

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.:

OREHOVSCHI SERGIU

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

Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației

**REZUMATUL
tezei de doctor în științe ale educației**

Conducător științific:

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, dr. hab., prof. univ.

Chișinău 2023

Teza a fost elaborată în cadrul Institutului de Științe ale Educației (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”).

Conducător științific:

GORAȘ-POSTICĂ Viorica, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Referenți oficiali:

ANDRIȚCHI Viorica, dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

MARIN Mariana, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Consiliul științific specializat:

GHICOV Adrian, dr. hab., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” – Președinte

AFANAS Aliona, dr. hab., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

FLUERAȘ Vasile – dr., profesor, Cluj-Napoca, România

ȘOVA Tatiana, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

ZAGAIEVSCHI Corina, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” – Secretar

Susținerea va avea loc la 19 octombrie 2023, ora 14:00, la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, bloc 2, Sala Senatului, str. Ion Creangă, 1, MD 2044, Chișinău, Republica Moldova, în ședința Consiliului științific specializat D 531.01-23-40 din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

Teza de doctor și rezumatul pot fi consultate la biblioteca și pe pagina web a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (<https://upsc.md/>) și pe pagina ANACEC (<https://anacec.md/>).

Rezumatul a fost expediat la 18.09.2023.

Secretar științific al Consiliului științific specializat,

ZAGAIEVSCHI Corina, dr., conf. univ.

Conducător științific,

GORAȘ-POSTICĂ Viorica, dr. hab., prof. univ.

Autor

Orehovschi Sergiu

CUPRINS:

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII	4
CONȚINUTUL TEZEI	8
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	30
BIBLIOGRAFIE	34
LISTA PUBLICAȚIILOR AUTORULUI LA TEMA TEZEI.....	36
ADNOTARE.....	37

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Din misiunea educației ce ține de dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, rezultă importanța acordată capacității individului de a munci la construirea personalității sale. În condițiile autoinstruirii și perfecționării permanente, se conturează profilul unei „personalități cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune [1]”, profil definit de idealul educațional național. Pentru împlinirea acestuia, se schimbă viziunea asupra procesului educațional. Programele școlare sunt înlocuite de curriculumul axat pe obiectivele învățării, apoi – bazat pe formarea competențelor. Documentele de politici își extind zona de influență dincolo de școală, o pondere tot mai mare obținând conceptul *învățare pe tot parcursul vieții*, deziderat pe care îl poate împlini o formare adecvată, începută din primii ani de instruire. În viziunea didacticii moderne, copilul trebuie motivat de permanenta necesitate a instruirii, demonstrându-i-se avantajele acesteia în contextul propriei bunăstări și al bunăstării celor din jur. În documentele de politici educaționale, imperativul în cauză este formulat prin una din competențele-cheie: *competența de a învăța să înveți*.

Competența de a învăța să înveți vizează abilitatea elevului de a-și gestiona propria învățare, individual, în perechi, în echipă. În școală, această competență i se formează atât la lecție, cât și în afara ei, *extra muros*. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în afara clasei se asociază cu *tema pentru acasă*, realitate cu abordări adesea controversate. Astăzi, ca și acum un secol, elevul nu cuprinde cu mintea, acasă, decât domenii abstracte, își face temele constrâns mai mult de amenințări externe, decât din dorința de a-și afirma personalitatea. Se constată că, în general, temele oferite de la o lecție la alta se reduc la repetare de noțiuni și concepte, la automatizare. Felul în care elevului i se dau sarcini de lucru la domiciliu reduce din timpul educației în familie, îi diminuează comunicarea cu familia. Temele pentru acasă sunt adesea distonante cu dreptul copilului la timpul liber. Sarcinile voluminoase, pentru fiecare disciplină de studiu, periclitează plăcerea actului descoperii și cunoașterii. Studiul materiilor școlare este determinat de faptul că abordarea teoretică a unora nu se „complace” în conexiunea cu altele. Rupte de relația interdisciplinară, temele oferite la fiecare materie nu susțin plener ideea de *școală prietenoasă copilului*. În contextul dat, ni s-a părut important să investigăm *dezvoltarea competenței elevului de a învăța să înveți prin activități integratoare independente de valorizare a textului*.

Activitatea intelectuală *extra muros* are menirea să deplaseze accentul de pe instruirea academică pe realizarea unui produs concret, într-o perioadă determinată de factorii exteriori și psihologici care asigură calitatea acestui produs. În acest aspect se relevă actualitatea subiectului cercetat: *tema pentru acasă*, al cărei principiu esențial este *independența în învățare*, urmează să lanseze elevul în mediul unei cunoașteri autentice, direct legată de nevoia și interesul său de formare.

Educația elevului este legată de capacitatea lui de a recepta și a produce texte. Receptarea textelor probează cultura unui individ. Pentru o eficientă implicare în social, inclusiv în sfera economică, administrativă, culturală, selectarea textului care va trece prin ființa elevului are misiunea să-i asigure dorința de a descoperi și satisfacția realizării unui produs de a cărui utilitate să nu se îndoiască în primul rând

elevul însuși. Este important să se constate cum se lucrează în școala contemporană, în clasele de liceu, cu textul, cum este abordat textul în momentele în care elevul continuă independent, acasă, demersul instructiv inițiat la lecție.

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

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei.

Fundamentele conceptelor-cheie ale studiului se regăsesc în literatura occidentală: J. Piaget, D. P. Ausubel, M. Minder, X. Roegiers, H. Cooper etc. Reperele bibliografice în ceea ce privește tema invocată sunt numeroase și în arealul cultural românesc. În R. Moldova, aspecte ale temei sunt abordate în studii și articole semnate de A. Afanas, V. Andrișchi, T. Callo, T. Cartaleanu, O. Cosovan, A. Ghicov, V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă, V. Pâslaru, L. Scifos etc. În România, abordări directe sau tangențiale ale problemicii cercetate de noi regăsim la I. Cerghit, S. Cristea, E. Joița, L. Ciolan etc. Cu toate reperle bibliografice privind aspecte separate ce țin de tema abordată, dezvoltarea competenței elevului de a învăța în afara clasei, prin activități de natură să integreze studiul disciplinelor reprezintă o viziune didactică nouă, presupunând abordarea beneficiilor unei *învățări altfel*, diferită de tradiționala *temă pentru acasă*.

Observarea comportamentului elevilor ne-a pus tot mai frecvent în fața dilemei ce definește modul în care școala organizează învățarea *extra muros*. Pe de o parte, tema pentru acasă este un compartiment important al procesului educațional, ce contribuie la dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe. Pe de alta, mulți părinți acuză școala de o solicitare exagerată a timpului și efortului copiilor. Aspectul acesta îl întâlnim în presa periodică din Republica Moldova, din România. Problema este pusă, prioritar, pe agenda Ministerului Educației și Cercetării.

Elevii manifestă frecvent o atitudine negativă față de organizarea procesului educațional tocmai din cauza temelor pentru acasă. Ostilitatea se îndreaptă adesea spre cadrele didactice care, în viziunea elevilor, nu țin cont de o serie de factori cum ar fi: volumul temelor, frecvența acordării lor, timpul solicitat, impactul asupra învățării etc. De aici, deducem o problemă serioasă a sistemului educațional contemporan: tema pentru acasă, un fenomen justificat științific în întreaga lume, recunoscut ca fiind unul necesar formării personalității elevului, reflectă vag dezvoltarea capacității de învățare independentă și se soldează frecvent cu rezultate ineficiente și cu animozități. Așadar, incoerența rezultă din discordanța dintre specificul formator al activității de învățare independentă *extra muros* și suprasolicitarea elevului din cauza volumului exagerat de sarcini pentru lecția următoare.

Plasând tema pentru acasă într-un context educațional complex ce are scopul de a-l învăța pe elev să opereze independent cu informații necesare profilului său în formare, scoatem în evidență contradicția dintre promovarea în școală a ideii de pregătire a elevului să învețe pentru viață, a *învăța să învețe* fiind o abilitate de bază în devenirea lui ca personalitate, și activitatea independentă a elevului în afara clasei/*extra muros*, numită *tema pentru acasă*, care nu se prezintă decât sporadic ca una cu adevărat formativă.

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

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

Ipoteza cercetării:

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

Metodologia cercetării include *metode teoretice* – documentarea științifică, analiza și sinteza, generalizarea și sistematizarea, abstractizarea și modelarea teoretică; *metode hermeneutice* – interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentului; *metode praxiologice, sociologice și statistice* – experimentul pedagogic, observația, sondajul de opinie. Tabloul cât mai aproape de realitate a fost configurat cu apel la un contingent variat de subiecți educaționali. A fost desfășurat un experiment pedagogic, în care au fost incluși următorii subiecți: 530 de cadre didactice ce predau preponderent la gimnaziu și liceu; 1986 de elevi ai claselor superioare (VIII-XII); 2046 de părinți.

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

Noutatea științifică a lucrării rezidă în fundamentarea teoretic-metodologică a dezvoltării competenței elevului de a învăța să învețe prin activități integratoare independente în afara clasei, în elaborarea și validarea *Modelului*

pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare, prin conturarea *Profilului elevului în devenire integratoare*, pus în situația să investigheze independent, în cheia integrării achizițiilor de la materiile școlare, aspecte relevante din realitatea cotidiană.

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

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

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

Aprobarea rezultatelor cercetării. Particularitățile domeniului investigat au fost abordate la Conferința internațională „Educația din perspectiva valorilor”, Alba Iulia, România. Rezultatele cercetării au fost aprobate în cadrul ședinței Consiliului profesoral al Liceului Teoretic „Mihai Viteazul” din Chișinău, instituție în care s-a desfășurat experimentul pedagogic; la Conferința științifică internațională „Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții”, Chișinău; la Conferința științifică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, ediția a IV-a, Bălți. Aspecte și rezultate parțiale ale cercetării au fost abordate în cadrul forumului public național organizat de Fundația Soros Moldova în legătură cu studiul „Temele pentru acasă – pedagogie și politici școlare” [2], apărut în volum la editura Lexon-Prim, în 2021.

