,7% dintre elevi consideră că metoda nu este aplicată deloc, în timp ce 42,1% dintre profesori afirmă că este utilizată „puțin”. Diferențele de percepție sugerează că profesorii au o viziune mai optimistă asupra aplicării metodei, ceea ce indică necesitatea unor măsuri pentru precizarea obiectivelor și beneficiilor acestei strategii.

4. Percepțiile elevilor și profesorilor asupra *integrării tehnologiilor* în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” diferă semnificativ. În timp ce 40,6% dintre elevi afirmă că tehnologiile sunt utilizate „puțin”, profesorii au o opinie mai pozitivă, 38,7% indicând aceeași opinie. Decalajul subliniază necesitatea unei integrări mai eficiente a tehnologiilor.

5. Ambele grupuri percep *învățarea individualizată* ca fiind aplicată într-o măsură rezonabilă, cu 25,5% dintre elevi și 28,3% dintre profesori afirmând că este implementată „foarte mult”. Totuși, există variații semnificative în implementare, ceea ce poate fi cauzat de diferențe între clase și profesori. Această variabilitate poate indica nevoia de aplicare diversificată pentru a spori eficiența.

Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia elevilor a scos în evidență valori prin care a fost posibil de evaluat impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la liceu.

Distribuția răspunsurilor relevă o eficiență relativ scăzută a strategiilor didactice aplicate în prezent în liceu în ceea ce privește dezvoltarea motivației de a învăța. Deși un procent mic de elevi (17, adică 11,7%) consideră că impactul acestor strategii este „mare” și doar 11 elevi (7,5%) au

raportat un impact „foarte mare”, o proporție moderată de 33 de elevi (22,7%) percep un impact pozitiv semnificativ. Totuși, majoritatea elevilor (47, adică 32,4%) consideră că aceste strategii au un efect „mic”, iar 35 de elevi (24,1%) au raportat un impact „foarte mic”.

Tabelul 3.5. Impactul strategiilor didactice asupra motivației de a învăța

Foarte mare	Mare	Moderat	Mic	Foarte mic
11	17	33	47	35

Aceste rezultate indică faptul că strategiile didactice curente nu reușesc să stimuleze suficient motivația elevilor de a învăța, sugerând necesitatea introducerii unor metode mai interactive și centrate pe elev, care să capteze interesul și să încurajeze implicarea activă.

Tabelul 3.6. Impactul strategiilor didactice asupra abilităților de gestionare a timpului

Foarte mare	Mare	Moderat	Mic	Foarte mic
14	22	27	44	36

Percepția elevilor privind impactul strategiilor didactice asupra dezvoltării abilităților de gestionare a timpului relevă valori scăzute, ceea ce indică o eficiență limitată a acestor strategii. Un număr relativ redus de elevi, 22 (15,1%), consideră că strategiile actuale au un impact „mare” asupra îmbunătățirii acestor abilități, iar doar 14 elevi (9,6%) percep un impact „foarte mare”. Majoritatea răspunsurilor sugerează un impact scăzut, cu 47 de elevi (30,3%) care consideră că strategiile au un efect „mic” și 36 de elevi (24,8%) care le percep drept „foarte mici”

Tabelul 3.7. Impactul strategiilor didactice în crearea unui mediu favorabil învățării

Foarte mult	Mult	Moderat	Puțin	Deloc
15	18	21	52	37

Crearea unui mediu de învățare incluziv, stimulant și motivant este un obiectiv central al sistemului de învățământ contemporan, având un impact direct asupra succesului academic și dezvoltării personale a elevilor. Cu toate acestea, analiza distribuției răspunsurilor elevilor scoate la iveală dificultăți semnificative în atingerea acestui obiectiv. Majoritatea elevilor, 52 (35,8%), consideră că strategiile didactice aplicate au un impact redus asupra creării unui mediu favorabil învățării, iar un număr semnificativ, 37 (25,5%), apreciază că aceste strategii nu au „deloc” impact. În contrast, doar 18 elevi (12,4%) percep un impact „mare” și 15 elevi (10,3%) un impact „foarte mare” al strategiilor asupra mediului de învățare.

Tabelul 3.8. Impactul strategiilor didactice în adaptarea strategiilor pentru a menține un nivel echilibrat al emoțiilor, gestionarea stresului și anxietății în timpul învățării

Foarte mare	Mare	Moderat	mic	Foarte mic
11	16	29	46	41

În rândul profesorilor, percepțiile sunt similare, însă mai optimiste. O parte semnificativă dintre aceștia (53, adică 30,6%) consideră că impactul strategiilor didactice este „moderat”, iar 28 de profesori (16,1%) apreciază că acesta este „mare”, în timp ce doar 11 profesori (6,3%) au

raportat un impact „foarte mare”. Cu toate acestea, un număr considerabil de profesori (36,9%) consideră că impactul este „mic”, iar 4% dintre cadrele didactice cred că strategiile nu au deloc impact asupra motivației elevilor.

Tabelul 3.9. Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia profesorilor

Impactul strategiilor	foarte mare	Mare	moderat	mic	foarte mic
Motivația de a învăța	21	28	43	54	27
Gestionarea timpului	25	27	47	49	25
Mediul favorabil învățării	23	35	45	41	29
Inteligența emoțională	29	39	38	46	21

Aceste rezultate subliniază necesitatea unei revizuirii și adaptării a strategiilor didactice pentru a sprijini mai eficient dezvoltarea competențelor de gestionare a timpului. Implementarea unor tehnici specifice de management al timpului, atât în cadrul formal (orele de curs), cât și în cadrul activităților extracurriculare, ar putea contribui semnificativ la dezvoltarea acestei abilități. De asemenea, promovarea utilizării unor instrumente de planificare eficientă, cum ar fi agendele, calendarele digitale sau aplicațiile de gestionare a timpului, ar ajuta elevii să își organizeze mai bine activitățile și sarcinile școlare, crescând astfel autonomia și responsabilitatea în gestionarea resurselor proprii.

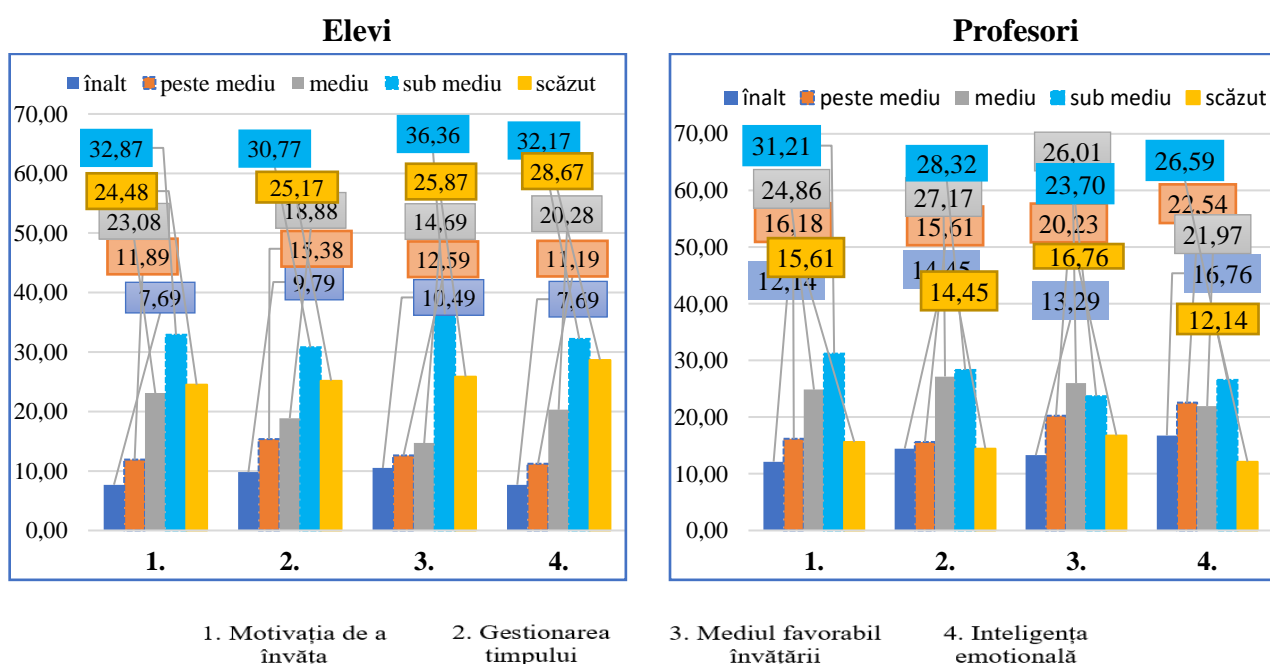


Figura 3.10. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind impactul strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”
(eșantioanele de elevi -145, profesori - 149, etapa de constatare)

Gestionarea timpului este recunoscută ca o abilitate importantă de către profesori în procesul de învățare, însă percepțiile asupra eficienței strategiilor didactice în dezvoltarea acestei abilități variază. Un număr relativ semnificativ de profesori, 25 (14,4%), consideră că strategiile didactice

aplicate au un impact „foarte mare” asupra dezvoltării abilităților de gestionare a timpului, iar 37 (21,3%) le evaluează cu impact „mare”. Cu toate acestea, un număr considerabil de profesori, 59 (34,1%), percep un impact „mic”, iar 5 (2,8%) consideră că strategiile actuale nu au niciun impact asupra acestor abilități.

Deși o parte dintre profesori observă un efect pozitiv al strategiilor didactice, majoritatea sunt de părere că acestea nu sunt suficient de eficiente în dezvoltarea competenței de gestionare a timpului. Acest lucru subliniază necesitatea unei intervenții pentru a îmbunătăți și adapta strategiile didactice în acest sens. Introducerea unor metode mai specifice și personalizate de gestionare a timpului în activitățile de învățare ar putea contribui la dezvoltarea acestei abilități esențiale pentru elevi. În plus, instruirea profesorilor în utilizarea tehnicilor moderne de management al timpului ar stimula autonomia și responsabilitatea elevilor.

Aceste date sugerează că, pentru o parte considerabilă a elevilor, mediul educațional actual nu este suficient de stimulatив sau de susținere pentru a facilita o învățare eficientă. Prin urmare, situație subliniază necesitatea regândirii și adaptării strategiilor didactice, pentru a crea un mediu de învățare mai atractiv, interactiv și favorabil implicării active a elevilor. Integrarea unor metode de predare mai variate, interactive și centrate pe elev, precum și promovarea unui climat de susținere și colaborare, ar putea contribui la creșterea motivației și la îmbunătățirea rezultatelor școlare. Pe de altă parte, profesorii, deși mai optimiști, recunosc în mare măsură că impactul strategiilor didactice asupra mediului de învățare este în principal „moderat”⁴⁵ (26,0%) sau „mic”⁶¹ (35,2%). Doar un număr relativ redus de profesori consideră că aceste strategii au un impact „foarte mare” 23 (13,2%) sau „mare” 35 (20,2%). Această diferență între percepțiile elevilor și ale profesorilor evidențiază necesitatea unor intervenții menite să îmbunătățească mediul educațional, prin implementarea unor strategii mai interactive și colaborative, care să promoveze un climat prietenos și stimulant în procesul de învățare.

Percepțiile elevilor evidențiază o carență semnificativă în adaptarea strategiilor didactice pentru a sprijini *gestionarea stresului și anxietății în timpul învățării*. Un număr semnificativ de elevi, mai exact 46 (31,7%), consideră că impactul acestor strategii este „mic”, iar alți 41 de elevi (28,2%) le percep ca având un impact „foarte mic.” Astfel, un total de 87 de elevi, reprezentând aproximativ 55% dintre respondenți, indică faptul că strategiile didactice actuale nu reușesc să ofere un suport emoțional adecvat și să contribuie eficient la menținerea echilibrului emoțional în timpul învățării. Interpretarea rezultatelor relevă un impact moderat al acestor strategii la 29 de elevi, ceea ce reprezintă aproximativ 18% din totalul elevilor analizați. Acest procent sugerează că, deși un grup restrâns de elevi reușește să beneficieze de pe urma aplicării acestor metode, majoritatea nu obțin rezultatele dorite în ceea ce privește gestionarea emoțiilor și a stresului. Astfel,

se poate deduce că strategiile utilizate sunt insuficiente sau ineficiente în a sprijini un număr mai mare de elevi să dezvolte abilități adecvate pentru echilibrarea factorilor emoționali și cognitivi.

Faptul că doar o minoritate a fost influențată în mod semnificativ de strategiile actuale integrate în procesul educațional ar putea sugera o problemă sistemică. Această situație indică nevoia intervenției, extinderii și optimizării strategiilor didactice aplicate, astfel încât acestea să fie mai adaptate nevoilor diverse ale elevilor. Un mediu educațional favorabil ar trebui să se concentreze atât pe dezvoltarea competențelor academice, cât și pe sprijinirea echilibrului emoțional și gestionarea stresului pentru a promova bunăstarea emoțională a tuturor.

Sinteza concluziilor referitoare la percepțiile comparate ale elevilor și cadrelor didactice pe patru dimensiuni – *motivația învățării*, *gestionarea timpului*, *mediul favorabil învățării și inteligența emoțională* – evidențiază diferențe semnificative între cele două grupuri și subliniază nevoia de îmbunătățire a strategiilor didactice. Elevii manifestă o percepție mai degrabă negativă în ceea ce privește impactul strategiilor didactice asupra *motivației* lor. Majoritatea (32,4%) consideră că strategiile au un efect „mic”, iar 24,1% apreciază că efectul este „foarte mic”. Doar 11,7% dintre elevi consideră că impactul strategiilor este „mare” sau „foarte mare”. În contrast, profesorii sunt mai optimiști: 30,6% dintre aceștia percep un impact „moderat”, iar 22,4% consideră că impactul este „mare” sau „foarte mare”. Totuși, aproape 37% dintre cadrele didactice recunosc că impactul strategiilor asupra motivației elevilor este „mic”. Astfel, se evidențiază o disconcordanță între așteptările elevilor și cadrele didactice, sugerând nevoia de noi metode pentru a stimula motivația de învățare. Percepțiile elevilor indică o eficiență scăzută a strategiilor didactice în dezvoltarea abilităților de *gestionare a timpului*, doar 15,1% dintre elevi considerând că strategiile au un impact „mare”, iar 9,6% „foarte mare”. Majoritatea percepe un impact „mic” (30,3%) sau „foarte mic” (24,8%). Profesorii, de asemenea, manifestă o opinie divizată: 34,1% consideră că impactul strategiilor este „mic”, dar un număr mai mic (14,4%) evaluează impactul ca fiind „foarte mare”. Discrepanța dintre percepțiile elevilor și profesorilor subliniază necesitatea unor strategii mai personalizate și adaptate pentru a sprijini gestionarea timpului la elevi.

Datele arată că majoritatea elevilor (35,8%) consideră că strategiile didactice contribuie „puțin” la crearea unui *mediu favorabil învățării*, iar 25,5% cred că impactul acestora este inexistent. Doar 12,4% dintre elevi percep un impact „mare”, ceea ce sugerează că mediul educațional nu este suficient de stimulat. Profesorii au o percepție mai optimistă, 26% considerând că strategiile au un impact „moderat”, dar și ei recunosc că impactul este predominant „mic” (35,2%). Diferențele subliniază necesitatea regândirii strategiilor didactice pentru a crea un mediu de învățare mai atractiv și suportiv pentru elevi. Pe dimensiunea *inteligenta emoțională*, elevii percep un sprijin insuficient în gestionarea *stresului și echilibrului emoțional*. Aproximativ

55% dintre elevi consideră că strategiile actuale au un impact „mic” sau „foarte mic” asupra inteligenței emoționale. Profesorii, deși recunosc că există un impact moderat, nu par să identifice suficient de bine nevoile emoționale ale elevilor. Această discrepanță sugerează necesitatea dezvoltării unor intervenții mai eficiente, care să sprijine mai bine echilibrul emoțional și gestionarea stresului la elevi.

Sugestiile colectate din *răspunsurile profesorilor* s-au referit la introducerea temelor interdisciplinare pentru a stimula conexiuni între materii, care implică cercetare, creativitate și rezolvarea problemelor reale prin metoda proiectului; utilizarea de platforme și aplicații interactive pentru predare, evaluare și învățare, precum Google Classroom, Kahoot, Quizziz, Padlet etc., aplicații ce contribuie la flexibilizarea programului de studiu; crearea de grupuri de lucru în care elevii să colaboreze la rezolvarea de probleme sau dezvoltarea unor proiecte ș. a. *Elevii* au menționat despre invitarea unor profesioniști din diverse domenii pentru a vorbi despre carierele lor și a face conexiuni între teorie și practică; aplicarea principiilor din jocuri (scoruri, niveluri, recompense) în activitățile de învățare pentru a crește motivația și implicarea elevilor (gamificarea); discuții cu profesorii despre sănătatea mentală, abilități de comunicare și rezolvarea conflictelor în programul de dirigiență sau alte forme, precum în afara programului de învățământ; adaptarea metodelor de predare la stilurile individuale de învățare ale elevilor și folosirea tehnologiei pentru a crea trasee de învățare diferite în funcție de nevoile și ritmul fiecărui elev (platforme digitale, aplicații educative).

În concluzie, datele indică o lipsă de eficiență a strategiilor didactice actuale în dezvoltarea celor patru dimensiuni esențiale pentru învățarea eficientă și bunăstarea elevilor. Atât elevii, cât și profesorii percep nevoia unor schimbări, fiind necesară implementarea unor metode mai interactive, personalizate și orientate către nevoile individuale ale elevilor, care să contribuie dezvoltarea CI2.

Chestionarul privind strategiile de auto-reglare a învățării (Anexa 2) este instrumentul propus *elevilor*, pentru a obține o imagine mai clară asupra modului în care își gestionează propria învățare. Alcătuit din 10 întrebări cu variante de răspuns, chestionarul scoate în evidență anumite valori ale competenței de a învăța să înveți, determinate de strategiile de auto-reglare a învățării: *strategiile utilizate în organizarea timpului de învățare, monitorizarea progresului, menținerea motivației, ajustarea strategiilor de învățare în funcție de rezultatele obținute, gestionarea momentelor de frustrare sau dificultate în învățare, resursele și materialele de învățare pentru eficiență, stilurile de învățare preferate în funcție de tipul de materie, planificarea evaluărilor, provocările întâlnite în aplicarea strategiilor de auto-reglare a învățării, elemente de îmbunătățire continuă a competenței de auto-reglare a învățării.*

Un grafic care ilustrează opțiunile predominante în gestionarea propriei învățări prin strategii de auto-reglare este prezentat ulterior, evidențind constatările cu cel mai mare număr de răspunsuri din cele 3 variante pentru fiecare variabilă.

Concluziile care se impun a fi notate sunt, în primul rând, pentru cel mai mare număr de respondenți care au optat pentru *strategia utilizată în organizarea timpului de învățare „în funcție de inspirație”*, iar din *elementele de îmbunătățire continuă a competenței de auto-reglare a învățării* au preferat *„explorarea de noi tehnici și strategii de învățare”*, aceste date înregistrând o valoare de 61,38% din cei 145 de elevi chestionați.

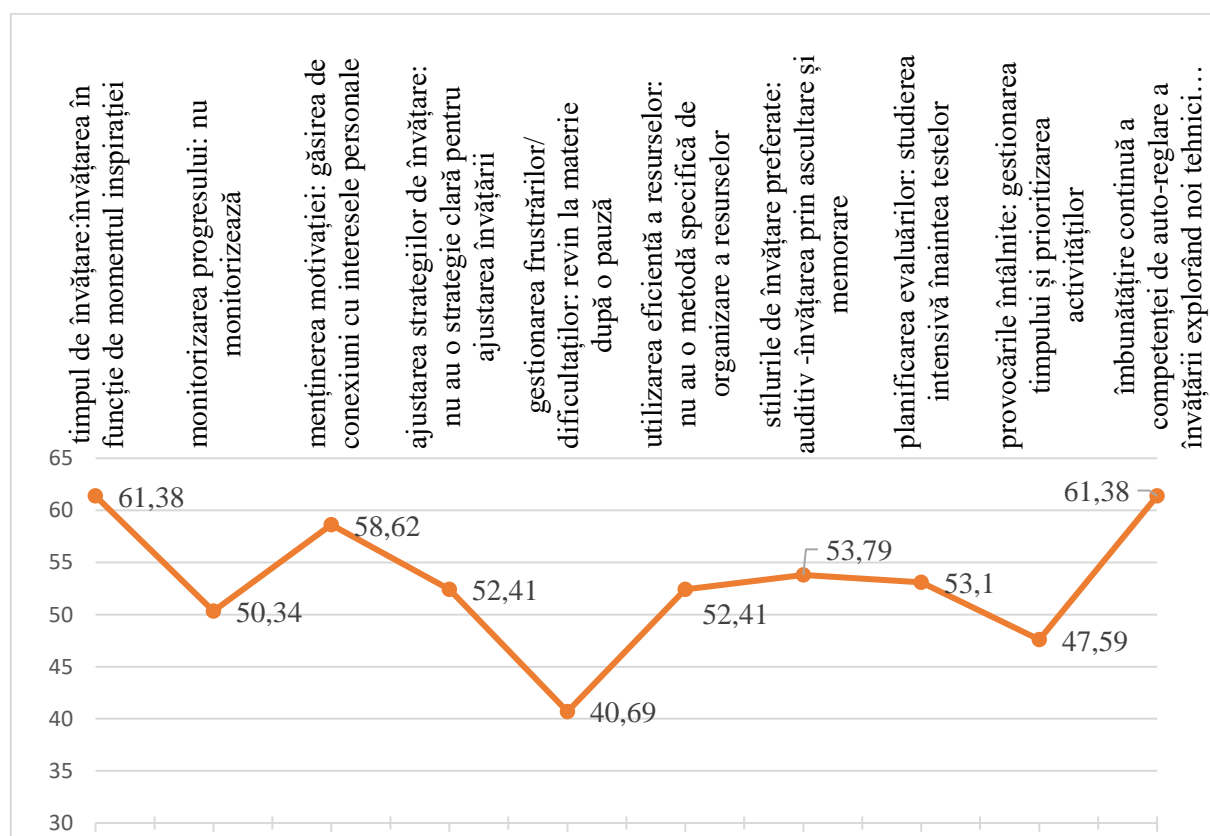


Figura 3.11. Opțiunile cu cea mai mare valoare procentuală în gestionarea propriei învățări prin strategii de auto-reglare

Pe același interval de valoare procentuală se află câte 52,41% din respondenți, care, pentru *ajustarea strategiilor de învățare în funcție de rezultatele obținute „nu au o strategie clară”*, la fel *„nu au nici metodă specifică de organizare a resurselor și materialelor de învățare” pentru eficiență*. Cel mai mic număr de respondenți înregistrat în acest grafic, de fapt, aceasta fiind și valoarea cea mai mare, conform scopului de interpretare a datelor, este de 40,69% din respondenți, care au menționat, ca în procesul de *gestionare a momentelor de frustrare sau dificultate în învățare „iau o pauză și revin la materie mai târziu”*.

Analiza datelor în baza tabelului 3.9 (Date privind modul în care elevii își gestionează propria învățare) a scos în evidență faptul, că jumătate dintre elevi (50,34%) nu monitorizează explicit progresul, iar 39,31% compară progresul cu obiectivele stabilite și doar 10,34% folosesc un jurnal de studiu. În menținerea motivației cea mai mare parte a elevilor (58,62%) se mențin motivați găsim conexiuni între materialele de învățare și interesele personale, ceea ce denotă o motivație intrinsecă puternică, și doar 13,1% se bazează pe stabilirea de recompense pentru atingerea obiectivelor și 28,28% se motivează pentru învățare prin aplicarea de pauze regulate și exerciții de relaxare.

Testul de evaluare a performanțelor școlare reprezintă o probă de evaluare, realizată în diverse perioade ale anului școlar, aplicată în cadrul evaluărilor inițială și finală. În scopul determinării eficienței strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal, a fost selectată disciplina *Limba engleză*, stabilită în Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic, prin coordonata educației formale. Testarea a fost realizată cu scop diagnostic pentru determinarea nivelului de competență de comunicare în limba engleză la *etapa de constatare a cercetării experimentale*, fapt care sugerează implicit modul cum își gestionează elevii timpul și aplică tehnici de studiu în învățarea unei limbi străine. Rezultatele testului vor contribui la ajustarea strategiilor de învățare de către elevi și de predare-evaluare a cadrelor didactice în scopul asigurării adecvației în dezvoltarea competenței a învăța să înveți.

Testul de evaluare inițială a fost aplicat elevilor din clasele X-a și a XI-a, participanți în cercetarea privind strategiile didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal prin grupurile create la nivel experimental (GE – 73 de subiecți) și de control (GC – 72 de subiecți). Lucrarea este alcătuită din 2 părți, prin care sunt verificate cunoștințele și capacitățile în prima parte, în partea doua fiind măsurat nivelul de atitudini, componentă în structura competenței. Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte. Timpul efectiv de lucru este de 45 de minute.

Tabelul 3.10. Grila evaluare a testului (Limba engleză)

Nr. sarcinii din test	Sarcina I.1	Sarcina I.2	Sarcina I.3	Sarcina II.1	Punctaj din oficiu	Total
Elementele evaluate ale competenței	Cunoștințe	Capacități	Capacități	Atitudini	General	
Punctaj acordat	20	20	20	30	10	100

Conversia punctajului în niveluri s-a realizat în baza punctajului general acumulat și ordonat pe o scală de trei niveluri (minim, mediu, înalt) și repartizat egal de la 0 puncte la 100.

Tabelul 3.11. Conversia punctajului în niveluri

Minim	mediu	Înalt
0-35	36-70	71-100
A1	B1	C1

Nivelurile minim, mediu, înalt corespund „interpretării superioare sau inferioare celor ale diviziunii clasice în *nivel de bază, nivel intermediar și nivel avansat*, pornind de la împărțirea inițială în trei niveluri generale A, B și C în Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare [144, pag. 23]

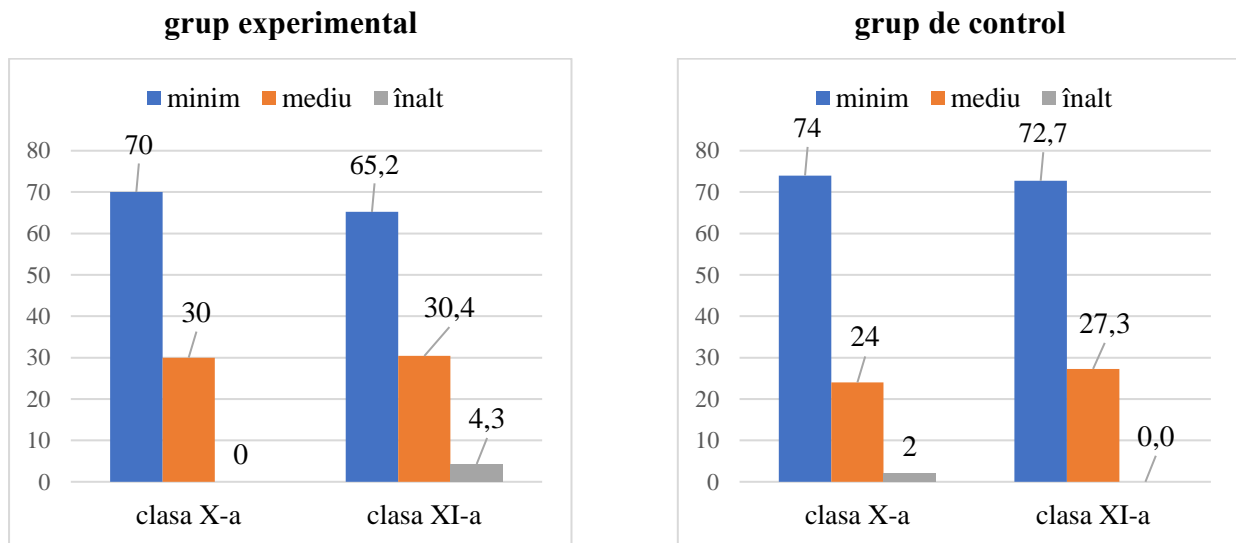


Figura 3.12. Nivelurile performanței școlare înregistrate de elevi la testul de limbă engleză (etapa constatare, comparare GE-GC)

În etapa de constatare, nivelurile de performanță în limba engleză ale grupului experimental (GE) au evidențiat o distribuție care reflectă variații semnificative în competențele elevilor. Astfel, un procent de aproximativ 35% dintre elevi s-au aflat la nivelul „minim” (A1), ceea ce sugerează dificultăți considerabile în stăpânirea competențelor lingvistice de bază. Această categorie indică nevoia de intervenții pedagogice axate pe dezvoltarea abilităților esențiale de comunicare. La nivelul „mediu” (B1), s-au situat 60% dintre elevi, sugerând că majoritatea elevilor au un nivel funcțional de cunoștințe și abilități, însă mai au nevoie de consolidare pentru a atinge un nivel superior. Doar 5% dintre elevi au atins nivelul „înalt” (C1), demonstrând competențe avansate în limba engleză, ceea ce subliniază faptul că un număr redus de elevi sunt capabili să folosească limba cu un grad înalt de eficiență. Această distribuție a performanțelor indică o nevoie evidentă de intervenții didactice diferențiate, cu accent pe susținerea elevilor din nivelurile inferioare

Analiza evidențiază o diferență semnificativă între percepția elevilor și a profesorilor cu privire la *eficiența strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”*. În timp

ce profesorii tind să aibă o viziune mai optimistă, considerând strategiile ca fiind eficiente, elevii au o atitudine mai rezervată, majoritatea exprimând evaluări moderate sau negative. Astfel, se impune reevaluarea strategiilor actuale, implicarea elevilor în procesul de feedback și implementarea unor metode personalizate și interactive pentru a optimiza dezvoltarea CI2.

Datele analizate evidențiază discrepanțe semnificative între percepțiile elevilor și ale profesorilor referitoare la *eficiența diverselor strategii didactice în dezvoltarea CI2*. Profesorii tind să fie mai optimiști în evaluarea impactului strategiilor, cum ar fi *învățarea bazată pe proiecte, colaborativă, prin descoperire sau individualizată*, în timp ce elevii manifestă o percepție mai rezervată. Diferență poate fi explicată prin mai mulți factori: lipsa unei implementări coerente și sistematice a strategiilor, insuficienta comunicare cu elevi despre beneficiile sau acestor strategii. De asemenea, reticența elevilor poate reflecta o nevoie de adaptare a metodelor la nevoile și stilurile lor individuale de învățare și o colaborare mai bună între elevi și profesori.

Studiul relevă discrepanțe semnificative între percepțiile elevilor și ale profesorilor în ceea ce privește *implementarea diferitelor strategii educaționale*. Elevii percep un nivel redus de aplicare a învățării bazate pe proiecte, colaborative și prin descoperire, în timp ce profesorii au o opinie mai optimistă, indicând o utilizare mai frecventă a acestor metode. Diferența sugerează necesitatea unei comunicări mai eficiente între profesori și elevi cu privire la obiectivele și beneficiile acestor strategii. În cazul utilizării tehnologiilor educaționale și al învățării individualizate, există o anumită concordanță, dar rămân provocări legate de aplicarea inegală a acestor metode în funcție de contextul educațional și resursele disponibile. Rezultatele indică necesitatea unor ajustări metodologice și formări suplimentare pentru a îmbunătăți eficiența implementării strategiilor didactice.

Analiza datelor sugerează că strategiile didactice actuale aplicate în liceu au un *impact* limitat asupra dezvoltării motivației de a învăța, gestionării timpului și creării unui mediu favorabil învățării. Percepțiile elevilor indică o eficiență scăzută a acestor metode, cu o majoritate considerând că impactul este „mic” sau „foarte mic.” Deși profesorii au o viziune mai optimistă, există un consens privind necesitatea revizuirii acestor strategii. Este esențial să se implementeze metode mai interactive și adaptate nevoilor elevilor pentru a stimula motivația, a sprijini gestionarea stresului și anxietății și a crea un climat educațional stimulat. Acest demers va contribui nu doar la îmbunătățirea performanțelor academice, ci și la bunăstarea emoțională a elevilor, asigurând astfel o experiență educațională holistică.

Rezultatele experimentului pedagogic realizat în anul școlar 2022-2023 evidențiază un impact semnificativ al programului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți asupra performanțelor elevilor în limba engleză. Grupul experimental (GE) a înregistrat o îmbunătățire

remarcabilă, cu o creștere de la 5% la 25% a elevilor care au atins nivelul C1, comparativ cu grupul de control (GC), care a arătat stagnare în rezultate. Aceste date subliniază eficiența strategiilor didactice implementate, sugerând că intervențiile axate pe dezvoltarea autonomiei în învățare și aplicarea de metode inovative contribuie semnificativ la îmbunătățirea abilităților lingvistice ale elevilor. Astfel, se confirmă ipoteza cercetării, indicând necesitatea continuării și extinderii acestor abordări pedagogice în *educația formală, dar și prin extensia dezvoltării acestei competențe pe coordonata educației nonformale.*

3.2. Valorificarea rezultatelor Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal

Programul de dezvoltare a competenței *a învăța să înveți* a elevilor de liceu este conceput pentru a sprijini elevii în dezvoltarea competenței fundamentale pentru succesul academic și personal: *capacitatea de a învăța în mod eficient și adaptativ.* Într-un mediu în care volumul informațiilor crește constant, iar cerințele academice devin din ce în ce mai complexe, această competență este esențială pentru a asigura un parcurs educațional solid și pregătirea pentru provocările viitoare, fie ele academice sau profesionale.

Programul de dezvoltare a competenței *a învăța să înveți* a elevilor de liceu este prezentat în figura 3.13., dezvoltat de două coordonate care se completează reciproc și vizează:

1. Formarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu;

2. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu din rezultatul formării profesorilor.

Structura programului a inclus o serie de activități realizate printr-o diversitate de forme, menite să dezvolte *competența de a învăța să înveți la elevii de liceu.*

Obiective generale:

1. Creșterea autonomiei elevilor în procesul de învățare.
2. Dezvoltarea abilităților metacognitive pentru autoreglarea învățării.
3. Formarea competențelor de planificare, organizare și evaluare a propriului proces de învățare.

Obiective specifice:

1. Identificarea stilurilor de învățare individuale.
2. Aplicarea strategiilor metacognitive pentru îmbunătățirea performanței academice.
3. Promovarea învățării colaborative prin proiecte de grup.
4. Învățarea tehnicilor de gestionare a timpului și resurselor.

Conținuturi: Modulul 1: Autocunoașterea și stilurile de învățare; Modulul 2: Strategii metacognitive; Modulul 3: Învățarea prin proiecte; Modulul 4: Gestionarea timpului și resurselor; Modulul 5: Evaluarea și reflectarea asupra învățării

Reperete conceptuale ale Programului inițiat vizează:

- centrarea pe competențele-cheie, aspect ce are ca implicație curriculară valorificarea avantajelor pe care le oferă perspectiva integrată în abordarea conținuturilor prin „adecvarea la nevoile și interesele omului contemporan; favorizarea transferului, a gândirii creative și a rezolvării de probleme; oferirea unei perspective holistice asupra realității”;

-centrarea pe elev cu accent pe rezultatele învățării, începând de la proiectarea curriculumului și „impunând promovarea unui curriculum flexibil, care să permită diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare pentru elevi, în acord cu caracteristicile de vârstă/nivel de dezvoltare, cu interesele acestora, cu respectarea diversității (etnoculturale, lingvistice, religioase etc.); construirea de parcursuri de învățare diferențiate; utilizarea de resurse de învățare variate, cu valorificarea oportunităților oferite de resursele educaționale deschise (RED), accesate prin intermediul noilor tehnologii [143, p.32];

- valorificarea Profilului de formare al absolventului de clasa a X-a și a XII-a, ca repere pentru reorganizarea structurilor și modalităților de evaluare a competențelor specifice ale disciplinei, determinate de competențele-cheie.

Definite prin ansamblul de capacități, ce contribuie la dezvoltarea personală și adaptarea la societatea în continuă schimbare, competențele-cheie implică o abordare integrată, în care cadrul didactic pune accentul pe crearea de strategii de învățare flexibile și eficiente, pe reflecții asupra propriei învățări și pe aplicarea cunoștințelor interdisciplinare într-o varietate de contexte.

„Un profesor care urmărește formarea de competente pentru fiecare elev din clasă, nu doar pentru un copil sau un tânăr capabil să reproducă fidel un corp de cunoștințe de cele mai multe ori decontextualizate, ajunge să se raporteze în mod diferit la propria disciplină. Ea încetează să mai fie un scop în sine (o materie de predat), transformându-se într-un mijloc prin care ajunge să educe, să construiască achiziții utile elevilor pe parcursul întregii vieți”. Această afirmație constituie un reper fundamental pentru activitatea de predare la clasă, stipulate în documentul [ibidem, p.32].

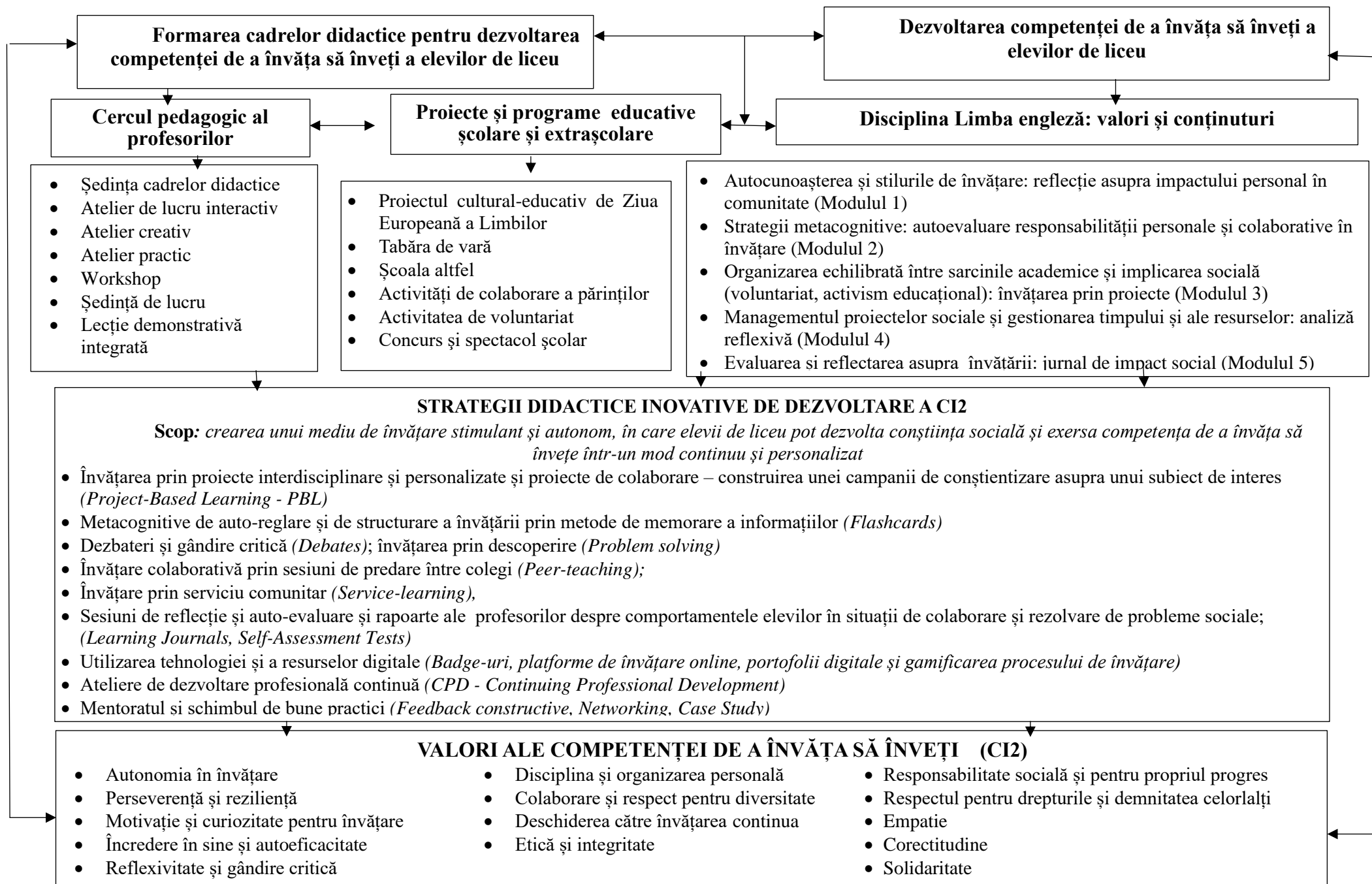


Figura 3. 13. Programul de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal

1. Coordonata „Formarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu”

Activitățile de formare a cadrelor didactice în cadrul Programului de dezvoltare a competenței „a învăța să înveți” au fost proiectate, având la bază următoarele obiective:

- dezvoltarea competenței de proiectare și implementare a metodologiei de formare la elevii de liceu a competenței de a învăța să înveți prin diverse activități formative didactice și extrașcolare;
- eficientizarea comunicării și a relației profesor-elev-părinți prin implicarea în activități de stimulare a dezvoltării competenței de a învăța să înveți la liceeni;
- creșterea capacității de adaptare la diverse stiluri de învățare;
- integrarea evaluării formative prin diverse metode alternative în afara activității didactice;
- stimularea învățării continue și a dezvoltării profesionale.

Participarea cadrelor didactice la programul de formare privind dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu va avea un impact pozitiv în planul dezvoltării capacităților și atitudinilor privind încurajarea elevilor pentru autonomie în învățare; utilizarea metodelor bazate pe proiecte și auto-reflecție, care îi încurajează pe elevi să participe activ în procesul de învățare. Prin formare, profesorii își vor eficientiza competența de comunicare empatică, creând un mediu de sprijin, în care elevii se simt confortabili să își exprime nevoile și provocările în procesul de învățare, își planifică mai bine timpul și să își monitorizeze progresul, le permite elevilor să învețe în ritmul lor și în modurile care li se potrivesc cel mai bine și să reflecteze asupra procesului lor de învățare.

2. Coordonata „Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu din rezultatul formării profesorilor”

Prin intermediul activităților incluse în cadrul programului, elevii vor explora tehnici de învățare activă, strategii de organizare a timpului și metode de îmbunătățire a concentrării și a motivației. În plus, programul le oferă oportunități de autoevaluare și de identificare a stilurilor de învățare proprii, contribuind astfel la creșterea autonomiei și a încrederii în forțele proprii. De asemenea, prin intermediul acestui program, elevii vor explora tehnici de învățare activă, strategii de organizare a timpului și metode de îmbunătățire a concentrării și a motivației. În plus, programul le oferă oportunități de autoevaluare și de identificare a stilurilor de învățare proprii, contribuind astfel la creșterea autonomiei și a încrederii în forțele proprii. Programul include o serie de activități practice și interactive, cum ar fi exerciții de planificare, simulări de gestionare a proiectelor și sesiuni de reflecție.

Aceste activități îi ajută pe elevi să își descopere propriile preferințe și puncte forte, să înțeleagă importanța auto-disciplinei și să-și îmbunătățească abilitatea de a învăța pe tot parcursul vieții.

Participarea cadrelor didactice la programul de *formare privind dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu* este definit de crearea condițiilor pentru cadrele didactice în planul dezvoltării capacităților și atitudinilor privind încurajarea elevilor pentru autonomie în învățare; utilizarea metodelor bazate pe proiecte și auto-reflecție, care îi încurajează pe elevi să participe activ în procesul de învățare. Prin activitățile de formare stabilite în figura 3.1, profesorii sunt antrenați în activități privind dezvoltarea competenței de comunicare empatică, în scopul creării unui mediu de sprijin, în care elevii se simt confortabili să își exprime nevoile și provocările în procesul de învățare, își planifică mai bine timpul și să își monitorizeze progresul, le permite elevilor să învețe în ritmul lor și în modurile care li se potrivesc cel mai bine și să reflecteze asupra procesului lor de învățare.