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

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

CONȚINUTUL TEZEI

În Capitolul 1, *Premise teoretice în valorificarea învățării independente ca bază pentru formarea competenței* subliniem că, odată cu aprobarea Curriculumului Național bazat pe formarea de competențe, în 2010, devine prioritară construirea contextelor prin care cunoștințele își probează funcționalitatea, cu un nou statut, mai puțin autoritar, însă constructiv: „Conținuturile, în abordarea curriculară, realizează funcții de mijloc și instrument de formare a competențelor la elevi” [3]. Utilizat inițial în cercetări ce vizează rezultatele școlare, termenul *competență* intră în studiile și documentele privind constituirea curriculumului pe triada cunoștințe, capacități, atitudini, dimensiuni care conturează competența. În această fuziune este definită noțiunea și în actele ulterioare. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene (2018/C 189/01) stipulează: „cunoștințele sunt formate din fapte [...], idei și teorii deja stabilite care sprijină înțelegerea într-un anumit domeniu [...]; aptitudinile sunt [...] abilitatea și capacitatea de [...] a utiliza cunoștințele pentru obținerea de rezultate; atitudinile descriu [...] mentalitatea de a acționa/ reacționa la idei, persoane sau situații” [4].

Teoretizând fundamentarea educației pe formarea de competențe, cercetările vizează fenomenul învățării și, tot mai mult, învățarea centrată pe individ. Experții în standarde educaționale și curriculum „proiectează dezvoltarea competențelor-cheie printr-un algoritm specific derivării acestora, punându-le la baza formulării competențelor specifice” [5] ale disciplinelor școlare.

Termenul *competență* are o interpretare concretă prin miza pe activitatea individului ce învață: „definirea competenței prin referirea la o sarcină dă finalitate și sens cunoștințelor” [6]. Ne interesează noțiunea din punctul de vedere al realizării uneia din finalitățile educației – formarea și dezvoltarea continuă a personalității, în scopul inserției sociale armonioase și angajării productive în câmpul muncii. Redusă la primatul cunoștințelor, definiția conceptului este vagă. Accentul pe mobilitate este prezent în toate definițiile: „cogniția este subordonată acțiunii văzute ca rezolvare de probleme” [7]. Manifestată în domenii educaționale cu activități expres evaluabile, legată de formarea modelului de acțiune al elevului, competența este exprimare a activității productive a lui, devansând faza activității reproductive [8]. C. Bârzea îi remarcă o activitate implicită, de unde *contextul* pentru desfășurarea ei, și se oprește preponderent la situații în care se poate manifesta „capacitatea de a face față unor solicitări complexe într-un anumit context, prin mobilizarea achizițiilor psihosociale (atât cognitive, cât și non-cognitive)” [9]. Importantă, aici, este sublinierea, pe lângă statutul de indicator al capacității actuale, a celui al competenței grație căruia se prezice o evoluție a procesului formator. Definiția la care ajunge C. Bârzea evidențiază competența ca pe „un ansamblu operațional construit ad-hoc sau în mod deliberat, ca rezultat al unor programe explicite de formare” [ibidem], având o structură complexă ce îmbină operații cerebrale, deprinderi practice, valori comportamentale și atitudini, manifestări emoționale.

X. Roegiers își bazează viziunea privind competențele pe principiul integrării achizițiilor elevului, prin valorificarea situațiilor și învățarea abilității de a soluționa sarcini complexe. Autorul vizat definește competența drept „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea unui rol, a unei funcții sau a unei activități”, apud [10]. Raportată la școală, o competență-cheie poate fi achiziționată „dacă este abordată în mod holistic, adică prin toate

formele, mijloacele și disciplinele de învățământ, dacă pune accentul pe *colaborarea pedagogică* în proiectarea și realizarea unor strategii de învățare de tip integrat și numai dacă ținta respectivă este urmărită în mod transdisciplinar” [11].

Privită complex, cu nuanțe metacognitive, sincrone, dinamice, combinatorii, *competența de a învăța să înveți* apare ca esențială, grație particularității sale de a se subordona principiului centrării pe elev. T. Callo o abordează în legătură cu „construcția verticală și labirintică” care generează *viziunea de învățare proprie* a elevului: „bazată pe valorile general-umane, consecventă în raport cu situația actuală și dătătoare de pozitivism și claritate în raport cu viitorul, plină de încredere în viitor, ceva care poate fi adus la viață prin gândurile personale” [12]. În viziunea lui O. Mândruț, *competența de a învăța să înveți* vizează abilitatea de a persevera în învățare, de a-ți organiza propria învățare; abilitatea de a depăși obstacole pentru a învăța cu succes; acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și abilități; implicarea în activități ce pornesc de la cunoștințe și experiențe anterioare, încât elevii să-și poată aplica abilitățile în diferite contexte: acasă, la muncă, în formare [13].

Redenumită în 2018, competența de a învăța să înveți se „îmbogățește” cu două componente: *personală* și *socială*. Ceea ce o definește este particularitatea ei de a „produce restructurări cognitive ale schemelor existente, în baza capacităților, cunoștințelor și atitudinilor exersate în diferite situații autentice de integrare” [14], fapt ce sprijină raportarea directă a învățării la practica vieții, în care diverse domenii se prezintă în fuziune complexă. În baza a trei dimensiuni structurale ale competenței – cognitivă, metacognitivă și motivațională, se propune definiția: „competența de a învăța să înveți reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini dezvoltate într-un context particular într-o manieră reflexivă și strategică care include resurse de ordin cognitiv, metacognitiv, non-cognitiv în vederea implicării active și interactive în situații de învățare și în rezolvarea eficientă a sarcinilor de lucru” [15]. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în afara clasei se transpune în termenii competenței specifice de integrare, formate în școală prin discipline: generalizarea și particularizarea, optimizarea, transferarea, adaptarea la contexte, gestionarea, cercetarea individuală și în grup, rezolvarea situațiilor-problemă, luarea de decizii [3].

În optica manifestării socioeconomice, elevul este privit în afirmarea particularităților sale de *a gândi* și *a acționa*. Fuzionarea acestor două tipuri de particularități stă la baza abordării pedagogice a fenomenului învățării: aceasta se prezintă ca latură cognitivă și practică, ea duce la cunoaștere și la activitate. În societatea bazată pe cunoaștere, elevul este vizat într-o „reconfigurare pe toate cele 4 direcții [...] – *a ști, a ști să faci, a ști să fii*, pentru *a ști să devii*”, prin care se „promovează abordarea individualizată, acțională a instruirii” [16].

S. Cristea definește învățarea ca „activitate proiectată [...] pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității elevului [...], prin valorificarea capacității de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive” [17]. I. Neacșu propune definiția: „învățarea este o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor” [18]. Fenomenul învățării se

prezintă deci ca unul dinamic, generator al permanentei evoluții a comportamentelor. Schimbarea comportamentală este acceptată în condițiile unei experiențe individuale a elevului, excluzându-se factori de natură biologică (maturizare, stări de oboseală sau îmbolnăvire, stări extatice generate de anumite surprize, de acțiune a stupefiantelor).

Majoritatea psihologilor atestă o constanță: transformarea comportamentului individului ca rezultat al unei experiențe concrete. Din cele mai multe definiții rezultă că experiența se produce într-o situație ce implică: achiziție de comportament întru adaptarea la mediu, însușirea de către organism a unor răspunsuri la situații pentru care el nu deține posibilități genetice, explorarea vie a situațiilor, cu spargerea tiparelor comportamentale existente, dobândirea de noi comportamente. În Fig. 1, generalizăm procesul *învățării*, precizând că fenomenul pornește de la un comportament anume și finalizează cu schimbarea care anunță un nou comportament:

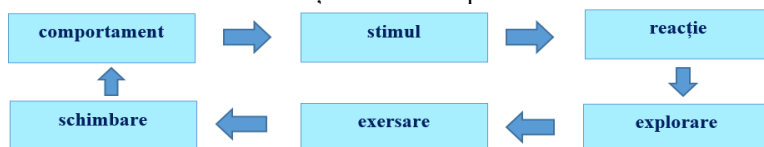


Fig. 1. Procesul învățării în etapele sale esențiale

Modelarea comportamentului stă la baza principalelor teorii ale învățării. În lumină *behavioristă*, fenomenul învățării presupune modelare a răspunsului, întărire prin repetare, descompunere a sarcinii de lucru, conexiune puțin relevantă cu noul context. Dacă behaviorismul se sprijină pe asociere, imitare, teoria *cognitivistă* vizează conceptele ajustare, analiză, anticipare, competență, gândire productivă, organizare, procesare a informației, sinteză. Modelul cognitivist pune în evidență rolul major al subiectului. Teoriile cognitive descriu acțiunea fenomenelor psihice ce stimulează învățarea prin achiziția, procesarea, organizarea și utilizarea cunoștințelor.

Savanții cognitiviști afirmă că învățarea se declanșează spontan și este privită ca un *insight*, o pătrundere într-o relație *cauză-efect*, determinată de o orientare spre un scop a elevului care interacționează în mod conștient cu mediul. Această orientare se realizează prin anticipări, ajustări noționale, construire de scheme, generalizări, deducții, transformări etc. Bazate pe prelucrări de informație, procesările enumerate se desfășoară între un *input* și un *output* ce vizează manifestările mentale ale elevului. Termenul *insight* presupune intuirea, perceperea naturii interioare fenomenului, într-un context specific care îl sensibilizează pe elev: „interiorizarea acțiunilor presupune reconstruirea lor pe un nou plan” [19]. El ține de introspecție, de capacitatea de a discerne, a conchide: declanșarea introspectivă, examinarea unei probleme în manieră nouă, conectarea situației de problemă la alta, similară, extinderea problemei într-un context mai larg. Învățarea prin *insight* are trăsături distinctive: natura instantanee a apariției soluției, disponibilitatea ulterioară și transferabilitatea [20]. Punctul forte al învățării prin *insight* este posibilitatea de a reflecta în voce, negrăbit de circumstanțe exterioare, grație stimulilor propuși de pedagog, până la fixarea comprehensiunii.

Bazată pe efortul edificării cu forțe proprii a sistemului de cunoștințe, teoria *constructivistă* a învățării conferă elevului statut de subiect principal care își fortifică stimulii educaționali prin interacțiunea cu mediul. Mediul exterior, natural sau social, devine potențator al mediului de învățare, care asigură multiple reprezentări ale

realității, evită reducerile la monodimensional, reprezintă complexitatea lumii reale, vizează sarcini autentice, asigură construcția cunoașterii în funcție de context, salută construcția în colaborare a cunoștințelor. T. Șova susține că „aplicarea proiectării didactice constructiviste generează autonomie în învățare, facilitează antrenarea elevilor în construirea cunoașterii, [...] gândirea critică, stimulează colaborarea și cooperarea, respinge șablonizarea” [21]. E. Joița afirmă că, dezvoltându-și abilitatea de a învăța independent, elevul caută, prelucrează, dezvoltă sensuri, stabilește relații între elementele cunoașterii; învață punându-se în relație cu experiențele cunoașterii; înfăptuiește transferul între alternativele de soluționare; ajunge la strategii de rezolvare a problemelor, prin axarea pe mecanismele anterior asimilate [22].

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

Manifestarea activităților independente *extra muros* în formulă integratoare trebuie privită ca parte integrantă a demersului educațional: acestea relevă un proces operațional, sunt definite de finalitățile educației, sunt proiectate și evaluate de pedagog și se raportează la specificul grupului de elevi implicat [23]. *Dicționarul praxiologic de pedagogie* îi atribuie termenului *activitate independentă* definiția: „activitate intelectuală sau psihomotorie, individuală sau colectivă, bazată pe eforturile personale ale celor care învață și care nu sunt sprijiniți de cadrul didactic” [24]. T. Callo propune „schimbarea opticii prin care este observată educația” prin conturarea *viziunii de învățare proprie* a elevului [12], în baza modelelor de personalizare a competenței *a învăța să înveți*. În țările din occident, problema învățării *extra muros* este tratată la nivel de guvern: „activitățile de învățare sunt gândite astfel încât fiecare elev să le descopere sensul și relevanța, să fie concordante cu interesele elevilor și să poată fi inițiate chiar de ei” [25].

Activitățile școlare independente desfășurate în lipsa contactului direct cu pedagogul sunt denumite prin termenul consacrat *teme pentru acasă*. Multe studii identifică *activitățile independente realizate în afara clasei cu temele pentru acasă*, circumstanțele „în afara clasei” și „acasă” vizând cadrul extraor. În anii '50-80 ai sec. al XX-lea, temele au un caracter tradițional: implică exersarea acasă în spiritul activității la clasă. Implementarea drepturilor copiilor aduce cu sine spiritul funcțional al activității *extra muros*, deci legătura cu viața.

O sursă notabilă, *Homework*, semnată de H. Cooper, definește sobru temele pentru acasă: „sarcini pe care pedagogii le atribuie elevilor pentru a fi îndeplinite în afara orelor de curs” [26]. Încorporând *tema pentru acasă* în ansamblul educațional, J. A. Butler îi remarcă specificul *extra muros*, libertatea elevului de a-și face temele oriunde, nu obligatoriu acasă: „Tema pentru acasă este timpul pe care elevul îl alocă, în afara clasei, activităților de exersare sau aplicare a capacităților și cunoștințelor nou dobândite și de învățare a abilităților necesare unui studiu independent” [27]. Punctăm

câteva generalități universal acceptate, dezvoltate și în cartea *Temele pentru acasă – pedagogie și politici școlare* [2]: tema pentru acasă este o activitate concretă a elevului, desfășurată într-un timp și într-un spațiu deloc accidentale: un timp *școlar* și un spațiu *extra muros*; tema pentru acasă intensifică deprinderea elevului să învețe independent și autodirijat; este o activitate eminamente curriculară; reprezintă o activitate gândită în prealabil, dedusă din anumite necesități, conectată la anumite scopuri; presupune o complexitate de abordări: fixare, întărire, organizare, extindere, realizarea propriului produs; tema pentru acasă are valoare semnificativă în cazul respectării principiului *non scholae, sed vitae*, convingând elevul de utilitatea ei în propria lui existență.

Capitolul 2, ***Repere metodologice în abordarea activității independente extra muros în formulă integratoare***, începe cu prezentarea activităților școlare independente în experiența educațională internațională. Sondaje realizate în România și Ucraina scot în evidență anumite particularități raportabile și situației de la noi:

- abordarea subiectului temei pentru acasă este neuniformă;
- participanții la sondaj salută temele ca modalitate de dezvoltare a potențialului elevului, dar reclamă uniformitatea, volumul excesiv, plictiseala frecventă;
- temele pentru acasă denotă rar varietate, curiozitate, noutate;
- timpul consumat cu temele pentru acasă depășește normele sanitare existente;
- mulți respondenți nu văd importanța lor în acumularea experienței de viață;
- suprasolicitarea și stările de stres sunt frecvente [2].

Cu strategii similare, statele din Occident desfășoară un proces educațional mai favorabil dezvoltării competențelor de învățare independentă. Norvegia este una dintre țările europene cu o eficiență politică educațională, fără cerințe oficiale privind temele pentru acasă. Decizia de a implica elevii în activități intelectuale la domiciliu aparține conducătorilor școlilor, care studiază specificul individual al copilului. Cadrul calității subliniază importanța cooperării cu familia și faptul că școala este aceea care decide, prin politici interne, *dacă și cum* să ofere teme pentru acasă. Cu titlu de experiment, în Republica Cehă, mai multe școli au anulat pentru circa un deceniu temele pentru acasă. Școlile cehe încurajează cadrele didactice să elaboreze programe săptămânale de activitate, detaliind ce se va realiza la lecții. Programele sunt în prealabil aduse la cunoștința părinților, pentru ca, opțional, aceștia să lucreze cu copiii în spiritul abilităților formate în timpul lecțiilor. Părinții primesc din timp instrucțiuni cum să o facă în manieră ludică. În Estonia, nu există acte legislative referitoare la limita de timp, volum în privința temelor pentru acasă: școlile înseși determină conținuturile temelor, forma de abordare a lor etc. Ministerul educației salută oferirea temelor în cazurile în care ele dezvoltă individualitatea elevului, dacă au ca scop să deschidă perspective în învățare. În Estonia există practica organizării în școli a programelor *after-school*, prin care organizează activitatea elevului astfel, încât el să nu aibă de realizat teme acasă.

Cadrul de referință al Curriculumului Național nu se raportează în mod direct la temele pentru acasă, dar scoate în evidență câteva aspecte care definitorii:

- promovarea concepției constructiviste și interactive: centrare pe cel ce învață, interacțiune elev-elev, elev-profesor, construire de noi cunoștințe;
- valorificarea principiilor individualizării, diferențierii, personalizării în procesul de învățare și asigurarea eficienței a procesului de incluziune;
- realizarea intra- și interdisciplinarității în contexte autentice de învățare;

- asigurarea cadrului integrativ al procesului de predare-învățare-evaluare prin realizarea conexiunii inverse;
- redimensionarea evaluării rezultatelor școlare, axându-se pe evaluarea nivelului de competențe ale elevilor [3].

Secvența de mai sus oferă suport pentru conceptualizarea unui cadru valoric care reglementează, în baza actelor normative, principiile, funcțiile și finalitățile temei pentru acasă. Spre deosebire de statele din Occident, managerii școlari din Republica Moldova nu manifestă inițiative de a elabora astfel de documente de politici interne.

Curriculumul pentru învățământul primar, prezentând modele de structurare a activităților didactice, propune *modelul ERRE*, cu strategii selectabile în funcție de etapa lecției: *evocare, realizarea sensului, reflecție și extindere*. Etapa finală se apropie cel mai mult de tema pentru acasă, întrucât reprezintă faza integrării a ceea ce s-a asimilat, când, în situații de viață, noile achiziții capătă sens. Specificul ei este definit de situația de integrare potrivită lecției, în care transferul s-ar produce firesc. Timpul alocat este subordonat necesității de a contempla, a căuta analogii, a deduce, acțiuni ce duc la promovarea viziunilor strategice [28]. Documentele curriculare referitoare la gimnaziu și liceu fac trimitere la cadrul *ERRE*, dar nu reglementează în ce măsură extinderea poate determina specificul activității intelectuale la domiciliu.

Instrucțiunea privind reglementarea managementului temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal este unicul document reglator în problema activităților *extra muros*, care „definește managementul temelor pentru acasă pentru fiecare treaptă de școlaritate și pentru fiecare arie curriculară”. Actul stabilește misiunea și rolul temei pentru acasă: a consolida materialul didactic studiat, a dezvolta abilitățile de organizare a timpului de învățare, a consolida imaginea de sine a elevului, a-i stimula responsabilitatea, motivația, a-i dezvolta deprinderile de lucru de sine stătător. Este vizată unitatea de structură a demersului educațional care include temele pentru acasă: acestea „fac parte integrantă din lecție, sunt o continuare firească a ei, asigură utilizarea creatoare a capacităților dobândite pe parcursul lecției”. În general, *Instrucțiunea* se prezintă ca un document valoros. Reglementarea temporală exclude riscul supraoboselii; restricționarea volumului evită suprasaturarea noțională; caracterul practic-aplicativ reduce monotonia activităților de la domiciliu. Însă, deși *Instrucțiunea* anunță în start elucidarea managementului temelor pentru acasă, acesta nu apare ca unul structurat, iar documentul are, în multe secvențe, caracter mai curând etic decât reglator, indicând preponderent *cum* este bine să se facă, și mai puțin *ce* și *când* trebuie să se facă. Lectura atentă a *Instrucțiunii* generează o serie de întrebări:

- Reușește încadrarea în limitele de timp la fiecare final de lecție sau sunt cazuri când valoarea temporală acordată temelor nu este decât relativă sau ignorată?
- Ce se întâmplă cu tema pentru acasă la nivelul liceal, pentru care *Instrucțiunea* nu indică valori maxime în ceea ce privește timpul efectuării?
- Cadrul didactic care predă o anumită disciplină ține cont de reglementările temporale stipulate în raport cu alta/ altele?
- Administrația instituției de învățământ monitorizează reglementar, sistematic, în raport cu toți copiii din instituție, valorificarea timpului școlar la domiciliu?
- Au școlile politici care prezintă sistemic activitatea școlară *extra muros*?