Prezentarea analitico-descriptivă a componentelor coordonatei „Formarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu”:

1 Coordonata „Formarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu”

I. Componenta Cercul Pedagogic al profesorilor de limba engleză (CPPLE) (coordonator L. Balaban, CPPLE Nr.5 din zona Bacău Nord). Cercul Pedagogic al profesorilor de limba engleză întrunește 10 licee teoretice, la care participă 49 profesori de limbă engleză, activitățile cercului fiind realizate conform unui grafic stabilit de coordonator de 4 ori pe an, activități în cadrul cărora cadrele didactice fac schimb de experiență prin formare, prezentând modele de activități relevante asigurării finalităților curriculumului școlar.

În continuare sunt dezvoltate șirul activităților realizate în cadrul Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal prin coordonata „Formarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu” în perioada 2022-2023 (Anexa 4.1) /2023-2024 (Anexa 4.5).

1. Ședința cadrelor didactice. Coordonator: Balaban L. M. (26 ianuarie, 2023); Organizatori: profesorii de limba engleză din cadrul Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău.

Subiecte în discuție:

1. Testarea competențelor la limba engleză în clasa a X-a
2. Dezvoltarea competenței cheie de a învăța să înveți (cu accent pe modul în care evaluările pot contribui la dezvoltarea acestei competențe la elevii de liceu)

Produse ale activității:

- a. Prezentare powerpoint (Anexa 4.1.a)
- b. Modele de teste (Balaban L.M.) (Anexa 3.1-3.8);
- c. Modele de proiecte de lecții ale profesorilor-absolvenți ai cursului de formare continuă CRED (Anexa 6). Profesorii au utilizat modelul de proiectare curriculară acat pe dezvoltarea competențelor-cheie, care pornește de la un profil de formare, structurat pe baza competențelor-cheie europene, inclusiv cunoștințe, aptitudini și atitudini de a învăța să înveți, cât și asocierea dintre competențe cu activitățile de învățare, în vederea implicării elevilor în propria formare.
- d. **Secvență de proiect, lecție de consolidare** cl. XII ”Reported Speech” : Concordanța timpurilor în reproducerea dialogului. Comunicarea prof. Zancu Laura Florentina (Anexa 4.1.d).

Valori formate la elevii de liceu din aplicarea strategiilor în dezvoltarea CI2 (evaluare -test):

- *învăță să exprime gândurile și înțelegerea în alte contexte de învățare,*
- *cultivă abilitățile de ascultare activă, necesare pentru procesarea și înțelegerea informațiilor noi, consolidarea învățării prin repetiție ,*
- *autonomie la gestionarea propriului proces de învățare,*
- *învățare mai profundă și mai conștientă,*
- *dezvoltarea competențelor sociale și emoționale prin colaborare în grupuri gândire critică și atitudini active și reflexive față de învățare.*

2. Atelier de lucru interactiv. Coordonator: prof., Balaban L. M. Organizatori: Andrioaie Ana-Maria, Constantin Lăcrămioara, Colegiul „Mihai Eminescu” Băcău, (22 februarie, 2023).

Subiecte în discuție:

1. *Aplicarea strategiilor metacognitive pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu (activitate practică)*
2. *Activitate de proiectare a conținuturilor și strategiilor în Ghidul pentru oferirea de feedback metacognitiv la clasă.*

Produse ale activității (Anexa 4. 2):

- a. *proiecte de lecție cu aplicarea strategiilor metacognitive (Anexa 4.2.a).*
- b. *strategii metacognitive pentru feedback (Anexa 4.2.b).*

3. Workshop-ul *The Art of Effective Writing*. Coordonator: prof.. Balaban L. M. Organizatori: Profesor Jugariu Oana, cl. a XII-a (20 aprilie, 2023).

Subiecte în discuție:

1. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu prin scrierea de eseuri eficiente, „effective essays”.
2. Dezvoltarea competenței profesorilor de a utiliza scrierea ca instrument pentru a stimula metacogniția și autoevaluarea elevilor.
3. Învățarea unor strategii de ghidare și evaluarea a elevilor în scrierea de eseuri care promovează reflecția și autonomia în învățare

Produce ale activității (Anexa 4.3).

a. **Proiect Workshop** *The Art of Effective Writing*

b. **Ghidarea elevilor în scrierea de eseuri și reflecție asupra procesului de învățare:**

- Fișă de lucru privind Rubrică de evaluare a eseurilor
- Strategii pentru ghidarea elevilor în scrierea eseurilor
- Evaluarea în scrierea de eseuri

c. **Dezvoltarea metodelor inovatoare de evaluare și autorefecție**

4. Atelier creativ (Anexa 4.4.)

Subiect în discuție: *Creativity and interculturality- Harness the power of creativity through intercultural exchange in the classroom:* o abordare creativă și interculturală în dezvoltarea metodelor inovatoare de evaluare și autorefecție. Profesor Constantin Lăcrămioara (18 mai, 2023).

Produce ale activității de învățare din experiențe:

- a. prezentare powerpoint (Anexa 4.4.a);
- b. atelier de reflecție creativa și evaluare interculturală (Anexa 4.4.b);

5. Workshop (Anexa 4.5)

Subiect în discuție: *Dezvoltarea abilităților de comunicare și gestionarea timpului în activitățile de învățare la limba engleză* (28 septembrie, 2023) Organizatori: profesorii de limba engleză din cadrul Liceului Teoretic „Ion Borcea”, Buhuși (*evaluarea și reflectarea asupra învățării*). Moderator: profesor Balaban Luminița Maria, Proiect Workshop (Anexa 4.5.1.)

Produce ale activității (Anexa 4.5.2.):

- *planuri, secvențe de lecții, prezentări pentru o dezbateri de grup*, care includ activități de comunicare orală și scrisă, cât și strategii pentru organizarea eficientă și evaluarea timpului necesar pentru activități:

 - a. Plan de lecție- *Creative Ways to Pre-teach Vocabulary*—Prof. Cojocar Andreea (Anexa 4.5.2.a).
 - b. Secvență de lecție—*Cockney Rhyming Slang*- Prof. Cojocar Andreea.

- c. Secvență de lecție- *Kill the text (then bring it back to life)*—Prof Călugăru Adina.
- d. Prezentare- *Interactive Classroom Activities*—Prof. Cojocaru Andreea.
- e. Prezentare - *Flexible Classroom Activities* –Prof. Călugăru Adina.
- f. Prezentare - *Place of Error Correction in English Language Teaching* –Prof. Jurebie Ioana Emilia (Anexa 4.5.2.f).
- g. Scriere liberă - *eseu* (Anexa 4.5.2.g).

6. Ședință de lucru (Anexa 4.6)

Subiect în discuție: *Evaluarea formativă și autoevaluarea în procesul de învățare la nivelul de liceu* (22 noiembrie 2023, profesor Luminița Maria Balaban)

Scop: îmbunătățirea competențelor profesorilor de liceu în aplicarea evaluării formative și a autoevaluării ca parte integrantă a procesului didactic pentru dezvoltarea competențelor de învățare ale elevilor

Obiective:

- Familiarizarea profesorilor cu conceptele și tehnicile de evaluare formativă și autoevaluare.
- Exersarea aplicării acestor tehnici în cadrul disciplinei „Limbă engleză”.
- Crearea unui set de criterii de autoevaluare pentru o unitate de învățare specifică.
- Dezvoltarea abilităților profesorilor de a integra evaluarea formativă și autoevaluarea în proiectarea și desfășurarea lecțiilor

Produse ale activității:

- a. Prezentare PPT *Evaluarea formativă și autoevaluarea în procesul de învățare la nivel de liceu;*
- b. *Atelier practică:* Elaborarea setului - criterii de autoevaluare pentru o unitate de învățare (moderator profesor Zancu Laura) (Anexa 4.6.b);
- c. *Ghid al criteriilor de autoevaluare* pentru utilizarea de către profesori în proiectarea unităților de învățare.

7. Lecție demonstrativă integrată în workshop (experiența Proiectului Erasmus *Green Youth in Action*) (Anexa 4.7.)

Subiecte în discuție: *Impactul schimbărilor climatice asupra resurselor naturale și implicarea activă a tinerilor în protejarea mediului* (18 ianuarie, 2024). Prof., Balaban Luminița Maria. Prof., Mazilu Cireșeanu Ana

Produse ale activității:

a. Prezentarea proiectului Erasmus, obiectivele de dezvoltare durabilă și nevoile elevilor și profesorilor în raport cu competențele de învățare- elevele clasei a X-a A -Lupu Diana, Ciocoiu Mara monitorizate de Prof.Mazilu Cireșeanu Ana.

b. *Învățare bazată pe proiect*, activitate în echipă pe tema gestionării apei sau energiei soluții ecologice locale și globale pentru protejarea resurselor naturale..

8. Atelier practic (Anexa 4.8.)

Subiecte în discuție:

- *Aplicarea Ghidului metodologic* pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu. Formarea continua a cadrele didactice debutante Anul școlar 2023-2024 (15 mai 2024)

Produce ale activității

a. Prezentarea Ghidul *Strategii didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți*, autor Balaban Luminița Maria , Editura Rovimed Publishers. Bacău (Anexa 4.8.a).

- Familiarizarea debutanților cu structura și conținutul *Ghidului metodologic* pentru profesorii debutanți.

- Exersarea aplicării practice a strategiilor descrise în Ghid în contexte reale de predare.

- Adaptarea acestor strategii pentru diverse *stiluri de învățare* și niveluri de competență ale elevilor.

b. Elaborarea de proiecte de lecție în echipă pentru o temă specifică cu accent pe dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în cadrul *atelierului practic: Aplicarea strategiilor din Ghid în proiectarea curriculară a lecțiilor* (Anexa 4.8.b).

II. Componenta Proiecte și programe educative școlare și extrașcolare

Implicarea cadrelor didactice în proiecte și programe educative, atât școlare cât și extrașcolare, este esențială pentru dezvoltarea holistică a elevilor. Aceasta îmbogățește experiența de învățare prin diversificarea metodelor și activităților, consolidează legătura dintre educație, comunitate și valorile sociale, promovând astfel un mediu educațional incluziv și stimulat. Implicarea cadrelor didactice în *proiecte și programe educative școlare și extrașcolare* evidențiază nu doar rolul activ pe care cadrele didactice îl au în organizarea și derularea acestor proiecte, ci și impactul pozitiv pe care îl are asupra elevilor, comunității și procesului educațional în ansamblu. Implicarea lor contribuie la formarea unor competențe diverse, dezvoltarea abilităților sociale, precum și la cultivarea unui sentiment de responsabilitate și apartenență în rândul elevilor.

1) Proiectul cultural-educativ extracurricular, organizat de Ziua Europeană a Limbilor (ZEL)
(Anexa 5)

Scop: dezvoltarea competenței de „a învăța să înveți” pentru elevii de liceu prin promovarea multilingvismului și a diversității culturale.

Context de dezvoltare a competenței și beneficii pentru elevi: activitățile propuse stimulează autonomie și autorefecție prin cerințe de planificare și organizare a propriului proces de învățare, permițând elevilor să gestioneze resurse, să își evalueze progresul și să își ajusteze strategiile de învățare. În cadrul activităților interactive și colaborative pe platforma ZOOM, elevii explorează atât limbi străine, cât și cultura acestora, consolidându-și capacitatea de autoevaluare și reflecție prin realizarea de materiale creative și mesaje video. Experiențele sunt structurate astfel încât să încurajeze explorarea individuală și în echipă, oferind feedback constructiv și contribuind la dezvoltarea abilităților digitale.

Realizare și evaluare: obiectivele proiectului susțin dezvoltarea unor abilități-cheie, precum planificarea, gândirea critică și colaborarea, esențiale în „învățarea de a învăța”. În cadrul activităților interactive și colaborative pe platforma ZOOM, elevii explorează atât limbi străine, cât și cultura acestora, consolidându-și capacitatea de autoevaluare și reflecție prin realizarea de materiale creative și mesaje video. Experiențele sunt structurate astfel încât să încurajeze explorarea individuală și în echipă, oferind feedback constructiv și contribuind la dezvoltarea abilităților digitale.

Evaluarea proiectului prin jurnalul de învățare sprijină dezvoltarea abilității de autorefecție, oferind elevilor ocazia de a analiza competențele dobândite și provocările întâlnite, facilitând o învățare de profunzime și consolidarea interesului pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

2) Tabăra de vară

Scop: **dezvoltarea competenței a învăța să înveți prin sociale ale elevilor prin** experiențe recreative, educative și de dezvoltare personală într-un cadru natural și plăcut.

Context de dezvoltare a competenței și beneficii pentru elevi: un program organizat, destinat în principal copiilor și adolescenților, desfășurat în perioada vacanței de vară. Scopul taberei este de a oferi participanților Activitățile variază de la sporturi și jocuri de echipă la ateliere de artă, cursuri de supraviețuire în natură, explorări sau drumeții.

a. Jocul educativ „Crearea unei țări” este o strategie interactivă care contribuie la dezvoltarea competenței de „a învăța să înveți” prin activități de colaborare, dezbateri și aplicare creativă a ideilor. Acest joc oferă adolescenților un cadru de învățare prin experiență, unde aceștia își dezvoltă abilități de planificare, autoorganizare și reflexie critică asupra procesului de învățare.

Pe parcursul jocului, participanții învață să identifice și să folosească diverse strategii de învățare colaborativă și individuală, de la organizarea unei echipe și împărțirea responsabilităților până la stabilirea unui sistem de guvernare și fundamentarea valorilor democratice ale „țării” lor. Prin aceste activități, adolescenții înțeleg importanța adaptării și ajustării propriilor metode de învățare pentru a-și atinge obiectivele, ceea ce este esențial pentru competența de a învăța să înveți.

b. Jocul educativ „Publicitatea - o provocare” contribuie semnificativ la dezvoltarea competenței de a „învăța să înveți” prin exerciții de creativitate, gândire critică și reflecție asupra propriului proces de învățare. Prin acest joc, elevii își dezvoltă abilitățile necesare pentru a-și evalua și îmbunătăți strategiile de lucru și colaborare, esențiale în învățarea pe termen lung.

Realizare și evaluare: jocul promovează și autoreflexia, deoarece elevii sunt încurajați să justifice deciziile luate și să argumenteze logic, ceea ce îmbunătățește abilitățile de dezbateri și gândire critică. De asemenea, primirea și oferirea de feedback la finalul activității îi ajută pe participanți să își evalueze și să își ajusteze propria performanță, devenind mai conștienți de punctele lor forte și de aspectele pe care le pot îmbunătăți. Evaluarea jocului include criterii pentru participare, originalitatea ideilor, argumentarea transformării dezavantajelor în avantaje și calitatea prezentării, oferă un cadru structurat prin care elevii își pot evalua atât competențele de colaborare, cât și creativitatea și capacitatea de auto-reflecție. *Jocul „Publicitatea - o provocare”* devine o activitate completă pentru dezvoltarea autonomiei în învățare și a competenței de a „învăța să înveți”. *Jocul „Crearea unei țări”* nu doar că dezvoltă competențele de comunicare în limba engleză, ci și contribuie la formarea unor deprinderi esențiale pentru învățarea continuă, cum sunt autonomia în învățare, gândirea critică, colaborarea și capacitatea de autorefecție. (Anexa 7).

3. Școala Altfel

Scop: dezvoltarea competenței de a „învăța să înveți” printr-o serie de exerciții educative menite să stimuleze curiozitatea, gândirea critică, autonomia și capacitatea de auto-reglare a elevilor.

Context de dezvoltare a competenței și beneficii pentru elevi: activitatea extrașcolară în parteneriat cu Biblioteca Județeană „Zapând printre cărți” promovează învățarea activă și oferă acces la resurse diverse, sprijinind formarea unor abilități esențiale pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Evaluare și impact: Evaluarea prin prezentarea proiectelor, dezbaterile organizate, recenziile și chestionarele aplicative oferă un cadru complex pentru a măsura progresul elevilor, atât pe plan academic, cât și personal. Feedback-ul oferit de profesori, bibliotecari și părinți contribuie la un proces de învățare adaptivă și motivantă, iar mediatizarea proiectului crește vizibilitatea inițiativei și

promovează importanța învățării colaborative în comunitate. Activitatea „Zapând printre cărți” devine astfel o oportunitate pentru elevi de a dezvolta abilități complexe, esențiale pentru a-și gestiona și optimiza propriul proces de învățare, contribuind la consolidarea competenței de „a învăța să înveți” într-un mod captivant și valoros (Anexa 8).

4. Activități de implicare și colaborare a părinților

Scop: dezvoltarea competenței de a „învăța să înveți” oferind un cadru pentru conștientizarea și aplicarea unor practici educative care să sprijine autonomia și motivația elevilor, părinții contribuind la consolidarea competențelor necesare pentru dezvoltarea continuă a elevilor, devenind parteneri în procesul de învățare,

Context de dezvoltare a competenței și beneficii pentru elevi:

- **Discuții pe grupuri mici** – părinții discută în grupuri strategii aplicabile acasă, partajând exemple de bune practici; ceastă colaborare le permite părinților să învețe unii de la alții și să își îmbunătățească metodele de sprijin pentru elevi.
- **Feedback-ul părinților** – împărtășirea experiențelor și feedback-ul despre informațiile primite le oferă profesorilor perspective despre nevoile și așteptările părinților, astfel încât colaborarea să fie mai eficientă (Anexa 9).

Evaluare și impact: întâlnirile cu părinții subliniază importanța unui efort susținut și a unei comunicări deschise între școală și familie pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Prin sprijinul continuu al părinților, elevii sunt încurajați să devină autonomi, motivați și să-și îmbunătățească abilitățile de învățare, elemente esențiale pentru succesul lor academic și personal.

5. Activitatea de voluntariat

Scop: dezvoltarea competenței de a „învăța să înveți” prin experiențe de învățare practică, reflecție și colaborare, care le îmbunătățesc autonomia, metacogniția și abilitățile de autoevaluare, stimulate de dorința de a fi util societății prin ajutor necondiționat

Context de dezvoltare a competenței și beneficii pentru elevi:

Proiectul educațional „Din suflet pentru suflet,” elevii clasei a XI-a au avut oportunitatea de a aplica strategii de învățare activă și de a-și dezvolta competențele sociale și de colaborare.

Proiectul educațional „Târg de Crăciun Mărțișoare” au oferit elevilor oportunități semnificative de a-și dezvolta competența de a învăța să înveți prin implicarea directă în activități practice și sociale, care au cultivat abilități esențiale de planificare, organizare, reflecție și autoevaluare. Iată cum fiecare activitate a contribuit la această dezvoltare:

Evaluare și impact: prin acest proiect, elevii și-au dezvoltat competențe esențiale pentru a învăța să învețe, cum ar fi:

- **Autocontrolul** și capacitatea de auto-reglare;
- **Adaptabilitatea** în situații noi și provocatoare;
- **Capacitatea de evaluare** a progresului personal și de ajustare a strategiilor de învățare.

Activitățile de voluntariat contribuie la dezvoltarea competenței de a „învăța să înveți” prin experiențe de învățare practică, reflecție și colaborare. Astfel, elevii devin mai autonomi, mai responsabili și mai capabili să-și planifice și să-și optimizeze propriul proces de învățare. Acest tip de activități educative oferă o bază solidă pentru dezvoltarea continuă și succesul pe termen lung (Anexa 10).

6. Concurs și spectacol școlar

Scop: formarea competențelor de comunicare, manageriale, digitale, de relaționare interpersonală, civice de antreprenoriat precum și identificarea și valorificarea talentelor, aptitudinilor de tip artistic cu scopul sensibilizării culturale și promovării valorilor poporului român.

Grupul – țintă:

- *beneficiari direcți* : elevii claselor a IX-a, în calitate de concurenți, elevii participanți la spectacol
- *beneficiari indirecti*: elevii Colegiului Național Pedagogic ”Ștefan cel Mare”, Bacău, părinții acestora, întreaga comunitate, în calitate de spectatori.

Metode:

- de investigație: chestionare de aptitudini, interviu, observația, de intervenție, conversația, explicația, demonstrația, jocul de rol;
- de evaluare: chestionarul, conversația, observația, fotografia, articolul.

Forme de organizare a activității:

- frontal, individual, pe echipe.

Resurse:

- *existente* : spatiul de desfășurare a repetițiilor : săli de clasă, căminul cultural; laptop, sistem audio, aparat foto, cameră de filmat; materiale video ; materiale de promovare : afișe, mediatizare : facebook, comunicare orală ;
- *în pregătire*: premii pentru participantii la concursul ”Balul bobocilor” (produse,flori, ciocolată, panglici, diademă și diplome); birotică: hartie, marker, afise,c arton, etc.accesorii vestimentatie boboace; decor și vestimentație prezentatori (colecții vestimentare, echipament sportiv, costume tradiționale);

- *temporale:*

d. *durata de desfășurare a proiectului* - 7 săptămâni (2 octombrie – 23 noiembrie 2023), din care o singură zi înseamnă derularea concursului-spectacol Balul Bobocilor, restul perioadei fiind destinată pregătirii,valorificării și evaluării proiectului ;

- *donatori* : agenți economici, Teatrul de Vară ”Radu Beligan” cu sprijinul Primăriei Bacău

Planul operațional de acțiune a concursului-spectacol școlar „Balul Bobocilor”- planul sintetic de realizare a proiectului (Anexa 11).

7. Ședințe cu părinții

Obiectivul principal al întâlnirii este sprijinirea părinților în conștientizarea importanței autonomiei în învățare pentru succesul școlar și oferirea recomandărilor concrete pentru a-i susține pe elevi în mod eficient.

Discutarea rolului părinților în, dezvoltării competenței de a învăța să înveți pentru elevii de liceu. în creșterea autonomie și motivației elevilor pentru învățare.

2 Coordonata Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu din rezultatul formării profesorilor, stabilită în *Programul de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal* a fost asigurarea dezvoltării acestei competențe prin **disciplina școlară limba engleză**. Așa cum fiecare disciplină de studiu are ca scop de bază dezvoltarea unei competențe-cheie preponderent specifică prin obiectivele generale, pentru disciplinele limbilor străine ponderea cea mai mare este stabilită pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină. Ghidați de Recomandarea europeană „că nicio competență-cheie nu ajunge să se dezvolte izolat, iar ignorarea celorlalte competențe, reprezintă o practică didactică neproductivă, care subminează oportunitățile metodologice prin suprapunerea și întrepătrunderea unei competențe-cheie cu celelalte [151, p.27-28], demersul privind dezvoltarea competenței-cheie *a învăța să înveți* prin competența-cheie *comunicare într-o limbă străină* a devenit prioritate în cercetarea noastră.

Contribuția unei discipline de studiu la formarea competențelor cheie ale elevului este definită de finalitățile nivelului de studiu și de profilul de formare al absolventului. Disciplina de studiu constituie „un domeniu al curriculumului școlar, decupată epistemologic dintr-un domeniu de cunoaștere”, din perspectiva competențelor specifice care urmează să fie formate la elevi, menționează autorii documentului [148, p. 25].

Prin abordările specifice și prin conținuturile care răspund cerințelor și provocărilor societății moderne, în *Programul de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța*

să înveți în învățământul liceal competențele specifice ale disciplinei de studiu *limbă engleză* vor fi raportate la *profilul de formare al absolventului de învățământ secundar superior*, construit pe baza descriptivului nivelului dezvoltat de dobândire a competenței-cheie *a învăța să înveți* a elevilor din *ciclul inferior al liceului, filiera vocațională, profil pedagogic, specializarea învățător-educator*. Perioada de implementare a Programului de 2 ani (2022-2024) a fost una productivă, potrivită și suficientă privind realizarea scopului cercetării experimentale, 50 de elevi din grupul de cercetare devenind absolvenți în clasa XII, etapă oportună efectuării măsurărilor experimentale din perspectiva indicatorilor raportați la *profilul de formare al absolventului de învățământ secundar superior*.

Programul a debutat cu sincronizarea descriptorilor pentru competențele *comunicare în limba engleză* și *a învăța să înveți*, stipulați în documentul „Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național document de politici educaționale Anexa 1, p. 53-59”, unde în care este prezentată descrierea competențelor-cheie pe niveluri (elementar - la finalul clasei a IV-a, funcțional - la finalul clasei a X-a și dezvoltat la finalul clasei a XII-a). Descriptorii sunt prezentați în tabelul 3..., alcătuind indicatorii de măsurare a nivelului celor două competențe sincronizate în planul operațional și constatarea nivelului *competenței a învăța să înveți* în planul general al scopului cercetării [148].

Un alt argument care susține acțiunea de sincronizare a acestor două competențe, este perspectiva globală și integrată abordată de *programa/curriculumul la limba engleză*, care menționează că programa dată „este construită pe baza achizițiilor dobândite până la sfârșitul învățământului obligatoriu, competențele de comunicare în limba modernă fiind derivate dintr-un consens larg, European, contribuie la dezvoltarea și aprofundarea de competențe cheie în alte trei dintre cele opt domenii de competențe cheie, domenii asumate și de sistemul de învățământ românesc, identificate la nivel european:

- (5) „*a învăța să înveți*” (*Learning to learn*)
- (6) competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice (Interpersonal, intercultural, social and civic competences),
- (8) sensibilizarea la cultură (Cultural awareness) – referința la documentul Comisiei europene „*Implementation of “Education & Training 2010” programme, Working group on Basic skills, foreign language teaching and entrepreneurship*” [149, pp. 48-58].

De asemeni programa de liceu la limba engleză, la care facem referință și ne bazăm în implementarea strategiilor didactice de dezvoltare a competenței *a învăța să înveți* în învățământul liceal, menționează: „obiectivul fundamental al studierii limbilor moderne în ciclul superior al liceului

este achiziționarea și *dezvoltarea de către elevi a competențelor de comunicare necesare pentru o comunicare adecvată situațional / acceptată social* prin însușirea de *cunoștințe, deprinderi și atitudini specifice, în* conformitate cu ”Implementation of “Education & Training 2010” programme” (2003), la niveluri echivalente cu cele prevăzute în Cadrul European Comun de Referință”. Referințele curriculumului au fost actualizate de stipulările prevăzute în *Scrisoarea metodologică privind aplicarea curriculumului școlar de clasa a X-a în anul școlar 2022-2023*.

Limbi moderne (document elaborat la nivel național de UCE din cadrul CNPE).
https://www.edu.ro/repere_metodologice_aplicare_curriculum_clasa_X_an_scolar_2022_2023

În acest context, sincronizarea efectuată la nivelul descriptorilor din tabel va corespunde reglementărilor și obiectivelor trasate în programa școlară și va asigura testarea **ipotezei cercetării**, prin care s-a prezumat, că *dezvoltarea competenței a învăța să înveți în învățământul liceal va fi eficientă și va spori nivelul de dezvoltare, în condițiile implementării unui program axat pe aplicarea strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal*.

Tabelul 3.12. Nivelurile funcțional și dezvoltate ale competențelor de comunicare în limba străină și a învăța să înveți pentru elevii din clasele a X-a și a XII-a

Nivel funcțional al competențelor (la finalul clasei a X-a)		Nivel dezvoltat al competențelor (la finalul clasei a XII-a)	
<i>comunicare în limba străină</i>	<i>a învăța să înveți</i>	<i>comunicare în limba străină</i>	<i>a învăța să înveți</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificarea unor idei/ informații/ opinii/ sentimente din mesaje orale sau scrise în limba străină pe teme cunoscute - Exprimarea orală sau scrisă a unor idei/ opinii/ sentimente în limba străină în cadrul unor mesaje cu tematici cunoscute - Participarea la interacțiuni verbale, pe teme 	<ul style="list-style-type: none"> - Stabilirea de obiective și planuri proprii de învățare pentru realizarea de sarcini diverse și complexe, pornind de la clarificarea asupra subsarcinilor, etapelor, resurselor implicate - Identificarea și selectarea independentă a surselor de învățare și informațiilor pe baza evaluării critice a adecvării la scopuri școlare, personale, profesionale - Identificarea și aplicarea unor strategii și tehnici de învățare eficiente - Manifestarea de inițiativă pentru schimbarea/ provocarea metodelor rutiniere de soluționare a unor probleme noi - Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor sarcini de învățare complexe, cu respectarea 	<ul style="list-style-type: none"> - Receptarea orală sau scrisă a conceptelor, ideilor, opiniilor, sentimentelor exprimate în diverse contexte de comunicare în limba Străină - Participarea la interacțiuni verbale în limba străină, prin respectarea unor convenții de comunicare - Participarea la interacțiuni verbale în limba străină, prin 	<ul style="list-style-type: none"> - Stabilirea de obiective și planuri strategice pentru propria învățare, care depășesc cerințele imediate ale unei sarcini de lucru - Selectarea și prioritizarea personală a surselor de învățare și informațiilor în baza evaluării critice a gradului de adecvare a acestora la scopuri școlare, personale, profesionale - Evaluarea și ameliorarea unor strategii de învățare pentru a rezolva probleme în contexte variate sociale și profesionale, cu estimarea corectă a riscurilor înainte de a trece la acțiune - Manifestarea interesului pentru identificarea de probleme atipice, prin

<p>cunoscute, în limba străină</p>	<p>și inițierea de reguli specifice cooperării și competiției în grupurile de învățare (corectitudine, argumentarea deciziilor, respectarea drepturilor de proprietate intelectuală etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asumarea responsabilității pentru propria învățare, autoorganizarea, gestionarea timpului, monitorizarea progresului personal în cadrul realizării unei sarcini, cunoașterea și înțelegerea strategiilor de învățare preferate, a punctelor tari și slabe, identificarea de oportunități de învățare din greșeli - Autoreglarea în activitatea de lucru independent și în grup, managementul constructiv al emoțiilor personale în învățare (optimism, stima de sine, automotivare, încrederea în propriul potențial de reușită, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual, gestionarea frustrării), - Manifestarea unei atitudini centrată pe gestionarea obstacolelor și a schimbărilor din procesul învățării - Căutarea de oportunități de orientare și consiliere educațională și profesională din partea persoanelor specializate și disponibilitatea de a oferi ajutor în învățare celorlalți 	<p>respectarea unor convenții de comunicare</p>	<p>aplicarea diverselor moduri de gândire și asumarea conștientă a riscurilor originalității</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificarea de oportunități de învățare cu și pentru ceilalți, prin valorificarea resurselor sociale și interpersonale, obținerea de beneficii de cunoaștere din grupuri eterogene de lucru, în contexte variate de învățare, sociale sau profesionale - Formularea de judecăți de valoare despre procesul și rezultatele muncii proprii, aprecierea valorii și originalității acesteia prin raportare la standarde specifice de performanță școlară, socială sau profesională - Reflectarea critică asupra scopurilor și țăntelor învățării, prioritizarea nevoilor proprii de învățare, a sarcinilor și a timpului alocat acestora, automotivarea pentru învățarea pe parcursul întregii vieți - Căutarea activă de informații, resurse și oportunități de valorificare și dezvoltare a propriilor aptitudini și interese în parcursul educațional sau profesional viitor
------------------------------------	--	---	---

Menționăm, că activitățile desfășurate în cadrul *Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal* au urmat structura Planului cadru pentru învățământul liceal, filiera teoretică și vocațională, și nu a intervenit în modificarea ofertei curriculare obligatorii, constituită din aceleași discipline, cu aceleași alocări orare, pentru toate specializările din cadrul profilului.

Programa școlară pentru ciclul superior al liceului *limba engleză*, filiera teoretică, pentru toate profilurile și specializările pe filiera vocațională, toate profilurile și specializările clasele a XI-a – a XII-a, aprobat prin ordinul ministrului nr. 3410 / 07.03.2006 [Limba engleza 1_2_3 teoretic_vocational_clasele a XI-a- a XII-a](#) și actualizată prin; *Repere metodologice pentru aplicarea*

curriculumului la clasa a XII-a în anul școlar 2024-2025 - limbi moderne https://www.edu.ro/repere_metodologice_2024_2025_XII și *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a XII-a în anul școlar 2023-2024 - limbi moderne* - https://www.edu.ro/repere_metodologice_2023_2024 se bazează pe cele trei puncte stabilite în

programa data ca reper: a) programele de limbi moderne pentru ciclul inferior al liceului;

b) documentele Comisiei Europene referitoare la dezvoltarea competențelor cheie; c) „Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare”, publicat de Consiliul Europei în 1998 și revizuit în 2000.

„Programa de limbă modernă, stipulează documentul în cauză, asumă în mod explicit contribuții la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți *prin aspectele strategice și de reflexivitate*, aceste abordări fiind dezvoltate toate competențele-cheie, iar comunicarea în limbă străină găsește un cadru adecvat de dezvoltare” pag. 5 [IBIDEM].

Coordonata „Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu prin discipline școlare” este construită pe baza experiențelor acumulate de cadrele didactice în procesul de formare realizat și prezentat în figura 3. 3. *Tehnologia programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal prin componenta Cercul Pedagogic.*

Obiectivele generale stabilite pentru dezvoltarea *competenței de a învăța să înveți a elevilor din ciclul liceal* (subiecți ai grupului experimental) din implementarea strategiilor didactice de către profesorii care au urmat programul de formare continuă sunt:

- creșterea autonomiei elevilor în procesul de învățare.
- dezvoltarea abilităților metacognitive pentru autoreglarea învățării.
- formarea competențelor de planificare, organizare și evaluare a propriului proces de învățare.

Obiective specifice:

- Identificarea stilurilor de învățare individuale.
- Aplicarea strategiilor metacognitive pentru îmbunătățirea performanței academice.
- Promovarea învățării colaborative prin proiecte de grup.
- Învățarea tehnicilor de gestionare a timpului și resurselor.
- Evaluarea și reflectarea asupra învățării.

Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu prin discipline școlare va avea ca suport științifico-metodologic același cadru de dezvoltare, axat pe cele 5 module, valorificate la nivelul programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal prin ambele coordonate de formare: *ale cadrelor didactice și ale elevilor.*

Structura planului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu prin discipline școlare este următoarea: *Autocunoașterea și stilurile de învățare (Modulul 1), Strategii metacognitive (Modulul 2), Învățarea prin proiecte (Modulul 3), Gestionarea timpului și resurselor (Modulul 4), Evaluarea și reflectarea asupra învățării (Modulul 5).*

În cadrul fiecărui modul sunt valorificate componentele curriculare *conținuturi, strategii didactice, instrumente de evaluare*, completate de rezultatele înregistrate de elevi din aplicarea chestionarului de autoevaluare (Anexa 13).

Modulul 1: Autocunoașterea și stilurile de învățare

Metoda didactică: dezbateri

Titlul activității 1. VIRGINIA EVANS și NEIL O'SULLIVAN: programa școlară pentru clasa a IX-a, preluată din CLICK ON 4, publicată prin intermediul Express Publishing

Scop: dezvoltarea gândirii critice, a vorbirii în public și a abilităților de scriere persuasive din explorarea subiectului „Sănătatea este mai bună decât bogăția”.

Criterii de evaluare: 1. Claritatea și organizarea argumentelor; 2. Utilizarea de dovezi și exemple; 3. Puterea de convingere și exprimarea; 4. Abilitatea de a aborda argumentele echipei adverse.

Titlul activității: 2: „AR TREBUI CA PLATFORMELE SOCIAL MEDIA SĂ FIE REGLEMENTATE DE GUVERN PENTRU A PREVENI DEZINFORMAREA?”

Scop: stimularea gândirii critice a elevilor, vorbirea în public și abilitățile de argumentare prin explorarea diverselor perspective din exersarea/articularea clară și convingătoare a gândurilor lor.

Tabelul 3.13. Criterii de evaluare a competenței de comunicare în limba engleză a elevilor de liceu

Cunoașterea conținutului (25 de puncte)	Argumentare (25 de puncte)	Exprimarea (20 puncte)	Organizare (15 puncte)	Munca în echipă (15 puncte)
<ul style="list-style-type: none"> - Înțelegerea profundă a subiectului. - Utilizarea de fapte, statistici și exemple relevante. Claritatea și acuratețea argumentelor prezentate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Structura logică a argumentelor (afirmație, dovadă, raționament). - Capacitatea de a aborda eficient contraargumentele. - Caracterul persuasiv al argumentelor prezentate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Claritatea discursului și a articulării. - Utilizarea tonului și a volumului adecvate. - Implicarea cu publicul (contact vizual, limbajul corpului). 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducere și concluzie clare. - Parcurgerea logică a ideilor de-a lungul dezbaterii. - Utilizarea eficientă a tranzițiilor între puncte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborarea și coordonarea cu membrii echipei. - Sprijin și respect pentru colegii de echipă în timpul dezbaterii. - Abilitatea de a se baza pe argumentele celorlalți.

Total: 100 de puncte

Evaluare: reflecție - după dezbateri, elevii vor scrie o scurtă reflecție (1-2 paragrafe) cu privire la ceea ce au învățat din experiență și la modul în care opiniile lor cu privire la subiect s-ar fi putut schimba.

Tabelul 3.14. Ponderea stilurilor de învățare „exploatate” de liceeni în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți (73 de elevi – GE, comparare etapele constatare-control)

7. Ce strategii, eventual, stiluri de învățare preferați în funcție de tipul de materie?	constatare		control	
	a) activități practice, precum construirea de scheme sau înțelegerea informațiilor prin jocuri : stilul kinestezic	12	16,44	36
b) Lectura și notarea informațiilor importante: stilul vizual	24	33,33	13	18,06
c) Învățarea prin ascultare și memorare: stilul auditiv	37	51,39	24	33,33

Modulul 2: Strategii metacognitive

Activitate de portofoliu: Gramatica în acțiune

Titlul activității 1. VIRGINIA EVANS și NEIL O'SULLIVAN: programa școlară pentru clasa a IX-a, preluată din Click On 4, publicată prin intermediul Express Publishing

Obiectiv: Să îmbunătățească înțelegerea conceptelor gramaticale prin scriere creativă și reflecție.

Această activitate nu doar consolidează competențele gramaticale, dar încurajează, de asemenea, creativitatea și gândirea critică.

Instrucțiuni:

1. Scriere creativă (500-700 de cuvinte): Alegeți una dintre următoarele sugestii pentru a scrie o povestire, o poezie sau o narațiune personală
2. Reflecție gramaticală: După finalizarea piesei creative, scrieți o reflecție (200-300 de cuvinte) să răspundă la întrebări
3. Evaluarea colegială: Schimbați piesa dvs. de scriere creativă cu un coleg de clasă pentru o evaluare reciprocă.
4. Prezentarea finală:

- Compilați lucrarea de scriere creativă, reflecția și rezumatul evaluării colegiale într-un portofoliu.

Criterii de evaluare: *creativitatea și originalitatea piesei scrise; aplicarea regulilor gramaticale; - claritatea și coerența ideilor; profunzimea reflecției asupra procesului de scriere; calitatea feedback-ului din partea colegilor.*

Titlul activității: 2 „Conexiuni culturale: Limba și identitatea”

Obiectiv: Elevii vor explora relația dintre limbă și cultură, reflectând asupra modului în care limba modelează identitatea și influențează comunicarea. Această activitate îi va încuraja pe elevi să se implice în propriul lor mediu lingvistic și în cel al colegilor lor.

1. *Componenta de cercetare (1-2 pagini):*

- Alegeți o limbă care nu este a dumneavoastră și cercetați semnificația sa culturală.

2. *Exprimare creativă:*

- Creați o reprezentare vizuală a constatărilor dumneavoastră.

3. *Interacțiunea cu colegii:*

- Organizați o „Zi a limbii și culturii” în care elevii își prezintă portofoliile în fața clasei.

Criterii de evaluare: profunzimea reflecției și a perspectivei personale (30%); calitatea și acuratețea cercetării (30%); creativitatea și claritatea reprezentării vizuale (20%).

Tabelul 3.15. Provocări în aplicarea strategiilor de auto-reglare a învățării
(73 de elevi – GE, comparare etapele constatare-control)

9. Care sunt cele mai mari provocări în aplicarea strategiilor de auto-reglare a învățării?	constatare		control	
	a) Menținerea consistenței în aplicarea strategiilor	26	35,62	22
b) Gestionarea timpului și prioritizarea activităților	36	50	20	27,78
c) Motivarea continuă pentru a învăța eficient	11	15,28	31	43,06

Modulul 3: Învățarea prin proiecte

Activitate de tip: Învățarea prin descoperire

Titlul activității 1: Exemplu (bazat pe programa școlară pentru clasa a 12-a, preluat din manualul scris de JENNY DOOLEY, publicat prin intermediul EXPRESS PUBLISHING)

Titlul sarcinii: Investigarea și aplicarea idiomelor (discuții de grup)

Obiectiv: explorația diverselor expresii englezești, îmbunătățind înțelegerea limbajului figurat pentru utilizarea acestuia în comunicarea de zi cu zi.

Aplicație creativă: fiecare grup va crea o scurtă scenetă, o bandă desenată sau un poster vizual care să includă expresiile lor în context. Piesa creativă trebuie să demonstreze înțelegerea expresiilor idiomatice și modul în care acestea pot fi utilizate în conversație.

Criterii de evaluare: *participarea la discuțiile și activitățile de grup; claritatea și creativitatea prezentării finale; calitatea reflecțiilor din jurnalele de vocabular.*

Reflecție: după toate prezentările, elevii vor scrie o reflecție în jurnalele lor de vocabular despre ceea ce au învățat cu privire la expresiile idiomatice, despre modul în care le pot folosi în propria vorbire și scriere și despre orice expresii idiomatice pe care le consideră deosebit de interesante sau utile.

Concluzii: Această sarcină încurajează elevii să se implice activ în expresiile idiomatice, promovând o înțelegere mai profundă a limbajului figurat prin descoperire și aplicare. Aceasta promovează colaborarea, gândirea critică și creativitatea, făcând din învățarea expresiilor idiomatice o experiență plăcută și semnificativă.

Titlul activității 2: „Conexiuni culturale: Limba și identitatea”

Obiectiv: explorarea diferitelor limbi și a expresiilor lor unice prin modul în care limba modelează identitatea și cultura prin tradiții și obiceiuri.

Durata: 2 perioade de curs (aproximativ 90 de minute fiecare)

Etapele activității: 1. Introducere (15 minute); 2. Formarea grupurilor (5 minute); 3. Faza de cercetare (30 de minute); 4. Prezentare creativă (30 de minute); 5. Prezentări în clasă (30 de minute); 6. Reflecție și discuții (15 minute); 7. Evaluare: pe baza prezentărilor lor de grup (50p), a participării la discuții (25p) și a unui scurt eseu de reflecție (1-2 pagini) despre ceea ce au învățat despre limbă și cultură (25p). Total: 100 p.

Tabelul 3.16. Date despre resursele de îmbunătățire a competenței de auto-reglare a învățării

(73 de elevi – GE, comparare etapele constatare-control)

10. Cum credeți că vă îmbunătățiți continuu competența de auto-reglare a învățării?	constatare		control	
	a) Participând la sesiuni de feedback și reflecție asupra progresului	34	46,58	21
b) Explorând noi tehnici și strategii de învățare	39	53,42	33	45,21
c) Nu consider că este necesară o îmbunătățire continuă	0	0	19	26,03

Modulul 4: Gestionarea timpului și resurselor

Tipul activității: Analiză reflexivă

1. Exemplu (bazat pe programa școlară de clasa a 12-a, preluat din manual scris de JENNY DOOLEY, publicat prin intermediul EXPRESS PUBLISHING)

Sarcină de învățare: **Analiză reflexivă pentru cursul de gramatică engleză**

Obiectiv: Să încurajeze elevii să reflecteze asupra înțelegerii gramaticii engleze, să își evalueze progresul și să identifice domeniile în care își pot îmbunătăți competențele gramaticale.