Instrucțiunea oferă posibilitatea valorificării ei, însă, conform afirmațiilor mai multor manageri, în absența unor documente interne, rămâne cel puțin parțial neglijată.

Subcapitolul al II-lea pledează pentru reconsiderarea ideii de *timp școlar* al elevului: orele serale în care copilul este în familie nu reprezintă timpul său școlar. Nu întotdeauna acesta este *timp liber*, fiindcă copilul are angajamente, responsabilități la fel de importante pentru formarea personalității. Suntem adepții ideii că temele pentru acasă oferite pentru perioada când elevul rămâne singur în propriul univers trebuie să aibă o menire direct legată de resorturile acestui univers, să contribuie la sporirea motivației și randamentului de învățare la lecțiile ulterioare.

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

- *timp școlar* – timpul activității educative oficiale, cu toate extensiile posibile;
- *timp nonșcolar* – timpul activităților ce nu țin de școală și asupra cărora copilul nu are putere de decizie;
- *timp liber* – timpul activităților aflate în aria de decizie a copilului.

În calitatea sa de beneficiar de dreptul la educație, elevul dispune de un *timp școlar* – perioadă în care el este supus procesului instructiv-educativ și pe care o mai putem defini ca timp de predare-învățare. Timpul școlar este cel instituționalizat, cel al aflării elevului în școală, propriu-zis perioada desfășurării lecțiilor, dar și timpul pe care îl petrece în bibliotecă, în care merge, organizat, la muzeu, la expoziții de artă, la întreprinderi industriale – în activități proiectate de pedagog și care sunt tangente cu subiectul lecției. La timpul școlar se raportează prepararea acasă a temelor [29].

Timpul nonșcolar îl reprezintă intervalele de timp pe care copilul le dedică unor activități care țin de viața lui privată, fără legătură cu școala, activități însă pe care copilul nu le poate decide și/ sau influența după bunul plac: somnul, pauzele de masă, pauzele de toaletă și igienă, activitățile ce țin de responsabilități familiale și gospodărești, intervalele petrecute în transport în drum spre și de la școală etc.

Timpul liber îl constituie perioadele alternante ale ocupațiilor ce reprezintă opțiunea copilului; **el** decide să-și consacre timpul și energia acestor ocupații, **el** decide să le modifice după bunul plac și să le respecte legitățile în mod arbitrar – toate acestea pentru că activitățile în care se implică nu-i impun responsabilități. Timpul liber nu trebuie considerat ca absență de ocupație, eschivare de la ea – el „este o valoare de sine stătătoare de eliberare de stresul muncii” [30] prin îndreptarea energiilor fizice și spirituale ale omului spre o zonă mai accentuată de confort.

Managementul eficient al timpului școlar optimizează realizarea temelor pentru acasă. Cadrul didactic are sarcina de a-l învăța pe elev cum să exploateze optim timpul de lucru. Administrarea judicioasă a acestuia devine parte a competenței de a învăța să înveți, se reflectă în procesul/ produsul eficient al muncii de sine stătătoare a elevului, dar nu depinde doar de voința și de capacitatea lui de lucru.

În subcapitolul al III-lea am demonstrat că tot ce conțin disciplinele școlare: concepte, definiții, particularități, tipologii etc. este pasibil de integrare într-un sistem unic de cunoștințe. La baza conceperii și dezvoltării Curriculumului Național stă *abordarea sistemică*. Școala are, în acest sens, „o funcție socială, împluternicită [...] în vederea încarnării concepției despre om” [31]. Reprezentările despre om constituie miezul obiectului de studiu al materiilor școlare în ansamblu și în abordare separată.

Școala nu poate încă evita compartimentarea învățării și nu asigură viziunea de sistem asupra educației prin disciplinele școlare. Mulțimea de abordări îndepărtează elevul clasei a V-a de perceperea realității unice: în locul cuprinderii lumii, i se oferă o duzină de perspective ale domeniilor pe care elevul nu le vede conexe. Necesitatea de a depăși fragmentarea instruirii ține de ideea că sferile cunoașterii devin atractive în interpătrundere. Etalarea principiilor unei științe în armonie cu altele duce la crearea de rețele conceptuale unificate, la stabilirea modurilor de gândire structurale, necesare percepției adecvate și soluționării eficiente a problemelor. Fragmentarea pentru a înțelege ansamblul prin prisma particularităților își are logica în integrarea ulterioară.

O dată prioritizat curriculumul în sfera formării personalității elevului, se vorbește tot mai mult de integrarea curriculară. L. D'Hainaut evidențiază noțiunea *curriculum integrat*, sinonimizând-o cu *programe de studiu integrate*, noțiune conexă cu *integrarea materiilor* [32]. *Integrarea curriculară* încorporează integrarea disciplinelor școlare, integrarea conținuturilor învățării, integrarea metodelor de învățare, integrarea competențelor, fapt pe care îl prezentăm în Fig. 2.

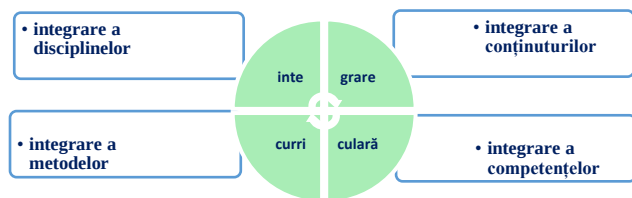


Fig. 2. Concepția integrării curriculare

Un specific relevant al abordării curriculare integrate și o condiție a eficienței învățării este *capacitatea de transfer a achizițiilor*. Profesorul creează *situații didactice*, iar elevul actualizează cunoștințe, abilități, deprinderi, pentru a se descurca în ele. Lipsa transferului, în activitățile independente *extra muros*, îi va da elevului senzația de pasivitate, de inutilitate a exercițiilor „copiate” după acelea rezolvate la clasă. Dimpotrivă, transferul într-o situație necunoscută generează interesul pentru reliefarea unor aspecte netradiționale ale actului cunoașterii.

Integrarea curriculară face interdependente materiile școlare: „organizarea învățării pe criteriul disciplinelor formale clasice devine insuficientă într-o lume dinamică și complexă. Nuanțele acesteia se reflectă prin evidențierea termenilor *integrare intradisciplinară*, *multidisciplinară*, *pluridisciplinară*, *interdisciplinară* și *transdisciplinară*, termeni prin care L. Ciolan definește „treptele integrării curriculare” [33]. În interdisciplinaritate, accentul cade pe rezultatul unui sistem de soluții generate de un ansamblu complex de abordări, ce nu se mai înfățișează separat. Acest ansamblu apare din analiza unor situații de viață, a căror natură ține de universul elevului, face parte din orizontul cunoașterii sale și pe care pedagogul le prefăce în *situații de învățare*. Viața este analizată grație unei complexități de relații intersituaționale ce stau la baza competenței de a învăța să învețe a fiecărui individ și care dau sens învățării. Natura interdisciplinară a situației de învățare este definită de faptul că ea poate fi concomitent obiect de studiu al mai multor materii. O școală care are scopul formării personalității, în cazul fiecărui discipol, valorifică aceste interrelații mai mult decât

predă noțiuni, postulate. Acestea din urmă nu sunt de neglijat, nu trec pe un fundal secund ca importanță, ci se preiau concomitent în rețea, depășindu-se abordarea lor liniară. Specificul de sinteză al situației de învățare, mai ales al aceleia examinate acasă, trebuie să-i dea elevului siguranța că are o experiență de cunoaștere suficientă pentru a(-și) putea explica natura fenomenului și a-i evidenția posibilitățile de aplicare, nu doar în situația concretă, ci într-o „familie de situații” [6].

Abordarea transdisciplinară își are începutul în interdisciplinaritate și se apropie de aceasta invocând *sistemul*. Sistemul subliniază caracterul superior al celor două trepte, ultima reprezentând modul absolut de *producere a cunoașterii*. Scopul acesteia vizează nu cercetarea disciplinară în sine, ci îmbogățirea unui domeniu existențial vast de dincolo de materii, pentru înțelegerea complexității lumii prezente. Treapta aceasta superioară „reprezintă punerea în act a unei axiomatici comune” [33] pentru totalitatea materiilor ce pot fi abordate la clasă.

Transdisciplinaritatea cuprinde toate ariile cunoașterii, include toate treptele integrării curriculare. O abordare atât de complexă nu poate să fie centrată decât pe viața reală în toate manifestările ei și constituie „răspunsul omului modern la o nevoie ce l-a însoțit dintotdeauna: *unitatea cunoașterii*” [34]. Transdisciplinaritatea își extinde câmpul de influență nu doar într-o acțiune concretă, ci în faze multiple a ceea ce constituie *modus vivendi* al elevului, acesta incluzând modul de a gândi, a analiza, a decide, a (se) comunica, a acționa/ a proceda, a transmite experiență, a conlucra, a (co)produce. V. Andrițchi constată „o dimensiune *metadisciplinară, metodologică* a transdisciplinarității, ce nu semnifică dispariția disciplinelor și a domeniilor clasice, ci *construirea învățării* prin utilizarea posibilităților proprii disciplinelor individualizate [...] de a aplica elementele cognitive transdisciplinare” [35], ceea ce conturează rolul „modelelor mentale bazate pe transfer și integralizare, care determină succesul în viața personală și socială a educabilului” [ibidem], în dezvoltarea competenței *a învăța să înveți*.