Instrucțiuni:

1. Reflectați asupra experienței dvs. de învățare:
la studiul gramaticii înainte de acest curs? Ce sperați să obțineți prin urmarea acestui curs?
2. Evaluați-vă progresul:
3. Identificați provocările:
4. Stabiliți obiective viitoare:
5. Formatare:
6. Trimitere:

criterii de evaluare:

- Profunzimea reflecției și a autoevaluării
- Claritatea și organizarea scrierii
- Exemple specifice și dovezi de progres
- Obiective viitoare realiste și realizabile

2. Sarcină de învățare: Analiza reflexivă pentru cursul de limbă străină

1. realizarea unui jurnal reflexiv
2. citiți opera literară
3. structurați pe trei secțiuni autocunoaștere, autoevaluare, evaluare (Anexa 12).

**Tabelul 3.17. Date despre monitorizarea progresului în timpul studiului
(73 de elevi – GE, comparare etapele constatare-control)**

2. Cum vă monitorizați progresul în timpul studiului?	constatare		control	
a) Evidențiez realizările într-un jurnal de studiu	12	16,44	29	39,73
b) Compar progresul cu obiectivele stabilite	28	38,89	32	44,44
c) Nu monitorizez explicit progresul	33	45,83	12	16,67

Modulul 5: Evaluarea și reflectarea asupra învățării

Activitate de feedback între colegi pentru eseuri narative

Exemplu (bazat pe programa școlară de clasa a IX-a, preluată din CLICK ON 4 SCRIS DE VIRGINIA EVANS ȘI NEIL O'SULLIVAN, publicată prin intermediul EXPRESS PUBLISHING)

Obiectiv: Oferirea de feedback constructiv asupra eseurilor narative, ajutându-i pe colegi să-și îmbunătățească abilitățile de scriere și să-și sporească abilitățile de povestitor.

Instrucțiuni:

1. Pregătire (10 minute)
2. Alcătuirea perechilor (5 minute)
3. Citirea și impresiile inițiale (15 minute)

4. Discutarea feedback-ului (20 de minute):

5. Feedback scris (10 minute):

6. Reflecție (10 minute):

Criteriile formularului de feedback:

- Titlul: Titlul surprinde esența narațiunii?
- Implicare: Deschiderea este captivantă? Atrage cititorul înăuntru?
- Structura: Este eseul bine organizat, cu un început, un mijloc și un sfârșit clar?
- Dezvoltarea personajelor: Personajele sunt bine dezvoltate și relaționabile?
- Limbajul descriptiv: Eseul folosește descrieri vii pentru a îmbunătăți narațiunea?
- Impactul emoțional: Evocă narațiunea emoții? Cât de eficient?
- Claritate și cursivitate: Scrierea este clară și ușor de urmărit? Există părți confuze?
- Impresia generală: Care este impresia dvs. generală despre eseu?

Concluzie: Această activitate de feedback între colegi nu numai că stimulează colaborarea și comunicarea între elevi, dar îi și încurajează să gândească critic despre scrierile lor și ale celorlalți. Prin implicarea în acest proces, elevii își pot îmbunătăți eseurile narative și își pot dezvolta abilitățile de scriitori.

Discuție constructivă și să învățați din perspectivele celorlalți. Succes!

2. Activitate de feedback de la egal la egal: „Cercuri de feedback”

Obiectiv: să îmbunătățească abilitățile de scriere și vorbire ale elevilor prin feedback constructiv între colegi, promovând un mediu de învățare colaborativ.

Durata: Aproximativ 60-90 de minute

Etapale activității:

1. Pregătire (10 minute):
2. Formarea grupurilor (5 minute):
3. Orientări privind feedback-ul (10 minute):
4. Sesiunea de feedback (30 de minute):
5. Reflecție (15 minute):
6. Discuția în clasă (10 minute):

Concluzie: această activitate de feedback de la egal la egal nu numai că îi ajută pe elevi să își rafineze abilitățile de scriere și de exprimare orală, dar construiește, de asemenea, o comunitate de clasă solidară în care elevii învață unii de la alții.

**Tabelul 3.18. Date despre monitorizarea echilibrului emoțional
(73 de elevi – GE, comparare etapele constatare-control)**

5. Cum gestionați momentele de frustrare sau dificultate în învățare?	constatare		control	
	a) Solicit ajutor de la colegi sau profesori	14	19,18	29
b) Iau o pauză și revin la materie mai târziu	31	43,06	19	26,39
c) Mă concentrez pe alte activități pentru a evita sentimentele negative	28	38,89	25	34,72

3.3. Experimentul de control privind dezvoltarea nivelului competenței de a învăța să înveți

La etapa de control a experimentului pedagogic a fost aplicat repetat chestionarul de evaluare a strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” la elevii de liceu. Pentru compararea datelor, rezultatele au fost colectate separat pentru fiecare grup și interpretate în mod corespunzător. Diferit de etapa de constatare, la etapa de control, pentru a evidenția efectul Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal, rezultatele cadrelor didactice vor fi prezentate comparat, separând grupul de 24 de profesori, care au fost antrenați în activitățile de formare ale Programului, de 149 de profesori din grupul de control, la etapa de constatare, rezultatele fiind prezentate pe întreg eșantionul de profesori (174), din considerentul similarității datelor măsurate.

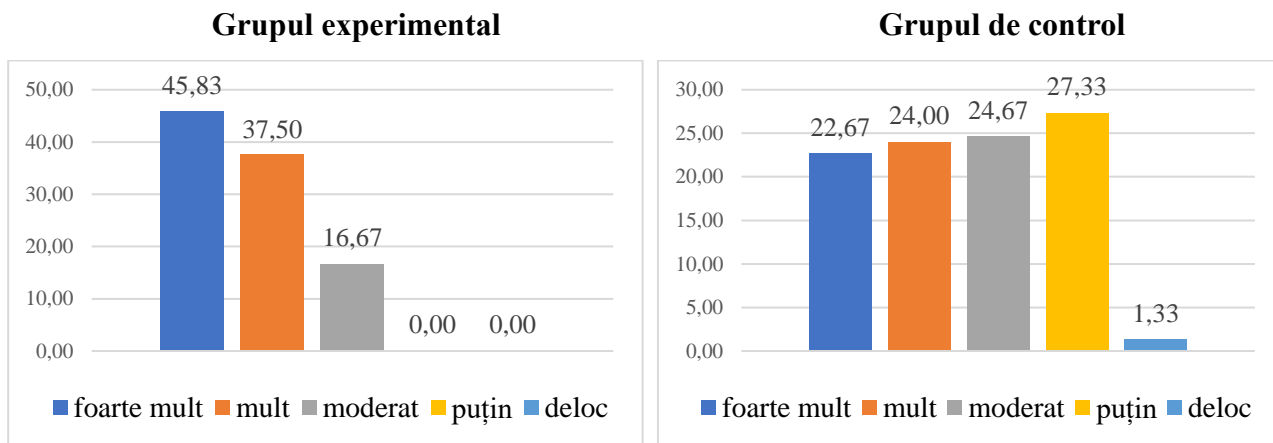


Figura 3.14. Opinia comparată a profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapa de control, GE-GC)

Pentru a evidenția diferențele înregistrate de cadrele didactice privind opinia despre utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”, prezentăm în comparație rezultatele înregistrate de profesorii grupurilor de control și experimental la etapa de control a experimentului pedagogic.

La etapa de control a experimentului, chestionarul aplicat pentru evaluarea strategiilor didactice de dezvoltare a competenței „a învăța să înveți” a evidențiat diferențe semnificative între grupul experimental (GE) și cel de control (GC) în privința utilității percepute a strategiilor de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți. Profesorii din grupul experimental (GE) de cadre didactice instruite în cadrul Programului de implementare a strategiilor didactice, au înregistrat o creștere semnificativă (45,83 % au optat pentru „foarte mult”; 37,5 – „mult” și 16,67 – „moderat”), constituind în total

91,67%) în utilizarea și aplicarea tehnicilor de promovare a competenței la elevii lor. Creșterea sugerează o consolidare a abilităților de învățare ale elevilor, reflectată prin strategii mai variate și adaptate, aplicate în procesul didactic. În schimb, grupul de control, compus din 149 de profesori care nu au participat la programul de formare, a manifestat un progres mai puțin accentuat, menținând, în general, aceleași practici din etapa de constatare.

Comparând rezultatele celor două grupuri, observăm că implicarea în programul de formare a avut un impact pozitiv asupra cadrelor didactice, facilitând aplicarea unor metode inovative și interactive în dezvoltarea competenței elevilor de a învăța să învețe. Deși ambele grupuri au folosit strategii didactice, diferențele cantitative și calitative dintre grupul experimental și cel de control confirmă efectul formării asupra profesorilor din grupul experimental prin contribuția acestora la sporirea performanțelor elevilor și la creșterea autonomiei acestora în procesul de învățare.

Prin rezultatele din figura ce urmează putem evalua eficiența activităților realizate în cadrul Programului pentru cadrele didactice, desemnate în grupul experimental al cercetării

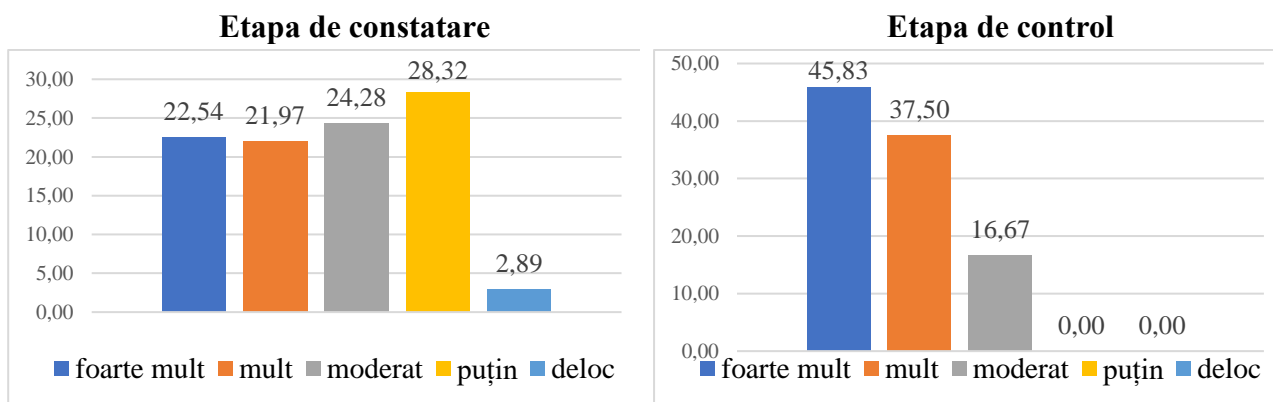


Figura 3.15. Opinia comparată a profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapele constatare-control, GE)

Analizând rezultatele prezentate în Figura 3.15, se observă o îmbunătățire semnificativă a percepției profesorilor din grupul experimental asupra utilității strategiilor didactice utilizate în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” între etapele de constatare și control. La etapa de constatare, majoritatea profesorilor din grupul experimental aveau o viziune moderată asupra eficienței strategiilor aplicate, probabil din cauza lipsei de formare specializată. Totuși, la etapa de control, după implementarea Programului, acești profesori și-au revizuit opiniile, considerând strategiile ca fiind mult mai utile și eficiente. Astfel, se constată o modificare semnificativă în atitudinea lor reflectă impactul pozitiv al programului de formare, care le-a oferit cunoștințe și abilități noi, care au contribuit la sporirea calității aplicării strategiilor didactice.

Comparativ, grupul de control, care nu a participat la activitățile de formare, și-a menținut o percepție constantă asupra utilității strategiilor, fără schimbări majore între cele două etape.

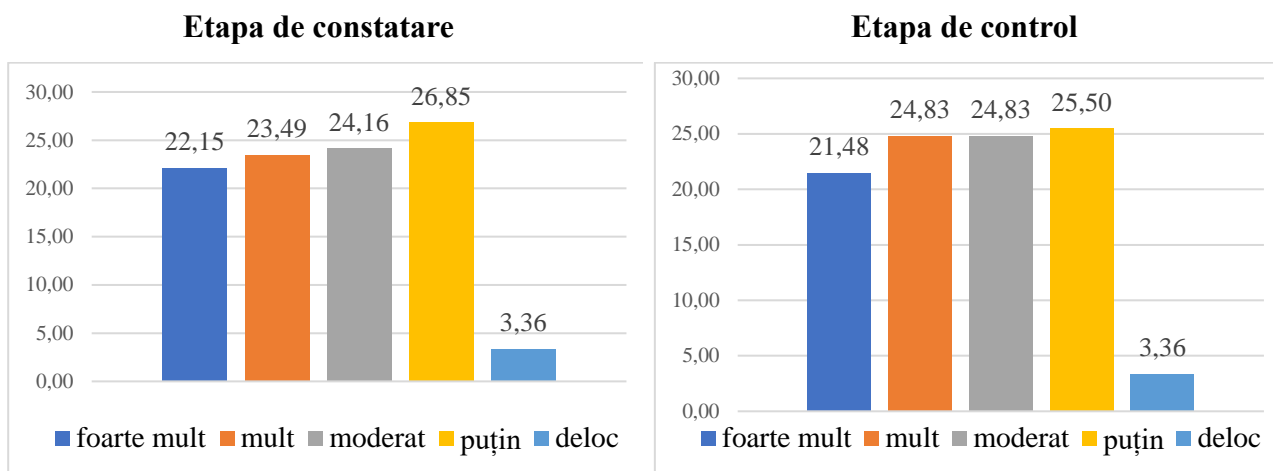


Figura 3.16. Opinia comparată a profesorilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapele constatare-control, GC)

Rezultatele din figura 3.16 prezintă comparația opiniei profesorilor din grupul de control (GC) cu privire la strategiile didactice utilizate în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” între etapele de constatare și control. Analiza arată o relativă stabilitate în percepțiile profesorilor din acest grup, care nu au participat la programul de formare, iar diferențele dintre cele două etape sunt minime. Lipsă de variație sugerează că, fără intervenția programului, profesorii din grupul de control au avut o percepție constantă asupra utilității strategiilor, menținându-și strategiile didactice tradiționale de predare.

Comparativ cu grupul experimental, unde a fost observată o creștere a opiniei pozitive în urma formării, aceste rezultate din grupul de control (GC) subliniază importanța unei pregătiri adecvate pentru a motiva și a sprijini cadrele didactice în aplicarea unor strategii noi și mai eficiente. Datele sugerează că, în absența unei intervenții formative, profesorii tind să mențină perspectivele inițiale asupra strategiilor didactice, ceea ce poate limita dezvoltarea competențelor elevilor de a învăța să învețe.

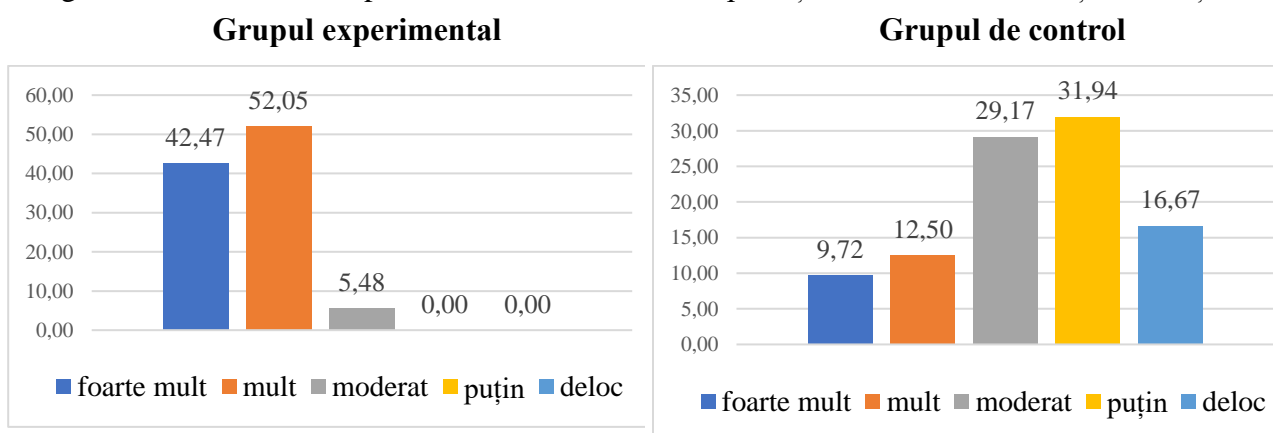


Figura 3.17. Opinia comparată a elevilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapa de control, GE-GC)

La etapa de control a experimentului s-au modificat rezultatele pentru grupul experimental de elevi, în grup de control, rezultatele păstrându-și valorile aproape la același nivel.

Figura 3.17 prezintă comparația opiniilor elevilor din grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) asupra utilității strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” la etapa de control. Datele arată că elevii din grupul experimental au perceput strategiile didactice ca fiind semnificativ mai utile decât elevii din grupul de control. Acest rezultat sugerează impactul pozitiv al programului de formare a cadrelor didactice, în urma căruia profesorii din GE au aplicat strategii didactice mai interactive și mai centrate pe elevi, menite să dezvolte competența de a învăța să înveți.

Elevii din grupul de control, care nu au beneficiat de intervenția specifică a programului, au avut o percepție mai puțin favorabilă asupra strategiilor didactice, probabil datorită aplicării unor metode tradiționale, mai puțin orientate spre dezvoltarea autonomiei în învățare. Diferență de percepție între cele două grupuri evidențiază eficiența programului de formare a profesorilor în promovarea strategiilor de învățare activă adaptate nevoilor elevilor, demonstrând că intervenția a avut un impact pozitiv și direct asupra motivației și angajamentului elevilor în procesul de învățare.

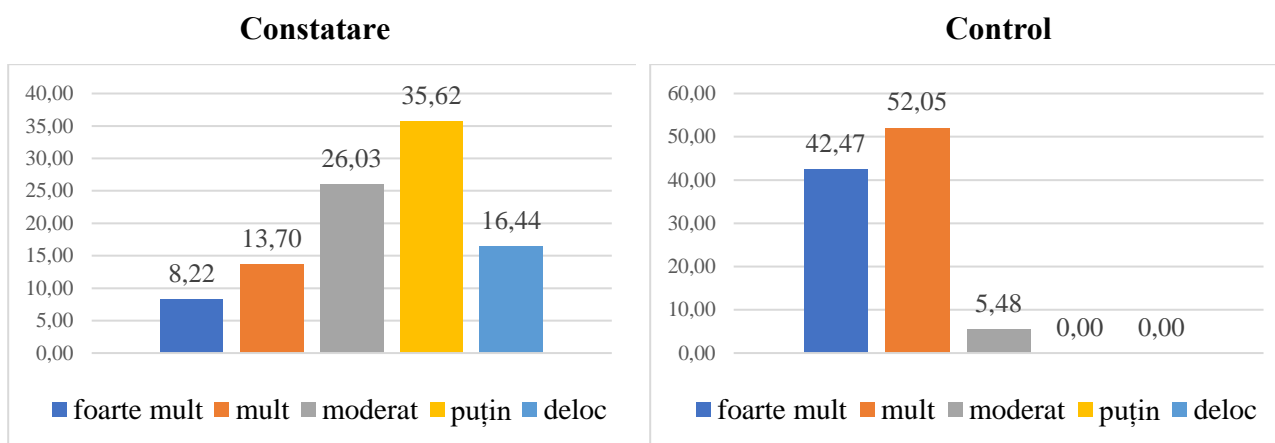


Figura 3.18. Opinia comparată a elevilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapele constatare-control, GE)

Figura 3.18 evidențiază evoluția opiniilor elevilor din grupul experimental (GE) asupra utilității strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți,” comparând etapele de constatare și control. Analiza arată o îmbunătățire semnificativă a percepției elevilor între cele două etape, indicând faptul că intervențiile pedagogice realizate în cadrul programului au avut un impact pozitiv. La etapa de constatare, mulți elevi din grupul experimental nu percepeau strategii didactice

ca fiind foarte utile pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, ceea ce reflectă abordările inițiale, mai puțin orientate spre autonomie și autorefecție.

În etapa de control, după implementarea programului, elevii au exprimat o apreciere mult mai mare pentru utilitatea acestor strategii, sugerând că aplicarea de către profesori a învățării prin proiecte, colaborarea și utilizarea tehnicilor de autorefecție au fost eficiente în stimularea interesului elevilor pentru propriul proces de învățare.

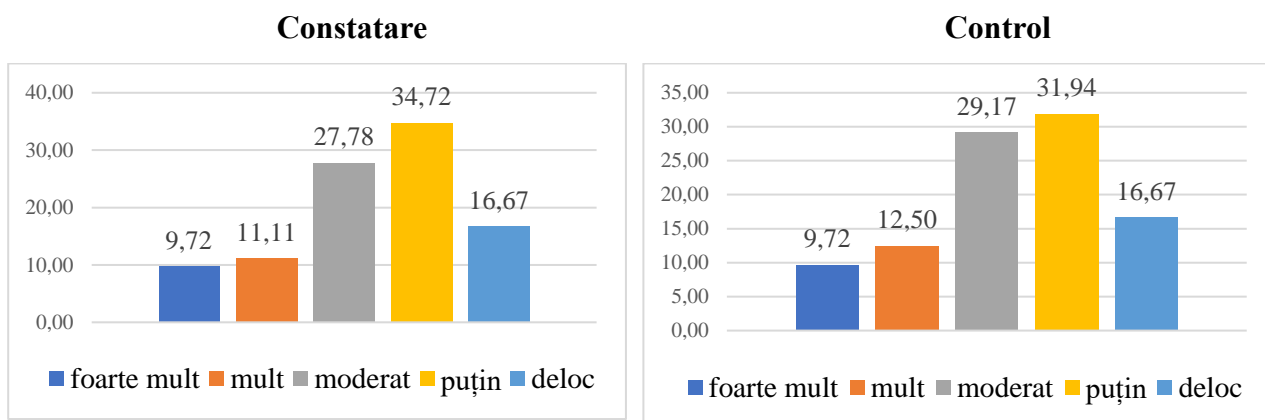


Figura 3.19. Opinia comparată a elevilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapele constatare-control, GC)

Figura 3.19 ilustrează percepția elevilor din grupul de control (GC) cu privire la utilitatea strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți,” prin compararea etapelor de constatare și control. Rezultatele arată o schimbare minimă în percepțiile elevilor din GC între cele două etape, fapt care demonstrează că, fără o intervenție specifică, strategiile didactice tradiționale utilizate nu au produs un impact semnificativ asupra competenței cercetate. Am putea presupune că strategiile didactice aplicate au fost suficient de centrate pe dezvoltarea autonomiei și a gândirii critice a elevilor.

Comparativ cu grupul experimental, unde percepția elevilor a arătat îmbunătățiri semnificative în urma programului de formare aplicat profesorilor, stabilitatea opiniei în GC subliniază importanța unei pregătiri a cadrelor didactice pentru a implementa strategiile care susțin competențele de învățare pe termen lung. Este important să confruntăm opiniile elevilor și profesorilor privind *utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”* la etapa de control, așa cum s-a procedat și la etapa de constatare. Vom propune rezultatele comparate doar pentru grupurile experimentale profesori-elevi.

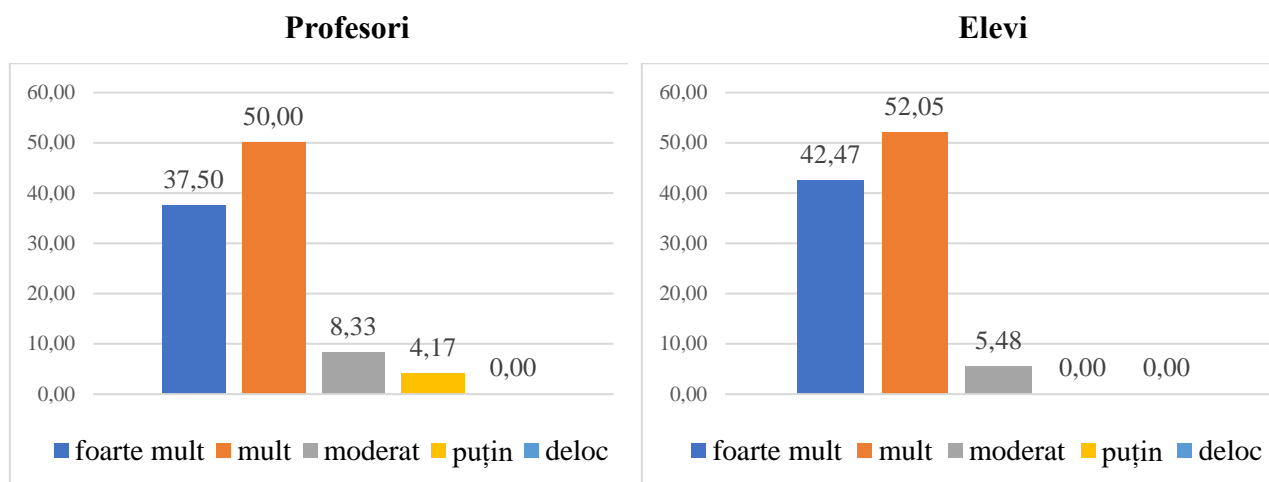


Figura 3.20. Opinia comparată a profesorilor și elevilor privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapa de control, GE)

Figura 3.20 prezintă o comparație între opiniile profesorilor și ale elevilor din grupul experimental (GE) cu privire la utilitatea strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți,” în etapa de control. Analiza acestor opinii comparate scoate în evidență o convergență semnificativă între perspectivele profesorilor și ale elevilor, semn că implementarea programului a dus la o succesiune a percepțiilor asupra utilității metodelor aplicate. Putem admite, faptul că strategiile didactice implementate au fost percepute ca relevante și eficiente atât de către profesori, care le-au pus în practică, cât și de către elevi, care au beneficiat direct de ele.

Comparativ cu etapa de constatare, unde au existat unele discrepanțe între percepțiile celor două grupuri, etapa de control indică o creștere a conștientizării și a aprecierii comune a importanței strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Am putea atribui rezultatul activităților de formare a profesorilor, care au implementat strategii didactice interactive și centrate pe elev cât și receptivitatea din partea elevilor. Profesorii sunt mai optimiști privind utilitatea strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapa de control, GE).

Tabelul 3.19. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapele constatare-control, GE)

Tipuri strategii	constatare				control			
	elevi		profesori		elevi		profesori	
1. Învățarea bazată pe proiecte	9	12,33%	3	12,5%	14	19,18	4	20,83
2. Învățarea colaborativă	14	19,18%	3	12,5%	12	16,44	3	16,67
3. Învățarea prin descoperire	5	6,85%	2	8,33%	14	19,18	5	20,83
4. Utilizarea tehnologiilor educaționale	39	53,42%	4	16,67%	19	26,03	6	20,83
5. Învățarea individualizată	6	8,22%	10	41,67%	14	19,18	4	16,67
6. Alte strategii (specificați):	0	0%	2	8,33%	0	0,00	2	4,17
Nr. total	73	100%	24	100	73	100,00	24	100,00

Este un tabel care prezintă datele la general, diferențele dintre prof-elevi vor fi în figurile ce urmează prezentate doar la etapa de control, unde opiniile se nivelează, merg în unison, afară de

variabila *alte strategii*, unde un profesor a indicat strategia de învățare prin metode clasice, precum exersarea.

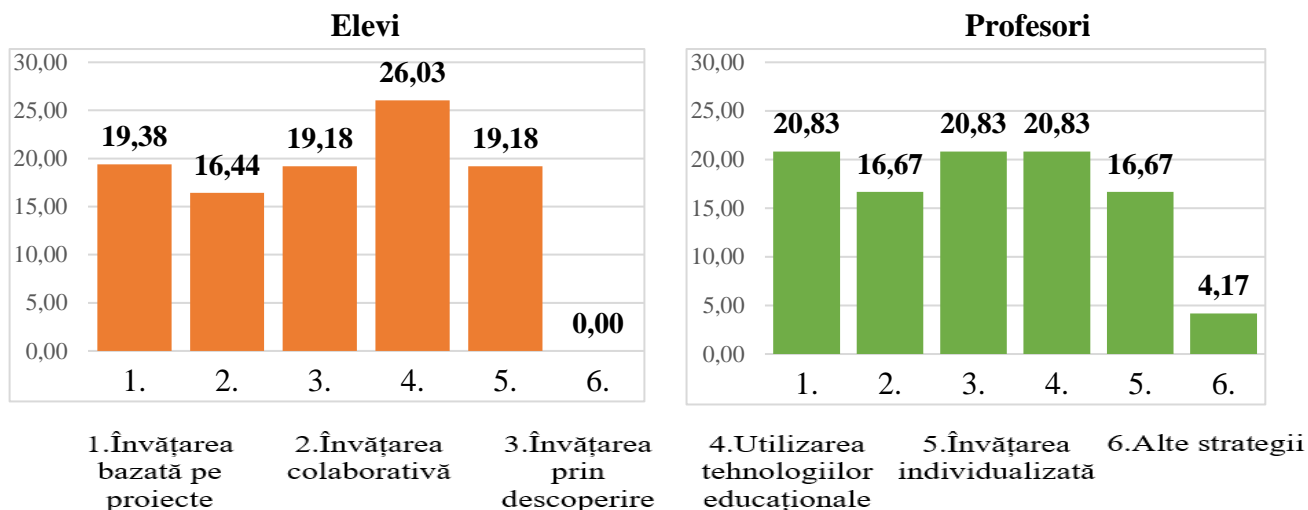


Figura 3.21. Opinia comparată a elevilor și profesorilor privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (etapa de control, GE)

Diferențe semnificative au fost constatate la etapa de control privind opinia elevilor în comparație cu rezultatele înregistrate la etapa de constatare despre gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”

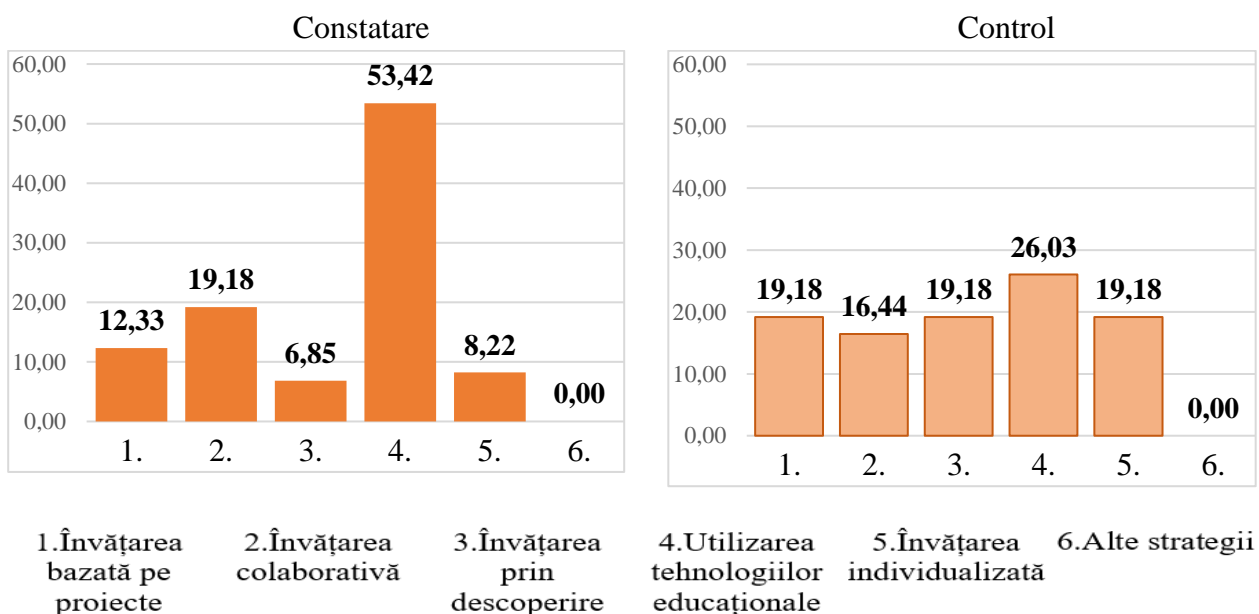


Figura 3.22. Opinia comparată a elevilor grupului experimental privind gradul de eficiență a strategiilor didactice utilizate în liceu în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” (GE, etapele constatare-control)

Figura 3.22 reflectă o schimbare pozitivă în percepția elevilor grupului experimental asupra eficienței strategiilor didactice utilizate între etapele de constatare și control, apropierea opiniilor

dintre elevi și profesori privind valoarea strategiilor diactice aplicate, preferințe și deschideri ale elevilor pentru abordările interactive și strategii care încurajează colaborarea și implicarea activă, reducerea unor discrepanțe inițiale dintre elevi și profesori privind eficiența strategiilor didactice în vederea dezvoltării competenței „a învăța să înveți”.

Tabelul 3.20. Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”
(plan comparat, etapa de control, GE: profesori - elevi)

Impactul strategiilor	foarte mare		mare		moderat		mic		foarte mic	
	profesori	elevi	profesori	elevi	profesori	elevi	profesori	elevi	profesori	elevi
Motivația de a învăța	7	22	5	18	6	21	4	8	2	4
Gestionarea timpului	5	18	6	19	7	19	4	12	2	3
Mediul favorabil învățării	7	25	6	14	4	14	5	9	2	3
Inteligența emoțională	6	21	7	14	4	14	4	13	3	4

Datele din Tabelul 3.8 indică faptul că strategiile didactice utilizate în cadrul grupului experimental au avut un impact pozitiv semnificativ asupra dezvoltării competenței „a învăța să înveți”, în special din perspectiva elevilor. Diferențele în percepțiile profesorilor și elevilor subliniază importanța unei abordări colaborative și adaptative în implementarea strategiilor educaționale, pentru a asigura că acestea răspund eficient nevoilor și așteptărilor ambelor părți implicate în procesul educațional.

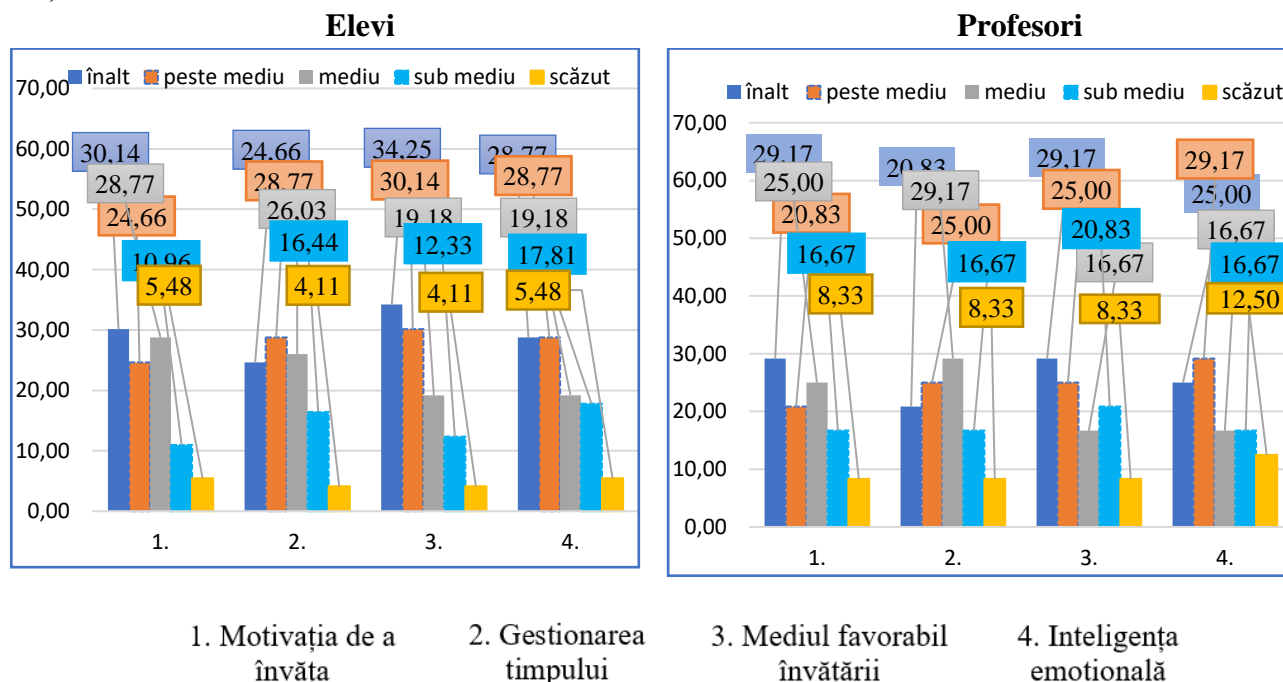


Figura 3.23. Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”
(plan comparat, etapa de control, GE: elevi - profesori)

Figura 3.23, care prezintă opinia comparată a elevilor asupra impactului strategiilor didactice, confirmă tendințele observate în Tabelul 3.8. Elevii din grupul experimental au recunoscut în mod consistent beneficiile strategiilor implementate, evidențiind o creștere a competenței „a învăța să înveți” în diferite domenii.

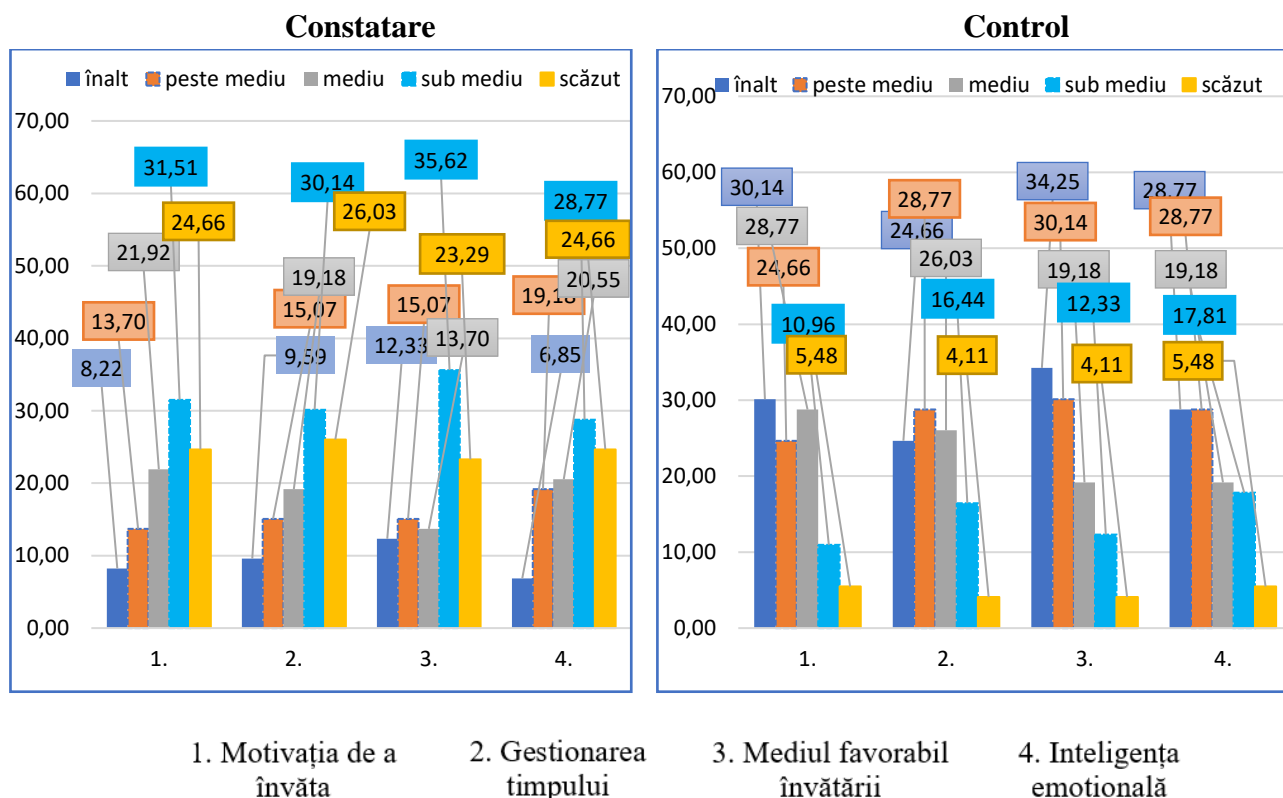


Figura 3.24 Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia elevilor (plan comparat, etapele de constatare-control, GE)

Figura 3.24 ilustrează impactul strategiilor didactice asupra dezvoltării competenței „a învăța să înveți” din perspectiva elevilor, comparativ între etapele de constatare și control în grupul experimental (GE).

În etapa de control, elevii au raportat o îmbunătățire semnificativă a competenței „a învăța să înveți” față de etapa de constatare, fapt care indică eficiența strategiilor didactice implementate. Elevii percep eficientizarea abilităților de gestionare a timpului, motivația de a învăța și crearea unui mediu favorabil învățării, dvadă că strategiile didactice au contribuit la consolidarea acestor componente ale competenței. Numărul elevilor care evaluează impactul ca fiind „foarte mare” sau „mare” este semnificativ mai mare în etapa de control, fapt care denotă creșterea încrederii și competenței elevilor în aplicarea strategiilor de învățare. Strategiile didactice aplicate au avut un impact pozitiv evident în

dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” la elevii din GE, iar această evoluție este vizibilă în comparația dintre etapele de constatare și control.

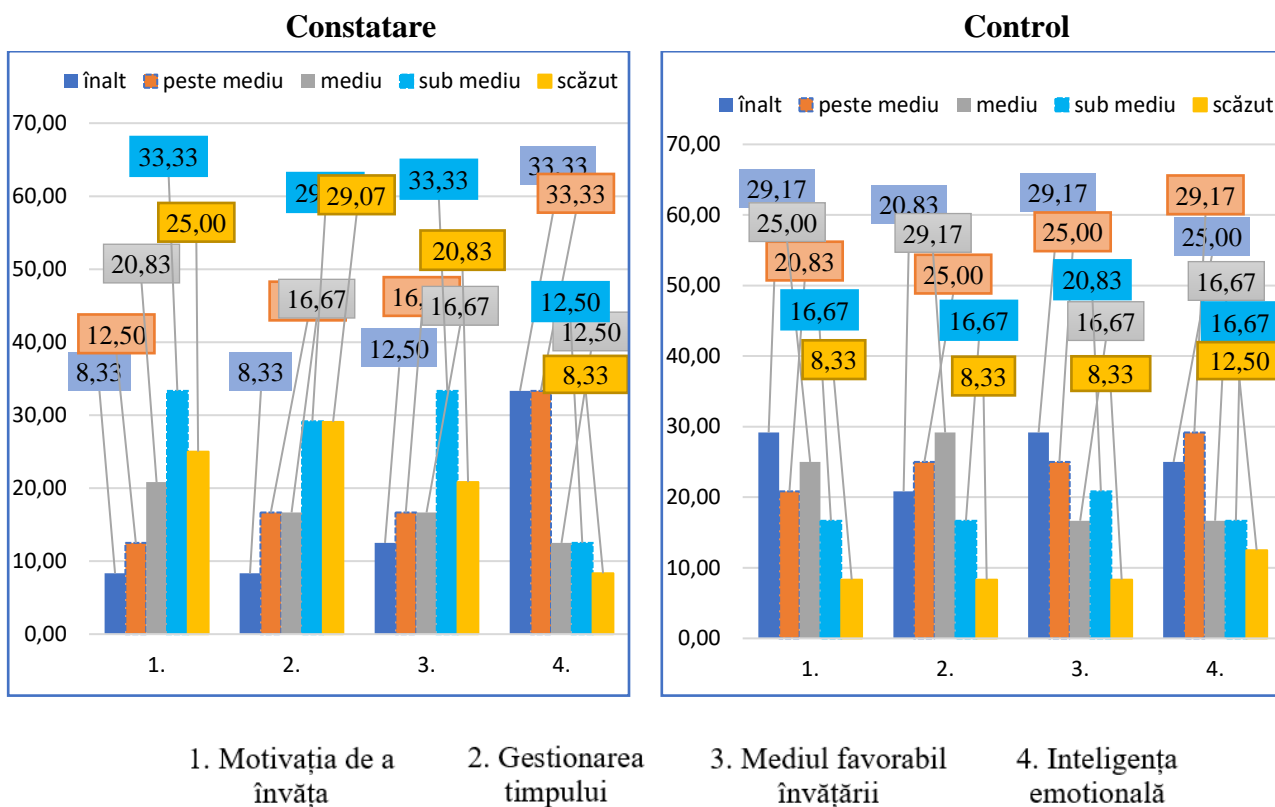


Figura 3.25. Impactul strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în opinia profesorilor (plan comparat, etapele de constatare-control, GE)

În figura 3.25 datele prezintă percepția profesorilor asupra impactului strategiilor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” la elevi, în abordare comparată.