Domeniile cognitive integrate ce se constituie „dincolo de discipline” adoptă un nou „limbaj”, mijloacele lor de exprimare nu se mai axează exclusiv pe postulate, teorii științifice. Disciplinele au doar rolul de a furniza situații de învățare și a sugera relații care ar conecta aceste situații la experiența de devenire a elevului. Aceste relații se organizează într-o nouă manieră de a aborda un subiect, într-un set de principii metodologice pentru un bloc tematic. Integrarea curriculară optimizează implicarea elevilor, sporește elanul de a lucra independent. Beneficiile le constituie o varietate bogată de texte explorate, o posibilitate vastă de a diversifica lecția, o oportunitate de a naviga cu sens pe internet și a-și aprofunda abilitățile TIC.

Capacitatea elevului de a privi estimativ un *text*, de a conștientiza ce valori conține acesta și cum pot ele „lucra” în beneficiul său spiritual reprezintă un factor decisiv în formarea elevului ca personalitate. Interesul pentru valorizarea textului din perspectivă inter- și transdisciplinară apare frecvent. Perspectiva integratoare în corelare cu dimensiunea formării competenței o elucidează A. Afanas: a dezvolta competența de comunicare prin abordări interdisciplinare ale textului literar [36].

Abordat din diferite perspective, în exercitarea diverselor funcții, textul are multiple determinări, apropiată fiindu-ne definiția lui A. Ghicov: „ansamblu finit și structurat de semne care propune un sens” [37]. Considerăm că *textul* se prezintă ca

expresie scrisă ori rostită a unui conținut tematic, pe care cadrul didactic/ autorul de manual i-l propune elevului în scopul reliefării unui sistem de semne ce asigură: percepția fenomenului/ segmentului de realitate, asimilarea setului de particularități ale fenomenului studiat, construirea înțelegerii lui, însușirea ansamblului de principii în legătură cu fenomenul în cauză. Actualmente, când se invocă des analfabetismul funcțional, rolul formativ al textului școlar devine covârșitor. De aceea, activitățile de învățare, fie realizate la clasă, fie acasă, solicită o abordare metodologic justificată a textului, o punere în lumină a valențelor sale transdisciplinare. Apropierea de text, perceperea sistemului de semne, aplicarea conexiunilor, valorizarea conotațiilor sunt detalii ce reprezintă fundamentul formării competenței de a învăța să înveți, întrucât orice reprezentare a învățării este legată de *text*. În convingerea noastră, orice metodologie de învățare îi va conferi primatul, plasându-l la baza formării abilității elevului de a-și organiza, gestiona și monitoriza propria învățare.

Activitățile școlare independente revendică necesitatea învățării de a lucra cu textul. Calitatea educației o confirmă acțiunile care integrează informația dedusă din semnele unui text în produse utile elevului și semenilor săi, în atitudini impregnate în comportamente. La fel, calitatea o denotă nu doar abordarea științifică a textului, ci și valorificarea experiențială, raportată la universul elevului. O lectură formativă presupune „*stabilirea unui sistem relațional* care să redea cât mai exact funcționarea semantică a textului” [37]. *Sistemul relațional* ține de abordarea integrată a textului, o necesitate obiectivă a didacticii. Depășirea limitelor unui domeniu răspunde strategiilor generale de dezvoltare a științei. În educație, contează abordarea textului ca structură multidimensională, de aici valoarea pe care i-o conferă capacitatea de a concentra structuri ale realității. Miza va fi pe scăderea gradului de teoretizare a conținuturilor, pe sporirea conexiunilor interdisciplinare, pe responsabilizarea în fața totalității textelor școlare promovate la clasă, pe aprofundarea abilității elevului de a corela secvențele informaționale abordate la lecții, de a deduce din ele modele de comportamente pentru cotidian. Corelarea secvențelor de materie academică, aplicarea lor în situații de viață, provocarea prin acestea a curiozității cognitive a copilului reprezintă un deziderat al zilei și o problemă a sistemului de învățământ autohton, fapt de care ne convingem, analizând rezultatele pe care le obțin elevii la testarea PISA.

Pentru studiul în cauză, este relevantă evidențierea domeniului *lectură*, pe care s-a concentrat PISA 2018. Ceea ce a demonstrat contingentul de elevi testat în materie de lectură, în țara noastră, dar și în România și Ucraina, reprezintă o capacitate slabă de a citi un text și de a opera cu datele lui. Diagramele din rapoarte creează un tablou ce prezintă elevii moldoveni în dificultatea înțelegerii textului: ei interpretează inefficient și evaluează inadecvat elementele textuale. Orientarea în datele textului, revenirea asupra acestora pentru a le include într-un întreg, perceperea textului ca lume constituită dintr-un ansamblu de date se prezintă ca aspecte lacunare pentru un număr mare de elevi de 15 ani. Dificile pentru ei se arată și conținuturile paratextuale, informațiile pe suport iconic: scheme, diagrame, hărți, ilustrații etc. Datele din Raportul ANCE 2019 reclamă un învățământ în mare parte inefficient. Procentul foarte mic al elevilor performanți (nivelul 5-6) și acela mare al elevilor sub nivelul 2 demonstrează că, deși se acumulează cunoștințe, acestea nu sunt funcționale, elevii au o capacitate slabă de a ordona datele textului, de a deduce din ele judecăți.

Învățământul își poate revedea pozițiile de pe care abordează textul ca element fundamental al oricărui domeniu al cunoașterii, aducându-l în zona de interes și necesitate a elevului. Este vorba despre dezvoltarea *competenței textuale*, despre care A. Ghicov susține că a o avea formată „înseamnă, din perspectiva unui document școlar normativ, a opera, a aplica un instrumentar metodologic adecvat și pertinent pe structuri textuale de orice tip” [38]. Se conturează ideea că *textul* adus la clasă se prezintă ca ansamblu de semne ce exprimă o secvență din realitate, în totalitatea fenomenelor ce o definesc. Misiunea pedagogului este să-l ajute pe elev să vadă în text multitudinea de semne ce pot sugera legături cu realitatea obiectivă.

Două principii din Curriculumul la *Limba și literatura română* pentru clasele de liceu revendică reglementarea unei abordări echilibrate a textului: corelarea trans-/interdisciplinară; individualizarea și diferențierea învățării. Perspectiva semiotică, antrenând analiza psihologică, structurală, istorică etc. presupune a aborda unități de conținut (texte) cu deschidere spre alte domenii științifice, sociale, culturale. În mod similar, curriculumul la *Limba și literatura rusă* acordă o atenție deosebită formării culturii lectorale a elevului, formând cititorul capabil să opereze cu judecăți de valoare în baza unui text. La *Literatura universală*, orientarea spre aprofundarea abilităților de comunicare se realizează prin valorificarea textelor din cultura universală, în relație cu istoria, științele sociale. Curriculumul la *Limba străină* invocă activități ce sprijină devenirea elevilor ca cetățeni informați, activi și integri, fapt ce revendică selectarea textelor pentru a învăța să demonstrezi responsabilitate în decizii și asumare a consecințelor propriilor acțiuni. La elementele de noutate ale curriculumului la *Istoria românilor și universală*, legate de punerea în lumină a textului, se referă: abordarea sistemică, reliefarea cadrului valoric transdisciplinar, raportarea competențelor formate elevilor la schimbările în societate: globalizare, tehnologizare etc. Principiile de mai sus asigură, în cazul unui și aceluiași text, posibilitatea de a-l aborda ca fenomen istoric, artistic, intercultural, politic etc. Integrarea și transferul sunt domenii predominante pe care se axează curriculumul de liceu la *Geografie* și care mizează pe caracterul aplicativ, generator de imbolduri de învățare continuă, prin texte ce se referă la valorificarea rațională și la protecția patrimoniului. Setul de competențe pentru formarea culturii democrației, la *Educație pentru societate*, se constituie pe concepte și principii menite să-i formeze elevului valori, abilități, înțelegere critică. Cu o diversitate de texte ce țin de jurisprudență, administrație publică, viață socială, mass-media etc., conținuturile disciplinei formează abilități și atitudini, exprimate în comportamente care evidențiază interacțiunea elevului cu comunitatea. În legătură organică cu aceste competențe se poziționează competențele disciplinei *Dezvoltare personală*, cu activități care au scopul să susțină elevii în procesul de autocunoaștere, de relaționare cu familia și mediul din care fac parte. Implicarea în experiențe ce dezvoltă abilitățile elevilor presupune conținuturi corelate, legături cu mediul elevului, axare pe aspirațiile lui. Toate aceste documente denotă importanța formării *competenței textuale*.

Deși demult lansată, în mediul educațional nu s-a înrădăcinat practica colaborării cadrelor didactice de la diverse arii curriculare în baza unui set comun de conținuturi (texte), în scopul orientării elevului spre o autentică inter- și transdisciplinaritate, prin care s-ar obține, în fine, o economie a resurselor și eforturilor elevului. Conținuturile pe care le trece prin sine elevul în activitatea lui independentă

extra muros ar fi oportun să-i dea satisfacția cunoașterii, pentru ca abia să aștepte să revină în mediul clasei, pentru a-și relata experiența cognitivă. Integrate în situații de învățare care ar evidenția latura formativă și raportate la particularitățile clasei, ale elevului în special, conținuturile trebuie să-i dea certitudinea de *non multa sed multum*. Abordării segmentate a fragmentelor de informație îi este superioară punerea în discuție a unui bloc informațional, care ajustează metodic competențele elevului în raport cu orice situație în schimbare, asigură ceea ce literatura pedagogică numește *alfabetizare/ literație*, în sensul de orientare la standardele contemporane.