Profesorii observă o creștere a impactului strategiilor în etapa de control față de constatare, fapt care atestă că intervențiile didactice aplicate au contribuit la dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. Se remarcă o creștere a procentajului profesorilor care consideră că impactul strategiilor este „foarte mare” sau „mare” în etapa de control și aceasta denotă că strategiile didactice au fost percepute ca eficiente după implementare.

Numărul profesorilor care au evaluat impactul ca fiind „moderat” sau „mic” s-a redus. Din perspectiva profesorilor, strategiile didactice aplicate au avut un impact pozitiv și semnificativ asupra competenței „a învăța să înveți” la elevi în etapa de control, ceea ce confirmă efectele favorabile ale intervenției educaționale.

Tabelul 3.21. Date comparate privind modul în care elevii grupului experimental își gestionează propria învățare prin strategii de auto-reglare

Întrebările adresate elevilor	Rezultate			
	Constatare		Control	
	nr	%	nr	%
1. Care dintre următoarele strategii utilizați pentru a vă organiza timpul de studiu?				
a) Crearea unui program fix de studiu	11	15,07	23	15,07
b) Studiarea în funcție de momentul inspirației	37	50,68	26	50,68
c) Planificarea în funcție de sarcinile zilnice	25	34,25	24	34,25
2. Cum vă monitorizați progresul în timpul studiului?				
a) Evidențiez realizările într-un jurnal de studiu	8	10,96	29	39,73
b) Compar progresul cu obiectivele stabilite	26	35,62	32	43,84
c) Nu monitorizez explicit progresul	39	53,42	12	16,44
3. Ce strategii folosiți pentru a vă menține motivația în timpul învățării?				
a) Stabilirea de recompense pentru atingerea obiectivelor	40	54,79	8	10,96
b) Pauze regulate și exerciții de relaxare	23	31,51	32	43,84
c) Găsirea de conexiuni între materialele de învățare și interesele personale	10	13,7	33	45,21
4. Cum vă ajustați strategiile de învățare în funcție de rezultatele obținute?				
a) Revizuiesc și ajustez strategiile în mod regulat	13	17,81	50	68,49
b) Continui să aplic aceleași strategii indiferent de rezultate	32	43,84	11	15,07
c) Nu am o strategie clară pentru ajustarea învățării	28	38,36	12	16,44
5. Cum gestionați momentele de frustrare sau dificultate în învățare?				
a) Solicit ajutor de la colegi sau profesori	14	19,18	29	39,73
b) Iau o pauză și revin la materie mai târziu	31	42,47	19	26,03
c) Mă concentrez pe alte activități pentru a evita sentimentele negative	28	38,36	25	34,25
6. Cum vă organizați resursele și materialele de învățare pentru eficiență?				
a) Utilizez tehnologii și aplicații pentru organizare	14	19,18	48	65,75
b) Prefer să lucrez cu materiale fizice (cărți, caiete)	18	24,66	17	23,29
c) Nu am o metodă specifică de organizare a resurselor	41	56,16	8	10,96
7. Ce strategii, eventual, stiluri de învățare preferați în funcție de tipul de materie?				
a) activități practice, precum construirea de scheme sau înțelegerea informațiilor prin jocuri : stilul kinestezic	12	16,44	36	49,32
b) Lectura și notarea informațiilor importante: stilul vizual,	24	32,88	13	17,81
c) Învățarea prin ascultare și memorare: stilul auditiv	37	50,68	24	32,88
8. Cum vă planificați evaluările și testele?				
a) Crearea unui calendar cu termene limită și prioritizarea sarcinilor	11	15,07	47	64,38
b) Studiarea intensivă înaintea testelor fără o planificare prealabilă	33	45,21	22	30,14
c) Nu-mi planific studiul în funcție de evaluări	29	39,73	4	5,48
9. Care sunt cele mai mari provocări în aplicarea strategiilor de auto-reglare a învățării?				
a) Menținerea consistenței în aplicarea strategiilor	26	35,62	26	30,14
b) Gestionarea timpului și prioritizarea activităților	36	49,32	36	27,40
c) Motivarea continuă pentru a învăța eficient	11	15,07	11	42,47
10. Cum credeți că vă îmbunătățiți continuu competența de auto-reglare a învățării?				
a) Participând la sesiuni de feedback și reflecție asupra progresului	31	42,47	34	46,58
b) Explorând noi tehnici și strategii de învățare	37	50,68	39	53,42
c) Nu consider că este necesară o îmbunătățire continuă	5	6,85	0	0

Datele din tabelul 3.21 compară răspunsurile elevilor din grupul experimental privind utilizarea strategiilor de auto-reglare a învățării la etapele de constatare și control. Rezultatele denotă creșteri în etapa de control pe următoarele dimensiuni ale activității de învățare a elevilor de liceu: planificarea zilnică și structurarea studiului, jurnalele de studiu și compararea progresului cu obiectivele, utilizarea pauzelor și adaptarea materialelor didactice la interesele personale, numărul elevilor care își revăd strategiile de învățare și au solicitat ajutor de la colegi sau profesori, aplicarea tehnologiei pentru organizarea activității de învățare, preferința pentru stilul kinestezic, menținerea calendarului pentru termene și prioritizări, explorarea instrumentelor și tehnicilor inovative de învățare și a reflecției. Creșterile înregistrate argumentează abordarea mai personalizată și motivantă a învățării, îmbunătățirea flexibilității și adaptabilității în fața dificultăților. deschidere către suportul extern, eficientizarea gestionării resurselor de învățare, predilecție către activități practice, planificarea preferențială pentru evaluări pentru teste.

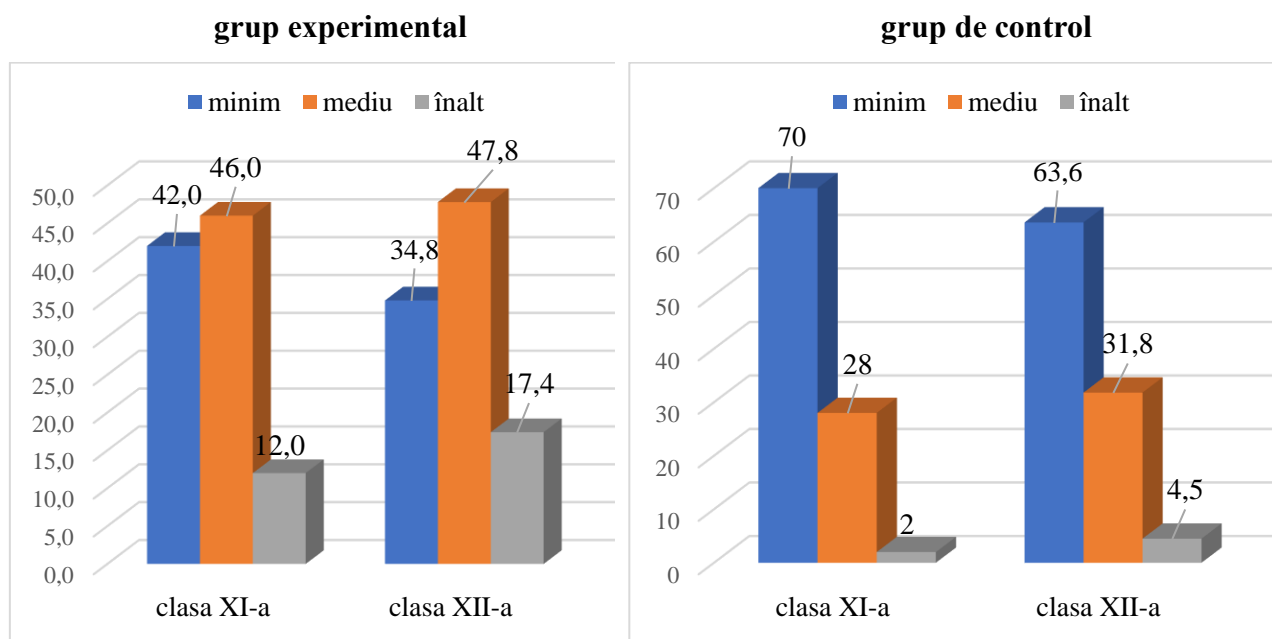


Figura 3.26. Nivelurile comparate ale performanței școlare înregistrate de elevi la testul de limbă engleză (etapa de control)

Comparativ cu etapa de constatare, rezultatele din etapa de control denotă o dezvoltare semnificativă a capacităților de auto-reglare a învățării la elevii de liceu și demonstrează experimental eficiența intervențiilor educaționale aplicate în cadrul grupului experimental. Principalele **dificultăți în auto-reglare** rămân gestionarea timpului și motivarea, însă gestionarea timpului este menționată ceva mai puțin în etapa de control, indicând o ușoară ameliorare.

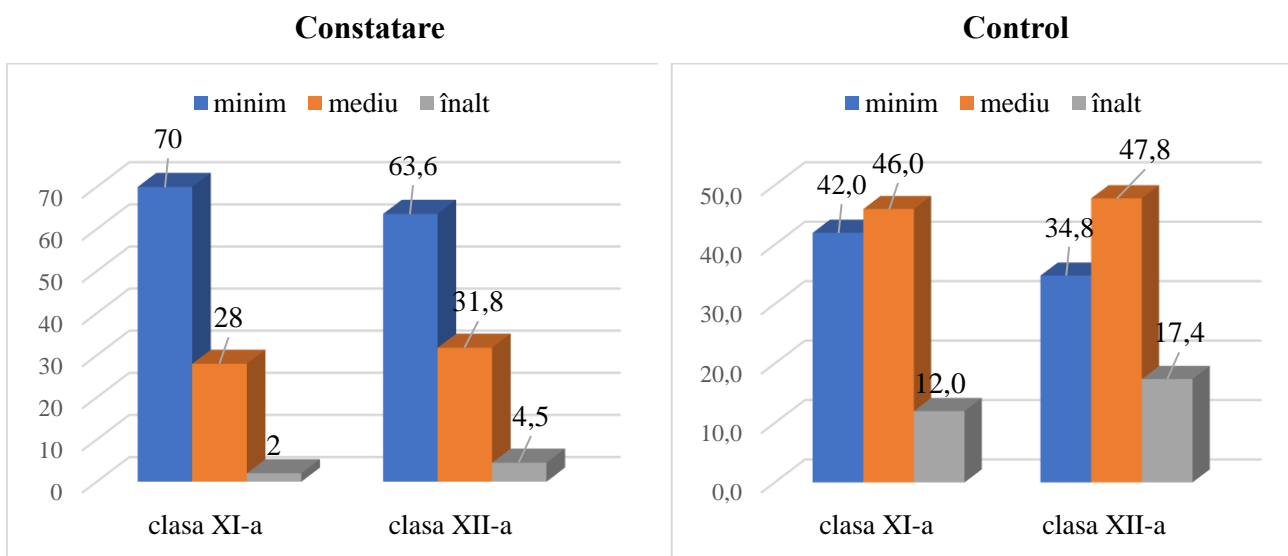


Figura 3.27. Nivelurile comparate ale performanței școlare înregistrate de *elevii grupului experimental* la testul de limbă engleză

Intervențiile educaționale aplicate în cadrul grupului experimental au condus la o îmbunătățire semnificativă a performanțelor școlare ale elevilor, observată în creșterea rezultatelor la testul de limbă engleză de la etapa de constatare la etapa de control. Elevii au demonstrat utilizare mai frecventă a strategiilor de auto-reglare, fapt ce a contribuit la o organizare mai eficientă a timpului de studiu, monitorizare constantă a progresului, motivație sporită și o capacitate sporită de adaptare la dificultăți. Progresele reflectă impactul pozitiv al strategiilor didactice asupra competenței „a învăța să înveți”.

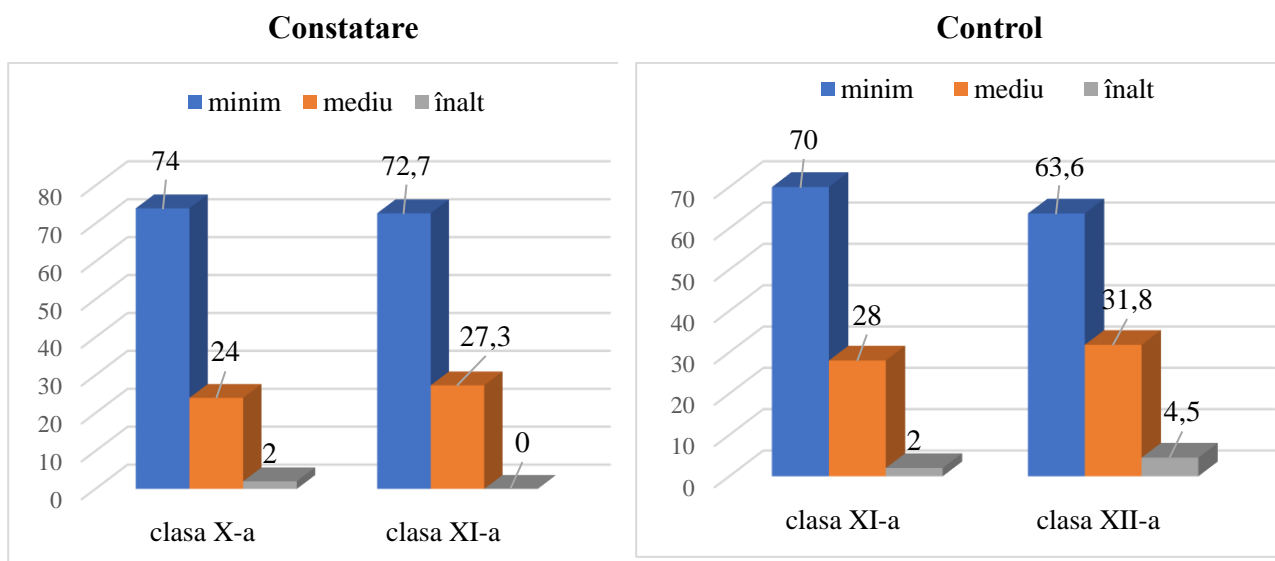


Figura 3.28. Nivelurile comparate ale performanței școlare înregistrate de *elevii grupului de control* la testul de limbă engleză

Analiza figurii 3.28 reflectă **nivelurile comparate ale performanței școlare înregistrate de elevii grupului de control la testul de limbă engleză** și distribuția acestora pe diferite intervale de performanță, indicând o varietate semnificativă a rezultatelor, evidențiind prezența elevilor cu performanțe mai scăzute, dar și a celor cu rezultate mai bune. Diversitatea sugerează că grupul de control a avut o performanță echilibrată, fără a exista o concentrare expresivă în jurul unui anumit nivel, ceea ce poate reflecta diferențele individuale în ceea ce privește abilitățile lingvistice și strategiile de învățare ale acestora.

3.4. Concluzii la capitolul 3

Distribuția performanțelor la limba engleză în *etapa de constatare* pentru grupul experimental (GE) a evidențiat variații semnificative și au reflectat nu doar diversitatea competențelor lingvistice, ci și nivelul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți. Un procent de aproximativ 35% dintre elevi s-au aflat la nivelul „minim” (A1) ceea ce a semnalat dificultăți considerabile în stăpânirea competențelor lingvistice de bază, dar și un nivel redus de autonomie în învățare, fapt care a relevat necesitatea unor intervenții pedagogice menite să dezvolte abilitățile fundamentale de autoevaluare și organizare a învățării. Majoritatea elevilor (60%) au atins nivelul „mediu” (B1), ce a pus în evidență un nivel funcțional al cunoștințelor și abilităților, dar și o capacitate limitată de auto-reglare și adaptare în procesul de învățare, fiind nevoie de consolidare suplimentară pentru a avansa. În contrast, doar 5% dintre elevi au atins nivelul „înalt” (C1), au demonstrat competențe avansate, atât lingvistice, cât și de gestionare autonomă a învățării, caracteristici ce definesc un nivel ridicat de competență „a învăța să înveți”, dar acestea necesită consolidare suplimentară pentru a progresa spre niveluri mai avansate. În contrast, doar 5% dintre elevi au atins nivelul „înalt” (C1), ceea ce subliniază competențele avansate înregistrate de un număr redus de elevi.

Analiza percepțiilor elevilor și profesorilor relevă o diferență surprinzătoare în ceea ce privește eficiența strategiilor didactice aplicate pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. În timp ce profesorii tind să aibă o viziune optimistă asupra impactului acestor strategii, elevii manifestă o atitudine mai rezervată, cu evaluări moderate sau negative, ceea ce evocă faptul că strategiile actuale fie că nu sunt sufficient adaptate nevoilor specifice ale elevilor sau că implementarea lor este accidentală.

Programul de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței „a învăța să înveți” la elevii de liceu a fost elaborat pentru a consolida capacitatea acestora de a învăța eficient și a adapta, acest proces complex la educația în permanentă cautare și schimbare continuă.

Fundamentat pe o abordare integrată a competențelor-cheie, programul cuprinde activități menite să dezvolte autonomia, abilitățile metacognitive și capacitatea de organizare a elevilor, prin intermediul unor strategii flexibile și variate. Alături de instruirea profesorilor pentru a sprijini dezvoltarea acestei competențe, programul promovează un mediu de învățare colaborativ și adaptat nevoilor individuale, în vederea pregătirii elevilor pentru provocările academice și profesionale ale viitorului.

Programul de formare a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în licee, a avut un impact semnificativ asupra dezvoltării profesionale a profesorilor participanți din zona Bacău Nord. Prin activități interactive, schimburi de experiență și exerciții aplicative, profesorii au fost instruiți să aplice strategii didactice inovative și metacognitive în vederea creării mediului educațional centrat pe elev, sprijinindu-i în auto-reglarea învățării și în dezvoltarea abilităților de învățare activă. Eforturile depuse în cadrul acestui program au generat o schimbare pozitivă în abordarea procesului educativ.

Implicarea cadrelor didactice în **proiecte și programe educative**, atât școlare cât și extrașcolare a contribuit la facilitarea abordării interdisciplinare, integrate și practice a învățării. Activitățile realizate, *proiectele culturale, tabere, „Școala Altfel”, voluntariatul și colaborarea cu părinții* au creat oportunități pentru elevi de a-și dezvolta competența de a învăța să învețe, prin experiențe de planificare, organizare, reflecție și autoevaluare. Datele analizate au demonstrat că inițiativa au sporit autonomia, gândirea critică și adaptabilitatea elevilor și au consolidat, în același timp, legătura dintre școală, comunitate și familie.

Coordonata principală a dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu prin formarea profesorilor a subliniat importanța **integrării** acestei competențe în predarea limbii engleze, care a urmat o **abordare sincronizată cu competențele de comunicare**, pentru a stimula învățarea eficientă și responsabilă, într-o societate modernă și dinamică.

Implementarea *Programului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți* în liceu, conform cadrului curricular national din Romania, a demonstrat eficiența strategiilor didactice propuse în vederea sporirii autonomiei și autoreglării elevilor în procesul de învățare. Programul a valorificat disciplinele și activitățile existente pentru a atinge obiectivele de formare a competențelor metacognitive și de organizare a învățării. Activitățile incluse în cele cinci module, bazate pe *autocunoaștere, strategii metacognitive, învățare colaborativă și gestionarea resurselor*, au creat o structură coerentă- de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, atât prin activități practice, cât și prin evaluări auto-reflexive.

La etapa de control a experimentului, s-au evidențiat diferențe semnificative între grupul experimental și cel de control în percepția profesorilor și elevilor asupra utilității strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți.” Astfel, a fost confirmat impactul pozitiv al programului de formare asupra aplicării strategiilor interactive orientate spre autonomia elevilor.

Concluzionând, datele prezentate în figurile și tabelele analizate în 3.3 se confirmă că strategiile didactice aplicate în grupul experimental (GE) au avut un impact pozitiv valoros asupra dezvoltării competenței „a învăța să înveți” la elevii de liceu. Compararea opiniilor elevilor și profesorilor relevă diferențe semnificative între percepțiile celor două grupuri. Prin aceasta s-a evidențiat importanța abordărilor interactive și colaborative în procesul de educație și instruire. În etapa de control, elevii au raportat o îmbunătățire clară a abilităților înseminate precum *gestionarea timpului, motivația pentru învățare și crearea unui mediu favorabil învățării*. Creșterea numărului de elevi care au evaluat impactul ca fiind „foarte mare” sau „mare” sugerează o evoluție pozitivă a încrederii și autonomiei în procesul de învățare, ce consolidează relevanța strategiilor implementate pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în liceu.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Semnificația pedagogică generală a *competenței de a învăța să înveți*, promovată de UNESCO, între anii 1970 [52] și determinată istoric prin funcțiile obiective ale educației, a condus la conștientizarea necesității de a asigura implicații în procesul de învățământ, în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.

A fost argumentat teoretic, că în epoca modernă și contemporană, ca produs al celor două capacități (a ști – a ști să faci) este formată și dezvoltată capacitatea de a învăța să fii (prin atitudini și valori) care constituie premisa inițierii *competenței de a învăța să înveți*, antrenată în condițiile în care „educația îndeplinește o *funcție nouă, proactivă*, de anticipare a dezvoltării social-economice și culturale”[34,37]. Conceptualizarea pedagogică a competenței-cheie *a învăța să înveți* în perspectiva *multilingvistică* și de *exprimare culturală* a cunoștințelor de bază și a orientărilor valorice promovate de „Agenda 2030 [92] pentru dezvoltare”, reflectate în strategiile pentru educația de calitate din diverse țări **a evidențiat două teze fundamentale cu valoare:** 1) *normativă* – eliminarea axiomei sistemului de învățământ tradițional care consideră că un „bagaj intelectual ori tehnic” dobândit de absolvenți, este suficient pe tot parcursul vieții; 2) *paradigmatică* – proiectarea curriculară a educației, centrată asupra unei *competențe transversale, transdisciplinare*, definită în termenii psihologici ai unei *capacități multiple* de „*a învăța să înveți în așa fel încât să-ți însușești cunoștințe noi de-a lungul întregii vieți*”. Problematika dezvoltării competenței de a învăța să înveți, reflectată de autori consacrați Cristea S. (2000) [34, 36]; Ionescu M. și Chiș V. (învățarea bazată pe competențe) [61]; Stan C. (2021) (reflecția, autoevaluarea și adaptarea strategiilor de învățare) [90] Scifos L. [89]; Goraș-Postică V. (2024) (competențe-cheie, învățarea pe tot parcursul vieții) [57]; Franțuzan L. (2021) [54]. Franțuzan et. al. (2024) (competența de a învăța să înveți) [53] ; Papuc L. et. al (dezvoltarea competenței de a învăța să înveți) (2021) [63]; Orehovschi S., (2020, 2023) (dezvoltarea competenței de a învăța să înveți prin activități independente de valorizare a textului) [70, 71] a evidențiat, că este un concept promovat în filozofia și politica educației, în *perspectiva educației permanente, a învățării pe tot parcursul vieții în calitate de competențe-cheie*, aplicat special ca și *competență de comunicare în limbi străine, în perspectiva educației permanente, a învățării pe tot parcursul vieții în calitate de competențe-cheie* [87, 88].

2. S-a demonstrat științific, că sporirea nivelului competenței de a învăța să înveți este determinată de implementarea strategiilor adaptate la „core competences curriculum”, aflat la baza

construcției *curriculare* a planului de învățământ/programelor școlare fundamentat pe valorile „așezate” cei „patru piloni” ai *educației de calitate* (*a ști, a ști să faci, a ști să trăiești și să lucrezi împreună, a ști să fii*), care susțin *tratarea „întregii vieți”* ca „perioadă propice învățării” care antrenează capacitatea *de a ști să devii* premisa competenței de ***a învăța să înveți permanent***, Raportul Delors (1997) și *Recomandările U.E* privind *competențele-cheie* pentru *a învăța să înveți pe tot parcursul vieții* „*The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*” (2006) [87, 88, 128].

3. A fost conceptualizat din perspectivă pedagogică Modelul teoretic al competenței de a învăța să înveți (CI2), adaptat la obiectivul general al învățământului liceal în vederea *asigurării holistice și plenare a dezvoltării competenței personale și sociale de a învăța să înveți eficient, autonom și responsabil*. Noua abordare promovată la nivel de filozofie și de politică a educației, articulată cu perspectiva constructivistă a învățării, *conceptualizarea CI2 este realizată „cu implicații pentru proiectarea implementarea și evaluarea programelor de formare”, cu impact metodologic și praxiologic*, explorat în condiții de cercetare pedagogică fundamentală și operațională. **Noutatea și originalitatea științifică** este afirmată de conceptualizarea pedagogică a Modelului teoretic al competenței de a învăța să înveți în context pedagogic, fundamentat pe definirea CI2 în evoluție, perspectiva filosofică a educației permanente și autoeducației și politicile educaționale actuale ale paradigmei educației moderne, principiile și orientările valorice ale CI2, integrată intra/inter/pluri/transdisciplinar în aria curriculară de referință; elaborarea și validarea experimentală a *Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal* în vederea creării mediului de învățare stimulant și autonom, în care elevii de liceu pot dezvolta conștiința socială și exersa competența de a învăța să învețe într-un mod continuu și personalizat.

4. Programul de implementare a strategiilor didactice, stabilit pentru dezvoltarea competenței a învăța să înveți în învățământul liceal ***a fost proiectat și aplicat experimental*** pentru a sprijini elevii în dezvoltarea competenței fundamentale pentru succesul academic și personal: *capacitatea de a învăța în mod eficient și adaptativ. Dezvoltarea competența de a învăța să înveți la elevii de liceu a devenit un obiectiv principal al cercetării*, începând de la proiectarea curriculumului și „impunând promovarea unui curriculum flexibil, care să permită diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare pentru elevi, în acord cu caracteristicile de vârstă/nivel de dezvoltare, cu interesele acestora, cu respectarea diversității (etnoculturale, lingvistice, religioase etc.); construirea de parcursuri de învățare diferențiate; utilizarea de resurse de învățare variate, accesate prin intermediul noilor tehnologii [90, 142, 143, 144, 145, 96]. Asigurarea eficienței Programului este determinată de

conexiunea coordonatelor privind *formarea cadrelor didactice și dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu din rezultatul formării profesorilor. Valoarea praxiologică a cercetării* este justificată de obiectivele specifice definite în termeni de competențe-cheie în perspectiva educației permanente și strategii didactice proiectate și realizate în cadrul Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal pe coordonatele de formare a cadrelor didactice și dezvoltare a CI2 a elevilor de liceu la nivel formal (prin disciplina limba engleză) și nonformal (prin proiecte și programe educative școlare și extrașcolare). **Problema științifică soluționată în cercetare** se referă la conceptualizarea strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți și validarea experimentală a Programului de implementare a strategiilor didactice, stabilite pentru dezvoltarea competenței a învăța să înveți în învățământul liceal, în vederea *asigurării holistice și plenare a dezvoltării competenței personale și sociale de a învăța să înveți eficient, autonom și responsabil.*

5. *S-a constatat eficiența* implementării strategiilor didactice specifice pentru dezvoltarea CI2, parte a *Programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal*, evidențiată prin progresul pozitiv în valorile competenței la elevi după formarea adecvată a cadrelor didactice și includerea activă a elevilor în acest demers. Dinamica pozitivă a competenței se reflectă în capacitatea elevilor de a gestiona eficient resursele, a- planifica și evalua propriile procese de învățare și demonstrarea autonomiei sporite în asumarea responsabilităților academice, oferind o perspectivă actualizată asupra conexiunilor dintre cunoștințe, abilități și atitudini în educația pentru învățarea pe tot parcursul vieții [4, 5, 6, 73, pp. 212-225].

Rezultatele experimentului confirmă faptul că formarea continuă a profesorilor și implementarea structurată a programului de dezvoltare a acestei competențe, concentrată asupra unor metode de bază raportate la diferite forme de organizare a instruirii și stiluri pedagogice, manageriale și socio-afective și de predare-învățare și evaluare) [10, p. 45] contribuie la creșterea performanțelor academice și a motivației intrinseci a elevilor în contexte de învățare variate.

6. **S-a demonstrat pertinenta Programului de implementare a strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în învățământul liceal, evidențiată prin creșterea nivelului** creștere a autonomiei elevilor în procesul de învățare; dezvoltare a abilităților metacognitive pentru autoreglarea învățării; formare a competențelor de planificare, organizare și evaluare a propriului proces de învățare [4, 100, p. 93]. Într-un mediu în care volumul informațiilor crește constant, iar cerințele academice devin din ce în ce mai complexe, această competență este esențială pentru a asigura un parcurs educațional solid și pregătirea pentru provocările viitoare, academice sau

profesionale, indispensabile în acest sens fiind *pentru cadrele didactice*: identificarea stilurilor de învățare individuale; aplicarea strategiilor metacognitive pentru îmbunătățirea performanței academice; promovarea învățării colaborative prin proiecte de grup; învățarea tehnicilor de gestionare a timpului și resurselor; *pentru elevi - valorile competenței de a învăța să înveți*: autonomia în învățare, perseverență și reziliență, motivație și curiozitate pentru învățare, încredere în sine și autoeficacitate, reflexivitate și gândire critică, disciplina și organizarea personală, colaborare și respect pentru diversitate, deschiderea către învățarea continuă, etică și integritate, responsabilitate socială și pentru propriul progress, respectul pentru drepturile și demnitatea celorlalți, corectitudine, solidaritate.

Rezumând concluziile cercetării formulăm **recomandări metodologice**:

(a) Cercetătorilor:

- cercetarea competenței de a învăța să înveți în vederea oferii datelor și modelelor teoretice aplicabile în dezvoltarea acesteia;
- studierea longitudinală privind impactul strategiilor metacognitive asupra învățării elevilor.
- elaborarea instrumentelor de evaluare a CI2 pentru a măsura eficiența intervențiilor educaționale;

(b) Formatorilor ai cadrelor didactice:

- integrarea conținuturilor specifice dezvoltării competenței de a învăța să înveți;
- integrarea exemplelor de bune practici și strategii aplicative care să faciliteze implementarea la clasă;
- organizarea atelierelor practice, studiilor de caz și schimburilor de experiență între profesori.

(c) Cadrelor didactice:

- dezvoltarea de către profesori a competenței CI2, prin utilizarea strategiilor didactice interactive și metacognitive.
- integrarea reflecției asupra procesului de învățare în procesul de învățământ.
- utilizarea metodelor care încurajează gândirea critică, autoreglarea învățării și autonomia elevilor.

(d) Părinților

- susținerea de către părinți a dezvoltării acestei competențe prin crearea unui mediu favorabil învățării acasă și prin promovarea unor obiceiuri de studiu eficiente.
- comunicarea constantă cu profesorii și implicarea activă în progresul școlar al copilului
- ghidarea elevilor spre autoorganizare și gestionarea timpului în mod eficient.

BIBLIOGRAFIE

1. Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă <https://dezvoltaredurabila.gov.ro/transformarea-lumii-noastre-agenda-2030-pentru-dezvoltare-durabila>
2. AUSUBEL, DAVID P., ROBINSON, F. G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 797 p.
3. **BALABAN L. M.** *Competența de a învăța să înveți ca model pedagogic fundamentat psihologic și social*, Didactica Pro, nr.3(147) pp.2-6. Chișinău. 2024. ISSN 1810-6455.
4. **BALABAN L. M.** *Strategii didactice de dezvoltare a competenței de a învăța și înveți. Ghid metodologic pentru profesori debutanți*. Bacău, Romania: Editura Rovimed Publishers, 2024, 129 p, ISBN:978-606-089-047-8.
5. **BALABAN L. M.** *Promovarea strategiilor gândirii critice în învățarea limbii străine în învățământul liceal*. Conferința Științifică Internațională., Performanțe, Personalități, Chișinău, 2021. pp.82-85. ISBN 978-9975-56-952.
6. **BALABAN L. M.** *Autoevaluarea ca instrument pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în liceu*, Univers Pedagogic, nr.4(48), pp.23-28 Chișinău. 2024, ISSN:1811-5470.
7. **BALABAN L. M.** *Abordarea stilurilor de învățare pentru obținerea succesului. În: volumul internațional de studii științifice de specialitate (1): Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană*. Bacău: Editura Smart Academic, 2020, pp.172-178. ISBN 78-606-063-003-6.
8. **BALABAN L. M.** *Competențe-cheie, o nouă filozofie și politică a educației*. Didactica Pro, nr.3(145) pp.15-19. Chișinău. 2024, ISSN 1810-6455.
9. **BALABAN L. M.** *Dezvoltarea cunoașterii culturale prin cele mai bune practici. În: Ghid de bune practici relevante și relatate prin proiecte inițiate de cadre didactice din învățământul preuniversitar, în beneficiul elevilor și eficientizării activității din instituțiile de învățământ-Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale*. Bacău. 2019. Editura Smart Academic, 2019, pp.23-28. ISBN 978-606-8947-63-1.
10. **BALABAN L. M.** *Eficientizarea scrierii prin abordarea selectivă a textului dictării. În Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor: Probleme Actuale ale Științelor Umanistice*. vol. XVIII, partea I. Chișinău: 2019, pp.81-88. ISBN 9975-46-421-1.
11. **BALABAN L. M.** *Portofoliul elevului de liceu ca instrument de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți. Conferința Științifică Națională cu Participare Internațională "Probleme ale Științelor Socioumaniste și ale Modernizării Învățământului"*. CEP UPS „I.Creangă”. Chișinău, 2021, Vol.19, Partea 1, p. 25-37. ISBN 978-9975-46-296-9. ISSN 1857-0267.
12. BALAN A. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca. Imprimăria Ardealul. 2000. 155 p.
13. BARNA A. *Autoeducația - probleme teoretice și metodologice*. București. Editura Didactică și Pedagogică. 1995, 173p.
14. BEARD A. *Născuți pentru a învăța: Despre capacitatea noastră incredibilă de a învăța și modul în care o putem folosi*. București: Editura Publica, 2019. 480 p. ISBN: 978-606-722-340-8.
15. BOCOȘ M. *Instuirea interactivă*. Iași: Editura Polirom, 2013. 472 p. ISBN 978-9734-6324-8-0.

16. BOCOȘ M. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. 2019. Editura Polirom 978-973-46-7027-6.
17. BOCOȘ M. RĂDUȚ-TACIU,R.,STAN, C., Dicționar praxiologic de pedagogie.Volumul III(I-L).Pitești :Editura Paralela 45.2017.384p.ISBN: 978-973-47-2212-9/978-973-47-2479-6.17.
18. BOGDAN-TUCICOV A., CHELCEA S., GOLU M., GOLU P., MAMALI C., PÂNZARU P. *Dicționar de psihologie socială*. București: Editura Științifică și Enciclopedică. 1981. 256 p.
19. BOTKIN J., ELMANDJRA MAHADI, MALIȚA M. *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*. 1981. București: trad. Editura Politică. 203 p.
20. BRAUDEL F. *Scriseri despre istorie*. București: trad. Editura Comunicare Ro, 275 p., 2008, ISBN: 978-973-711-182-1.
21. BRU M. *Metodele în pedagogie*. București: Casa de Editura Grafoart. 2007. 275 p. ISBN: 6422374000174.
22. BRUNER J., S. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
23. BUZAN T. *Arta stăpânirii hărții mentale*. București: trad. Didactica Publishing House, 2019.
24. CARTALEANU T., COSOVAN, O. *Formarea competențelor prin dezvoltarea gândirii critice*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2017. ISSN: 1810-6455
25. CARTALEANU T., COSOVAN, O. *Strategii de formare a culturii profesionale*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2022. ISBN 978-9975-3013-3-6.
26. CERGHIT I. *Metode de învățământ*. ed. a 4-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006. 320 p. ISBN: 973-46-01-76-x.
27. CERGHIT I. *Metode de învățământ. O sinteză de pedagogie modernă*. 2018, Editura Polirom. 280 p. ISBN:978-973-46-7065-8.
28. CERGHIT I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Neacșu, I.(coord.) 2010. Iași: Editura Polirom, 2008, 395 p. ISBN: 978-973-46-1916-7.
29. CHIVU A. *Abordări conceptuale ale competenței de a învăța să înveți*. În : *Cultura Cercetării Pedagogice: Provocări și Tendințe Contemporane*, vol. 4. pp.212-225. Chișinău: 2021,. ISBN: 978-9975-76-345-5.160.
30. CIOLAN L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. 2008. Iași: Editura Polirom. 280. ISBN:978-973-46-1034-1
31. *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Coord. Delors J. (coord.), trad. Iași: Editura Polirom. 2000, 235 p. ISBN:973-683-549-9.
32. *Competența acțional-strategică?! Postică-Goraș, V.(coord.)* Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactică, 2012, 151 p. ISBN: 978-9975-4125-5-1.
33. CRISTEA S. *Competențele-cheie pentru educația permanentă. Implicații interdisciplinare*. În: *Revista Didactica Pro...*, Chișinău. 2011, nr. 3(67), pp. 54-56. ISSN 1810-6455.
34. CRISTEA S. *Concepte pedagogice fundamentale*. vol. 10: *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice*. București: Didactica Publishing House, 2018.172 p. ISBN:5948489359521.
35. CRISTEA S. *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie*. Volumul A-C. p. 466-490,2015. București: Didactica Publishing House, ISBN: 978-606-683-295-3.

36. CRISTEA S. *Teoria generală a educației*. București: Didactica Publishing House, 2022. ISBN: 978-606-048-487-5.
37. DELORS Jacques Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000.
38. CUCOȘ C. *Pedagogie*. Iași. Ed. Polirom , 2006.
39. D'HAINAUT L. *Programe de învățământ și educația permanentă*. 1981. București: trad. Editura Didactică și Pedagogică. 383 p.
40. DAVE R.H. (redac.) *Fundamentele educației permanente*.. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1991.
41. DE LANDSHEERE V., DE LANDSHEERE, G. *Definirea obiectivelor educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1979,286 p.
42. DEWEY J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică,. 1992. 364 p. ISBN: 973-30-1125.
43. DEWEY J. *Trei scrieri despre educație*. 1977 .București: Editura Didactică și Pedagogică.
44. *Dicționar de Psihologie*. Șhiopu ,U.(coord) București: Editura Babel.1993.
45. *Dicționar Enciclopedic de comunicare și termeni asociați* .2014. Petcu M. (coord.). București: Editura CH. Beck. ISBN: 978-606-18-0362-0.
46. DORON R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: trad. Editura Humanitas.1999.
47. DULAMĂ M. *Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 435 p., ISBN: 978-973-595-226-6.
48. DULAMĂ M., *Despre competențe. Teorie și practică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011, 166 p. ISBN: 978-973-595-281-5.
49. DUMBRĂVEANU R. PÂSLARU, Vl., et.al *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. Chișinău: Continental Grup.2014.192 p.
50. DUMITRU I., Al. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest. 2000. 283 p. ISBN: 973-36-0332-5.
51. *Enciclopedia metodelor de învățământ*. Pânișoară I(coord.)- Iași: Editura Polirom. 2022.405p. ISBN: 978-973-46-8701-5.
52. FAURE E. Coord. *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*., București: trad. Editura Didactică și Pedagogică.1974. 380 p.
53. FRANȚUZAN L., [et.al.] .Competența a învăța și înveți în educația STEM/STEAM: În Tendințe actuale în didactica științelor viețiiși a științelor exacte.Chișinău.Vol.2.UPSC 2024.p.50-55.ISBN 978-9975-46-904-3.ISBN 978-9975-46-905-0 (PDF).
54. FRANȚUZAN L., *Formarea competenței - cheie de a învăța să înveți în contextul noilor provocări societale: Studiu de politici educaționale*, Chișinău: Lexon Prim. 2021.45 p. ISBN: 978-9975-3274-8-0.
55. GARDNER H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi, ediția a III-a*. București: Editura Sigma. 2019. ISBN: 9786064411624.
56. GAGNÉ R., BRIGGS, L. *Principii de design al instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
57. GORAȘ-POSTICĂ V. *Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice în procesul de formare inițială și continuă*. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2024, nr. 5(147), pp. 30-34. ISSN 1810-6455
58. HAMEL G., PRAHALD C.K. *Competiția pentru viitor*. București: Editura Meteor Press.2005.288p. COD: 973-728-310-8.

59. HANDRABURA L., GRÎU, N. *Educație pentru media. Manual pentru clasa a X/XI. O disciplină care te învață să gândești critic*. Chișinău: Centrul pentru Jurnalism Independent. 2019.168 p. ISBN: 978-9975-3356-0-7.
60. HATTIE J., *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Trad: Dumitru Cristina. București. Editura Trei. 2014. 402 p. ISBN: 978-606-719-058-8.
61. IONESCU M., CHIȘ, V. *Strategii de predare-învățare*. 1992. Editura Științifică.
62. IONESCU M.. *Didactica modernă. Teorii și practici actuale*. Editura Paralela 45. 2019.ISBN:978-606-8681-21-3.
63. *Managementul calității versus calitatea managementului*. Bezede (coord.), R. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica,2020. ISBN: 978-9975-3355-9-1.
64. MIHAILESCU G. Autoevaluarea ca metodă de îmbunătățire a performanțelor școlare la liceu. În: Revista Română de Educație, 12(3), 2022. p.45-58., ISBN: 2068-9626.
65. NAGHY R. *Dicționar de analiză a discursului*. Iași: Institutul European .2015. 460 p. ISBN: 978-606-24-0106-1.
66. NEACȘU I. *Educația pentru competențe și performanță*. Editura Universitară. 2020. ISBN:978-606-28-0376-2.
67. NEGREȚ-DOBRIDOR I., PÂNIȘOARĂ I-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Editura Polirom.2005. 256 p .COD:POL973-46-1076-1.
68. NICOLA I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogic R.A.1996.
69. OPREA C-L. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A. 2006.318 p. ISBN: 978-973-30-1695-3
70. OREHOVSCHI S. *Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personală depline*. În: Revista de științe socioumane Nr.1(44). p 81-94, 2020. ISSN: 1857-2303.
71. OREHOVSCHI S. *Dezvoltarea competenței elevului de a învăța să înveți prin activități integratoare independente de valorizare a textului*. Rezumatul tezei de doctor. Chișinău, 2023. 40 p.
72. PALADI O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Chișinău: Academia de Științe ale Educației. 2013.223 p. ISBN: 978-9975-48-061-1.
73. PAPUC L., BALABAN, L.M. *Dezvoltarea competenței "a învăța să înveți" la treapta de liceu*. În: *Cultura Cercetării Pedagogice: Provocări și Tendințe Contemporane*. vol. 4. pp.212-225. Chișinău: 2021, ISBN: 978-9975-76-345-5.
74. PÂNIȘOARĂ I-O. *Comunicarea eficientă*. ed. a 4-a, revăzută și adăugită. Editura Polirom. 2015. 448 p. ISBN: 978-973-46-5479-6.
75. PECULEA L. *Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți..* Colecția Științele Educație, Cluj Napoca,. 2015. 316 p. ISBN: 978-606-8028-23-4.
76. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. vol. 1. Pânișoară I-O., Manolescu M. (coord.), Iași: Editura Polirom, 2019. 686 p. ISBN: 978-973-46-7877-8.
77. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. vol. 2, Pânișoară I-O., Manolescu M. (coord.), Iași: Editura Polirom. 2019.438 p. ISBN: 978-973-46-7878-5.
78. PETRESCU A., C. *Formarea profesorului de limbi străine din învățământul preșcolar și primar – schimbări de paradigmă în contextul profesionalizării*. București: Editura Universității din București . 2012. 222 p. ISBN: 978-606-16-0193-6.
79. PIAGET J. *Nașterea inteligenței la copil*. București: trad. Editura Didactică și Pedagogică. 1973. 440 p.
80. PIAGET J. *Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*. București: trad. Editura Didactică și Pedagogică. 1972. 161 p.

81. POPESCU-NEVEANU P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.1978.
82. POTOLEA D., TOMA, S. *Competența: concept și implicații pentru programele de formare a adulților*. Timișoara: 2010.
83. POTOLEA D., TOMA, S. *Formarea competențelor în educație: De la teorie la practică*. Editura Universitară. 2019.ISBN:978-606-28-0377-9.
84. *Proiectul Europa 2030. Provocări și oportunități. Raport către Consiliul European al Grupului de Reflecție privind viitorul U.E, 2030.*, Luxemburg: Oficiul pentru publicații al U.E. 2010. 54 p.
85. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Ed. a 2-a. Coord. CUCOȘ, C. Iași: Editura Polirom. 2008. 732. ISBN: 978-973-46-1089-1.
86. RAILEAN EI. *Managementul competenței de a învăța să înveți la etapa universitară*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2022, nr. 5(155). p.63-67, ISSN:1857-1159 .
87. *Recomandarea Consiliului U.E. din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* [Recomandarea Consiliului din 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții - European Education Area](#)
88. *Recomandarea Consiliului U.E. din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* [Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții \(Text cu relevanță pentru SEE.\) - Publications Office of the EU](#)
89. SCLIFOS L. *Formarea competenței de a învăța să înveți*. În: *O competență-cheie – a învăța să înveți*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2010, pp. 5-18. ISBN 978-9975-4125-0-6.
90. STAN C. . *Evaluarea în educație. Noi perspective și abordări.*, Editura Universității din București. 2021. ISBN:978-606-16-1521-0.
91. STĂNCULESCU E. *Rolul metacogniției în dezvoltarea competențelor de autoevaluare la liceeni*. În: . *Revista de Pedagogie*. 69(1), pp.57-73. 2021. ISSN: 0034-4526.
92. *Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a României 2030*. București: Editura Paideia. 2018 .ISBN 978-606-748-261-4.
93. *Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare*. Neacșu I.(coord.) Centrul Național de Evaluare și Examinare. București: Editura Didactică și Pedagogică . 2012. ISBN: 978-9733014395.
94. TAMAȘ S. *Dicționar politic. Instituțiile democrației și cultura civică*. Ed. a 2-a revăzută și adăugită..București: Casa de Editură și Presă „Șansa” S.R.L.1996.
95. *Teorii contemporane ale învățării*. ILLERIS, K. (coord.) Autori de referință. București: Editura „Trei”. 2014. 423p. ISBN: 978-606-719-059-5.
96. ȚARĂLUNGĂ G. *Strategii didactice interactive în dezvoltarea competențelor metacognitive*. Editura Universității Alexandru Ioan Cuza. 2023. SBN:978-606-708-351-4.
97. UNGUREANU D. *Educația integrată și școlară incluzivă*. Timișoara: Editura de Vest. 2000.
98. UNGUREANU D. *Educație și curriculum*. Timișoara: Editura Euroștampa. 1999, 320 p. ISBN: 973-578-007-9.
99. UNGUREANU D. *Teoria curriculum-ului* . Timișoara: Editura Mirton. 1999. 191p. ISBN: 973-578-987-6.
100. VELEA S. *Autonomia și autoevaluarea în învățământul liceal*. Editura Didactică și Pedagogică.2020. ISBN: 978-606-24-0205-3.
101. VÎGOTSKI L., S. *Opere psihologice alese*. vol. 1. București: trad. Editura Didactică și Pedagogică. 1972. 309 p.

102. VLĂȘCEANU G. *Deschideri. Viitorul educației în orizontul 2030. Lipsa de valoare a puterii cunoașterii în absența cunoașterii puterii.* În: Tribuna Învățământului. Revistă de educație și cultură, Nr. 34, Anul III, Serie nouă, octombrie 2022. pp.102-106. ISBN: 7989731248321.
103. VLĂȘCEANU G. *Educație și putere. Sau despre educația pe care am putea s-o avem.* Polirom.2020. 264p. ISBN:9789734680641.
104. WALKER T. D. *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție.* București: Editura Trei. 2018. ISBN: 978-606-719-647-5.
105. ZAMFIR C., VLĂȘCEANU, L. *Dicționar de sociologie.* București: Editura Babel. 1993, 770 p. ISBN: 978-973-9243-01-5.

În limbă străină:

106. BLOOM B.S. *Taxonomy of Educational Objective, Handbook I: Cognitive Domaine.* New York: David Mc.Kay Company Inc., 1971. 111 p.
107. BOEKAERTS, M., CORNO, L. *Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention.* În: Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. 2021. ISBN 978-0367332255, 482 p.
108. BOUD D., BREW, A. *Re-imagining assessment in higher education: Learning for the longer term.* Studies in Higher Education, 45(5), pp.785-791.2020. ISSN:0307-5079 (print) , 1470-174X (online).
109. BROADBENT J., POON W.L. *Self-regulated learning strategies academic achievement in online higher education learning environments: A systemic review.* În rev.: Internet and Higher Education, 2018, 13 p, ISSN: 1096-7516.
110. CHOMSKI N. *Logical Structure of Linguistic Theory.* New York: Plenum, 1975.
111. DARLING-HAMMOND L., FLOOK L. COOK-HARVEZ, BARRON C., OSHER B. *Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development.* 2019. 140 p, ISSN: 1088-8691.
112. DE CORTE E., VERSCHAFFEL, L. *Fostering Self-Regulated Learning: A European Perspective.* În rev.: Educational Psychologis, 2021.
113. DINSMORE D. L., ALEXANDER, P. A. (2020). *The role of metacognition in learning and achievement. Handbook of Research on Learning and Instruction (2nd Edition), pp. 389-410.* ISBN: 978-1138600300.
114. DONKER A.S., de BOER, H., KOSTONS, D., VAN EWIJK, C.D., VAN DER WERF, M. P.C. *Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis.* 2018, 27 p. În rev.: Educational Research Review. ISSN:1877-0428.
115. FISHER D., FREY, N., HATTIE, J. *Developing Assessment-Capable Visible Learners, Grades K-12: Maximizing Skill, Will, and Thrill* 2018, 7 p. ISSN: 800-450-4050.
116. FISHER D., FREY, N., HATTIE, J., THAYRE, M. *The distance learning playbook for school leaders: Leading for Engagement and Impact in Any Setting.* 2020. 152 p., ISBN: 1071839845.
117. FISHER D., FREY, N., *How Learning Works: Research-Based Strategies for Effective Teaching.* 2022. 29 p., ISBN: 9781071856635.
118. HATTIE J., ZIERER, K. *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success.* 2021. 206 p. ISBN: 9781003430124.

119. HAUTAMÄKI J.[et.al] *Assessing Learning to Learn: A Framework*. Centre for Educational Assessment, Helsinki University în colab. With the National Board of Education in Finland, Helsinki,Finland. 2002. ISBN:952-13-1423-0.
120. HAUTAMÄKI J.,HAUTAMÄKI, A., KUPIAINEN S. *Assessment in Schools-Learning to Learn*, International Encyclopedia of Education, 2010, vol.3, p.268-272. ISBN:0080410464, 9780080410463.
121. LODGE J. M., KENNEDY, G., LOCKYER, L., ARGUEL, A., PACHMAN, M. Understanding and influencing student learning: The role of metacognition in education. 53(2), 2018 . Educational Psychologist. ISSN: 0013-1954 .
122. MAGER R., F. *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris: GAUTHIER-VILLARS, 1972.
123. MORANDI F., LA BORDERIE, R. *Dictionnaire de pédagogie. 120 notions-clés. 320 entrées. Classement thématique*. Nathan, Paris: 2010. 271p., ISBN: 13-978-2091219134.
124. PANADERO E., BROADBENT, J. *Developing evaluative judgement: A systematic review and analysis of the concept and its implementation in education*. În rev. : Educational Research Review, 2021. ISSN: 1747-938X.
125. PANADERO E., BROADBENT, J. *Developing evaluative judgment: A self-regulated learning perspective*. Educational Psychology Review. 2018. ISSN:1040-726X.
126. PERRY N.E., RAHIM, A. *Studying self-regulated learning in classrooms*. În : Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.2020. ISBN: 9780367332847
127. PIAGET J. Psychologie et épistémologie. Paris: Éditions Gonthier. 1970. 189 p.
128. *Schola Europaea / Office of the Secretary-General*. Pedagogical Development Unit. Ref.: 2018-09-D-69-en-2. *Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools* Approved by the Joint Teaching Committee by Written Procedure 2018/47
129. SCHURIK D.H., GREENE, J. A. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance: New Trends and Innovations*, 2017.În rev.: Educational Psychology Review

Linkuri:

130. Buletin informativ. [citat: 2.07.2024] Aprilie 2022. Disponibil: [Buletin-informativ-aprilie-Educatia-2030.pdf](#)
131. Teaching and Learning General , Secondary Education.[citat:3.01.2024]. Disponibil: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secon-dary-education-38_en
132. Introductory Guide for Teachers and Educational Managers. .[citat:20.01.2024]. Disponibil: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CLCF_Learning_to_Learn.pdf
133. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development [citat:30.01.2024]. Disponibil: [Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development | Department of Economic and Social Affairs](#)
134. Cross-curricular topics[citat:20.04.2023]. Disponibil: https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_13_final.pdf
135. Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement In Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review [citat:16.05.2023]. Disponibil: <https://www.learntechlib.org/p/199135/>

136. The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence A Meta-Analysis [citat:14.07.2022]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/282408354_The_Relation_Between_Self-Regulated_Learning_and_Academic_Achievement_Across_Childhood_and_Adolescence_A_Meta-Analysis
137. Ministerul Educației și Cercetării al Estoniei, [online]. *Strategia estoniană pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. 2020. [citat:18.02.2022]. Disponibil: https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf
138. *Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului național în România*.2021.p.32.[citat:19.07.2023]. Disponibil: <https://nou.siphd.ro/f/2021/00000037282.pdf>
139. Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Language Policy Unit, Strasbourg [citat:23.08.2023]. Disponibil: www.coe.int/lang-CEFR; <https://rm.coe.int/1680459f97>
140. „Implementation of “Education & Training 2010” programme, Working group on Basic skills, foreign language teaching and entrepreneurship”; [.....,P.]Report November 2003, Annex 2, nota 24, pp. 48-58.[citat:30.09.2023]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52003SC1250>
141. *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a in anul scolar 2021-2022* , Limbi moderne, Bucuresti 2021 https://www.edu.ro/repere_metodologice_aplicare_curriculum_clasa_X_an_scolar_2022_2023
142. *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a X-a in anul scolar 2022-2023* , Limbi moderne, Bucuresti 2022 https://www.edu.ro/repere_metodologice_aplicare_curriculum_clasa_X_an_scolar_2022_2023
143. Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a XII-a în anul școlar 2023-2024 - limbi moderne - .[citat:25.07.2024]. Disponibil: https://www.edu.ro/repere_metodologice_2023_2024
144. *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a XII-a in anul scolar 2024-2025* , Limbi moderne,. https://www.edu.ro/repere_metodologice_2024_2025_XII
145. *Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului național în România*.2021. <https://nou.siphd.ro/f/2021/00000037282.pdf>
146. Report November 2003, Annex 2, nota 24, pp. 48-58. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52003SC1250>

ANEXE

Anexa 1. Chestionar de evaluare a strategiilor didactice pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în liceu

Nume: _____

Rol (elev/profesor) - *subliniați* _____

Instrucțiuni: Răspunde la fiecare întrebare bifând căsuța corespunzătoare sau completând informațiile solicitate. Fii cât mai sincer pentru a obține o evaluare cât mai exactă.

1. Evaluarea Strategiilor Didactice

1.1. În ce măsură consideri că strategiile didactice utilizate în liceu dezvoltă competența „a învăța să înveți”?

Foarte mult	Mult	Moderat	Puțin	Deloc

1.2. Care dintre următoarele strategii consideri că sunt cele mai eficiente pentru dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”? (Încercuți toate care se aplică)

- **Învățarea bazată pe proiecte**
- **Învățarea colaborativă**
- **Învățarea prin descoperire**
- **Utilizarea tehnologiilor educaționale**
- **Învățarea individualizată**
- **Alte strategii (specificați):** _____

1.3. În ce măsură următoarele strategii didactice sunt implementate în școala/liceul dvs.?

- **Învățarea bazată pe proiecte**

Foarte mult	Mult	Moderat	Puțin	Deloc

- **Învățarea colaborativă**

Foarte mult	Mult	Moderat	Puțin	Deloc

- **Învățarea prin descoperire**

Foarte mult	Mult	Moderat	Puțin	Deloc

- **Utilizarea tehnologiilor educaționale**

Foarte mult	Mult	Moderat	Puțin	Deloc

- **Învățarea individualizată**

Foarte mult	Mult	Moderat	Puțin	Deloc

2. Impactul Strategiilor Didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”

2.1. Cum ai evalua impactul asupra **motivației** tale de a învăța?

Foarte mare	Mare	Moderat	mic	Foarte mic

2.2. Cum evaluezi impactul strategiilor didactice asupra abilităților de gestionare a timpului ale elevilor?

Foarte mare	Mare	Moderat	mic	Foarte mic

2.3. Aplicarea strategiilor didactice creează un mediu favorabil învățării

Foarte mult	Mult	Moderat	Puțin	Deloc

2.4. Cum evaluezi adaptarea strategiilor pentru a menține un nivel echilibrat al emoțiilor, gestionarea stresului și anxietății în timpul învățării?

Foarte mare	Mare	Moderat		mic	Foarte mic

Ce sugestii aveți pentru îmbunătățirea strategiilor didactice utilizate în liceu?

Mulțumim pentru participare!

Acest chestionar poate fi ajustat în funcție de contextul specific al tezei de doctorat și de obiectivele cercetării.

Anexa 2. Date privind modul în care elevii își gestionează propria învățare prin strategii de auto-reglare

Întrebările adresate elevilor	Rezultate	
1. Care dintre următoarele strategii utilizați pentru a vă organiza timpul de studiu?		
a) Crearea unui program fix de studiu	35	24,14
b) Studiarea în funcție de momentul inspirației	89	61,38
c) Planificarea în funcție de sarcinile zilnice	21	14,48
2. Cum vă monitorizați progresul în timpul studiului?		
a) Evidențiez realizările într-un jurnal de studiu	15	10,34
b) Compar progresul cu obiectivele stabilite	57	39,31
c) Nu monitorizez explicit progresul	73	50,34
3. Ce strategii folosiți pentru a vă menține motivația în timpul învățării?		
a) Stabilirea de recompense pentru atingerea obiectivelor	19	13,10
b) Pauze regulate și exerciții de relaxare	41	28,28
c) Găsirea de conexiuni între materialele de învățare și interesele personale	85	58,62
4. Cum vă ajustați strategiile de învățare în funcție de rezultatele obținute?		
a) Revizuiesc și ajustez strategiile în mod regulat	12	8,28
b) Continui să aplic aceleași strategii indiferent de rezultate	57	39,31
c) Nu am o strategie clară pentru ajustarea învățării	76	52,41
5. Cum gestionați momentele de frustrare sau dificultate în învățare?		
a) Solicit ajutor de la colegi sau profesori	20	13,79
b) Iau o pauză și revin la materie mai târziu	66	45,52
c) Mă concentrez pe alte activități pentru a evita sentimentele negative	59	40,69
6. Cum vă organizați resursele și materialele de învățare pentru eficiență?		
a) Utilizez tehnologii și aplicații pentru organizare	13	8,97
b) Prefer să lucrez cu materiale fizice (cărți, caiete)	56	38,62
c) Nu am o metodă specifică de organizare a resurselor	76	52,41
7. Ce strategii, eventual, stiluri de învățare preferați în funcție de tipul de materie?		
a) activități practice, precum construirea de scheme sau înțelegerea informațiilor prin jocuri : stilul kinestezic	21	14,48
b) Lectura și notarea informațiilor importante: stilul vizual,	46	31,72
c) Învățarea prin ascultare și memorare: stilul auditiv	78	53,79
8. Cum vă planificați evaluările și testele?		
a) Crearea unui calendar cu termene limită și prioritizarea sarcinilor	12	8,28
b) Studiarea intensivă înaintea testelor fără o planificare prealabilă	77	53,10
c) Nu-mi planific studiul în funcție de evaluări	56	38,62
9. Care sunt cele mai mari provocări în aplicarea strategiilor de auto-reglare a învățării?		
a) Menținerea consistenței în aplicarea strategiilor	57	39,31
b) Gestionarea timpului și prioritizarea activităților	69	47,59
c) Motivarea continuă pentru a învăța eficient	19	13,10
10. Cum credeți că vă îmbunătățiți continuu competența de auto-reglare a învățării?		
a) Participând la sesiuni de feedback și reflecție asupra progresului	53	36,55
b) Explorând noi tehnici și strategii de învățare	89	61,38
c) Nu consider că este necesară o îmbunătățire continuă	3	2,07

Anexa 3. Teste la limba engleză aplicate în etapa de constatare a experimentului

Anexa 3.1. TEST de evaluare inițială anul școlar 2022-2023

Limba engleză, clasa a X-a (2 ore)

Numele si prenumele elevului _____

Data susținerii testului _____

Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și din Partea a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte. Timpul efectiv de lucru este de 50 de minute.

I. Circle the correct answer (20p):

1. I'm too tired to play tennis today, I *have packed / am packing / have been packing* boxes since morning.
2. She is an excellent journalist. A top newspaper *has offered / is offering / offers* her an important job.
3. Jane can't come. Her car *has been breaking / breaks / has broken* down.
4. If you don't study, you *won't / aren't / will* pass your exams.
5. I *am having / have / won't have* a party on Saturday. Would you like to come?
6. I'll talk to him when he *will come / will be coming / comes*.
7. We *haven't booked / didn't book / don't book* a hotel room yet.
8. He *is swimming / swims / has swum* every day to keep fit.
9. They *didn't see / haven't seen / hasn't seen* us since we moved to Paris.
10. If you *will mix / mix / are mixing* blue with yellow, you get green.

II. Fill in the correct word derived from the word in bold (10p):

1. An individual's.....has nothing to do with their own education.

INTELLIGENT

2. The.....of this book took several years.

TRANSLATE

3. You should never judge people by their.....

APPEAR

4. Manyare trying to find a cure for AIDS.

SCIENCE

5. I found the shop.....very helpful.

ASSIST

III. Complete the second sentence using the word in bold. Use between 3 and 5 words. Do not change the word given. (20p)

1. She hasn't found a flat yet. **still**
She.....a flat.
2. It isn't necessary for you to come to class tomorrow. **don't**
You.....come to class tomorrow.

3. It's the most spectacular film I've ever seen. **never**

I.....a spectacular film before.

4. I think you should wait for the sales before you buy a new camera. **idea**

It's.....wait for the sales before you buy a new camera.

IV. You have recently moved to a new city. Write a letter (approx. 150 words) to an English friend of yours. In your letter, you should

- **explain** why you have moved

- **tell** him/her about your new life in the new city

- **invite** him / her to visit you. (40 p)

10 p Bonus ☺

INITIAL TEST PAPER | 10th Grade

BAREM DE CORECTARE ȘI NOTARE

I. (10*2p) 1. have been packing; 2. has offered; 3. has broken; 4. won't; 5. am having; 6. comes; 7. haven't booked; 8. swims; 9. haven't seen; 10. mix

II. (5*2p) 1. intelligence; 2. translation; 3. appearance; 4. scientists; 5. assistant

III. (4*5p)

1. ...is still looking for...

2. ...don't have to...

3. ...have never seen such...

4. ...a good idea to ...

IV. - appropriate structure and organisation of ideas – 10p

- appropriate grammar and vocabulary – 20p

- overall effect on the reader – 10p

ANALIZA TESTELOR INIȚIALE LA LIMBA ENGLEZĂ

Obiective:

- cunoașterea nivelului de pregătire al elevilor în momentul începerii noului an școlar;
- realizarea de către profesor a diagnozei și prognozei pentru etapa următoare;
- cunoașterea de către elevi și părinți a nivelului de la care elevii pornesc în următoarea etapă de studiu;
- cunoașterea de către profesor a măsurii în care elevii sunt capabili să-și însușească noțiunile ce urmează a le fi predate, să-și formeze competențele specifice disciplinei;
- elaborarea unui plan de măsuri coerent care să armonizeze relația competențe specifice așteptate/ conținuturi atât la nivelul clasei, dar și individualizat.

Analiza rezultatelor obținute la testarea inițială la disciplina *Limba engleză* de către elevii clasei a X a permite descrierea detaliată a problemelor și a dificultăților cu care se confruntă elevii ciclului liceal, dar și reliefa succintă a punctelor tari și slabe ale acestora, după cum reiese din lucrările supuse analizei.

Din totalul de 30 de elevi, la test au fost prezenți 30.

Având în vedere modul în care elevii au rezolvat diferitele sarcini de lucru, s-au constatat următoarele puncte slabe:

- vocabular redus în limba engleză
- confundarea timpurilor verbale: present simple-continuous, past simple-continuous, past simple-perfect simple
- necunoașterea verbelor neregulate
- necunoașterea unor cuvinte și structuri specifice limbii engleze

CRITERIU	Test initial
nr. total elevi	30
nr. elevi prezenti	30
nr. elevi absenti	0
nr. note (<4)	10
nr. note (4-4.99)	5
nr. note (5-6.99)	12
nr. note (7-10)	3
media clasa	7,10
procent note>5	50%
nota minima	2,6
nota maxima	9,6
note sub medie	15
note peste medie	15

Prin urmare, pentru a **îmbunătăți** performanțele elevilor în ceea ce privește aceste aspecte, propunem insistarea pe următoarele tipuri de exerciții și activități:

- Exerciții de redactare a unui text după un plan construit de elevi sau dat de profesor;
- Muncă individuală și în echipă stimulând procesul învățării
- Implicarea în activități educaționale precum competiții, prezentări, proiecte, punerea în scenă a mici piese de teatru
- Jocuri de vocabular
- Exerciții de listening și speaking
- Exerciții de gramatică (missing words, multiple choice, fill in)
- Reading comprehension pe teme de actualitate

Anexa 3.2. TEST de evaluare finală, anul școlar 2022-2023

Limba engleză, clasa a X-a (2 ore)

Numele și prenumele elevului _____

Data susținerii testului _____

Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și din Partea a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte. Timpul efectiv de lucru este de 50 de minute.

I. Choose the correct answer that fits the gap. (15 p)

1. I wish you would stop sitting on the.....and decide whose side you are on.

A. fence B. crossroads C. wall D. middle

2. Dan listen to his mother when she is giving him advice.

A. don't B. must C. did D. might

3. Unfortunately, teenagers smoke.....in spite of their teachers' warning.

A. heavy B. heavily C. most D. hardly

4. If Luca had told her the truth, shehim.

A. have had understood B. didn't have understood
C. would have understood D. would understand

5. A full scholarship to Harvard and you are worried about leaving your job? Get real! You'd be a fool to..... up a chance like that.

A. turn B. brush C. pass D. cast

II. Use the words in capitals at the end of each gapped line to form a word that fits in the gap in the same line (15 p)

1. His audience found the joke offensive and greeted it with asilence.

DEAF

2. Councilors have once again rejected.....for a new multi-storey car park.

PROPOSE

3. Excessiveto direct sunlight should of course be avoided.

EXPOSE

4. As a student, I am still.....dependent on my parents.

FINANCE

5. Failure to meet legal safety.....has led to the temporary closure of the fairground.

REQUIRE

III. Put a tick next to the sentences which are correct and an X next to the sentences that contain an error. Write the correct sentences. (20 p)

1. Next month he is planning to be in London.

.....

2. They have met last week when they were on holiday in Paris.

.....

3. He is getting married next month, and he want you to come to the wedding.

.....

4. I would rather you write your homework.

.....

5. When I will get to Bristol, I'll try to contact you.

IV. Describe your way to school on a delightful spring day/on a cold unpleasant winter day. (120 words-150 words) 40P

10 p Bonus ☺

BAREM DE CORECTARE ȘI NOTARE

I. 1A 2B 3B 4C 5C

II. 1 DEAFENING 2 PROPOSALS 3 EXPOSURE4 FINANCIALLY
 REQUIREMENTS

Punctajul maxim se aplică pentru ortografierea și derivarea corectă a cuvântului potrivit în context. Greselile de ortografie scad punctajul la 0,2/item.

III. 1 vtick

2 x have correct answers: met
 3 x want wants
 4 x write wrote
 5 x will get

IV.

- appropriate structure and organisation of ideas – 10p
- appropriate grammar and vocabulary – 20
- overall effect on the reader – 10p

ANALIZA TESTELOR FINALE LA LIMBA ENGLEZĂ

La începutul anului școlar, s-a aplicat un test de evaluare inițială pentru a determina nivelul de competență lingvistică al elevilor din clasa a 10-a. Rezultatele au variat între 29 și 96 de puncte din 100, cu o medie de 71 de puncte. Această evaluare inițială a arătat că majoritatea elevilor aveau competențe medii, dar existau și elevi cu performanțe mai slabe sau mai bune.

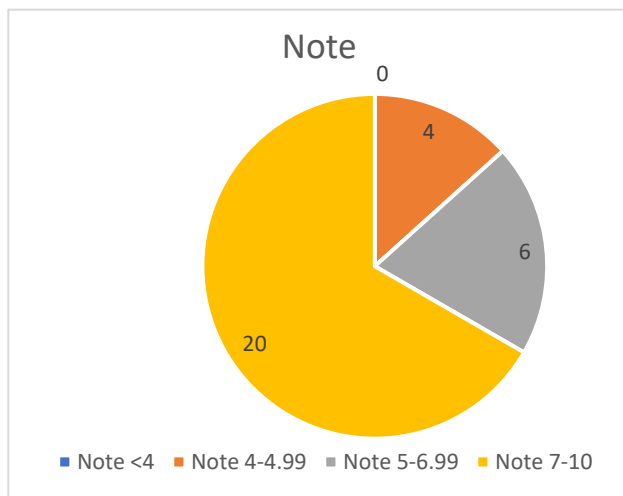
Pe parcursul anului școlar, s-au realizat mai multe evaluări formative, cum ar fi teste și activități de feedback. Rezultatele acestor evaluări au fost monitorizate pentru a observa tendințele de progres.

La finalul anului școlar, s-a aplicat un test final similar ca structură cu testul inițial. Rezultatele finale au variat între 40 și 100 de puncte, cu o medie de 81 de puncte. Comparativ cu rezultatele inițiale, s-a observat o creștere medie de 10 puncte.

Concluziile acestei analize arată că elevii din clasa a 10-a au făcut un progres semnificativ la limba engleză pe parcursul anului școlar, crescându-și media generală cu 10 puncte. Recomandările includ continuarea utilizării metodelor interactive de predare, sesiuni regulate de feedback și evaluări formative pentru a menține și îmbunătăți progresul observat.

Această analiză detaliată demonstrează că există un progres clar și măsurabil în competențele lingvistice ale elevilor, subliniind eficiența strategiilor educaționale aplicate pe parcursul anului școlar.

CRITERIU	Test initial
nr. total elevi	30
nr. elevi prezenti	30
nr. elevi absenti	0
nr. note (<4)	0
nr. note (4-4.99)	4
nr. note (5-6.99)	6
nr. note (7-10)	20
media clasa	8,10
procent note>5	33%
nota minima	4
nota maxima	10
note sub medie	10
note peste medie	20



Anexa 3.3. TEST de evaluare inițială, anul școlar 2022-2023

Limba engleză, clasa a X-a A, L1

Numele și prenumele elevului _____

Data susținerii testului _____

• Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte.

• Timpul efectiv de lucru este de 45 de minute.

Partea I

Read the text and mark the following sentences as T (true) or F (false). (20 points)

The Benefits of Daily Exercise

Engaging in daily exercise is one of the most beneficial habits one can develop. Regular physical activity helps maintain a healthy weight, improves cardiovascular health, and boosts mental well-being. Studies show that people who exercise regularly have lower risks of developing chronic diseases such as heart disease, diabetes, and certain types of cancer.

Exercise also releases endorphins, which are chemicals in the brain that act as natural painkillers and mood elevators. This is why many people feel happier and more energetic after a workout. Additionally, daily exercise can improve sleep quality, enhance brain function, and reduce stress levels.

Despite these benefits, many people struggle to maintain a regular exercise routine. Common barriers include lack of time, motivation, and access to facilities. However, even small amounts of daily activity, like walking or doing household chores, can make a significant difference in overall health.

Statements:

1. Regular physical activity can help prevent chronic diseases. (T/F)
2. People who exercise daily tend to have worse sleep quality. (T/F)
3. Endorphins released during exercise can improve mood. (T/F)
4. Many people find it easy to maintain a regular exercise routine. (T/F)
5. Only intense exercise can provide health benefits. (T/F)
6. Lack of motivation is a common barrier to regular exercise. (T/F)
7. Daily exercise does not impact mental well-being. (T/F)
8. Walking and household chores do not count as exercise. (T/F)
9. Exercise can reduce stress levels. (T/F)
10. Access to facilities is not a barrier to exercise for most people. (T/F)

1. Complete these sentences with the correct form of the verb in brackets. (20 points)

1. Recycling (help) _____ reduce the amount of waste in landfills.
2. Many local governments (provide) _____ recycling bins for residents.
3. Educational programs (introduce) _____ to raise awareness about recycling.
4. If waste (not recycle) _____, it can harm wildlife.
5. Proper recycling guidelines (need) _____ to be followed.

2. Choose the best alternative to complete these sentences. (20 points)

1. He seems a bit rude when you first meet him, but when you _____ to know him better, he's really very friendly.
A. do B. go C. get D. make

2. I don't think I _____ to go out tonight.
A. should B. ought C. must D. shouldn't
3. _____ my holidays, I like to take things easy and relax.
A. while B. at C. with D. during
4. We had _____ a great time we didn't want to come home.
A. so B. very C. really D. such
5. They _____ us not to walk on the ice in case it broke.
A. said B. suggest C. warned D. explained
6. He was nervous because he _____ been on an airplane before.
A. wasn't B. hadn't C. isn't D. didn't
7. We spent a _____ more money than we had intended.
A. lot B. much C. far D. great
8. He is afraid to _____ speak with you.
A. talk B. wish C. sing D. speak
9. I love that story you wrote; it was _____ excellent.
A. very B. extremely C. such D. absolutely
10. This computer costs \$850. It's only a _____ cheaper than the one you bought last week.
A. little B. less C. much D. slightly

Partea a II-a

(30 points)

Write about what people should in order to live a healthy life. Give arguments and examples to support your ideas. (10-15 lines)

BAREM DE EVALUARE ȘI DE NOTARE

Clasa a X-a A, L1

Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte.

1. True/False (10 statements X 2p = 20p)

1. T; 2. F; 3. T; 4. F; 5. F; 6. T; 7. F; 8. F; 9. T; 10. F.

2. Verb Form Completion (5 sentences X 4p = 20p)

1. helps
2. provide
3. are being introduced
4. is not recycled
5. need

3. Choose the best alternative to complete these sentences (10 sentences X 2p = 20p)

1. C 2. B 3. D 4. D 5. C 6. B 7. A 8. D 9. D 10. A

Partea II-a

(30 points)

Marking Scheme

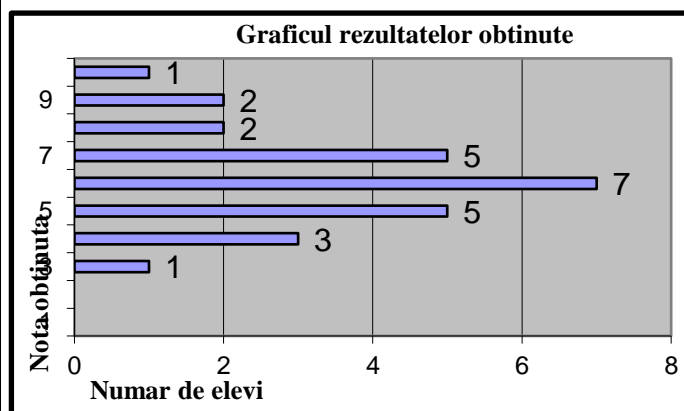
Task: creative writing

Task achievement & original input	10p
Relevance of ideas to topic	4p
Organization	6p
- organization / layout	3p

- cohesion and coherence	2p
- length constraint	1p
Language accuracy and variety	6p
- correct use of grammar structures	5p
- accurate spelling and punctuation	1p
Register and vocabulary	4p
- appropriate register and vocabulary	1p
-range of vocabulary	3p

Analiza rezultate clasa a X-a A:

Rezultate obtinute		
Nota	Nr. elevi	%
1		0
2		0
3	1	3,84615
4	3	11,5385
5	5	19,2308
6	7	26,9231
7	5	19,2308
8	2	7,69231
9	2	7,69231
10	1	3,84615
Total elevi		26
Media pe clasa		6.26



Concluzii:

Unii elevii înțeleg partial un text la prima vedere; Există lacune in ceea ce privește cunoștințele de gramatică; Unii nu știu să redacteze un text și să se încadreze în cerințe.

În urma acestor rezultate se impun următoarele măsuri: alternarea predării unitare cu cea diferențiată; lucru diferențiat cu elevii care au luat note sub 5 și monitorizarea progresului acestora; exerciții de redactare de compuneri pentru a deprinde partile componente ale acestora; aprofundarea noțiunilor de gramatică și vocabular; rezolvarea unui număr mai mare de fișe, privind utilizarea timpurilor verbale în contexte variate, reluarea listei cu verbe neregulate; prezentarea spre lectură a unor cărți în vederea îmbogățirii vocabularului.

Anexa 3.4. TEST de evaluare finală, anul școlar 2022-2023

Limba engleză, clasa a X-a A, L1

Numele și prenumele elevului _____

Data susținerii testului _____

• Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte.

• Timpul efectiv de lucru este de 45 de minute.

Partea I

1. Complete the sentences and questions. Use the correct form of the verbs in brackets (20 points).

1. If we _____ (win) the lottery, we _____ (be) rich.
2. Frank got on the plane after he _____ (show) the flight attendant his boarding pass.
3. Tom _____ (go) to the Czech Republic in 2010.
4. They sent the man to prison because he _____ (steal) money from a bank.
5. My granddad said that he _____ (give up) smoking in 1978.
6. Jim bought a solar-powered radio after his battery-powered one _____ (break).
7. If I met the Queen, I _____ (give) her some flowers.
8. Ahmed _____ never _____ (see) snow because he lives in Saudi Arabia.
9. If my family _____ (have) a private plane, we _____ (travel) around the world.
10. _____ you ever _____ (visit) America?

2. Circle the correct words to complete the sentences (10 points).

1. We went to **an aquarium** / **a water park** yesterday and took lots of photos of the amazing fish.
2. **Shoplifters** / **Burglars** got into our house and stole some money and a computer.
3. Not many people visit this area – it's very **touristy** / **remote**.
4. My grandma prefers **an aisle** / **a window** seat on a plane because she likes to get up and walk around.
5. This big box is made of **wood** / **cardboard** so it isn't very heavy.

3. Complete the second sentence so that it means the same as the first sentence. Write 1–3 words. (30 points)

1. We started having French lessons in June.
We've had French lessons _____ June.
2. Scientists in France have designed a new type of robot.
A new type of robot _____ by scientists in France.
3. Jake said, 'Everyone in the school is excited about the match.'
Jake said that everyone in the school _____ about the match.
4. We used recycled paper to make these boxes.

- Recycled paper _____ to make these boxes.
5. Sharon said, 'I can't wait to go on holiday to Paris.'
Sharon said that she _____ to go on holiday to Paris.
6. Dad went to the supermarket earlier and he hasn't come home yet.
Dad _____ to the supermarket.
7. Mark said, 'I saw a robbery last week.'
Mark said that he _____ a robbery the week before.
8. I won't watch the film because it starts at 11 p.m.
If the film didn't start at 11pm, I _____ it.
9. They will build a new library in our town.
A new library _____ in our town.
10. Matt said, 'It's going to rain on Wednesday.'
Matt said that it _____ that Wednesday.

Partea a II-a (30 points)

Think of a gadget that you bought in the past. Follow the instructions below and write a blog post.

- Describe the gadget and what you use it for.
- Mention where and when you bought it.
- Say how often you use this gadget.
- Recommend it to your friends.

BAREM DE EVALUARE ȘI DE NOTARE

Clasa a X-a A, L1

Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte.

Partea I 60 points

1. Complete the sentences and questions. Use the correct form of the verbs in brackets (2p X 10 sentences = 20p).

1 won; would be; 2 had shown; 3 went; 4 had stolen; 5 had given up; 6 had broken; 7 would give; 8 has (never) seen; 9 had; would / could travel; 10 have (you ever) visited.

2. Circle the correct words to complete the sentences (2p X 5 sentences = 20p).

1. aquarium; 2. Burglars; 3. Remote; 4. an aisle; 5. cardboard

3. Complete the second sentence so that it means the same as the first sentence. Write 1-3 words. (3 pX 10 sentences = 30p)

1. since; 2. has been designed; 3. was excited; 4. was used; 5. couldn't wait; 6. has gone
7. had seen; 8. would watch; 9. will be built ; 10. was going to rain

Partea a II-a 30 points

Marking Scheme

Task: creative writing

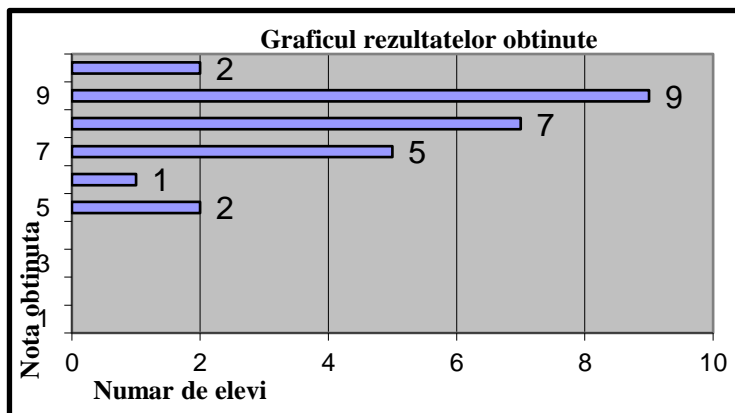
Task achievement & original input

10p

Relevance of ideas to topic	4p
Organization	6p
- organization / layout	3p
- cohesion and coherence	2p
- length constraint	1p
Language accuracy and variety	6p
- correct use of grammar structures	5p
- accurate spelling and punctuation	1p
Register and vocabulary	4p
- appropriate register and vocabulary	1p
- range of vocabulary	3p

Analiza rezultatelor in urma testului final:

Rezultate obținute		
Nota	Nr. elevi	%
1		0
2		0
3		0
4		0
5	2	7.6923
6	1	3.8462
7	5	19.231
8	7	26.923
9	9	34.615
10	2	7.6923
Total elevi		26
Media pe clasa		8



Analiza comparativă a testelor inițiale și finale:

- Rezultatele testelor finale, în raport cu cele inițiale, arată un progres semnificativ în însușirea cunoștințelor, precum și îmbunătățirea unor competențe specifice;
- S-a constatat un progres mai mare în rezolvarea itemilor obiectivi din partea I;
- Toți elevii au obținut note peste 5, puțini elevi au întâmpinat dificultăți de exprimare a propriei opinii în raport cu tema dată;

Anexa 3.5. TEST de evaluare inițială, anul școlar 2023-2024

Limba engleză, clasa a XI-a C

Numele si prenumele elevului _____

Data susținerii testului _____

- Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și din Partea a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte.
Timpul efectiv de lucru este de 45 de minute.

PARTEA I

(60 de puncte)

1. Read the text below. Are the sentences 1-5 'Right' (A) or 'Wrong' (B)? If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C). (20 points)

I gazed up at the peak as I unpacked my picnic. The sun shone and there was not a cloud in the sky. I told my companions that I would climb to the summit of Everest immediately after lunch. They smiled indulgently and began cracking open hard-boiled eggs. I could hardly believe that, after all the preparation, I was here at last. Nor could I believe my luck to have found a Mount Everest I could scramble up without ice pick or oxygen, while looking at the house of my ancestor, after whom the other, real Mount Everest is named. Not many people know about this gentler peak, five miles from the hill station of Mussoorie in the foothills of the Himalayas - and roughly 500 miles from Mount Everest proper. I must admit that until we reached this idyllic base camp, neither did I. But there it was, an attractive grassy peak, wafted by the scent of wildflowers and grazed on by a herd of cattle.

Everest was my maiden name, and I was told as a child that Sir George Everest was my distant ancestor. He had been in charge of map-making in India at the time Mount Everest was first measured. I was also told that he was a brilliant mathematician and surveyor, whose calculations were so accurate that they named Mount Everest after him as a reward. For many years, whenever I gave my name people would say, 'Did you get your name from the mountain?' and I would be unable to conceal my sense of pride as I replied, 'No, it was the other way round actually. The mountain got its name from us.'

1. The author planned to climb the summit of Everest after lunch.
2. The author's companions were unhappy about the author's plan to climb.
3. The author needed an ice pick and oxygen to climb the peak.
4. The author believed Mount Everest was named after her ancestor.
5. The author wrote a book about the smaller Everest peak near Mussoorie.

2. Change the following sentences into the Passive Voice

(20 points)

- a) We are going to employ a new secretary next week.
- b) Students must pay their their fees by the end of the week.
- c) Everybody must turn off their mobile phones in class.
- d) I suddenly noticed that somebody was watching me.
- e) Overwork causes stress.

3. Each of the following sentences contains one error. Rewrite the correct sentences.

(20 points)

a) Please don't shout to me. I'm trying to do my best.

b) I feel absolutely terrible; I think I'm getting a flu.

c) The police has investigated the crime; but haven't found any clues.

d) On my last holiday, all my luggages went missing.

e) He has been missing for days, so I'm rather anxious for him.

PARTEA a II-a

(30 PUNCTE)

You and a friend watched a film at your house recently. Write a letter to another friend in which you:

- Say what film you watched.
- Give your personal opinion of the film.
- Mention something else you did on that occasion.
- Suggest an activity to do with the friend you are writing to.

Write your letter in 100-120 words.