Dezvoltarea competenței elevului de liceu de a învăța să învețe ține de dezideratul școlii de a-l sincroniza cu evoluția tehnico-științifică, de a-i forma abilități de organizare sistemică a învățării independente. Implicarea liceanului în activități de învățare *extra muros*, în praxiologia curriculumului integrator, presupune un portret al adolescentului implicat într-un parcurs riguros, definit de sistemul de competențe pe care trebuie să și le aproprieze. Considerăm necesar a contura *Profilul elevului în devenire integratoare*, angajat într-un proces de dezvoltare a abilității de învățare independentă. Îi prezentăm, în Tabelul 1, aceste particularități într-o matrice care le îmbină cu specificul activității independente *extra muros*, în formulă integratoare:

Tabelul 1. Profilul adolescentului în devenire integratoare

Indicator de profil	Esența temei pentru acasă/ activității independente <i>extra muros</i>	Formula integratoare a învățării
încrederea în sine	• deschidere spre universul psihologic al elevului, spre individualitatea sa • manifestare a spiritului independent • inițiative valoroase • implicare în activități ce fortifică atuurile	• învățare pentru a putea realiza, a putea produce • cuprindere lejeră a domeniilor de învățare • miză pe cultura generală
conștiința învățării permanente	• valorificare a succesului • autoeducație continuă, axată pe valori • raportare conștientă a necesității de cunoaștere la universul propriu, dar și la mediul în schimbare perpetuă	• învățare din necesitatea de a utiliza în viață achizițiile cognitiv-aptitudinale • manifestare a motivației intrinseci • stabilire de relații favorabile inovării, modernizării
proactivitatea	• activitate zilnică, asumare a obligativității de a lucra zilnic • implicare a semenilor în propriile intenții de cunoaștere • asumare colectivă de risc și de responsabilitate • realizare a proiectelor în pereche/grup	• încadrare în activități extracurriculare • transformare a ideilor în strategii, aptitudini, servicii • promovare a modului sănătos de viață în mediul adolescentin • implicare în activități de laborator, în investigații școlare multiaspectuale
angajarea civică	• acțiuni reflectând valori • comportamente sociale apreciable • manifestare a spiritului voluntar • promovare a identității individuale, sociale, culturale, naționale	• exprimare a opiniei de pe pozițiile adevărului istoric, ale echității sociale • acțiune în spiritul respectării depline a drepturilor umane • deschidere spre alte etnii, culturi etc.
deschiderea spre experiență	• valorificare a potențialului în funcție de particularitățile de vârstă • orientare spre personalități marcante • învățare a situației în complexitate	• formare/ dezvoltare a competențelor transversale • imbold de a descoperi esența și cauzele fenomenelor, a relațiilor dintre acestea

conștiințiozitatea instruirii autonome	• conștiința descoperirii zilnice a unei noi secvențe de realitate • învățare a capacității de a raționa • oportunități de gândire independentă • comportament autonom • autoinstruire permanentă, necondiționată	• orientare rapidă în medii care oferă informație – biblioteci, enciclopedii, site-uri specializate • deprindere de a observa, în aspecte concrete de realitate, domenii conexe
capacitatea de autoreglare și automonitorizare	• depășire a fricii de eroare, învățarea din eroare • sondare interesată a domeniilor ce satisfac nevoia de cunoaștere	• management al timpului • valorificare a resurselor • punere la îndoială a propriei descoperi și confruntarea ei cu altele
capacitatea de autoapreciere	• învățare a comunicării eficiente • manifestare a spiritului critic/ autocritic • identificare a căilor de depășire a erorii	• cultivare a certitudinii de a se regăsi în viitorul apropiat într-un mediu propice • cultivare a spiritului (auto)critic • promovare a valorilor estetice

Situația de învățare ideală în care elevul vede noțiuni, concepte raportabile mai multor domenii se conține în *text* și îi permite elevului să relaționeze optim cu lumea și cu sine. Profilul liceanului care își dezvoltă competența de a învăța să învețe implică abilitatea de a opera adecvat cu textul. Stăpânirea datelor unui text îl face important pentru o serie de domenii de cunoaștere, fapt ce ține de metacogniție. Caracterul transferabil al datelor permite înțelegerea complexă a situației și contribuie la dezvoltarea aprofundată a competenței de a învăța să înveți. Formula curriculară integratoare asigură, așadar, efectul pozitiv al dezvoltării acestei competențe.

Modelul pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare (MIII) se bazează prioritar pe elementele constituente ale competenței: *a ști, a ști să faci, a ști să fii*. În accepție modernă, temele pentru acasă se identifică cu etapa de extindere cadrului *ERRE* lărgit la dimensiunile unității de învățare. Modelul presupune activități care ies din domeniul disciplinei, dar care pornesc cu certitudine de la achizițiile dobândite la lecție. Triada *a ști – a face – a fi*, pe care se construiește lecția, este prezentă, plenar, și în activitățile *extra muros*. *MIII* se sprijină pe o sinteză de aspecte ce rezultă din îmbinarea celor trei teorii esențiale ale învățării (behavioristă, cognitivistă și constructivistă): învățământul contemporan, ca orice fenomen spiritual, este marcat de tendințe postmoderniste – experimentează amalgamuri, simbioze, în căutarea formulei care să se poată suprapune pe specificul cât mai multor indivizi.

MIII prefigurează dezvoltarea *competenței de a învăța să înveți* în clasele de liceu, prin activități independente, realizate de elev la domiciliu sau în alte spații și timpuri convenabile, în afara sălii și orei de clasă, în variate forme de asociere – singur, în pereche, în grup, investigând în formulă integratoare, cross-curriculară un aspect de realitate pentru care elevul are interes și care pornește de la studiul unui text. Textul este o componentă importantă a modelului pedagogic, ca fundament pe care se clădește interesul elevului pentru cunoaștere, ca furnizor de sugestii de cercetare a realității. Fie că este literar, istoric, de popularizare a științei, publicistic, oficial-administrativ, textul selectat pentru studiu conține suficiente date pentru ca elevul să îl abordeze din perspective multiple, toate strâns legate de interesul său cognitiv.

Srtuctural, *MIII* se poate reprezenta astfel (Fig. 3):

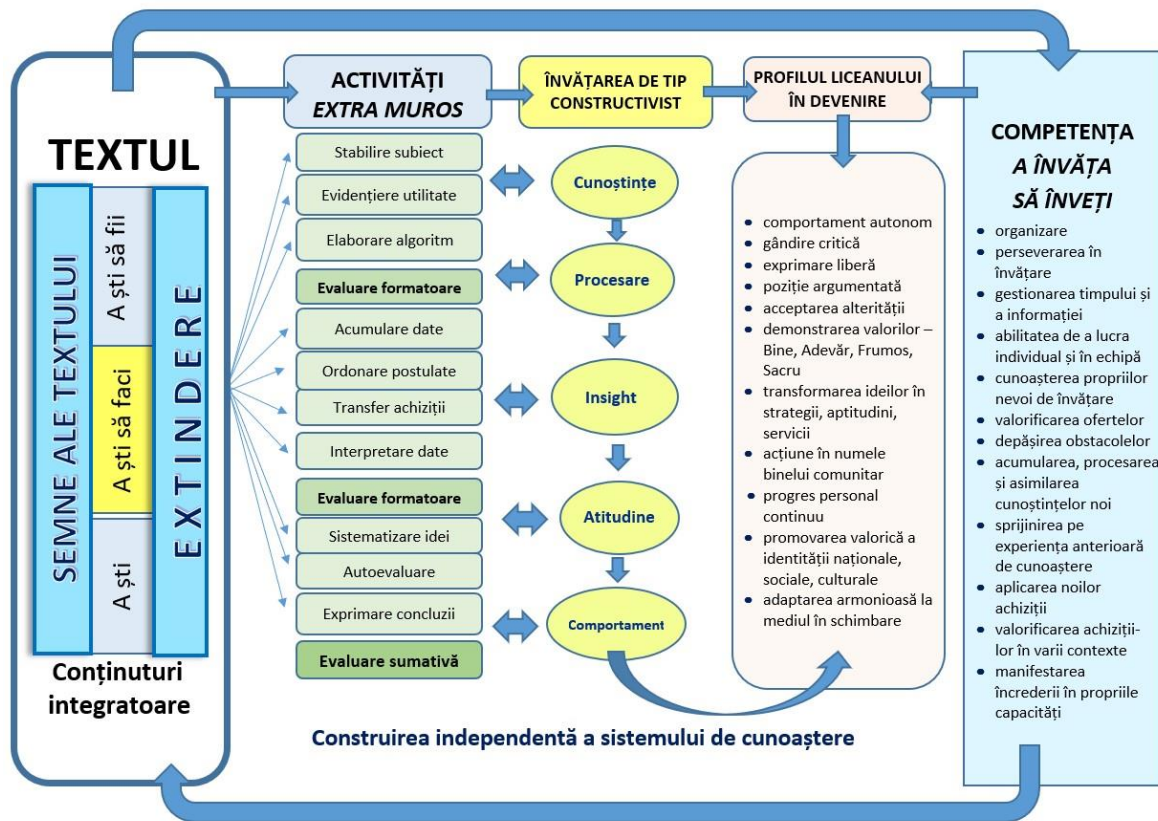


Figura 3. Modelul pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare

În capitolul 3, *Valori educaționale ale Modelului pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare*, am sondat subiectul temelor pentru acasă, implicând diverse categorii de actori educaționali din țară: elevi, părinți, cadre didactice și manageri școlari – circa 4500 de respondenți. Modalitățile de sondare au fost chestionarul și interviul. A fost stabilit că temele pentru acasă sunt un fenomen omniprezent în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova. Sondajele noastre îl relevă preponderent ca fenomen pozitiv (Fig. 4):