BAREM DE EVALUARE SI DE NOTARE

- Se punctează oricare alte formulări/ modalități de rezolvare corectă a cerintelor.
- Nu se acordă punctaje intermediare, altele decât cele precizate explicit prin barem. Nu se acordă fracțiuni de punct.
- Se acordă 10 puncte din oficiu. Nota finală se calculează prin împărțirea punctajului total acordat pentru test la 10.

PARTEA I

(60 de puncte)

1. 5 sentencesX 4p=20 points

1- **A (Right)** - The author stated, "I told my companions that I would climb to the summit of Everest immediately after lunch."

2- **B (Wrong)** - The text indicates that the companions "smiled indulgently," suggesting they were not unhappy.

3- **B (Wrong)** - The author specifically mentions finding a Mount Everest that could be climbed "without ice pick or oxygen."

4 - **A (Right)** - The author stated, "The mountain got its name from us," implying that Mount Everest was named after her ancestor.

5 - **C (Doesn't say)**

2. 5 sentencesX 4p=20 points

a- A new secretary is going to be employed next week.

b- Fees must be paid by the students by the end of the week.

c- Mobile phones must be turned off in class.

d- I suddenly noticed that I was being watched.

e- Stress is caused by overwork.

3- 5 sentencesX 4p=20 points

a- shout ~~to~~ me – shout at me

b- a flu - flu

c- ~~has~~ -have

d- ~~luggages~~ – luggage

e- ~~anxious for~~ - anxious about

PARTEA a II-a

(30 PUNCTE)

• 4 points for appropriately beginning and ending the letter:

2 points the beginning: Dear + the friend's name

2 points the ending: Best wishes / Love / Lots of love /Yours + the sender's name

• 6 points for correct grammar structures and connectors

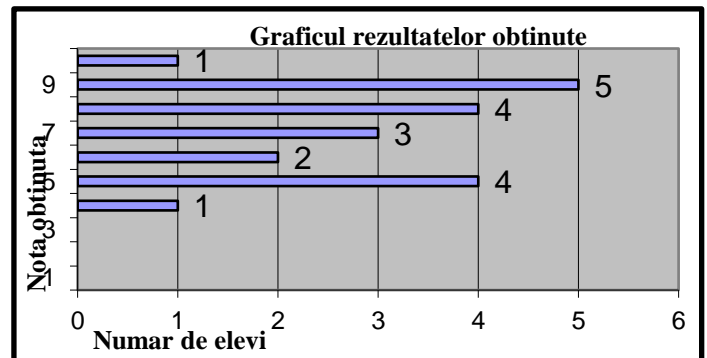
• 5 points for the use of appropriate vocabulary

- 10 points for covering the aspects demanded by the task
- 3 points for a balanced structure (greeting/introduction, content, conclusion)
- 2 points for the general impression

ANALIZA REZULTATE

Clasa a XI-a C

Rezultate obtinute		
Nota	Nr.elevi	%
1		
2		
3	1	3,57143
4	3	10,7143
5	6	21,4286
6	6	21,4286
7	2	7,14286
8	3	10,7143
9	4	14,2857
10	2	7,14286
media clasei		6,3571
total elevi		28



Concluzii si recomandari:

În urma centralizarii rezultatelor, se constata ca cei mai multi elevi au cunostinte bune si foarte bune de limba engleza, inasa majoritatea trateaza cu superficialitate subiectele de producere a unui text; Nu cunosc foarte bine regulile de redactare a unui text, si intampina dificultati in construirea de fraze complexe; Elevii fac dovada intelegerii unui text citit; Se impune accelerarea ritmului de lucru, mai multe exercitii de redactare, traduceri si lecturi in limba engleza pentru imbogatirea vocabularului.

Anexa 3.6. TEST de evaluare inițială, anul școlar 2023-2024

Limba engleză, clasa a XI-a (2 ore)

Numele si prenumele elevului _____

Data susținerii testului _____

Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și din Partea a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte. Timpul efectiv de lucru este de 50 de minute.

I. USE OF ENGLISH

1. Complete the following text by writing one word in the gap. (10 points)

Dinosaurs died out more than 60 million years ago, so how on earth can we tell what they used to eat? Find out at the Cameron Museum, where you can step 1..... in time and join some dinosaurs enjoying their lunch. 2..... you enter the new Meet the Dinosaurs exhibition, you will meet four full-size dinosaur , 3..... of them munching away on their favourite food. The model dinosaurs are so realistic that you could easily forget that they are 4..... real. Scientists have pieced 5.....information from fossils to work out that dinosaurs with large claws and sharp teeth ate meat, while flatter teeth were used 6..... grinding plants. So Tyrannosaurus rex, with its prehistoric table manners7..... teeth as sharp as razors, might not have been the 8 relaxing dinner guest! But , 9..... you are a meat eater or a vegetarian 10 not come along to the exhibition and make sure you don't miss an incredible day out!

2. Read the text and then write the correct form of the word in CAPITALS to complete the gaps. (20 points)

The Bermuda Triangle is a region of the Atlantic Ocean where many ships and planes have mysteriously disappeared. In one part of the Bermuda Triangle, there is an area 1. KNOW as the Golden Ring of Wrecks. It is a 2. FASCINATE area because, while the triangle as a whole is 3. FAME..... as a place where ships disappear, the Golden ring of Wrecks is an area of found ships. Or, to be more 4. SPECIFY..... , shipwrecks.

Around 350 shipwrecks, 5. DATE..... as far back as the 16th century, 6. CIRCLE..... the island of Bermuda. What makes the area so 7. DANGER..... ? In summer, the seas around the island are calm and 8. PEACE However, in winter, violent storms whip up 9. EXTREME rough seas. This makes the waters very 10. TREACHERY and difficult to navigate.

3. Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. DO NOT CHANGE THE WORD GIVEN (20 points)

- A baker delivered the cake for us this morning. **had**
Wea baker this morning.
- Although she was exhausted, Mary kept on studying. **fact**
In.....she was exhausted, Mary kept on studying.
- Nobody in the school runs as fast as Steve. **runner**
Steve.....in the school.
- Thomas has decided to buy a car;we can't stop him. **prevent**
We can't.....a car.
- If we don't help him,he will never succeed. **unless**
He will never succeed.....
- They are reshaping our hedge tomorrow. **reshaped**
Wetomorrow
- My views are the same as yours. **difference**
There.....my views and yours

8. She didn't know who it belonged to. **whose**
 She had no.....was.
9. It's a pity we missed the beginning of the film. **missed**
 I wish.....beginning of the film.
10. Larry said Brian had copied his report. **accused**
 Larry.....her report.

II. Writing (50 points)

You have just seen this advertisement in your local newspaper.

WICKERING SUMMER CAMP

We need young people to help out at this year's children's camp. The children are aged 8-14 and you will be required to:

- Help ensure the safety of the children
- Organize games and activities
- Help in the preparation of meals
- Do a variety of other important tasks

Do you think you can help? Write and tell us about yourself and why you think you would be suitable for this job.

Write your letter of application.(180-220 words).

BAREM DE EVALUARE SI DE NOTARE

1. Complete the following text by writing one word in the gap. (10 points)

1. Back/ backward(s); 2. As/when; 3.Each; 4.Not; 5.Together; 6.For; 7 And; 8 Most; 9.Whether/if; 10.Why.

2. Read the text and then write the correct form of the word in CAPITALS to complete the gaps

- 1.Known; 2.Fascinating; 3.Famous; 4.Specific; 5.Dating; 6.Encircle; 7.Dangerous; 8.Peaceful; 9.Extremely; 10.Treacherous.

3. Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. DO NOT CHANGE THE WORD GIVEN (20 points)

- 1.had the cake delivered by; 2.in spite of the fact(that); 3.is the fastest runner; 4.prevent Thomas from buying; 5.unless we help him; 6.are having our hedge reshape; d7.there is no difference between; 8.idea whose it; 9.we hadn't missed; 10.accused Brian of copying

ANALIZA TESTELOR INIȚIALE LA LIMBA ENGLEZĂ

Obiective:

- cunoașterea nivelului de pregătire al elevilor în momentul începerii noului an școlar;
- realizarea de către profesor a diagnozei și prognozei pentru etapa următoare;
- cunoașterea de către elevi și părinți a nivelului de la care elevii pornesc în următoarea etapă de studiu;
- cunoașterea de către profesor a măsurii în care elevii sunt capabili să-și însușească noțiunile ce urmează a le fi predate, să-și formeze competențele specifice disciplinei;
- elaborarea unui plan de măsuri coerent care să armonizeze relația competențe specifice așteptate/ conținuturi atât la nivelul clasei, dar și individualizat.

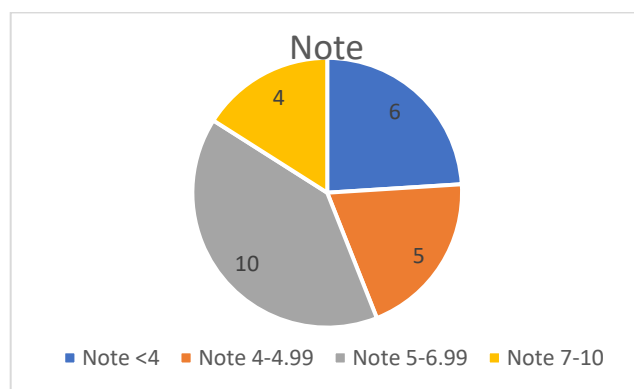
Analiza rezultatelor obținute la testarea inițială la disciplina *Limba engleză* de către elevii clasei a XI a permite descrierea detaliată a problemelor și a dificultăților cu care se confruntă elevii ciclului liceal, dar și reliefa succintă a punctelor tari și slabe ale acestora, după cum reiese din lucrările supuse analizei.

CRITERIU	Test initial
nr. total elevi	25
nr. elevi prezenti	25
nr. elevi absenti	0
nr. note (<4)	6
nr. note (4-4.99)	5
nr. note (5-6.99)	10
nr. note (7-10)	4
media clasa	6,40
procent note>5	44%
nota minima	3
nota maxima	9.10
note sub medie	11
note peste medie	14

Din totalul de 25 de elevi, la test au fost prezenți 25.

Având în vedere modul în care elevii au rezolvat diferitele sarcini de lucru, s-au constatat următoarele puncte slabe: vocabular redus în limba engleză; confundarea timpurilor verbale: present simple-continuous, past simple-continuous, past simple-perfect simple, present perfect simple- continuous; necunoașterea verbelor neregulate; necunoașterea unor cuvinte și structuri specifice limbii engleze.

Prin urmare, pentru a îmbunătăți performanțele elevilor în ceea ce privește aceste aspecte, propunem insistarea pe următoarele tipuri de exerciții și activități: Exerciții de redactare a unui text după un plan construit de elevi sau dat de profesor; Muncă individuală și în echipă stimulând procesul învățării; Implicarea în activități educaționale precum competiții, prezentări, proiecte, punerea în scenă a mici piese de teatru; Jocuri de vocabular; Exerciții de listening și speaking
Exerciții de gramatică (missing words, multiple choice, fill in); Reading comprehension pe diferite teme.



Anexa 3.7. TEST de evaluare finală anul școlar 2023-2024

Limba engleză, clasa a XI-a (2 ore)

Numele și prenumele elevului _____

Data susținerii testului _____

Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și din Partea a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte. Timpul efectiv de lucru este de 50 de minute.

I. Read the following text and put the verbs in brackets into the correct form. 10 points

Last week I invited my brother to dinner. When he arrived I still (1) ... (work) in the kitchen, for I quite (2) ... (finish) preparing the salad. He told me he (3) ... (come) as soon as he (4) ... (finish) his work at the office. I told him to make himself at home, adding that I would join him in a few minutes. If he (5) ... (come) ten minutes later, I (6) ... (be) ready for him. The dinner was an excellent one and I (7) ... (compliment) on my cooking. My brother said that he (8) ... (go) to send his girlfriend to me for cooking lessons. I enjoy (9) ... (work) in the kitchen if somebody else (10) ... (do) the washing up.

II. Use the word given in brackets to form a word that fits in each gap. 10 points

Ancient man used sticks of charcoal to draw pictures on cave walls to communicate (with, probably, their deities and (1) _____ (TRAIN) huntsmen. Today, some of their direct (2) _____ (DESCEND) are still using 'chalk and talk' and other (3) _____ (MODE) equipment to make presentations to sophisticated business audience.

Now, there's nothing wrong with whiteboards, flip charts and overhead projectors. In their right context, they are still (4) _____ (EXCEED) useful presentation tools. But in a business environment in which the presentation of clear, easily understandable information is a (5) _____ (NECESSARY), and in which memorability is key, managers should be constantly (6) _____ (GRADE) their equipment to keep pace with developments. Audiences are coming to expect high-quality presentations that are (7) _____ (VISION) stimulating and get the message across without wasting time. Professionally-made presentations clearly (8) _____ (SIGNIFICANT) that the person giving them has thought through the issues and knows what they are talking about. They can put a persuasive case that wins over an audience in a way that pieces of paper can't.

And they can put you, or your company, in the most (9) _____ (ADVANTAGE) light possible by delivering a well thought-out message (10) _____ (RELY) every time.

III. Choose the correct answer A, B, C or D. 10 points

- 1. Asa de mare era confuzia privind noul sistem de votare, incat multi oameni au votat in favoarea altui candidat.**

- A. The confusion was such over the new voting system that many people were voting the wrong candidate.
- B. Such the confusion was over the new voting system that many people would vote the wrong candidate.
- C. The confusion such was over the new voting system that many people had voted for the wrong candidate.
- D. Such was the confusion over the new voting system that many people voted for the wrong candidate.
2. **“Credeam ca sunt ciuperci.” “Nu trebuia sa le mananci. Puteau fi otravitoare.”**
- A. “I thought they are mushrooms.” “You mustn’t have eaten them. They might have been poisonous.”
- B. “I thought they were mushrooms.” “You shouldn’t have eaten them. They may have been poisonous.”
- C. “I was thinking they are mushrooms.” “You didn’t have to eat them. They could be poisonous.”
- D. “I was thinking they were mushrooms.” “You didn’t need to eat them. They might be poisonous.”
3. **All that was left from breakfast were some ... rolls and tea.**
- A. stale
- B. rotten
- C. sour
- D. rancid
4. **There is a spectacular ... of the city from the top of the hill.**
- A. perspective
- B. view
- C. bight
- D. outlook
5. **The chief inspector ... the murder could not find any ... of evidence.**
- A. enquiring/path
- B. searching/sign
- C. researching/trace
- D. investigating/trace
6. **“Do you think Peter will agree to help me with decorating my house for my coming of age party?”, Lucy asked.**
- A. Lucy wondered if Peter will agree to help her with decorating her house for her coming of age party.
- B. Lucy wondered if Peter would agree to help her with decorating her house for her coming of age party.
- C. Lucy wondered would Peter agree with helping her with decorating her house for her coming of age party.
- D. Lucy wondered if Peter would have agreed to help her with decorating her house for her coming of age party.
7. **They ... find out what ... unless you ... them yourself.**
- A. need never/happened/tell
- B. wouldn’t ever/ has happened/won’t tell
- C. shouldn’t ever/happened/will tell
- D. mustn’t ever/had happened/tell
8. **“You have to pay your son’s debts as he is under age.” means:**
- A. You are liable on your son’s debts, as he is under age.
- B. You are liable for your son’s debts, as he is under age.
- C. You are not liable for your son’s debts, as he has not come of age.

- D. You are not liable on your son's debts, as he has not come of age.
9. **Stop winging; you should have listened to me.**
- A. If you had listened to me you wouldn't have been winging now.
- B. It's no use winging now if you hadn't listened to me.
- C. Had you listened to me, you wouldn't be winging now.
- D. You would not have winged if you had followed my advice.
10. **The ... you work tonight, the more tired you will be tomorrow.**
- A. latest
- B. letter
- C. latter
- D. later

IV. Read the text below and think of the word which best fits in each gap. Use only one word in each gap. 20 points

Men and women are often considered to be completely at odds with each other, in terms of their attitudes and behaviour. Not so when they are in love, new research has discovered. As far as their hormone levels are (1) ... when men and women are in love, they are more similar to each other than at any other time.

It has (2) ... been known that love can (3) ... havoc with hormone levels. For example the hormone cortisol, which is known for its calming effect on the body, dips dramatically when one person is attracted to (4) ... another, putting the love-struck on a par with sufferers of obsessive compulsive disorder.

But a new study has found that the hormone testosterone, commonly associated with male aggression, also falls when he is in love. In women, it's quite the (5)Testosterone levels, which (6) ... to be lower among females, rise towards (7) ... of the male.

Donatella Marazziti of the University of Pisa, Italy, (8) ... this down to nature attempting to eliminate the differences between the sexes. This suggestion seems to be supported by the fact that (9) ... couples in a long (10) ... relationship, nor participants in the study who were single at the time of the experiment, exhibited such changes.

V. Starting from the text above, write a for-and-against essay on for and against essay on travelling to a foreign country without being familiar with that culture (220-250 words)- 40 points

10 p Bonus

BAREM DE CORECTARE ŞI NOTARE

- I. 1. Was still working, 2. Hadn't finished, 3. Would come, 4. Had finished, 5. Had come, 6. Would have been, 7. Was complimented, 8. Was going, 9. Working, 10. Does
- II. 1. trainee, 2. descendants, 3. outmoded, 4. exceedingly, 5. necessity, 6. upgrading, 7. visually, 8. signify, 9. advantageous, 10. reliably
- III. 1. d, 2. b, 3.a, 4. b, 5. d, 6. b, 7. a, 8. b, 9. c 10. d
- IV. 1. Concerned, 2. Long, 3. Play, 4. Another, 5. Reverse, 6. Tend, 7. Those, 8. Puts, 9. Neither, 10. Term
- V. -appropriate structure and organisation of ideas – 10p

- appropriate grammar and vocabulary – 20
- overall effect on the reader – 10p

ANALIZA TESTELOR FINALE LA LIMBA ENGLEZĂ

La începutul anului școlar, s-a aplicat un test de evaluare inițială pentru a determina nivelul de competență lingvistică al elevilor din clasa a XI-a. Rezultatele au variat între 30 și 91 de puncte din 100, cu o medie de 64 de puncte. Această evaluare inițială a arătat că majoritatea elevilor aveau competențe medii, dar existau și elevi cu performanțe mai slabe sau mai bune.

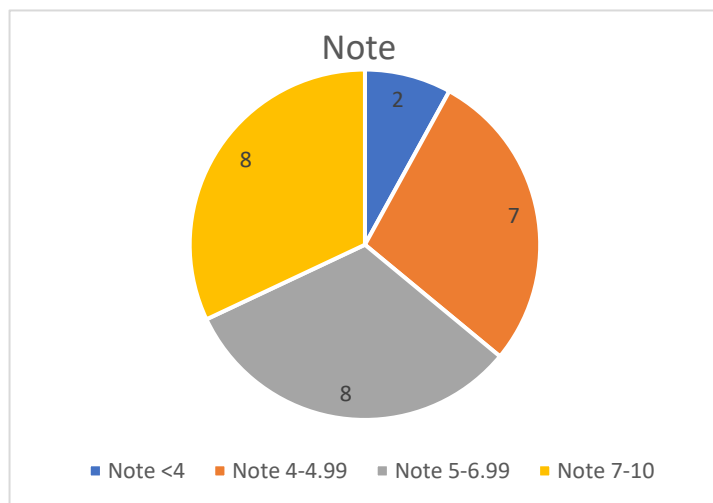
Pe parcursul anului școlar, s-au realizat mai multe evaluări formative, cum ar fi teste și activități de feedback. Rezultatele acestor evaluări au fost monitorizate pentru a observa tendințele de progres.

La finalul anului școlar, s-a aplicat un test final similar ca structură cu testul inițial. Rezultatele finale au variat între 40 și 100 de puncte, cu o medie de 74 de puncte. Comparativ cu rezultatele inițiale, s-a observat o creștere medie de 10 puncte.

Concluziile acestei analize arată că elevii din clasa a XI-a au făcut un progres semnificativ la limba engleză pe parcursul anului școlar, crescându-și media generală cu 10 puncte. Recomandările includ continuarea utilizării metodelor interactive de predare, sesiuni regulate de feedback și evaluări formative pentru a menține și îmbunătăți progresul observat.

Această analiză detaliată demonstrează că există un progres clar și măsurabil în competențele lingvistice ale elevilor, subliniind eficiența strategiilor educaționale aplicate pe parcursul anului școlar.

CRITERIU	Test initial
nr. total elevi	25
nr. elevi prezenti	25
nr. elevi absenti	0
nr. note (<4)	2
nr. note (4-4.99)	7
nr. note (5-6.99)	8
nr. note (7-10)	8
media clasa	7,40
procent note>5	36%
nota minima	3
nota maxima	9.10
note sub medie	9
note peste medie	16



Anexa 3.8. TEST de evaluare finală anul școlar 2023-2024

Limba engleză, clasa a XI-a A, L1

Numele si prenumele elevului _____

Data susținerii testului _____

• Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte.

• Timpul efectiv de lucru este de 45 de minute.

Partea I **(60 points)**

1. a) Complete the following text using relative pronouns (10 points):

At midday, (1) Lorraine eventually finished the letter, she turned to her boss. ‘(2)should I address it to, Mr. Lyons or Ms. Harrison?’ she asked. Mr. Jenkins glared at her irritably over his paper.

‘Don’t ask stupid questions!’ he snapped. ‘Just write “To (3) it may concern” at the top’. He then went back to the crossword, (4) he had been struggling with for the past half hour.

Lorraine didn’t ask her boss (5) he wasn’t working like everybody else. She decided she’d had enough. Clutching the letter (6) had taken her almost all morning to write, she walked over to the desk (7) he was sitting, rolled the letter into a ball and stuffed it into his half-full coffee cup.

For once, Mr. Jenkins, (8) short temper was well known, was speechless. As Mary stared down at him, his lower lip trembled slightly, and for the first time since she had joined the company, Lorraine saw what could have been fear in his eyes.

‘I’m leaving now,’ she said simply. ‘And you are the reason (9) I’m leaving. You are, without a doubt, the most unpleasant, incompetent person I’ve ever met. ‘Then she turned her back on the man (10) had not said a kind word to her in the six months she had worked there, and walked out of the office triumphantly.

2. Mark the sentences T (true) of F (false): **(20 points)**

1. Lorraine finished writing the letter at midday.
2. Lorraine was unsure whether to address the letter to Mr. Lyons or Ms. Harrison.
3. Mr. Jenkins was pleased with Lorraine's question about the letter.
4. Mr. Jenkins had been struggling with a crossword puzzle for the past half hour.
5. Lorraine asked her boss why he wasn't working like everybody else.
6. Lorraine spent almost the entire morning writing the letter.
7. Lorraine placed the crumpled letter into Mr. Jenkins' half-full coffee cup.
8. Mr. Jenkins was speechless when Lorraine put the letter in his coffee.
9. Lorraine had only worked at the company for one month.
10. Lorraine felt triumphant as she walked out of the office.

3. Decide what the missing word is in each of the following sentences and write it in the correct place: (10 points)

1. I don't know how speak French, but I can understand a bit.
2. If you don't book a ticket soon, you won't able to get a seat.
3. I was amazed when I succeeded getting a place on the course.
4. We're sorry we weren't to meet you on Saturday.
5. I could gone to university, but I took a job in my father's company instead.
6. She to pass her exam, even tough she hadn't done any work.
7. When he was younger, Tim could quite violent and aggressive.
8. I knew to play the piano when I was only five.
9. In my opinion, young people be able to leave school at 14 if they really want to.
10. I ride a bike, although my brother keeps trying to teach me.

4. Complete these sentences using the correct form of the verb in brackets: (20 points)

1. What I really enjoy is on a beach watching the sunset. (sit)
2. He is to have disappeared while on a mountain-climbing expedition. (believe)
3. He can't give you a lift because he's getting his car (repair)
4. I could have successful if only I had tried hard enough. (be)
5. I hard since 8 o'clock, and I really need a break. (work)
6. When we got to the airport, I realized I my passport at home. (leave)
7. The time next week, I here for exactly six months. (be)
8. As a child, he would refuse fresh fruit or vegetables. (eat)
9. He tried a couple of tablets, but they didn't help his headache. (take)
10. We the television when we suddenly became aware of a strange noise upstairs, (watch)

Partea a II-a (30 points)

If you had \$1 million to spend but couldn't spend any of it on yourself, what would you do with it? Write an essay and include three ideas. Give reasons for your choices and say what effect the money would have (150-180 words).

BAREM DE EVALUARE ȘI DE NOTARE

Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte.

Partea I (60 points)

1 a) 10 sentences X 1p = 10p

1.when; 2. Who; 3. Whom;4. Which; 5.why; 6. which/ that; 7. Where; 8. Whose; 9. Why; 10.who.

1 b) 10 sentences X 2p = 20p

1- True; 2 – True; 3 – False; 4 – True; 5- False; 6 - True; 7 - True; 8 - True; 9 - False; 10 – True

2. 10 sentences X 1p = 10p

1 – how *to* speak; 2 – won't *be* able; 3 – succeeded *in* getting; 4 – weren't *able* to; 5 – could *have* gone; 6 – She *managed* to; 7 - could *be* quite; 8 – knew *how* to; 9 – people *should* be; 10 – I *cannot/ can't* ride

3. 10 sentences X 2p = 20 points

1 – sitting; 2- believed; 3- repaired; 4 -been; 5 – have/'ve been working; 6 – had left; 7 – will have been; 8 – to eat; 9 – taking; 10 – were watching

PARTEA a II-a

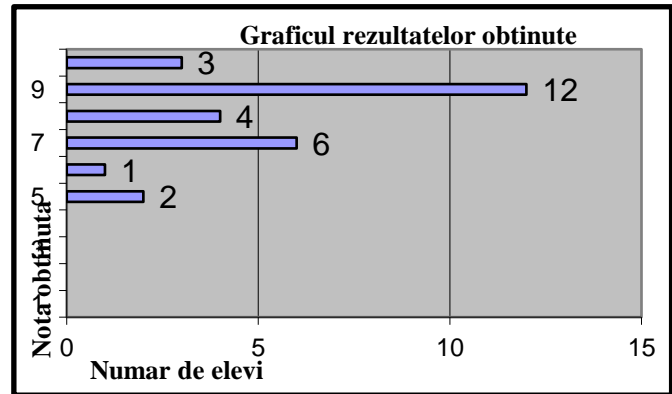
(30 POINTS)

- 10 points for correct grammar structures and connectors
- 5 points for the use of appropriate vocabulary

- 10 points for covering the aspects demanded by the task (say what you would spend half the money on; choose two more ways to spend the rest; explain what effect the money would have; give reasons for your choices)
- 3 points for a balanced structure
- 2 points for the general impression

Analiza rezultatelor

Rezultate obținute		
Nota	Nr. elevi	%
1		0
2		0
3		0
4		0
5	2	7.1429
6	1	3.5714
7	6	21.429
8	4	14.286
9	12	42.857
10	3	10.714
Total elevi		28
Media pe clasa		8.1429



Concluzii in urma analizarii rezultatelor:

- Se constata o imbunatatire semnificativa a rezultatelor, toti elevii au obtinut note peste 5, iar un numar de 15 elevi au obtinut note de 9 si 10. Acest fapt demonstreaza ca elevii au dobandit competentele necesare pentru a utiliza limba engleza in mod independent

- Se observa o pondere mai mare a raspunsurilor corecte la itemii obiectivi din Partea I, ceea ce demonstreaza faptul ca majoritatea elevilor inteleg corect informatia dintr-un text si opereaza corespunzator cu structuri gramaticale studiate pe parcursul anului scolar, si doar unui numar mic de elevi le este mai greu sa realizeze activitati care necesita exprimarea scrisa in limba engleza. Prin urmare, se constata o crestere a performantei elevilor in ceea ce priveste capacitatea acestora de a-si exprima parerile in scris.

Anexa 4. Activități din cadrul programului de implementare a strategiilor didactice de dezvoltare a competenței a învăța să înveți în învățământul liceal prin coordonata „Formarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu”

Anexa 4.1. Activități propuse în perioada 2022-2023.

1. Ședința cadrelor didactice. Coordonator: Balaban L. M. (26 ianuarie, 2023);

Organizatori: profesorii de limba engleză din cadrul Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău.

Subiecte în discuție:

1. *Testarea competențelor la limba engleză în clasa a X-a*
2. *Dezvoltarea competenței cheie de a învăța să înveți (cu accent pe modul în care evaluările pot contribui la dezvoltarea acestei competențe la elevii de liceu).*

Produse:

a. Prezentare powerpoint

Testarea competențelor la limba engleză în clasa a
XI-a: Dezvoltarea competenței cheie de a învăța să
înveți

Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău.
Cercul Pedagogic al profesorilor de limba engleză din zona Bacău Nord
Ședința nr. 1
Profesor Balaban Luminița Maria
26 ianuarie 2023

Obiectivele prezentării

- Explorarea potențialului testelor la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți
- Identificarea strategiilor pentru integrarea autoevaluării și metacogniției în testele de limba engleză
- Prezentarea exemplelor de teste care sprijină dezvoltarea autonomiei și a reflecției asupra învățării.

Competența de a învăța să înveți

- Definiția competenței de a învăța să înveți conform Cadrelui European.
- Importanța dezvoltării autonomiei în învățare.
- Rolul evaluării în sprijinirea auto-reglării și a învățării continue.

Testarea și metacogniția

- Cum pot fi integrate strategiile metacognitive în evaluare?
- Exemple de teste care încurajează elevii să reflecteze asupra propriului proces de învățare.
- Testarea ca oportunitate de a dezvolta abilități de planificare și monitorizare a progresului.

Testele de ascultare (listening) și învățarea autonomă

- Cum pot testele de ascultare să contribuie la dezvoltarea autoevaluării?
- Exerciții pentru reflecția asupra propriilor greșeli și moduri de îmbunătățire.
- Activități suplimentare care permit elevilor să identifice strategii eficiente de ascultare.

Testele de citire (reading) și abilitățile de auto-reglare

- Teste care încurajează citirea activă și analiza critică.
- Testele pentru dezvoltarea tehnicii de citire eficientă (skimming, scanning).
- Cum poate feedback-ul la testele de citire să sprijine îmbunătățirea abilităților de organizare a informațiilor

Testele de scriere (writing) și autoevaluarea

- Cum folosim scrierea ca un instrument pentru dezvoltarea gândirii critice și autoreglării.
- Evaluarea procesului de scriere prin jurnal de învățare sau revizuirii multiple.
- Grile de autoevaluare pentru a dezvolta capacitatea elevilor de a se auto-corecta și a progresa.

Testele de vorbire (speaking) și colaborarea

- Sarcini de exprimare orală care încurajează colaborarea și reflecția asupra performanței.
- Cum se poate integra feedback-ul colegial pentru a sprijini învățarea din experiență.
- Activități care dezvoltă abilități de auto-monitorizare și adaptare în vorbire.

Autoevaluarea și feedback-ul

- Cum încurajăm elevii să folosească autoevaluarea ca instrument de dezvoltare personală
- Tehnici de oferire a feedback-ului constructiv care sprijină învățarea pe termen lung.
- Importanța reflecției asupra progresului individual prin teste formative.

Instrumente digitale pentru autoevaluare

- Utilizarea aplicațiilor și platformelor digitale (ex: Kahoot, Quizlet) pentru testarea interactivă și reflecție.
- Cum folosim instrumentele digitale pentru a monitoriza progresul și a ajusta strategii de învățare

Exemple practice

- Teste care integrează metacogniția și evaluarea continuă a progresului.
- Activități de reflecție post-test (de exemplu, jurnale de învățare, rapoarte de progres).

Concluzii
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea ca un proces de sprijinire a dezvoltării autonomiei și a competenței de a învăța să înveți • Echilibrul între testele formative și sumative pentru a asigura un proces de învățare eficient.

Întrebări și discuții
<p>Sesiune deschisă pentru întrebări, schimb de idei și experiențe între profesori.</p>

- b. Modele de teste (Balaban L.M.) (Anexa 3.1-3.8);
- c. Modele de proiecte de lecții ale profesorilor-absolvenți ai cursului de formare continuă CRED (Anexa 6).
- d. Secvență de proiect, lecție de consolidare cl. XII "Reported Speech"- Prof. Zancu Laura Florentina. Concordanța timpurilor în reproducerea dialogului.

ACT Southampton workshops by Teatar Tirena

MONDAY - PHYSICAL THEATER (MOVEMENT)

WARM-UP (simultaneous work of the whole group)

- The whole group stands in a circle. We shake alternately first one hand, then the other hand, one leg, then the other leg counting to 8 then to 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1.
- Everyone walks around the space/stage at a speed from 0 to 10. Everyone or the leader determines the speed at which they walk (0 – standing, 10 – fast walk, not a run)
- Everyone walks around the space/stage and the leader sets the way of walking: as if you are tired, you are in a hurry, your feet are blistered, you don't want anyone to see you...

EQUILIBRISTS (WALK ON AN IMAGINARY WIRE)

Work in pairs: the players start from opposite sides of the room walking on an imaginary wire (which is strung between two skyscrapers). The task is to pass each other so that each player reaches the opposite side without anyone falling off the wire. The goal of the exercise is **precision, concentration and partner cooperation.**

PUPPETEER AND MARIONETTES

Work in pairs: one person is the puppeteer and the other is his marionette which has imaginary strings tied on its head, arms and legs.

Standing in front of the puppet/marionette, the puppeteer carefully animates/leads the puppet by pulling imaginary strings. **Coordination of partners is essential.**

ASSOCIATIONS TO MUSIC

The presenter selects musical numbers. One by one, participants enter the space and perform the action associated with the music. Participants can be grouped (e.g. orchestra, people on the beach). The exercise is performed in mime, without speaking.

SCULPTURE AND CLAY

Work in pairs. One person is a sculptor the other one is a piece of clay that the sculptor shapes. The leader sets the topic. (travel, happiness, departure, birthday etc.) After creating the sculpture, the sculptors can view the sculptures of other sculptors.

HOURS IN THE DAY

The presenter says the hours of an ordinary working day (3 AM, 6 AM, 8 AM...) and each person in the room (without interacting with others) mimes what they usually do at that time of day.

MY FAMILY ON ANNUAL VACATION (mime exercise with music) – group work

Each group should identify family members and then come up with 4 frozen pictures with a theme:

- 1) Packing to go on vacation
- 2) Arrival of the family at the destination, welcome
- 3) The best event during the annual vacation
- 4) The worst event on vacation

The group first moves at the leader's signal (clap), then independently in slow motion from image to image to the music. After the fourth picture, the first one follows again etc.

SYNCHRONIZATION

Two people play mime and the other two are their voices and sound them out (speak for them). Interaction is essential, voices should follow physical action and vice versa.

Topics:

- a parent greets a child who is late, e.g. 2 AM
- one friend is sick and was not at the party where the other was "dating" with a boy/girl whom both

like

- two sisters / brothers are arguing about clothes

TUESDAY - VOICE EXERCISES

WARM -UP

The whole group stands in a circle and performs articulation exercises:

- mmmne mmmni mmmno mmmna
- ha, he, ho, hi, hu
- imagine a hole/ a point on the wall and drill it with your voice ZZZZZZ

The whole group works simultaneously (text/ a poem):

1. Walking through the space reading only **the vowels** of the given text
2. Walking through the space reading only **the consonants** of the given text
3. The group stands in a circle and counts together in a whisper to 30 / 50

Sound system

One person enters the space (kitchen, toilet, bathroom, garage, attic) and performs an action, the others sound it out (they make sounds, e.g. opening doors...)

READING THE POEM WITH PUNCTUATION - group work

The group agrees on how to perform the poem. They can read individually or in chorus, use movement along with speech etc.

In addition to words, punctuation marks are also read (question mark, exclamation mark, full stop, comma...)

SINGING/ MIMES

The group chooses a song that they can sing together. They sing one verse and the other one they mime.

RADIO PLAY/GAME

The group invents a radio game in which, in addition to speech, they also have sounds. The story can be told by a narrator, it can be performed as a conversation but it is important that it is accompanied by sounds. They perform with their backs to the audience.

Topics: In the forest, Morning in the countryside, House of ghosts...

WEDNESDAY

WARM-UP (simultaneous work of the whole group)

The whole group stands in a circle and stretches first the thumb, then the index finger, the middle finger, the ring finger, the little finger, the wrist, the forearm, then the whole arm from the shoulder. Without interrupting the movements of one arm, the stretching of the other begins. We continue to move the foot of one leg, the knee, the whole leg, then the other leg and then the whole body, faster and faster.

CLAP (IN A CIRCLE)

Everyone stands in a circle. The task is to make eye contact with the person next to you and clap at the same time. If they clap twice, the direction of sending the clap changes.

ALPHABET CONVERSATION – in pairs

Two people meet and talk so that each sentence should start with the next letter of the alphabet.

Person 1: Apples are my favourite fruit.

Person 2: Bananas are mine.

Person 1: Can't remember what would be my favourite vegetable.

HANDS – in pairs

One person stands with his hands behind his back. Another person is behind her/him and pulls through her/his hands. Depending on what the first person is talking about, he makes gestures and moves his hands.

BABUSHKA

One person enters the space. He/she have imagines where he/she is who is he/her and what he/she is doing. The action is performed by mime.

At the leader's signal (clap) the person "freezes". Another person enters the stage. Completely new situation should be "read" from the physical position of the first person. Then the second person enters the space and starts improvising putting the first person in a different context. And the other person needs to figure out who they are, where they are and what they are doing. People are allowed to talk. At the leader's signal (clap) both people "freeze" and the third person enters the game...

Usually 5-6 people enter the game, but with more experienced groups the whole group can enter.

When the last person enters, after the scene has been played, he/she should find a reason to leave. When he/she leaves the scene everyone else finds themselves in the previous player's scene. Everyone goes out (with a reason) until the first person remains on the scene.

LAND OF IMAGINATION – group work

Each group chooses a land (pillows, dreams, chocolate, clouds, health, horses etc.).

The task is to come up with a **legend about the origin** of the country, a **folk dance**, a favorite **sport** and a **festive menu** typical of the chosen land.

THURSDAY

Reported speech

Written assignment (based on legends of fictional lands)

- 1) Her Majesty the Queen writes a proclamation after the tragic death of the King.
- 2) One resident of the Land of Health recounts the call for help that came from the polluted planet Earth.
- 3) Natalija, who understands the language of horses, tells the inhabitants of the Land of Horses what the horse told her, which warned her of the arrival of the enemy.

GOSSIPING

Participants are standing or sitting next to each other. Teacher/leader says a gossip. Every participant, one by one, exaggerates the gossip little by little.

Improvisations in which reported speech can be practiced:

- 1) Two hard of hearing elderly people are talking. With them is their granddaughter or another person who hears and recounts what they are talking.
- 2) Two quarreling/divorced parents talk "through" the child.

Name – rhythm – warm up activity

All participants stand in a circle. The leader, alternately snapping his fingers in rhythm, says his name twice at the same time, then claps his hands twice, and in the next snapping he says first his name, and then the name of the person next to him. All this should be performed in the same rhythm by the participant who calls out the next player. The whole group "holds" the rhythm, while the player whose turn it is says the names.

Anexa 4.2. Atelier de lucru interactiv

Coordonator: prof., Balaban L. M. Organizatori: Andrioaie Ana-Maria, Constantin Lăcrămioara, Colegiul „Mihai Eminescu” Băcău, (22 februarie, 2023).

Subiecte în discuție:

1. *Aplicarea strategiilor metacognitive pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu (activitate practică)*
2. *Activitate de proiectare a conținuturilor și strategiilor în Ghidul pentru oferirea de feedback metacognitiv la clasă.*

Produce:

- a. **proiecte de lecție cu aplicarea strategiilor metacognitive** -Andrioaie Ana-Maria, Constantin Lăcrămioara, evidențiați strategiilor metacognitive.

Priectul de lectie:

Second Grade, Third Grade, Writing,

Identifying and describing their feelings is an important part of the way children develop social skills. This lesson teaches your students how to identify feelings, and then elaborate on them by speaking and writing in complete sentences.

Learning Objectives

Students will be able to explain and elaborate upon their feelings.

Materials and preparation

- Class set of Elaborating on Feelings
- A book about feelings, such as The Way I Feel, by Janan Cain
- Sticky notes (four per student)
- Index cards (one per student)
- Chart paper (optional)
- Document camera

Key terms

- social skills
- elaborate

Attachments

- Elaborating on Feelings (PDF)

Introduction (5 minutes)

- Ask students to use adjectives to describe how they feel today.
- Record the words on a sheet of chart paper or on the board to create a list of feelings.
- Challenge students to think about which words are physical feelings (like sore, tired, sleepy, or sick) and which words are emotional feelings (such as excited, amused, disappointed, worried, or content). Encourage students to pick out the emotional feelings, and circle those.

Explicit Instruction/Teacher modeling (10 minutes)

- Explain to students that the emotions they just identified are normal feelings that people experience all the time. When we have feelings, it's important to identify them and share them by communicating calmly, clearly, and respectfully. When we do that, we have strong social skills, which is the way we interact with others in a healthy and positive way. When we elaborate, we explain or describe in detail.
- Offer students an anecdote where you recount an experience and had a feeling that you needed to talk about. For example, tell students about a time when you were feeling a certain way about something that happened, but someone close to you was unaware of how you felt. Plans were canceled that you were really excited about, and this made you feel disappointed or let down.
- Explain to students that even though you felt something inside, your face didn't show it, you didn't say anything, and your loved one had no idea what you were feeling.
- Tell students how important it is to communicate with others by following these two steps:
 1. Identify the feeling. Ask yourself, What am I feeling right now?
 2. Elaborate on it. Ask yourself, Why do I feel this way? What caused this feeling?
- Continue to share with students that you handled the situation by having a conversation with your loved one and elaborating on your feelings
- Model an example sentence by writing it on the board: I felt disappointed when our plans were canceled because I was really looking forward to seeing the show and spending time with you.

Guided Practice (15 minutes)

- Give each student four sticky notes on which to take notes during the read-aloud. Instruct them to write four feelings that they hear described in the book, and to not worry about correct spelling.
- Read a book about feelings, such as *The Way I Feel* by Janan Cain.
- Stop to make text-to-self connections with the story, such as "I've also experienced that feeling when..." Allow students to share connections to the book as well, if time allows.
- Divide students into small groups and instruct them to review the sticky notes they filled out during the read-aloud. Have the groups select four feelings that the main character experienced throughout the story, then explain that they will write elaborative sentences about these emotions.
- Write sentence frames on the board for students to follow as they write their elaborative sentences. (The main character felt _____ when _____ because _____ .)
- Instruct students to elaborate on these feelings by writing a sentence, such as "The main character felt embarrassed when she realized that everyone knew she made a mistake."

Independent working time (10 minutes)

- Distribute a copy of the Elaborating on Feelings worksheet to each student.

- Instruct students to elaborate on their feelings by completing the worksheet. Point out that good elaboration includes writing a complete sentence that describes an instance in which they have felt each of those feelings.

- Remind students to use the same sentence frame used throughout the lesson as a way to support them in writing a complete sentence for each feeling.

Related books and/or media

- BOOK: *The Girl Who Never Made Mistakes*, by Mark Pett

Differentiation

Support:

- Offer sentence frames for reluctant writers to support them as they elaborate. For example, “I felt.....when..... because..... .” And “..... made me feel..... because..... .”

- Identify words that describe feelings (such as disappointed, jealous, or timid) that students may not know, and provide visuals and context for when these feelings are often experienced.

Enrichment:

- Challenge advanced students to choose three feelings and write a short story about a character who experiences all three. Remind students to include a setting, problem, solution, and events in order.

- Put students in groups to act out a story in which each character represents an emotion.