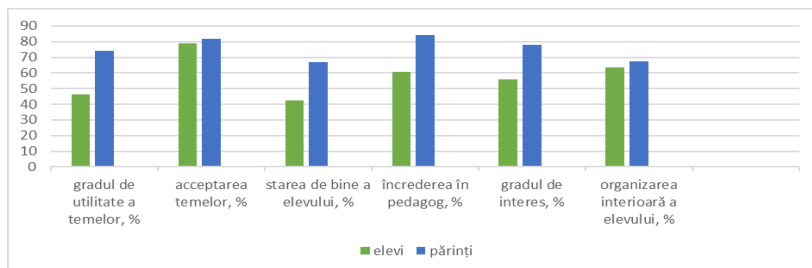


Fig. 4. Opiniile elevilor și părinților referitoare la aspectele temei pentru acasă

În ceea ce privește timpul alocat, respondenții moldoveni au notificat că-și fac, în medie, temele: până la 1 oră – 24,3%, timp de 2-3 ore – 50,1%, 4-5 ore – 18,1%. 7,5% din elevi au declarat că nu și le fac conștiincios. Am contrapus acești indicatori acelor stabiliți prin sondaje în România și Ucraina (Fig. 5):

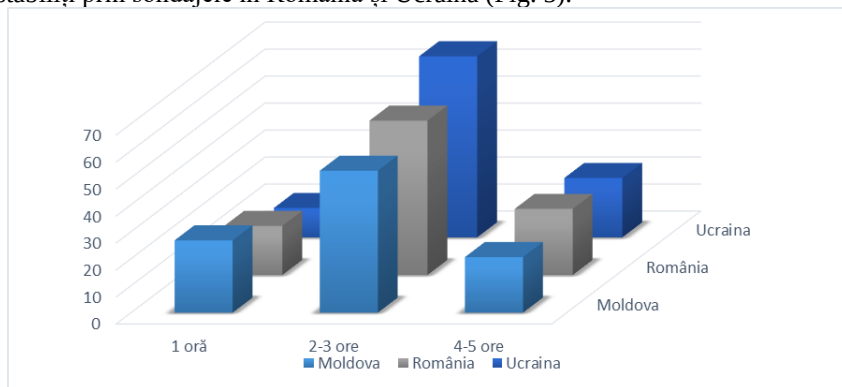


Fig. 5. Cantitatea de timp alocată zilnic pentru efectuarea temelor pentru acasă, opinia elevilor, %

Sondajele realizate pe teren constată, în același timp, o serie de probleme:

- Temele pentru acasă se constituie în cheia reproducerii materiei.
- Cca 40% din elevi nu le găsesc utile.
- 1/3 din cadrele didactice afirmă că se axează, în formularea temelor pentru acasă, pe situații în legătură cu realitatea trăită de elev.
- Intenția de motivare intrinsecă a elevilor prin situații de rezolvat *extra muros* se relevă în mai puțin de 1/3 din răspunsurile oferite de cadrele didactice.
- Cca 2/3 din elevii implicați în sondaj afirmă că temele pentru acasă i-au pus în situații stresante.
- Predomină temele oferite frontal, în formulă unică.

- 1/5 din pedagogi anunță că oferă frecvent teme ce se îndreaptă spre fiecare elev.
- 1/5 din părinți au indicat efecte negative ale temelor asupra copiilor: dezgustul pentru învățare, supraîncărcarea cu sarcini de lucru, starea tensionată în momentul plecării la școală, senzația de consumare zadarnică a timpului.
- 3/4 din elevi afirmă că ceea ce se dă pentru acasă poate fi realizat la clasă.
- Fenomenul copiatului temelor pentru acasă este prezent masiv în școală.
- Cca 4/5 din elevi observă caracterul punitiv al temelor pentru acasă.
- Cca 2/3 din elevi consideră că modul de stabilire, monitorizare și evaluare a temelor trebuie revăzut. Mai mult de 50 % din cadrele didactice nu simt nevoia de a interveni în procedură.
- Mulți elevi își pregătesc temele într-un interval de timp ce depășește normele sanitare, mulți ajungând cu activitatea spre sau după miezul nopții.
- Instituțiile de învățământ răspund mecanic solicitării MEC de a evalua, prin sondaje interne, starea de lucruri în privința temelor pentru acasă: realizează chestionarea actorilor educaționali și (mai rar) analizează răspunsurile.
- Instituțiile nu dispun de politici interne prin care să reglementeze rosturile, specificul și modul de valorificare a temelor pentru acasă.

Cercetările noastre scot la iveală o oarecare opunere modului de a primi sarcini de realizat la domiciliu. Se pot identifica mai multe soluții de schimbare a viziunii asupra învățării independente *extra muros*, care să nu sfideze cadrul normativ și să contribuie la schimbarea atitudinii reprobatoare pentru temele pentru acasă.

Anularea temelor pentru acasă poate fi decizia unei școli, a unui pedagog în raport cu o clasă. Eliberați de corvoada temelor zilnice, elevii ar avea timp pentru alte activități: ar practica mai mult sport, ar studia/ aplica arte plastice și muzicale. La fel, susținut de psihologi, se reliefează un alt punct de vedere: temele pentru acasă se prezintă ca remediu împotriva riscurilor străzii. În lipsa temelor, elevul se lasă atras de lucruri străine educației. Există și voci care se pronunță împotriva anulării temelor: acestora li se atribuie funcția de asigurare a continuității învățării.

Renunțarea la temele pentru acasă ar putea să se prezinte ca soluție:

- în clasele I-II-a: organizarea învățării este suficientă în sala de clasă, învățătorul îndrumând elevii doar să discute, acasă, cu părinții despre cele aflate;
- într-o perioadă a anului școlar, cu implicare diminuată a elevilor: timp de o săptămână înainte de vacanțe și/ sau în prima săptămână a fiecărui semestru;
- într-o perioadă a anului școlar, cum ar fi timpul unei anumite unități de învățare care ia forme neobișnuite de desfășurare – pentru varietate și relaxare.

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

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

Realizarea temelor pentru acasă în cadrul școlii, în afara orelor de curs: program constând în abordarea tradițională a temelor, însă nu acasă, ci în școală. Fenomenul este prezent, rar, în instituțiile private, care pot angaja personal în timpul de după-masă. Misiunea lui este să asigure plecarea acasă a elevilor fără activități de realizat în scris (lectura operelor literare, audierea secvențelor muzicale rămân a fi realizate la domiciliu). Cu teme atribuite la fiecare final de lecție, la aproape toate materiile, viziunea în cauză are avantajul prezenței alături de elev, în momente confuze, a pedagogului, pentru diminuarea stresului.

Atribuirea periodică a temelor pentru acasă pe parcursul unității de învățare este o soluție acceptabilă pentru despovărea de multitudinea de exerciții la care este frecvent supus elevul. Logica acestei soluții derivă din ideea că întreaga unitate de învățare poate fi proiectată în cadrul *ERRE*, primele lecții ale ei – ca elemente ce asigură evocarea și realizarea sensului. În mod firesc, la această fază, în afara unor observări, comparații, exprimări simple ale punctului de vedere, elevul nu ar trebui să mai aibă ceva de efectuat acasă. Însă, după un anumit parcurs, el poate primi sarcini care să-i solicite reflecția, capacitatea de analiză, iar după alte câteva lecții – capacitatea de sinteză, abilitatea de a propune o soluție proprie, de a o implementa în sfera cotidianului. Notele curente, pentru fragmente mici de activitate, se înlocuiesc cu note obținute pentru demonstrarea unui segment concret de competență. Se acordă astfel importanță efortului elevului, se valorifică ascendența cognitivă a lui.

Temele de investigație independentă/temele-proiect. În clasele de liceu, când vorbim de ciclul curricular *Aprofundare și specializare*, activitatea independentă a elevului realizată în afara clasei și în lipsa contactului cu pedagogul se poate desfășura sub formă de *proiect*. Avem în vedere activitățile de investigare a unei probleme într-un interval temporal extins, realizate de elevi individual sau în perechi/ în grup, activități care le fortifică achizițiile cognitive și le pun în valoare potențialul spiritual. Problema investigată, sugerată de un aspect de realitate, este examinată și soluționată prin prismă inter- sau chiar transdisciplinară. Interviuurile realizate pun în evidență o situație nefavorabilă proiectului ca metodă de învățare: metoda se aplică, de regulă, când profesorul crede că elevul trebuie să prezinte informație suplimentară. Cel mai frecvent, se reliefează specificul informativ al proiectului. Natura interdisciplinară este un avantaj al proiectului, ca soluție de ameliorare a viziunii asupra temelor pentru acasă. Ea oferă ocazia investigării multilaterale a unui aspect de realitate, pornind de la curiozitatea firească pentru acesta. Înlocuirea temelor tradiționale cu *teme de investigație (teme-proiect)*, la liceu, sporește importanța care se acordă studiului independent. Elevii au mai puțin de lucru, în schimb se implică în investigație, ceea ce contează mult la nivelul liceal de învățământ, premergător studiului la facultate.

Proiectând procesul educațional în afara clasei, cadrul didactic îl fixează într-un model definit de particularități specifice, cu menirea de a continua și aprofunda achizițiile deprinse la lecție. Profesorul organizează învățarea în afara clasei, înscriind eventualul parcurs academic al elevului într-un cadru definit de anumite legități ale

învățării, în anumite modele de instruire, în funcție de sistemul informațional oferit de un text. Elevul urmează să investigheze un aspect de realitate conectat la mai multe domenii disciplinare asimilate la lecții. Misiunea pedagogului constă în a determina modelul de integrare a materiei cu care va lucra liceanul: partajat, filetat, imersiv etc. Se stabilesc limitele temporale care asigură parcurgerea etapelor demersului formator, care se va solda cu prezentarea unui produs. Asigurându-le elevilor învățarea în cadrul disciplinelor, prin modele fragmentate de studiu al textului, avansând în studiul realității în baza modelelor secvențiale, partajate, filetate, se poate ajunge, în clasele de liceu, la modelele în rețea, la *retelizarea textului*.