Technology Integration

- Allow students participating in the enrichment activity to film their presentation and create a video on the iMovie, Gravie, or Magisto Video Editor & Maker apps.

Assessment (10 minutes)

- Tell students to turn to their elbow partner and recount an experience when they felt a strong emotion. They can use some of the feelings the character had in the story, or choose a new emotion from the *Elaborating on Feelings* worksheet.

- Encourage students to give details or facts from their experience to elaborate beyond the sentence they already wrote on the worksheet.

- Give each student an index card and instruct them to draw the “big picture” of today’s lesson, encouraging them to be creative when sharing what they gleaned from the social skills lesson about elaborating on feelings.

Review and closing (5 minutes)

- Instruct students to review the sentences they wrote during independent practice. Tell them to draw a star next to their favorite sentence.

- Call on non-volunteers to read their chosen sentence to the class. Offer praise for the sentences they shared, restating the part where elaboration occurred in the sentence.

- Remind students that good social skills are important for maintaining positive relationships with people we interact with. When we share our feelings and elaborate, we are allowing others to support us, teach us, and to simply listen.











Name:.....

Date:.....

Elaborating on Feelings

Strong feelings and details are connected! As you consider each feeling or emotion below, add some details that could be related to that feeling. The first example is done for you.

Read each emotion or feeling below. Write an example of when you've experienced that feeling.

Feeling or Emotion	I felt this way when...
 Excited	Mom told us that we were going on a special vacation!
 Scared	_____
 Nervous	_____
 Sad	_____
 Upset	_____
 Surprised	_____
 Bored	_____
 Restless	_____
 Confused	_____
 Embarrassed	_____

b. Strategii metacognitive- pentru feedback **Ghid pentru profesori cu sugestii de feedback la clasă**

Contribuție la proiectarea Ghidului pentru profesori cu sugestii de feedback la clasă.

Cercul Pedagogic al profesorilor de limba engleză din zona Bacău Nord

Ghid pentru oferirea de feedback metacognitiv la clasă

elaborat în cadrul atelierului de lucru *Aplicarea strategiilor metacognitive pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu*

1. Planificarea și pregătirea elevilor

Profesorul îi ajută pe elevi să conștientizeze importanța planificării pentru a-și atinge obiectivele de învățare.

Întrebări de orientare: Cum ai început să te pregătești pentru această sarcină? "Care au fost pașii pe care i-ai planificat înainte de a începe? Ce strategii ai decis să folosești și de ce?"

Sugestii de feedback: Este bine că ai identificat pașii necesari pentru a-ți îndeplini sarcina. În viitor, ai putea să-ți organizezi timpul mai eficient făcând un program detaliat. Te-ai gândit corect să te concentrezi mai întâi pe vocabular înainte de text. Încearcă să planifici și o revizuire a noțiunilor principale înainte de test.

Exemplu de feedback aplicat: Îmi place că ți-ai stabilit obiective clare pentru fiecare pas al exercițiului. Ce ar fi dacă ți-ai nota și timpul alocat fiecărui pas pentru a vedea dacă planul tău este realist?

2. Monitorizarea progresului

Profesorul oferă feedback privind capacitatea elevului de a-și observa și ajusta strategia în timpul procesului de învățare.

Cum îți dai seama că faci progrese în rezolvarea acestei sarcini? Ce ai făcut atunci când ai întâmpinat dificultăți? Ai simțit că strategia ta funcționează? Ce schimbări ai făcut pe parcurs?

Sugestii de feedback: Este excelent că ai observat că nu avansezi cum ai planificat și ai schimbat metoda. Pe viitor, încearcă să îți monitorizezi progresul mai des pentru a ajusta strategia la timp. Ai reușit să îți dai seama unde ai întâmpinat dificultăți și ai căutat soluții. Acest lucru te ajută să te adaptezi mai bine la noi provocări.

Exemplu de feedback aplicat: Mi-a plăcut, ai observat că metoda de traducere nu funcționa și ai trecut la o abordare contextuală. Data viitoare, încearcă să îți verifici progresul după fiecare paragraf pentru a adapta mai ușor strategia.

3. Reflectarea și autoevaluarea

După finalizarea sarcinii, profesorul sprijină elevul să reflecteze asupra rezultatelor și procesului de învățare.

Întrebări de orientare: Cum evaluezi rezultatul final? Ești mulțumit de ce ai realizat? Ce ai învățat din acest proces? Ce ai face diferit data viitoare pentru a îmbunătăți rezultatul?

Exemplu de feedback aplicat: Apreciez analiza onestă asupra progresului tău. Ai identificat corect că graba în etapele finale a afectat calitatea lucrării. Pentru următoarea sarcină, încearcă să lași mai mult timp pentru verificare și ajustare.

4. Reglarea pe termen lung

Profesorul îndrumă elevii să aplice lecțiile învățate în sarcini viitoare, ajutându-i să își dezvolte obiceiuri de auto-reglare pe termen lung.

Întrebări de orientare: Cum vei folosi ceea ce ai învățat pentru viitoarele sarcini? Ce strategii noi ai putea încerca pentru a-ți îmbunătăți rezultatele pe termen lung? Cum vei aborda o sarcină similară în viitor?

Sugestii de feedback: Este o idee bună să aplici strategia de planificare mai detaliată la următoarele sarcini. Acest obicei te va ajuta să îți organizezi în mod eficient timpul și resursele.

Dacă îți monitorizezi progresul mai des, vei putea ajusta mai repede strategia de învățare. Încearcă să faci acest lucru și la următorul proiect

Exemplu de feedback *aplicat*: Este excelent că te-ai gândit să folosești tehnica de autoevaluare și la alte materii. Aceasta te va ajuta să îți reglezi învățarea mai eficient în toate domeniile.

Recomandări profesorilor pentru oferirea unui feedback metacognitiv eficient:



Îndrumă elevii să reflecteze asupra modului în care au învățat și ce ar putea schimba!



Oferă întrebări ghidate care să-i ajute pe elevi să se evalueze și să -și ajusteze strategiile!.



Folosește exemple practice și recomandări specifice, astfel încât elevii să înțeleagă exact! ce trebuie să îmbunătățească



Amintește-le elevilor că auto-reglarea învățării este un proces de durată și că orice progres mic contează!

Anexa 4.3. Workshop-ul *The Art of Effective Writing*

Coordonator: prof.. Balaban L. M. Organizatori: Profesor Jugariu Oana, cl. a XII-a (20 aprilie, 2023).

Subiecte în discuție:

1. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu prin scrierea de eseuri eficiente, „effective essays”.
2. Dezvoltarea competenței profesorilor de a utiliza scrierea ca instrument pentru a stimula metacogniția și autoevaluarea elevilor.
3. Învățarea unor strategii de ghidare și evaluarea a elevilor în scrierea de eseuri care promovează reflecția și autonomia în învățare

4. Produse:

a. Proiect Workshop *The Art of Effective Writing*

b. Ghidarea elevilor în scrierea de eseuri și reflecție asupra procesului de învățare

- Fișă de lucru la clasă, ce ghidează elevii în scrierea de eseuri și reflecția asupra procesului de învățare, care include întrebări de reflecție, tehnici de brainstorming, structurarea eseului și secțiuni pentru autoevaluare.
- Rubrică de evaluare a eseurilor adaptată pentru utilizare la clasa a XII-a, elaborată în cadrul workshop-ului în care se pune accent nu doar pe conținut și formă, ci și pe procesele de gândire critică și reflecția metacognitivă a elevilor. Aceasta include criteriile precum: organizarea logică a ideilor, capacitatea de a reflecta asupra procesului de învățare, corectitudinea și claritatea exprimării.
- Strategii pentru ghidarea elevilor în scrierea eseurilor:

Activitate practică: Profesorii lucrează în grupuri pentru a dezvolta o fișă de lucru pe care să o folosească la clasă, care să ghideze elevii în scrierea de eseuri reflectând asupra procesului lor de învățare.

Produs final: O fișă de lucru utilizabilă în clasă, menită să ajute elevii să-și îmbunătățească abilitățile de scriere și auto-reflecție.

- Evaluarea în scrieri de eseuri:

Activitate practică: Profesorii creează rubrici de evaluare pentru eseuri care încurajează auto-reflecția elevilor asupra procesului lor de învățare. Profesorii au elaborat o rubrică de evaluare pentru eseuri care pune accent nu doar pe conținut și formă, ci și pe procesele de gândire critică și reflecția metacognitivă a elevilor.

Rubrica va include următoarele criterii: *organizarea logică a ideilor, capacitatea de a reflecta asupra procesului de învățare, corectitudinea și claritatea exprimării.*

Produsul final: Rubrică de evaluare adaptată pentru utilizare la clasa a XII-a

c. Dezvoltarea metodelor inovatoare de evaluare și autorefecție

Atelier de reflecție creativă și evaluare interculturală

Activitate practică:

Profesorii, împărțiți în echipe, vor **proiecta lecții** care includ o metodă creativă de reflecție (ex. jurnal de reflecție sau autoevaluare sub formă de colaj). Fiecare echipă va adapta planul la un context cultural divers, în care elevii pot reflecta asupra modului în care cultura lor influențează învățarea.

Reflecție finală:

Profesorii vor discuta cum pot aplica ceea ce au învățat în activitățile lor didactice.

Fiecare profesor va completa un scurt **jurnal de reflecție** despre cum va integra evaluarea creativă în propria clasă, contribuind la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

Strategii de reflecție creativă:

Jurnale de învățare, feedback colegial, colaje de reflecție. Profesor Luminița Maria Balaban.

Exemple de evaluare interculturală: cum poate fi folosită diversitatea culturală pentru a îmbogăți procesul de evaluare. Moderator: Profesor Constantin Lăcrămioara

Reflecție finală:

Fiecare profesor va completa un scurt **jurnal de reflecție** despre cum va integra evaluarea creativă în propria clasă, contribuind la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

Anexa 4.4. Atelier creativ

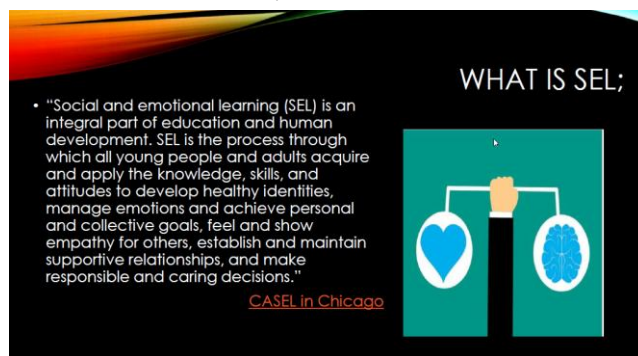
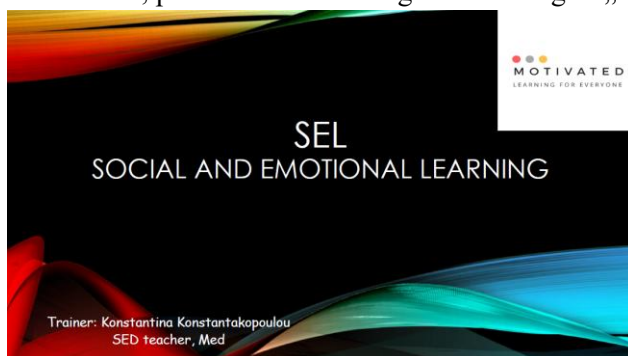
Subiecte în discuție:

Creativity and interculturality- Harness the power of creativity through intercultural exchange in the classroom: o abordare creativă și interculturală în dezvoltarea metodelor inovatoare de evaluare și autorefecție. Profesor Constantin Lăcrămioara (18 mai, 2023).

Produse:

Produse ale activității:

a. *Prezentare powerpoint*-a experienței de mobilitate organizată de către asociația Edu2-Grow, dedicată promovării educației inovative și a schimbului intercultural, în Caladas da Rainha, Portugalia. Constantin Lăcrămioara, profesor de limba engleză la Colegiul „Mihai Eminescu” Băcău.





Self-Awareness

- Identify and name emotions in the moment: "I feel ___ when things like this happen."
- Ask students for feedback on your instructional practices: "I tried something new today with this activity. What did you think? Should we do it again?"
- Admit mistakes and say how you'll make things right: "I'm sorry I was in such a rush that I forgot to greet you this morning. If you have a few minutes after class, I'd love to hear how your baseball game went yesterday."
- Notice and communicate that you value the personal, cultural and linguistic assets students possess and bring with them into the class community.
- Identify and discuss your strengths and limitations: "I recognize that I have a hard time with ___ so I'll have to take some time to reflect before we talk again."

b..*Atelier de reflecție creativă și evaluare interculturală.* Organizatori: Constantin Lăcrămioara, profesor de limba engleză la Colegiul „Mihai Eminescu” Băcău; Lumininița Maria Balaban, profesor Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău.

Organizatori: Constantin Lăcrămioara, profesor de limba engleză la Colegiul „Mihai Eminescu” Băcău. Lumininița Maria Balaban, profesor Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău. (26 aprilie, 2023).

Obiectiv: Profesorii exersează integrarea metodelor creative și interculturale în evaluarea și reflecția asupra procesului de învățare al elevilor.

Introducere:

Profesor Constantin Lăcrămioara, participantă la mobilitatea internațională împărtășește exemple de bune practici în evaluare și reflecție, inspirate din sistemul educațional portughez.

Discuție despre importanța reflecției în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți (moderator: Profesor Lumininița Maria Balaban).

Prezentarea metodologiei:

Se prezintă metode de reflecție creativă (jurnale de învățare, feedback colegial, colaje de reflecție)- Profesor Lumininița Maria Balaban.

Exemple de evaluare interculturală: cum poate fi folosită diversitatea culturală pentru a îmbogăți procesul de evaluare. Moderator: Profesor Constantin Lăcrămioara.

Activitate practică:

Profesorii, împărțiți în echipe, vor crea un **proiect de lecție** care să includă o metodă creativă de reflecție (ex. jurnal de reflecție sau autoevaluare sub formă de colaj).

Fiecare echipă va adapta planul la un context cultural divers, în care elevii să poată reflecta asupra modului în care cultura lor influențează modul de învățare.

Reflecție finală:

Profesorii vor discuta cum pot aplica ceea ce au învățat în activitățile lor didactice.

Fiecare profesor va completa un scurt **jurnal de reflecție** despre cum va integra evaluarea creativă în propria clasă, contribuind la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevi.

Anexa 4.5. Activități propuse în perioada 2023-2024

Anexa 4.5.1. Workshop

Subiecte în discuție:

1. *Dezvoltarea abilităților de comunicare și gestionarea timpului în activitățile de învățare la limba engleză* (28 septembrie, 2023) Organizatori: profesorii de limba engleză din cadrul Liceului Teoretic „Ion Borcea”, Buhuși (*evaluarea și reflectarea asupra învățării*)

Moderator: profesor Balaban Luminița Maria

Proiect Workshop: Dezvoltarea abilităților de comunicare și gestionarea timpului în activitățile de învățare la limba engleză

Organizatori: profesorii de limba engleză din cadrul Liceului Teoretic „Ion Borcea”, Buhuși.

Moderator : profesor Balaban Luminița Maria

Obiective:

Dezvoltarea competențelor de realizare a interacțiunii în comunicarea orală și scrisă, gestionarea timpului în activitățile de învățare la limba engleză pentru elevii de liceu, promovarea învățării active, autonome, responsabile și colaborative prin activități de tip *project - based learning* (învățare prin proiecte).

Metodologie: învățare colaborativă (*cooperative learning*), învățare prin proiecte (*project-based learning*), studii de caz și *role-play* pentru simularea interacțiunilor, discuții ghidate și reflecție asupra strategiilor didactice aplicate.

Introducere:

Prezentarea conceptelor de bază despre gestionarea timpului și importanța acestei competențe pentru elevii de liceu. Discuție despre corelarea gestionării eficiente a timpului și succesul comunicării orale și scrise la lecțiile de limba engleză.

Sesiune interactivă 1 (45 min):

Activitate practică: Profesorii, împărțiți în grupuri mici, primesc un scenariu pentru a organiza un *role-play* sau dezbateră în engleză, pe tema gestionării timpului. Fiecare grup construiește un dialog între elevi care discută despre gestionarea eficientă a timpului pentru a îndeplini sarcini școlare.

Sarcină de lucru pentru profesori: Elevii pregătesc o prezentare pentru o temă la engleză, iar dialogul va indica cum are loc discuția între ei despre planificarea timpului și împărțirea sarcinilor. Feedback colectiv al profesorilor și sugestii pentru îmbunătățirea interacțiunii în timpul activităților de comunicare orală.

Sesiune interactivă 2: (45 min):

Activitate practică: Profesorii primesc o temă de redactare, în care elevii trebuie să scrie un eseu sau un e-mail în limba engleză pe tema *Cum pot gestiona eficient timpul la școală și în viața personală*.

Sarcină de lucru: Scrieți un e-mail unui prieten în care explicați cum vă organizați timpul pentru a învăța engleza și a vă pregăti pentru examene. Analizați modelele de scriere ale elevilor și discutați despre oferirea feedback-ului constructiv pentru îmbunătățirea comunicării scrise.

Sesiune de reflecție și planificare (30 min.):

Fiecare profesor elaborează un proiect de lecție care integrează o activitate de gestionare a timpului într-o lecție de comunicare orală sau scrisă la engleză, cu discutarea strategiilor de evaluare a competențelor dezvoltate, axându-se pe abilitățile de gestionare a timpului. Profesorii prezintă planurile, însoțite de propunerile și sugestiile colegilor.

Concluzii și recomandări (15 min):

Recapitularea ideilor principale și importanța integrării abilităților de gestionare a timpului în comunicare în vederea dezvoltării competenței de a învăța să înveți. Resurse suplimentare și recomandări pentru implementarea la clasă.

Anexa 4.5.2. Produse ale activității:

- *planuri, secvențe de lecții, prezentări* pentru o dezbatere de grup, care includ activități de comunicare orală și scrisă, cât și strategii pentru organizarea eficientă și evaluarea timpului necesar pentru activități
 - b. Plan de lecție- *Creative Ways to Pre-teach Vocabulary*—Prof. Cojocaru Andreea.

ACTIVITY 1: PRE-TEACHING VOCABULARY: PTV

- Context:

My uncle, Victor, is a very intelligent person, very creative and quite aware of his value. The problem is that he sometimes feels superior to other people and tends to treat them badly. So, this overconfident pride of his, combined with arrogance is called . Can you think of the word I am looking for? Is it a verb, a noun,

*an adjective? **HUBRIS***

Concept Checking Questions:

1. Is it a good thing? No.
2. Does it have to do with being proud and arrogant? Yes.

- Context:

A few days ago I said the wrong thing and hurt one of my relative's feelings. I might have called him selfish and vain. I felt sorry immediately after but I didn't apologise. So, the very thought that I made him suffer has been..... me for days. I want you to fill in the gap for me and find the word that I'm looking for. What part of speech is it? A verb **TORMENTING**

CCQs:

1. Is it a pleasant feeling? No
2. Does it involve great mental and physical suffering? Yes

- Context

*There once was a brave man named Arthur. First, he lost an arm in the war, then one of his kids disappeared and after a while his wife died. I know it exceeds the amount of bad-luck someone can have. That is why, for a very long time, Arthur felt of hope. What part of speech is it? An adjective: **BEREFT***

CCQs:

1. Does it mean that you feel victorious? No
2. Is it about having to do without something or someone and suffering from the loss? Yes

- Context

*I've always been sensitive to people's reactions. For example, extreme discomfort, anger or danger are emotional triggers that up my own emotional response. What part of speech am I looking for? A verb: **STIRS***

CCQs:

1. Does it make you think about a particular feeling? Yes
2. Can it make you feel a strong emotion? Yes

- Context

My aunt was mugged in broad daylight. They took her purse and her phone. It was not long before the police arrested them. I am really glad they got caught. I hope they will receive the... they deserve! Do you happen to know

*the word I am looking for? What part of speech is it? Noun: **PUNISHMENT** CCQS:*

1. Is it a penalty you get in response to an offense? Yes
2. Does it involve rewarding people? No.

- Context

Now, here's a joke for you!
A pair of cows were talking in the field. One says, "Have you heard about the mad cow disease that's going around?"

"Yeah," the other cow says. "Makes me glad I'm a penguin."

I find this joke absolutely.....how? What part of speech should it be? An adjective:

HILARIOUS

CCQs:

1. Does it make you laugh a lot? Yes.
2. Is it entertaining and amusing? Yes.

- Context

*I listened to several songs that my friend suggested, and while his recommendations are normally great, this time they were (In other words, I didn't like them.) This time I am looking for an idiom: **not my cup of tea***

CCQs:

1. Is it the type of thing that you like? No.
2. Are you interested in it? No.

Task 1 : USE THE NEWLY-AQCUIED WORDS TO LABEL THESE PICTURES:



.....

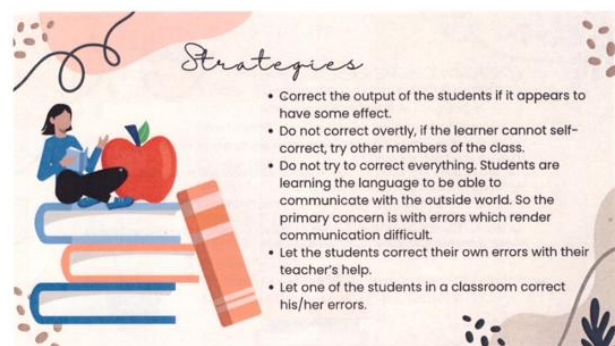
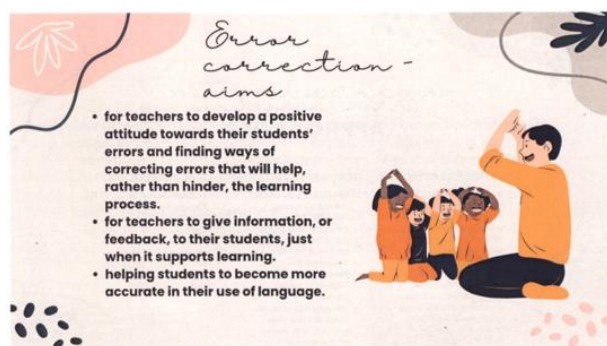
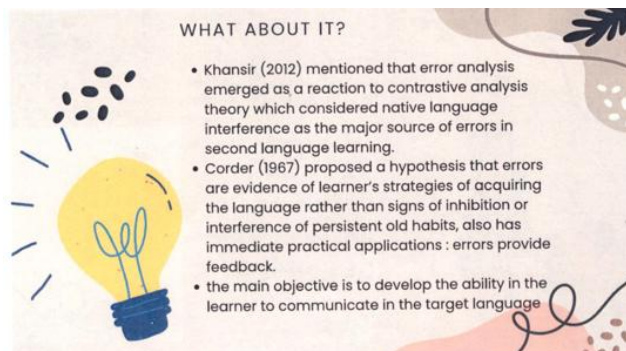
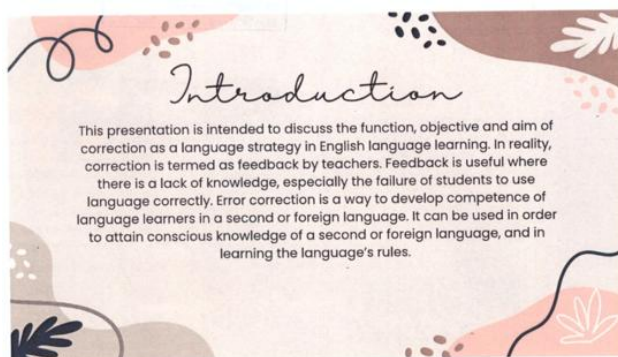


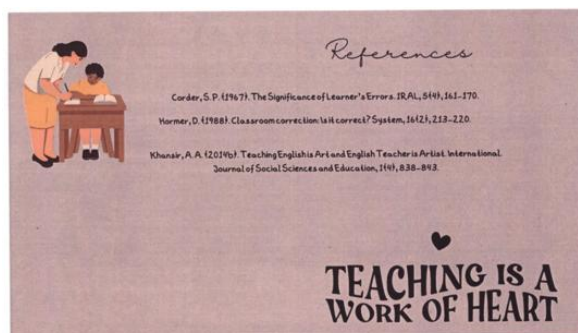
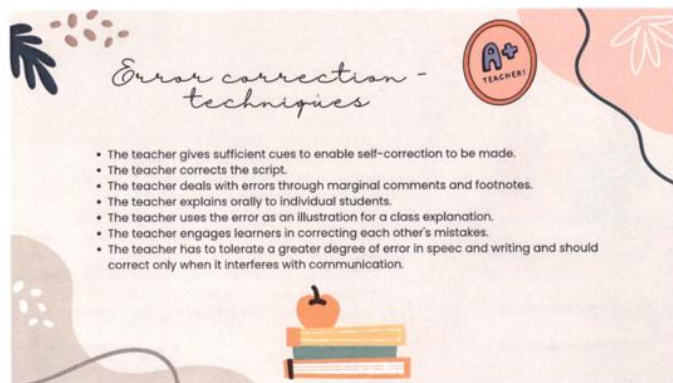
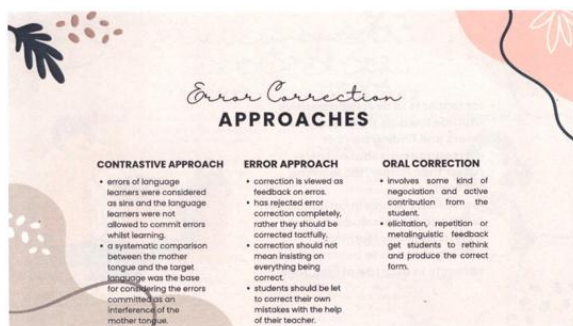
.....



.....

- b. Secvență de lecție –*Cockney Rhyming Slang*- Prof. Cojocaru Andreea.
- c. Secvență de lecție- *Kill the text (then bring it back to life)*–Prof Călugăru Adina.
- d. Prezentare- *Interactive Classroom Activities*–Prof. Cojocaru Andreea.
- e. Prezentare -*Flexible Classroom Activities* –Prof. Călugăru Adina.
- f. Prezentare -*Place of Error Correction in English Language Teaching* –Prof. Jurebie Ioana Emilia





g.Eseu cu tema: *Cum pot gestiona eficient timpul la școală și în viața personală*- Profesor Zancu Laura Florentina, Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău

Eseu cu tema: **Cum pot gestiona eficient timpul la școală și în viața personală** (24 mai, 2023)

How I can manage my time effectively at school and in personal life

Time management is one of the most important skills for success, not only in school but also in everyday life. With the growing number of school tasks, extracurricular activities, and personal commitments, it's easy to feel overwhelmed. However, by applying a few key strategies, I can manage my time efficiently and maintain a healthy balance between schoolwork and my personal life.

Firstly, setting clear priorities is essential. Each day, I start by identifying the most important tasks, such as homework deadlines or upcoming tests. By tackling the most urgent assignments first, I make sure that my academic responsibilities are met. At the same time, I leave space in my schedule for personal activities, such as spending time with friends or pursuing hobbies.

Secondly, creating a daily or weekly plan helps me stay organized. I use a planner or an app to track assignments, appointments and free time. This way, I avoid procrastination and reduce the last-minute rush to complete schoolwork. Breaking larger tasks into smaller, manageable steps also makes the workload feel less overwhelming.

Finally, I believe it's important to include breaks and relaxation in my schedule. Overworking can lead to stress and burnout, so I set aside time to unwind, whether it's by listening to music, reading a book or going for a walk. This balance keeps me energized and focused.

In conclusion, effective time management is about finding balance and making the most of every moment. By prioritizing tasks, planning ahead, and allowing time for relaxation, I can succeed both at school and in my personal life.

Profesor: Zancu Laura Florentina, Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”,
Bacău.

Anexa 4.6. Sedință de lucru

Subiecte în discuție:

Evaluarea formativă și autoevaluarea în procesul de învățare la nivelul de liceu (22 noiembrie 2023, profesor Luminița Maria Balaban)

Scop: îmbunătățirea competențelor profesorilor de liceu în aplicarea evaluării formative și a autoevaluării ca parte integrantă a procesului didactic pentru dezvoltarea competențelor de învățare ale elevilor

Obiective:

- Familiarizarea profesorilor cu conceptele și tehnicile de evaluare formativă și autoevaluare.
- Exersarea aplicării acestor tehnici în cadrul disciplinei „Limbă engleză”.
- Crearea unui set de criterii de autoevaluare pentru o unitate de învățare specifică.
- Dezvoltarea abilităților profesorilor de a integra evaluarea formativă și autoevaluarea în proiectarea și desfășurarea lecțiilor

Produse ale activității:

a. Prezentare PPT *Evaluarea formativă și autoevaluarea în procesul de învățare la nivel de liceu* -profesor Luminița Maria Balaban

b. *Atelier practic:* Elaborarea setului - criterii de autoevaluare pentru o unitate de învățare (moderator profesor Zancu Laura)

Atelier practic: Elaborarea setului - criterii de autoevaluare pentru o unitate de învățare

Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău.

Anul școlar 2023-2024 (22 noiembrie 2023)

Tema: Evaluarea formativă și autoevaluarea în procesul de învățare la nivelul de liceu

Scop: îmbunătățirea competențelor profesorilor de liceu în aplicarea evaluării formative și a autoevaluării ca parte integrantă a procesului didactic, cu scopul de a susține dezvoltarea competențelor de învățare ale elevilor

Obiective:

a. Familiarizarea profesorilor cu conceptele și tehnicile de evaluare formativă și autoevaluare. b. Exersarea aplicării acestor tehnici în cadrul disciplinelor din aria „Limbă și

comunicare”. c. Crearea unui set de criterii de autoevaluare pentru o unitate de învățare specifică. d. Dezvoltarea abilităților profesorilor de a integra evaluarea formativă și autoevaluarea în proiectarea și desfășurarea lecțiilor

Derularea ședinței:

Prezentare, profesor Luminița Maria Balaban *Evaluarea formativă și autoevaluarea în procesul de învățare la nivel de liceu* (prof. Băncilă Victoria). Aspecte abordate în discurs: evaluarea formative și a rolului acesteia în procesul de învățare continuă; beneficiile autoevaluării pentru dezvoltarea autonomiei în învățare; metode, tehnici și instrumente de evaluare formativă: evaluarea prin jurnale de învățare, portofolii, rubrici de evaluare, feedback individualizat; rolul profesorului în ghidarea autoevaluării elevilor pentru a-i sprijini în dezvoltarea competențelor de învățare.

Profesori au participat la o discuție deschisă despre integrarea evaluării formative și autoevaluării în activitatea didactică, care s-au axat pe practici de aplicare a autoevaluării în contexte variate de învățare (lectură, scriere creativă, dezbateri); obstacolele întâlnite în implementarea acestora, tehnici și soluții posibile; adaptarea criteriilor de autoevaluare la niveluri diferite de competență ale elevilor.

Atelier practic: Elaborarea setului - criterii de autoevaluare pentru o unitate de învățare (moderator profesor Zancu Laura)

Profesorii au fost împărțiți în grupuri, li s-a cerut să aleagă o unitate de învățare specifică din cadrul disciplinelor „Limbă și comunicare” (ex: scrierea unui eseu, pregătirea unei prezentări orale, analiza unui text literar). Fiecare grup a elaborat un set de criterii de autoevaluare pentru unitatea de învățare, care a inclus următoarele aspecte: claritatea ideilor prezentate; corectitudinea gramaticală și ortografică, capacitatea de a face conexiuni între concepte; creativitatea și originalitatea respectării structurii și a cerințelor temei; gestionarea timpului alocat activității; reflectarea asupra propriilor greșeli și propunerea de soluții.

Grupurile au prezentat setul de criterii elaborate și au explicat logica din spatele acestora. Colegii și moderatorul atelierului au oferit feedback constructiv pentru fiecare set de criterii, au avut loc schimb de păreri asupra clarității și aplicabilității acestora în diverse contexte educaționale. Au fost lansate discuții despre adaptarea criteriilor pentru elevi cu diferite stiluri de învățare.

Fiecare grup a finalizat criteriile de autoevaluare și au încorporat sugestiile obținute. Seturile de criterii au fost colectate și se integrează într-un *Ghid al criteriilor de autoevaluare* asupra finalizării căruia se lucrează și va putea fi utilizat de profesorii din aria curriculară „Limbă și comunicare” în cadrul Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare” din Bacău în proiectarea unităților de învățare.

c. *Ghid al criteriilor de autoevaluare* pentru utilizarea de către profesori în proiectarea unităților de învățare.

Anexa 4.7. Lecție demonstrativă integrată în workshop (experiența Proiectului Erasmus *Green Youth in Action*)

Subiecte în discuție:

Impactul schimbărilor climatice asupra resurselor naturale și implicarea activă a tinerilor în protejarea mediului (18 ianuarie, 2024). Prof., Balaban Luminița Maria. Prof., Mazilu Cireșeanu Ana

Produce ale activității:

a. Prezentarea proiectului Erasmus, obiectivele de dezvoltare durabilă și nevoile elevilor și profesorilor în raport cu competențele de învățare- elevele clasei a X-a A -Lupu Diana, Ciocoiu Mara monitorizate de Prof. Mazilu Cireșeanu Ana.

Scopul activității: Dezvoltarea competențelor lingvistice în limba engleză, a învăța să înveți prin *învățare experiențială și ecologică*, colaborare și schimb de bune practici între partenerii din proiect, aplicarea strategiilor inovative de predare și a tehnicilor metacognitive.

Au fost prezentate platformele educaționale și resursele digitale care pot sprijini învățarea durabilă și dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

Profesorii au reflectat asupra *impactului lecției asupra învățării elevilor* și au oferit feedback pentru îmbunătățirea ulterioară a activităților similare.

b. *Învățare bazată pe proiect*, activitate în echipă pe tema gestionării apei sau energiei soluții ecologice locale și globale pentru protejarea resurselor naturale..

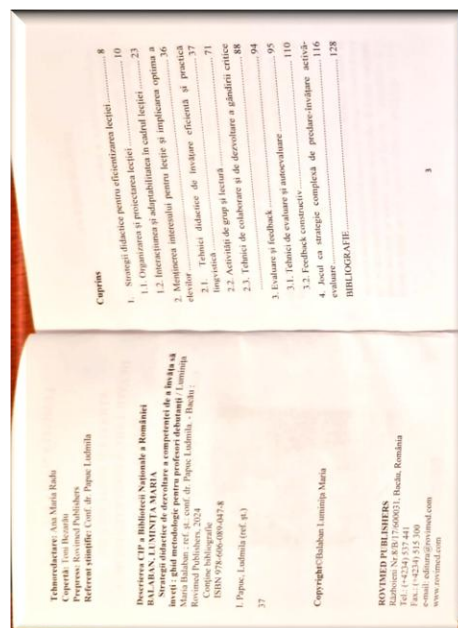
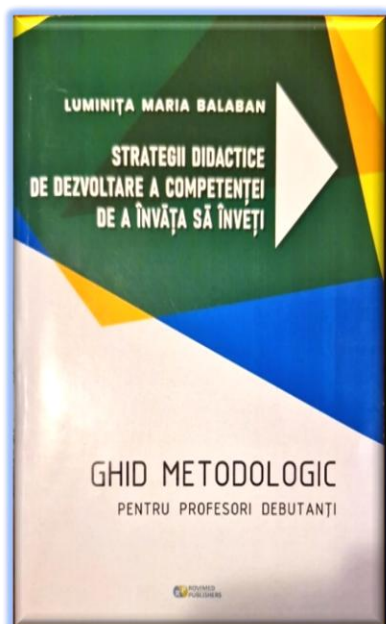
Anexa 4.8. Atelier practic

Subiecte în discuție:

Aplicarea Ghidului metodologic pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu. Formarea continuă a cadrele didactice debutante Anul școlar 2023-2024 (15 mai 2024)

Produce ale activității

a. Prezentarea Ghidul *Strategii didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți*, autor Balaban Luminița Maria , Editura Rovimed Publishers. Bacău.



b.Elaborarea de proiecte de lecție în echipă pentru o temă specifică cu accent pe dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în cadrul *atelierului practic: Aplicarea strategiilor din Ghid în proiectarea curriculară a lecțiilor*.

Produsul activității: Fiecare grup a prezentat planul său de lecție și a explica modul în care a integrat strategiile din Ghid sau alte strategii.

S-a oferit feedback constructiv de către autoarea ghidului și colegi, cu sugestii pentru îmbunătățire și adaptare la diferite contexte educaționale.

Simulare de lecții și evaluarea impactului

Profesorii debutanți au simulat desfășurarea lecțiilor proiectate, schimbându-și rolurile între profesori și elevi. După fiecare simulare a fost evaluat impactul strategiilor utilizate și eficiența acestora în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a fost discutată. Au avut loc discuții despre adaptarea proiectelor de lecții în funcție de stilurile de învățare ale elevilor.

Concluzii și recomandări pentru utilizarea Ghidului în practică:

S-au formulat recomandări privind utilizarea **Ghidului metodologic** în practică pentru a sprijini dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevi. Autoarea, prof. Luminița Maria Balaban, a oferit sfaturi finale și fiecare profesor debutant a completat un plan de acțiune personalizat pentru aplicarea strategiilor în activitatea didactică ulterioară.

Anexa 5. Proiect cultural -educativ extracurricular Conectați cu Ziua Europeană a Limbilor vorbite (ZEL)

Beneficiari direcți:

15 de elevi din clasele X-XII de la **Colegiul Național Pedagogic "Ștefan cel Mare"**, Bacău

15 de elevi din clasele X-XII de la **Liceul cu Program Sportiv "Nadia Comăneci"**, Onești

Beneficiari indirecti: Comunitatea locală, prin părinții elevilor participanți la proiect; ceilalți elevi și profesori ai celor două instituții

Online- Platforma ZOOM

Scopul proiectului: Dezvoltarea competenței-cheie „a învăța să înveți” în rândul elevilor de clasele X-XII prin activități cultural-educative, ce promovează multilingvismului și diversitatea culturală în cadrul Zilei Europene a Limbilor vorbite

Obiective: îmbunătățirea abilităților de planificare și organizare a propriei învățări prin participarea activă la proiect; dezvoltarea capacității de a reflecta asupra propriilor strategii de învățare și de a le ajusta pentru a optimiza performanța academică; stimularea interesului pentru învățarea limbilor străine prin activități interactive și colaborative; cultivarea atitudinilor pozitive față de diversitatea lingvistică și culturală din Europa;. remedierea abilităților de comunicare și colaborare prin participarea la activități de grup și discuții pe platforma ZOOM.

Instrucțiuni pentru elevi:

1. Cercetați și selectați informații relevante despre una dintre limbile europene, cu accent pe istoria, cultura și particularitățile lingvistice ale acesteia. Pregătiți un scurt material (prezentare PPT, video, poster digital) care să evidențieze aspectele interesante descoperite (*planificarea și organizarea învățării, gestionarea resurselor de învățare, autorefecția și evaluarea procesului de învățare*).

2. Formați echipe de câte 3-4 elevi și elaborați un proiect cultural-educativ interactiv (ex.: scenetă, joc de rol, dezbateri, concurs de cunoștințe) pe tema multilingvismului și diversității culturale, pe care să-l prezentați în cadrul evenimentului online organizat pe platforma ZOOM (*autonomia în învățare, comunicarea și colaborarea în echipă, creativitatea și gândirea critică, reflecția și autoevaluarea, abilități tehnice și de comunicare digitală*).

3. Redactați și înregistrați un mesaj video de 1-2 minute, în care să exprimați importanța învățării limbilor străine și să împărtășiți experiențele voastre personale legate de învățarea unei limbi noi. Incorporați elemente de creativitate și originalitate în prezentarea voastră (*abilități metacognitive: planificarea și organizarea, reflecția și autoevaluarea, autoreglarea învățării și autodisciplina; creativitatea și originalitatea, autorefecția învățării și autodisciplina, abilități digitale*).

4. Participați activ la activitățile propuse de echipele celorlalte parteneri, **inclusiv** la programul artistic comun, oferind feedback constructiv și contribuind la discuții și la mediatizarea rezultatelor proiectului prin publicații în revistele ambelor instituții. Folosiți oportunitatea pentru a descoperi perspective noi și pentru a înțelege mai bine diversitatea

culturală din Europa (*identificarea și utilizarea stilurilor de învățare preferate pentru a crea un mesaj eficient. planificarea și organizarea, planificarea și organizare.*).

Evaluare:

Realizați un jurnal de învățare în care să reflectați asupra experiențelor trăite pe parcursul proiectului: ce ați învățat despre limbi și culturi noi, cum v-a ajutat proiectul să vă dezvoltați competențele de învățare și ce provocări ați întâmpinat? (*evaluarea abilității de autoreflexie și de autoevaluare a propriului proces de învățare*).

Responsabili:

Prof., Balaban Luminița Maria, Colegiul Național Pedagogic ”Ștefan cel Mare”, Bacău

Prof., Alina Iorga de la Liceul cu Program Sportiv” Nadia Comănești”, Onești



ari.ro

Obiective generale ale aceste sărbători:

Sublinierea importanței învățării limbilor străine, a sporirii numărului de limbi străine învățate, pentru a întări multilingvismul și înțelegerea interculturală. Promovarea bogăției lingvistice și culturale a Europei, bogăție care trebuie păstrată și cultivată. Încurajarea învățării pe tot parcursul vieții, atât în școală, cât și în afara ei, cu scopul de a studia, dar și pentru nevoi profesionale, pentru mobilitate, pentru simpla plăcere de a învăța sau pentru schimburi.

Modalități de învățare

- să învățăm fără profesor - cursurile de studiu individual sunt disponibile în numeroase limbi și formate media, de la DVD-uri și CD-ROM-uri până la casete audio și manuale;
- să ne uităm la televizor - multe societăți de radiodifuziune oferă cursuri de limbi străine prin intermediul programelor de televiziune sau radio;
- să navigăm pe internet - un număr din ce în ce mai mare de site-uri oferă cursuri de limbi străine, de cele mai multe ori cu sunet și imagini;
- să învățăm cu un profesor - avantajul învățării cu un grup de persoane este că avem colegi care ne încurajează și un profesor care ne ghidează în funcție de nevoile noastre specifice;
- să urmărim cursuri de formare la locul de muncă din ce în ce mai mulți angajatori recunosc că abilitatea de a vorbi o limbă străină este vitală pentru succesul activității lor și numeroase societăți mai mari oferă cursuri de limbi străine, suportând în totalitate sau parțial costurile acestora;

27.05.2024

Coordonator: profesor Balaban Luminița Maria

**Anexa 6. Modele de proiecte de lecții ale profesorilor-absolvenți ai cursului de formare continuă
CRED**

The Fun They Had’ – Lesson Plan

Teacher: Mariana Andone

Date:

School: Colegiul National “Vasile Alecsandri”

Form: XI B

Level: L1 (Advanced)

Textbook: Upstream Advanced (Bob Obee and Virginia Evans), Express Publishing

Unit: Live and Learn

Topic: The school of the future

Type of Lesson: Mixed

Specific competencies targeted: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.3, 3.3, 3.4

Learning Objectives:

Cognitive (Students will):

CO1 – make predictions about the future of schools

CO2 – extract main ideas and details from a literary fragment

CO3 – analyse and respond to a literary text

CO4 – express opinions, ideas, feelings based on a literary input

CO5 – boost their creativity

Affective:

AO1 – making students confident in their ability to use the language

AO2 – creating interest in the topic

AO3 – encouraging students to express their feelings freely.

Teaching Aids: *The Fun They Had* (Isaac Asimov), handouts, flipchart, board, video clip, group-work sheets

Targeted Skills: Speaking, Listening, Reading, Writing

Methods: The Communicative Approach

Techniques: elicitation, conversation, multiple choice questions, brainstorming, collaborative writing

Interaction: individual work, pair work, group work

Timing: 50’

Possible problems: Time management

Stages	Teacher's activity	Students' activity	Interaction	Skill	Time	Purpose
Warm-up Checking attendance	Teacher's greetings Teacher checks attendance	Students answer questions and express feelings	T-Ss	Speaking Listening	2'	To create a pleasant atmosphere
Checking homework	Ss are asked to express predictions about what the school of the future will look like, based on the provided table containing items such as books, subjects, teachers, classrooms etc	Ss provide the answers	Ss-T	Speaking Listening	5'	To check students' predictions about the future of schools
Lead-in	<p>Teacher points students' attention to a picture of a class in the future and asks them to share their feelings to one another in relation to it.</p> <p>Teacher plays a short clip about the general attitudes towards technology gaining ground in the future.</p> <p>Teacher asks which of the two categories they fit into. Teacher asks whether Asimov's vision in <i>The Fun They Had</i> fits into either of these categories. Teacher asks if any of their predictions related to the school of the future were present in the story.</p>	<p>Ss discuss their feelings and opinions with their partners</p> <p>Ss watch and listen</p> <p>Ss answer and give arguments and details</p> <p>Ss complete the table and then answer in turn</p> <p>Ss answer</p>	<p>Pair work</p> <p>Individual work</p> <p>Pair work</p> <p>Individual work</p> <p>T-Ss, Ss-T</p>	<p>Listening Speaking Reading</p>	15'	<p>To bridge the topic of the unit with the theme of the short story.</p> <p>To allow Ss to express their ideas and viewpoints</p>
Reading Comprehension	T points Ss' attention to the set of guiding questions related to the text they had to read at home.	Students read and answer the questions orally	T-Ss Ss-T	Speaking Writing Reading	10'	To check understanding of the previously presented material

	T offers Ss a set of multiple-choice questions that students need to answer.	Students answer questions and check them with their deskmates	Individual Pair work			To focus on the story in detail
Extension	<p>T asks students to work together in groups of three/four on one of the following:</p> <p>Group 1. Write a summary of the story. Group 2. Try to think of another ending to the story (maybe a more optimistic one). Change the title of the story accordingly. Group 3. Imagine what Margie may have written in her diary on May 17, 2157. Group 4. Write a dialogue between Margie and her mother, in which Margie tells her mother about the book and the schools described in it. How does the mother respond? What is Margie's reaction?</p> <p>T offers assistance to the groups and checks their performance all the way through T asks Ss to choose a representative for each group who will step in front of their classmates and read their work</p>	<p>Ss work in groups to do the tasks</p> <p>Ss assign a representative to present their material</p>	T-S Group work S-T	Speaking Writing Reading	15'	To allow Ss to go deeper into the story and use their own ideas in order to respond creatively to the message of the text
Evaluation	Teacher provides feedback and evaluates students' performance	Students listen	T-S	Listening	2'	To assess Ss performance
Assigning homework	Teacher asks students to choose one of the four writing assignments given, different from the one they contributed to.	Students write down their assignment	T-S		1'	

Anexa 7. Avantajele aplicării metodei jocului la tineri (adulți) privind dezvoltarea competenței de a învăța să înveți

a. Joc educativ pentru adolescenți în cadrul taberei de vară pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză – iulie 2024

Crearea unei țări

Scop: dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză prin colaborare, dezbateri și creativitate, precum și stimularea gândirii critice

Obiective: dezvoltarea abilităților de organizare și explorarea creativității prin simulări educative; dezvoltarea gândirii critice, îmbunătățirea abilităților de colaborare și comunicare; Învățarea prin practică a unor concepte sociale și economice; conștientizarea importanței valorilor democratice și drepturilor omului.

Instrucțiuni:

1. Împărțiți-vă în grupuri a câte 3-5 persoane. Fiecare grup își desemnează un lider, împarte responsabilitățile în echipă (*stimulează gândirea organizațională și dezvoltarea abilităților de colaborare și leadership- important pentru adolescenți*) De exemplu: un membru poate fi responsabil pentru harta țării, altul pentru organizarea guvernului, altul pentru codul vestimentar etc.

2. Imaginează-ți că grupul tău trebuie să decidă crearea unei noi țări, care include o comunitate de 100.000 de cetățeni.

3. Fiecare grup va decide: denumirea țării, harta, tipul de conducere, limba (le) oficială (e), bucătăria tradițională, industriile pe care țara încercă să le dezvolte (producția de ciocolată? exportul de nisip?, codul vestimentar, tehnologia și educația în dezvoltarea societății moderne imagine, politici de mediu și sustenabilitate, drepturile omului în țara imaginată (drepturi egale pentru toți cetățenii

Te poți gândi și la alte lucruri! (*flexibilitate, explorarea creativității adolescenților*).

4. Justificați deciziile pe care le luați pentru țara imaginată (*dezvoltarea abilităților de dezbateri și argumentare critică*). De exemplu: De ce ați ales un anumit tip de guvernare? Ce beneficii aduce această guvernare cetățenilor? Cum contribuie structura economică la bunăstarea populației?

Evaluare:

La finalul jocului fiecare grup își va prezenta țara, iar celelalte grupuri vor oferi feedback asupra prezentării. (*dezvoltă abilitățile de comunicare și autoevaluare pentru a oferi și primi critici constructive*).

Anexa 8. Activitate educativă extrașcolară în parteneriat cu biblioteca județeană în cadrul programului Școala *Altfel*

Metodă - *Proiect cultural-educativ Zapând printre cărți* (zapare -a schimba frecvent - dex) - 25 eleve cl. a X-a, Colegiul Național Pedagogic "Ștefan cel Mare," Bacău - anul școlar 2023-2024

Parteneri:

Biblioteca Județeană "Costache Sturza", Bacău- director, prof. dr. Adrian Jicu

Colegiul Național Pedagogic "Ștefan cel Mare," Bacău- prof. Balaban Luminița Maria, director, prof. Iuliana Botezatu

Părinții elevilor. Comunitatea locală

Scop: sprijinirea dezvoltării atitudinii pozitive față de învățare, încurajarea explorării independente a cunoașterii pentru învățarea pe tot parcursul vieții prin facilitarea accesului la resurse educaționale diversificate și organizarea de activități comune cu biblioteca județeană menite să stimuleze autonomia, gândirea critică și abilitățile de auto-reglare ale elevilor în procesul de învățare.

Obiective: dezvoltarea abilităților de cercetare și utilizare a resurselor informaționale, a competențelor de lectură critică și argumentare, optimizarea abilităților de scriere academică, stimularea interesului pentru învățare prin experiențe interdisciplinare, dezvoltarea competențelor de gestionare a timpului și a resurselor de învățare, promovarea autonomiei în învățare.

Instrucțiuni:

- A fost stabilit un plan comun la întâlnirea inițială între profesor și coordonator și bibliotecari pentru a discuta obiectivele parteneriatului, temele abordate, programul activităților și rolurile fiecărei părți.

- S-a format o echipă mixtă din profesor și bibliotecar care a coordonat activitățile, a monitorizat progresul și le-a adaptat în funcție de nevoile elevilor.

- Au fost planificate activitățile pe parcursul semestrului, cu precizarea temelor sesiunilor, a resurselor necesare și a responsabililor pentru fiecare activitate.

- Părinții și elevii au fost informați despre programul activităților, beneficiile acestora și modalitățile de participare

Activități:

- *Atelier de introducere în cercetarea documentară* (explicația elevilor despre importanța competenței de a căuta și evalua informațiile corecte, prezentarea surselor de informație disponibile la bibliotecă-cărți, reviste, baze de date online, sesiune practică de căutare în catalogul bibliotecii și în bazele de date electronice,

- *Instrucțiuni* pentru elevi în cadrul atelierului: elevii au primit o listă de teme pentru care să găsească minimum 3 surse relevante pentru fiecare temă (*exercițiu practic*); au identificat surse care pot fi utilizate în cadrul unui eventual proiect (*discuții în grup*);

- *Club de lectură și dezbateri* (elevii au selectat împreună cu bibliotecarii o listă de cărți care le poate prezenta interes și este relevantă pentru elevi, s-au stabilit regulile dezbaterii și au fost încurajați elevii să -și exprime punctele de vedere într-un mod argumentat).

Activități în cadrul *clubului*: elevii au citit o carte din lista stabilită și au redactat o recenzie, fiecare elev și prezintă o temă discutată în carte și argumentează pro sau contra.

- *Proiect interdisciplinar de cercetare* (s-au format echipe de 3-4 elevi din clasă, care au ales câte o temă și au folosit resursele bibliotecii pentru a documenta tema.

Activități în cadrul *proiectului de cercetare*: echipele au elaborat o lucrare de cercetare folosind sursele găsite la bibliotecă. Fiecare echipă a prezentat rezultatele proiectului într-o sesiune organizată la bibliotecă, cu participarea colegilor și a profesorilor.

Evaluarea:

S-a realizat pe mai multe nivele, folosind metode și instrumente variate pentru a măsura impactul activităților asupra elevilor, precum și implicarea și colaborarea partenerilor. Evaluarea a vizat atât procesul (formativă)-*observație directă, jurnale de reflecție a elevilor, feedback intermediar* cât și rezultatele (sumativă), prin *prezentarea proiectelor interdisciplinare, recenzii și dezbateri, inclusiv prin chestionare și prezentarea elevilor care nu au participat la proiect și părinților*, colectarea de feedback din partea tuturor părților implicate.

Pentru mediatizarea proiectului au fost realizate și articole publicate în revistele celor două școli și pe site-urile celor două instituții.

Anexa 9. Activități de implicare a părinților și colaborare cu aceștia

Întâlnirea dirigintelui cu părinții elevilor clasei a X-a

Rolul părinților în dezvoltarea autonomiei în învățare

Profesor diriginte- Luminița Maria Balaban

Obiectivul principal al întâlnirii este sprijinirea părinților în conștientizarea importanței autonomiei în învățare pentru succesul școlar și oferirea recomandărilor concrete pentru a-i susține pe elevi în mod eficient.

Discutarea rolului părinților în, dezvoltării competenței de a învăța să înveți pentru elevii de liceu. în creșterea autonomiei și motivației elevilor pentru învățare.

Prezentare succintă L.M.Balaban despre conceptului de „a învăța să înveți” și beneficiile pe termen lung: gestionarea eficientă a timpului, dezvoltarea abilităților de organizare și autoevaluare, creșterea motivației și a capacității de adaptare. Strategii și tehnici de învățare utilizate la clasă - planificarea activităților, autoevaluarea și metode interactive de învățare. *Recomandări concrete pentru părinți:* Cum să ofere un mediu de studiu adecvat și să creeze obișnuița de învățare acasă; Importanța stabilirii unor obiective clare și a planificării învățării; Încurajarea autoevaluării: discuții periodice cu elevii despre progresul lor, dificultăți întâmpinate și strategii de îmbunătățire. Tehnici pentru a-i ajuta pe elevi să-și gestioneze stresul și emoțiile legate de școală (tehnicele de relaxare, prioritizarea sarcinilor).

Întrebări adresate de părinți despre strategiile recomandate.

Activitate de tip „atelier” în care părinții, împreună cu profesorul diriginte, discută scenarii legate de gestionarea timpului și prioritizarea sarcinilor pentru elevi.

Împărțirea părinților pe grupuri mici pentru a discuta strategii concrete pe care le-ar putea aplica acasă și partajarea exemplurilor de bune practici.

Feedback-ul părinților cu privire la informațiile primite.

Concluzii: dezvoltarea competenței de a învăța să înveți este un proces continuu și colaborativ, care necesită sprijin constant din partea familiei și a școlii.

Anexa 10. Avantajele implicării elevilor în activitățile de voluntariat la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți

1. Voluntar la desfășurarea Proiectului educativ de voluntariat și incluziune socială cu elevii clasei a XI-a A „DIN SUFLET PENTRU SUFLET. DESFĂȘURAT ÎN PERIOADA 4-20 DECEMBRIE 2023 în cadrul Strategiei naționale de acțiune comunitară.

În cadrul proiectului educativ de voluntariat și incluziune socială „Din suflet pentru suflet” au fost integrate activități care au avut ca scop stimularea autorefecției, colaborării și planificării, astfel încât elevii să-și dezvolte abilități de auto-reglare a învățării.

Elevii au fost implicați în crearea unui plan detaliat al proiectului, unde fiecare echipă a stabilit sarcini specifice, termene și obiective clare, responsabilități de gestionare a anumitor resurse (materiale, timp, informații) necesare pentru activitățile desfășurate, au reflectat asupra experiențelor din timpul activităților de voluntariat. Prin aceasta s-a urmărit dezvoltarea abilităților de planificare a activităților, stabilire a priorităților și a dezvoltării metacogniției pentru a deveni conștienți de strategiile mai eficiente aplicate în propriul proces de învățare.

După fiecare etapă a proiectului, elevii au evaluat colaborarea în echipă și propriile performanțe, au discutat despre implicarea fiecărui membru și despre atingerea obiectivelor.



2. Voluntariat din cadrul aceluiași proiect DIN SUFLET PENTRU SUFLET „Târg de Craciun”, ”Mărțișoare – dăruind vei dobândi” – februarie - aprilie 2023.

Scopul târgului a fost să ofere un spațiu prietenos în care comunitatea se poate bucura de sărbători, susținând totodată diverse inițiative caritabile și de educare culturală.

S-au organizat activități interactive și atractive care au îmbinat spiritul sărbătorilor de iarnă cu tradiția românească a Mărțișorului:

1. Atelier de confecționare a mărțișoarelor și a ornamentelor de Crăciun din materiale naturale (lemn, lână, ață, mărgel), pentru a încuraja creativitatea participanților și sensibilizarea față de tradițiile românești.

2. Au fost expuse și vândute mărțișoare și decorațiuni realizate manual de elevi, artizani locali și beneficiari ai proiectului, cu scopul de a strânge fonduri pentru cauze caritabile.

3. Participanții au ales și donat cadouri simbolice pentru persoane în nevoie (bătrâni, copii din centre de plasament etc.) Astfel s-a putut crea o conexiune emoțională între dăruitor și cel care primește.



4. A fost pregătit un program artistic cu colinde tradiționale, poezii și scenete specifice iernii, interpretate de elevi și invitați. Prin aceasta s-a creat o atmosferă de sărbătoare și bucurie.

La finalul *Târgului de Crăciun* Mărțișoare elevii au creat un portofoliu al proiectului, în care au inclus realizările, problemele întâmpinate, soluțiile găsite și lecțiile învățate din experiențele sociale avute, resursele, strategii împărtășite în rezolvarea problemelor în echipă, care au stimulat reflecția critică și au înlesnit identificarea de către elevi a punctelor forte și punctelor slabe în procesul de învățare.



Anexa 11. Planul operațional de acțiune a concursului-spectacol școlar „Balul Bobocilor”- planul sintetic de realizare a proiectului

BALUL BOBOCILOR

23 noiembrie 2023, clasa a IX-a

Profesor diriginte: Balaban Luminița Maria

Argument

Unul dintre cele mai așteptate evenimente din viața de licean este Balul Bobocilor. Pentru elevii claselor a noua, acesta simbolizează trecerea pragului de la copilărie la adolescență, în timp ce pentru colegii mai mari este o oportunitate de a-și dezvolta și valorifica în mod eficient competențele organizatorice și pe cele artistice.

Activitate extrașcolară de o complexitate aparte, Balul Bobocilor răspunde nevoii multor categorii de formabili de a se manifesta într-un mediu non-formal, de a-și valorifica velenitățile pe care în cadrul formal nu le pot dezvălui. Adeseori, elevi ce la orele de curs par iresponsabili și lipsiți de motivație, în astfel de situații dovedesc că au competențe organizaționale, manageriale, de comunicare, etc De aceea, activitățile extrașcolare precum Balul Bobocilor devin oportunități de a ”activa” motivația acestei categorii de elevi pentru procesul instructiv-educativ-evaluativ. De cele mai multe ori, se realizează în rândul elevilor o conștientizare a necesității disciplinei, ordinii, respectării unor reguli pentru atingerea scopului final, ceea ce în mediul formal nu se reușește.

În aceeași măsură comunicarea între elevi și profesori și cea între elevi dobândește noi dimensiuni în contextul lucrului în echipă având ca finalitate realizarea unui spectacol de aproximativ patru ore.

Efectele acestei activități se permanentizează, căci organizarea unui astfel de eveniment favorizează construirea unei echipe , deschisă permanent reînnoirii și evoluției.

Scopul proiectului

Organizarea Balului Bobocilor sub formă de concurs și spectacol școlar, în vederea formării competențelor de comunicare, manageriale, digitale, de relaționare interpersonală, civice de antreprenariat precum și identificarea și valorificarea talentelor, aptitudinilor de tip artistic cu scopul sensibilizării culturale și promovării valorilor poporului român.

Obiectivele proiectului:

1. Valorificarea potențialului artistic, estetic, psihic și fizic pentru sprijinirea dezvoltării armonioase a personalității individuale și pentru definirea spiritului de echipă;
2. Integrarea elevilor în viața socială și formarea unui comportament civilizat;
3. Completarea lacunelor din cadrul strict al activităților școlare formale cu aptitudini specifice activităților extrașcolare;
4. Îmbunătățirea imaginii școlii în cadrul comunității locale.
5. Dezvoltarea sentimentului de solidaritate.
6. Prevenirea creării de situații conflictuale în rândul adolescenților din grupa de vârstă 15 – 19 ani.

Echipa de proiect:

-Coordonator proiect: prof. Paraschiv – Gora Marinela, care se ocupă cu constituirea echipa de proiect, preselecții boboci, organizatori și elevi pentru momentele artistice; monitorizarea repetițiilor; sprijină organizarea momentelor artistice, a probelor pentru bal, îndrumă și sprijină concurenții în pregătirea prezentării perechilor.

Coordonator proiect: prof. Stănescu Georgiana, care se ocupă cu constituirea echipei de proiect, preselecții boboci, organizatori și elevi pentru momentele artistice; stabilire ținute boboci; monitorizarea repetițiilor; realizează decorul împreună cu echipa de elevi, editează afișul, diplomele, invitațiile pentru bal; sprijină organizarea momentelor artistice, a probelor pentru bal, îndrumă și sprijină concurenții în pregătirea prezentării perechilor.

-Coordonator proiect: prof. Cărare Nicoleta Cristina, care se ocupă cu constituirea echipei de proiect, preselecții boboci, organizatori și elevi pentru momentele artistice; stabilire ținute boboci; monitorizarea repetițiilor; realizează decorul împreună cu echipa de elevi, editează afișul, diplomele, invitațiile pentru bal; sprijină organizarea momentelor artistice, a probelor pentru bal, îndrumă și sprijină concurenții în pregătirea prezentării perechilor.

-Coordonator proiect: prof. Balaban Luminița Maria, care se ocupă cu preselecția prezentatorilor, redactarea prezentării după desfășurător, monitorizarea repetițiilor, redactarea proiectului; sprijină organizarea momentelor artistice, a probelor pentru bal, îndrumă și sprijină concurenții în pregătirea prezentării perechilor.

-Directorul unității, prof. Botezatu Iuliana, supervizează activitatea, avizează utilizarea spațiilor școlii;

- Directoarele adjuncte, prof.dr. Băisan Lavinia și prof. dr. Capșa Doina: monitorizează desfășurarea activității, facilitează stabilirea contactelor cu sponsorii și partenerii educaționali

- Coordonator de proiecte și programe, prof. Chirica Mihaela monitorizează desfășurarea activității, facilitează stabilirea contactelor cu sponsorii și partenerii educaționali

- diriginții claselor a IX-a (9A – Mate Cristina, 9B – Țuțu Izabela, 9C – Popa Gabriela, 9D – David Aura, 9E – Iftode Matei, 9F – Lazar Florin, 9G – Comanac Monica, 9H – Mazilu – Cireșeanu Ana, 9I – Uricaru Geanina și 10A – Balaban Luminița Maria), popularizează proiectul în rândul elevilor și părinților de la clasele a IX-a, în vederea participării formabililor la preselecții, la repetiții, la spectacolul propriu-zis. Elevii participanți sunt menționați cu abrevieri: C.T.-10B, F.L.-12B, G. R.-M.-12B, B.V.-F.- 10A, G.C.- 10A, B.A.- 10A, N.M.-R.- 12B, F.N.-A.-11A, S.Ș.-E.- 10A, R.-G. E.-P.- 10A, R.M.-A.- 10E, C. A.-I.-11D, C. A.-A.- 10E, B. E.-C.- 10B, C. R.- 12G.

Elevii organizatori:

- popularizează proiectul în rândul grupurilor – țintă, organizează elevii de clasa a IX-a – grup – țintă – în vederea participării la preselecții, la repetiții, la spectacolul propriu-zis, stabilesc contacte și facilitează legătura cu posibii sponsori;

– organizează momentele artistice, probele pentru bal, îndrumă și sprijină concurenții în pregătirea prezentării perechilor, stabilesc contacte și facilitează organizarea;

– organizează probele pentru bal, aleg momentele artistice, realizează decorul, editează afișul, diplomele, invitațiile pentru bal, se ocupă de popularizarea activității pe site-ul școlii, facebook.

Grupul - țintă

Beneficiari direcți : elevii claselor a IX-a, în calitate de concurenți, elevii participanți la spectacol

Beneficiari indirecti: elevii Colegiului Național Pedagogic ”Ștefan cel Mare”, Bacău, părinții acestora, întreaga comunitate, în calitate de spectatori.

Metodologia de intervenție

Balul Bobocilor este organizat ca un concurs de Miss și Mister Boboc, dar și ca un spectacol în care sunt popularizați elevii care au talente artistice.

a) Metode : *de investigație :chestionare de aptitudini, interviu, observația ;

*de intervenție :conversația,explicația,demonstrația,jocul de rol ;

*de evaluare :chestionarul,conversația,observația,fotografia,articolul.

b) Mijloace : * colecții vestimentare, echipament sportiv, costume tradiționale, înregistrări audio și video, laptop, sistem audio, material de promovare :bannere, afișe.

c) Forme de organizare a activității :frontal, individual, pe echipe.

Resurse:

a) Resurse materiale :

Resurse existente	Resurse necesare
-spatiul de desfășurare a repetițiilor : săli de clasă, căminul cultural; -laptop, sistem audio, aparat foto, cameră de filmat; -materiale video ; -materiale de promovare : afișe, -mediatizare : facebook, comunicare orală	-premiu pentru participantii la concursul ”Balul bobocilor” (produse,flori, ciocolată, panglici, diademă și diplome); -birotică: hartie, marker, afișe,c arton, etc. -accesorii vestimentatie boboace ; -decor și vestimentație prezentatori ;

b)Resurse financiare :

Resurse necesare	Surse de finanțare
-premiu pentru participanții la Concursul ~Balul Bobocilor ~ + prezentatori (flori, ciocolate).	Sponsorizări.
- Premii pentru castigători (locul I, II, III și popularitate)	Sponsorizări.
-vestimentație pentru participanții la Concursul ~Balul Bobocilor ~ (ținută de zi, ținută de seară)	Sursă proprie
-accesorii vestimentație boboace, prezentatori.	Surse propria
-birotică: hârtie, marker, afișe carton, acuarele, etc	Sponsorizări
- protocol	Sponsorizare
- DJ	Sponsorizare.
- Asigurare pază	Profesorii organizatori

c) Resurse temporale: durata de desfășurare a proiectului este de 7 săptămâni (2 octombrie – 23 noiembrie 2023), din care o singură zi înseamnă derularea concursului-spectacol Balul Bobocilor, restul perioadei fiind destinată pregătirii,valorificării și evaluării proiectului.

Sponsori:

- Agenți economici

- Teatrul de Vară ”Radu Beligan” cu sprijinul Primăriei Bacău

Planul operațional de acțiune - planul sintetic de realizare a proiectului.

1. Identificarea și organizarea grupului-țintă.

1.1.Informarea elevilor (S₁, S₂)

1.2.Atragerea grupului țintă (S₁, S₂)

1.3.Selectarea elevilor (S₂)

1.4.Evaluarea inițială (S₂)

2. Pregătirea activității

2.1.Elaborarea programului educativ (S₃)

2.2.Recrutarea colaboratorilor și a sponsorilor (S₃, S₄)

2.3.Elaborarea programului de repetiții și pregătirea propriu-zisă (S₃, S₄, S₅, S₆)

2.4.Strângerea fondurilor. (S₃, S₄, S₅)

2.5. Avizarea utilizării fondurilor și a materialelor. (S₄, S₅)

2.6. Achiziționarea necesarului de materiale și valorificarea acestuia. (S₄, S₅)

2.7. Evaluare intermediară. (S₅)

3. Desfășurarea propriu-zisă a activității

3.1. Lansarea proiectului (S₁)

3.2. Prelucrarea regulamentului de participare (S₂)

3.3. Realizarea propriu-zisă a activităților propuse de proiect (S₃, S₄, S₅, S₆, S₇)

4. Valorificarea activității.

4.1. Înregistrarea activităților pe suport electronic (S₃, S₄, S₅, S₆, S₇)

4.2. Întocmirea unor albume de fotografii. (S₇)

4.3. Publicarea unor articole referitoare la desfășurarea și la rezultatele proiectului pe rețele de socializare, pagina, site-ul și grupul de facebook al școlii, dar și în presa locală. (S

Evaluarea activității.

5.1. Monitorizarea activității (S₁, S₂, S₃, S₄, S₅, S₆, S₇)

5.2. Autoevaluarea periodică (S₄, S₅, S₆, S₇)

5.3. Evaluarea finală (S₆, S₇)

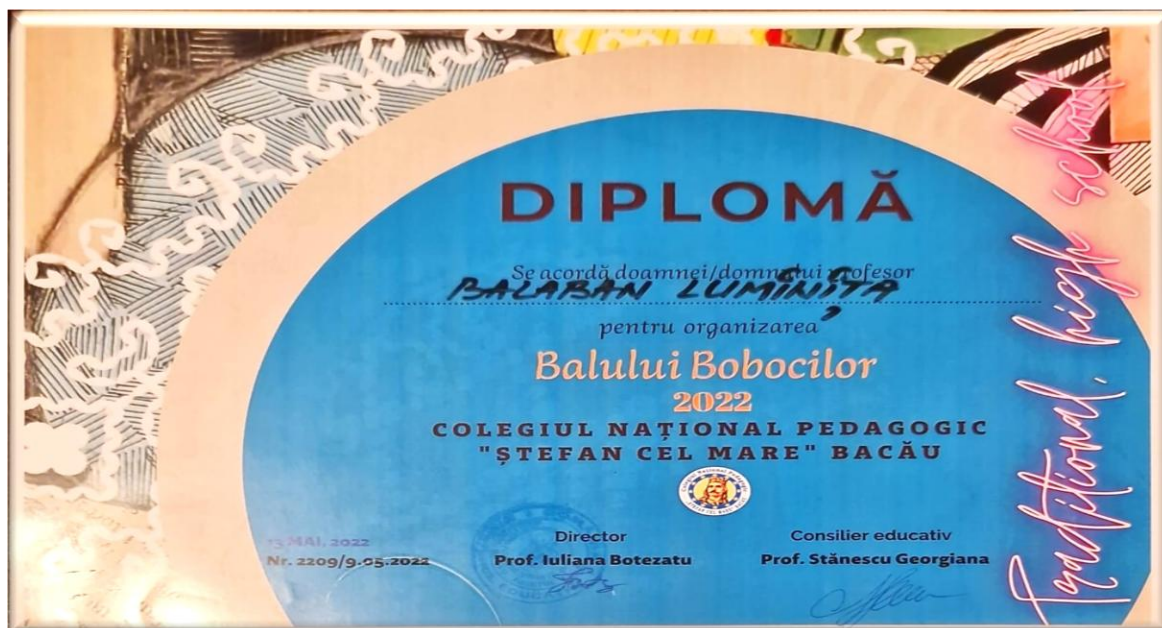
5.4. Întocmirea raportului final de evaluare (S₇)

Evaluare:

a) evaluare inițială: evaluarea unei analize de nevoi privind implementarea unor acțiuni de realizare a educației artistice, prin activități extracurriculare.

b) evaluare pe parcurs: se va evalua modul de desfășurare a activităților, corelarea lor cu obiectivele propuse, eficiența utilizării resurselor alocate fiecărei activități, respectarea termenelor, gradul de implicare al resurselor umane (elevi, cadre didactice și părinți).

c) evaluare finală: se va evalua impactul proiectului asupra elevilor, se vor evalua rezultatele și produsele obținute prin derularea proiectului. (feed-back profesori – elevi - părinți).



Anexa 12. Sarcina de învățare

Tema: "MOBY-DICK" by Herman Melville, clasa a IX-a limba engleză -avansați

Sarcină de lucru: Realizarea unui **jurnal reflexiv** pe parcursul studiului opere literare "MOBY-DICK" by Herman Melville

Obiectiv: Dezvoltarea abilităților de autocunoaștere și autoreglare prin reflecție asupra propriului proces de învățare.

Ghid :

1. Citiți opera literară din programa de bacalaureat: "MOBY-DICK" by Herman Melville

2. Pe parcursul lecturii, completați un **jurnal reflexiv** în care să notați gândurile și sentimentele legate de text, dar și despre propriul proces de învățare (de exemplu, ce metode și tehnici folosiți pentru a înțelege textul, ce dificultăți întâmpinați, ce strategii de studiu v-au ajutat să progresați)

3. Structurați **jurnalul** pe trei secțiuni:

Autocunoaștere: Reflectați asupra felului în care învățați și asupra modului în care stilul vostru de învățare se manifestă în procesul de lectură. De exemplu, ce metode de învățare (vizual, auditiv, kinestezic) folosiți pentru a vă aminti detalii din operă? Cum vă organizați timpul pentru a finaliza lectura?

Autoevaluare: Analizați ce a funcționat bine și ce ar putea fi îmbunătățit în procesul vostru de învățare. Identificați punctele forte și slabe ale abordării voastre și propuneți îmbunătățiri pentru viitor.

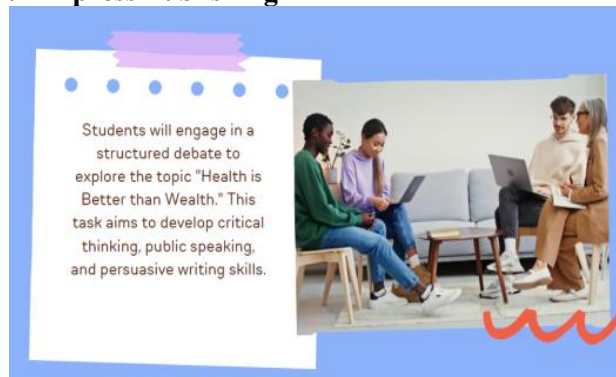
Evaluare: Jurnalul va fi evaluat de profesor în funcție de profunzimea reflecțiilor(despre narator și ce simte acesta;unde se află și care sunt planurile sale de viitor) și capacitatea de a identifica și aplica strategii de învățare adecvate. Se va acorda importanță modului în care elevul își conștientizează stilul de învățare și propune soluții pentru optimizarea acestuia.

Anexa 13. Dovezi realizate pe coordonata „Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor de liceu prin discipline școlare”

Modulul 1: Autocunoașterea și stilurile de învățare

Metoda didactică: dezbateri

Titlul activității 1. VIRGINIA EVANS și NEIL O'SULLIVAN: programa școlară pentru clasa a IX-a, preluată din CLICK ON 4, publicată prin intermediul Express Publishing

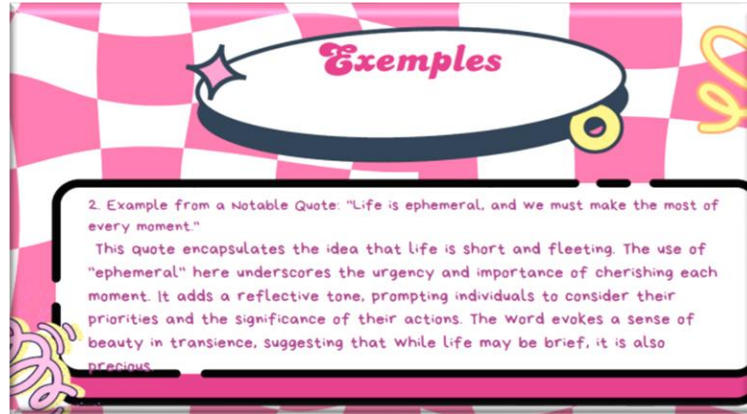


Modulul 2: Strategii metacognitive

Activitate de portofoliu: Gramatica în acțiune

Titlul activității 1. VIRGINIA EVANS și NEIL O'SULLIVAN: programa școlară pentru clasa a IX-a, preluată din Click On 4, publicată prin intermediul Express Publishing





Modulul 3: Învățarea prin proiecte

Activitate de tip: Învățarea prin descoperire

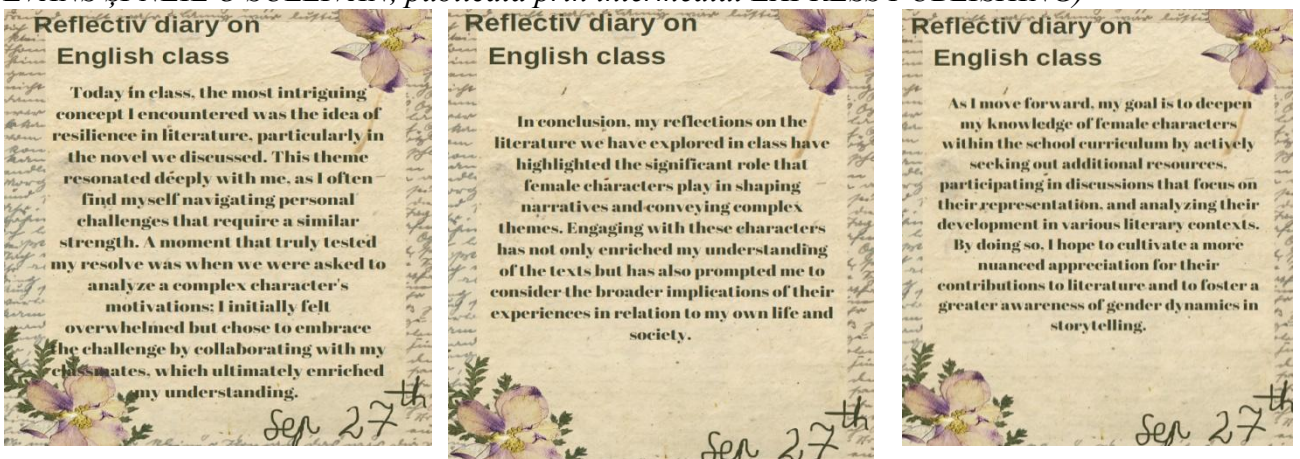
Titlul activității 1: Exemplu (bazat pe programa școlară pentru clasa a 12-a, preluat din manualul scris de JENNY DOOLEY, publicat prin intermediul EXPRESS PUBLISHING)



Modulul 5: Evaluarea și reflectarea asupra învățării

Activitate de feedback între colegi pentru eseuri narative

Exemplu (bazat pe programa școlară de clasa a IX-a, preluată din CLICK ON 4 SCRIS DE VIRGINIA EVANS ȘI NEIL O'SULLIVAN, publicată prin intermediul EXPRESS PUBLISHING)



DECLARAȚIE

de asumare a răspunderii pentru originalitatea conținutului tezei și respectarea standardelor de calitate și de etică profesională

Subsemnata BALABAN Luminița Maria, doctorandă în cadrul Școlii Doctorale Științe ale Educației, a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat cu tema „STRATEGII DIDACTICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI ÎN LICEU” sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Semnătura doctorandei



Conducător științific: conf. Dr. Univ. Papuc Ludmila

Data: 10.09.2024



MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN CEL MARE”
Bacău, Str. Spiru Haret, nr. 6
Telefon/fax: 0234570582
Email: secretariatpedagogicbacau@gmail.com
<https://pedagogicbacau.ro/>

Nr.înreg. 8321/09.10.2024

CONFIRMARE

Prin prezenta se confirmă că **Balaban Luminița Maria**, cadru didactic al **Colegiului Național Pedagogic, Bacău**, România și doctorandă a **Școlii Doctorale „Științe ale Educației”** din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova în perioada septembrie 2022, mai 2024 a realizat experimentul pedagogic aferent tezei de doctorat **„Strategii didactice de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți în liceu”,** la **Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău.**

Data,



09.10.2024

Director,

Prof.dr. Băisan Elena-Davina



CV-UL AUTOAREI

 Curriculum vitae Europass	
Informații personale	
Nume / Prenume	BALABAN Luminița Maria
Adresă(e)	Cornișa Bistriței, 10/b/29, Bacău, jud. Bacău, România
Telefon(oane)	+040745051652
E-mail(uri)	lumi66mary@yahoo.com
Naționalitate(-tăți)	Română
Data nașterii	16.03.1966
Sex	Feminin
Experiența profesională	
Perioada Funcția sau postul ocupat Numele și adresa angajatorului	Sept.1995-prezent Profesor-limba engleză Colegiul Național Pedagogic “Ștefan cel Mare”
Perioada Funcția sau postul ocupat Numele și adresa angajatorului	Sept.1984-sept.1995 Învățătoare Școala Nr.4(Georgeta Mircea Cancicov), Bacău
Perioada Funcția sau postul ocupat Numele și adresa angajatorului	Mai – august 2012 Inspector școlar de specialitate – Limba engleză Inspectoratul Școlar al Județului Bacău, Str. Oituz, nr. 24, Bacau, 600266; http://www.isjbacau.ro/
Perioada Funcția sau postul ocupat Numele și adresa angajatorului	2012-2024 Șef cerc pedagogic nr.5, Bacău Nord Inspectoratul Școlar al Județului Bacău, Str. Oituz, nr. 24, Bacau, 600266; http://www.isjbacau.ro/
Perioada Funcția sau postul ocupat Numele și adresa angajatorului	2012-prezent Consiliului Consultativ al departamentului de limba engleză, Inspectoratul Școlar al Județului Bacău, Str. Oituz, nr. 24, Bacau, 600266; http://www.isjbacau.ro/
Perioada Funcția sau postul ocupat Numele și adresa angajatorului	2020-prezent Subiecte pentru olimpiadă și concursuri de limba engleză- conf.dec.6835/17.09.2020 Inspectoratul Școlar al Județului Bacău, Str. Oituz, nr. 24, Bacau, 600266; http://www.isjbacau.ro/
Perioada Funcția sau postul ocupat Numele și adresa angajatorului	2012-prezent Metodist Inspectoratul Școlar al Județului Bacău, Str. Oituz, nr. 24, Bacau, 600266; http://www.isjbacau.ro/ 40/20.10.2021, nr. 753/10.11.2022, nr.422/6.10.2023
Educație și formare	
Perioada Calificarea/diploma obținută Numele și tipul instituției de	-1980-1984 Învățător Liceul Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău

învățăământ/furnizorului de formare	<p>-1990-1995 Profesor de limba engleză Universitatea din Bacău, Calea Mărășești, nr. 157, Bacău, 600115 Facultatea de Filologie-Specializarea română-engleză</p> <p>-1999 Translator autorizat de limba engleză (nr.autorizație 1715) Ministerul Justiției</p> <p>-2005 Profesor Gradul I-limba engleză:literatură,gramatică și metodică Ministerul Educației și Cercetării</p> <p>-2006-2008 Master:Științe ale comunicării și limbajului Universitatea din Bacău Calea Marasesti, nr. 157, Bacău, 600115</p> <p>-2009 Manager de proiecte educaționale-proiecte Ministerul Educației,Cercetării si Inovării</p> <p>-2011 Atestat în Management educațional – Expert în educație din –</p> <p>-2012 Asociația Didacticos Timișoara, acreditată prin Ordinul nr.3001/05.01.2011 al MECTS</p>				
Formare profesională					
Aptitudini și competențe personale					
Limba(i) maternă(e)	Română				
Limba(i) străină(e) cunoscută(e)	engleză, franceză				
Autoevaluare	Înțelegere		Vorbire		Sciere
<i>Nivel european (*)</i>	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă
Limba engleză	C2	C2	C2	C2	C2
Limba franceză	B2	B2	B1	B1	B1
	Niveluri: A1/A2: Utilizator elementar - B1/B2: Utilizator independent - C1/C2: Utilizator experimentat				
Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului	Programe Word, Excel, Power Point, Corel Draw, Corel Foto ,Acces. cursului ECDL complet 2009				
Permis(e) de conducere	Categororia B				
Informații suplimentare/Anexe	<p>Lista lucrărilor științifice:</p> <p>1. BALABAN L. M. <i>Competențe-cheie,o nouă filozofie și politică a educației.</i> Didactica Pro, nr.3(145) pp.15-19.Chișinău. 2024, ISSN 1810-6455</p>				

	<ol style="list-style-type: none"> 2. BALABAN L. M, <i>Autoevaluarea ca instrument pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în liceu</i>, Univers Pedagogic, nr.4(48), pp..23-28 Chișinău.2024, ISSN:1811-5470 3. BALABAN L. M. <i>Competența de a învăța să înveți ca model pedagogic fundamentat psihologic și social</i>, Didactica Pro, nr.3(147) pp.2-6.Chișinău. 2024. ISSN 1810-6455 4. BALABAN L. M .<i>Strategii didactice de dezvoltare a competenței de a învăța și înveți . Ghid metodologic pentru profesori debutanți</i>. Bacău, Romania: Editura Rovimed Publishers, 2024, 129 p, ISBN:978-606-089-047. 5. BALABAN L. M <i>Promovarea strategiilor gândirii critice în învățarea limbii străine în învățământul liceal</i>. Conferința Științifică Internațională., Performanțe, Personalități, Chișinău,2021. pp.82-85. ISBN 978-9975-56-952- 6. BALABAN L. M. <i>PAPUC, L., Dezvoltarea competenței”a învăța să înveți” la treapta de liceu. Conferința Științifică Internațională: Cultura Cercetării Pedagogice: Provocări și Tendințe Contemporane</i>, Chișinău: 2021.pp. 212-225. ISBN: 978-9975-76-345-5 7. BALABAN L. M. <i>Portofoliul elevului de liceu ca instrument de dezvoltare a competenței a învăța să înveți. Conferința Științifică Națională cu Participare Internațională “Probleme ale Științelor Socioumaniste și ale Modernizării Învățământului”</i>. CEP UPS „I.Creangă”. Chișinău,2021, Vol.19, Partea 1, p. 25-37. ISBN 978-9975-46-296-9. ISSN 1857-0267. 8. BALABAN L. M. <i>Eficiențizarea scrierii prin abordarea selective a textului dictării. În Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor: Probleme Actuale ale Științelor Umanistice</i>. vol. XVIII, partea I. Chișinău: 2019, pp.81-88. ISBN 9975-46-421-1. 9. BALABAN L. M. <i>Abordarea stilurilor de învățare pentru obținerea succesului. În: volumul internațional de studii științifice de specialitate (1): Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană</i>. Bacău: Editura Smart Academic, 2020, pp.172-178. ISBN 78-606-063-003-6. 10. BALABAN L. M. <i>Dezvoltarea cunoașterii culturale prin cele mai bune practici. În: Ghid de bune practici relevante și relatate prin proiecte inițiate de cadre didactice din învățământul preuniversitar, în beneficiul elevilor și eficientizării activității din instituțiile de învățământ-Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale</i>. Bacău.2019. Editura Smart Academic, 2019, pp.23-28. ISBN 978-606-8947-63-1.
--	--