Pe parcursul școlarității, elevul asimilează ideea că *textul* este *circumstanța* optimă de luare a contactului cu realitatea. Apoi, textul i se relevă într-o complexitate de semne, pe care el le desprinde și cărora le conferă *sens*. Într-un ansamblu de sensuri stabilite în baza experienței sale anterioare de cunoaștere, elevul își face din semnele textului un *mijloc* de conexiune cu diverse domenii ale realității, care permit a percepe complexitatea acesteia. Analizat treptat, textul devine *instrument* de recompunere a lumii, după principiile elevului, care își creează un nou univers exprimat într-un nou text, propriu, produs al căutărilor lui într-o anumită perioadă. Acest produs, în clasele liceale, îl vedem ca pe *finalitatea* procesului educațional *extra muros*.

Textul în baza căruia se lucrează în intervalul de timp dat reprezintă ieșirea din cadrul lecției, fasciculul de situații noi, în care elevul își manifestă achizițiile însușite la lecție. Acest text este de natură să consolideze noțiunile, conceptele învățate anterior și să probeze valabilitatea abilităților însușite. Pentru aplicarea *MIII*, a fost selectat romanul lui Oleg Serebrian *Cântecul mării*. Cartea relatează drama prin care a trecut populația din Bucovina la mijlocul secolului trecut. Scriitura romanului se prezintă ca un sistem complex de linkuri spre variate domenii ale realității timpului evocat. Elevul identifică în textul parcurs un cadru care îl sensibilizează în grad înalt, să repereze sursa care îi conturează emoția, să se regăsească în atmosfera textului, să clarifice ce este important pentru el, în cadrul respectiv. În realizarea proiectului transdisciplinar, elevul demonstrează mai multe abilități care, privite în profunzime, conturează și dezvoltă specificul competenței de a învăța să înveți:

- a prezenta rezumativ elementele operei/ contextului/ situației evocate;
- a opera cu multiple surse de informare, prezentând datele în comparație;
- a demonstra abilități de asamblare treptată, graduală a elementelor întregului;
- a demonstra orientare firească în dimensiunile de timp și spațiu ale textului;
- a explora situații-problemă ce țin de timp, spațiu, comunitate, evoluție;
- a expune personalizat și argumentat un ansamblu de convingeri, atitudini;
- a utiliza registre stilistice/ limbaje specifice adecvate contextului evocat;
- a aprecia fenomene/ evenimente/ personalități, în baza trăsăturilor acestora;
- a formula judecăți de valoare în susținerea opiniei proprii, în termeni specifici.

Atenția elevilor a fost îndreptată asupra multor fragmente din roman în care realitatea este surprinsă în varii manifestări, văzute ca teme de investigație. În bună parte, elevii înșiși le-au identificat. În cele din urmă, s-au fixat 27 de teme de

investigație, pe care elevii le-au studiat în grupuri mici. În cazul fiecărei teme transversale, au fost stabilite segmentele de competență dezvoltate prin proiect.

Implicarea în activitatea de investigație a presupus faptul că liceanul distinge, în textul pe care îl citește, semne din diverse domenii ale realității, realizând conexiuni între ele, încât să răspundă, sprijinit de cadrul didactic, unui anumit scop educațional. În același timp, elevul selectează din text material pentru organizarea propriilor convingeri. Înainte de demararea activității de investigare propriu-zise, s-au discutat fazele distincte, evaluabile ale cercetării în cadrul proiectului transdisciplinar. Elevii au avut un aport semnificativ în precizarea acestor faze. Derularea propriu-zisă a proiectului le-a respectat, în linii mari, în conformitate cu etapele de desfășurare a activităților *extra-muros* fixate în *MIII* – stabilirea subiectului, evidențierea utilității, elaborarea algoritmului, acumularea datelor, transferul achizițiilor, interpretarea datelor, sistematizarea ideilor, autoevaluarea, exprimarea concluziilor și evaluarea sumativă sub formă de prezentare publică a produsului elaborat. Activitatea de investigație independentă *extra muros* s-a axat pe totalitatea aspectelor ce îi dezvoltă elevului o competență (cunoștințe fundamentale + funcționale, procesare, insight, atitudine, comportament) și s-a bazat pe un algoritm elaborat de profesor, în baza unui model hibrid de natură cognitivist-constructivistă, însoțit de elev, cu o suită de etape pe care acesta urma să le respecte:

- focalizarea pe un aspect-problemă, elucidând impulsul pentru cercetare;
- formularea unor întrebări în legătură cu aspectul identificat;
- identificarea valorii investigației – pentru sine și pentru comunitatea de elevi;
- precizarea surselor în care se poate afla răspunsul;
- construirea răspunsului în forma unui produs elaborat etapizat;
- listarea beneficiilor soluțiilor găsite;
- găsirea formulei optime de a face public rezultatul investigației.

Temele de investigație școlară, ca alternativă pentru temele pentru acasă tradiționale, evită reducerea la o singură teorie a unei discipline și reprezintă lumea reală în complexitate. Miza pe complexitate, în activitatea *extra muros*, duce la sarcini autentice în contexte semnificative și eludează instruirea abstractă în afară de context. Astfel, se stimulează reflecția în baza experienței, atitudinea critică față de orice realizare. Grila de evaluare, elaborată de cadrul didactic, se coordonează la Consiliul metodic al instituției și vizează atât rezultatul final (produsul), cât și procesul. În ansamblul lor, criteriile de evaluare se formulează din perspectiva dezvoltării competenței de a învăța să învețe a elevului de liceu. Descriptorii pentru gradul variat de manifestare a criteriilor – de la nivelul *insuficient* la nivelul *excelent* – profesorul îi poate formula împreună cu clasa. Grila se face cunoscută din momentul implicării în activitatea de investigație independentă, iar elevii sunt învățați să participe efectiv la estimarea activității în baza fiecărui criteriu.

Elaborarea produsului de natură transdisciplinară nu a avut o monitorizare sistematică generală din partea corpului didactic al Liceului Teoretic „Mihai Viteazul” din mun. Chișinău: la ședința Consiliului profesoral din septembrie 2020 s-a anunțat necesitatea recuperărilor tematiche, din motivul că mult material nu s-a

predat, în pandemie. La ședința Consiliului profesoral din 18.02.2022 am prezentat totalurile experimentului, pornind de la sondaje (eșantion circa 4500 de respondenți), incluzând aspecte teoretic-științifice și analize ale documentelor de politici. Am mai prezentat subiectul în cauză la evenimentul public „Educația de calitate: răspunsul sistemului de învățământ la provocările actuale”, organizat de Fundația Soros Moldova, 2021, la Conferința științifică „Adaptarea sistemului internațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții”, 2022, la Conferința științifică „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, 2022.

Ca pedagog monitor, am constatat următoarele aspecte în activitatea independentă *extra muros*, în formulă curriculară integratoare, realizată de liceenii clasei a XI-a prin implicarea în temele-proiect (Tabelul 2):

Tabelul 2. Avantaje și dezavantaje în activitatea independentă *extra muros*

Puncte tari/ cadru favorabil	Puncte slabe/ cadru defavorabil
• Satisfacția elevilor de a citi un roman în care se regăsesc aspecte pe interesul lor	• Lipsa timpului suficient pentru investigație
• Ușurința mănuirii datelor din domeniul istoric, geografic, politic etc. în care abundă romanul	• Obligația de a prezenta teme scrise la alte toate disciplinele concomitent cu lucrul la proiect
• Axarea pe achizițiile cognitive anterioare, fără obligativitatea asimilării secvențelor teoretice noi	• Dificultatea de a discerne informația aflată în varii surse, adunându-se material „cu duimul”
• Observarea cadrului comun în specificul învățării disciplinelor	• Abilitatea redusă de a parcurge integral un material-resursă
• Selectarea pentru investigare a unui aspect după bunul plac al elevului	• Capacitatea slab conturată de a lucra etapizat, pe segmente relativ egale
• Reunirea în pereche/ grup în funcție de prietenii, de spiritul de colegialitate	• Demonstrarea slabă a unui parcurs tenace și, în consecință, a unui produs valoros
• Axarea pe particularitățile psihologice pe care elevul dorește să și le manifeste	• Predarea unui produs puțin semnificativ în raport cu potențialul intelectual
• Activitatea în voce, lipsită de stres	• Dominanta informativ-acumulativă a celor mai multe lucrări realizate de elevi
• Punerea elevului în situația de a se autoevalua, periodic și sistemic	• Dominanta preponderent istorică și câteva idei abia conturate ale altor domenii
• Dorința elevului de a realiza un produs care să trezească interes în clasă, în comunitate etc.	• Abilitatea scăzută de a lucra cu textul/ fragmentul la prima vedere: citire, analiză, extragere a esențialului, concluzionare
• Senzația utilității activității pe care o realizează	• Lipsa experienței de a reuni mai multe domenii într-o cercetare

Produsul prezentat a constat într-o lucrare de circa 12-15 pagini în care elevii și-au probat capacitățile de cercetare independentă, prin prisma mai multor domenii de cunoaștere, a unui aspect de realitate selectat dintr-o secvență de roman ce le-a stârnit interesul. Noutatea activității a constat în cercetarea unui domeniu cross-curricular, „dincolo de discipline”, „luat din viață”. Punctul forte inițial al activității l-a constituit un text care a îmbinat aspecte ce i-au „dus” pe elevi în domenii diferite,

cu prioritate acordată celor care trezesc mai mult interes: legislativ, media, ecologic, istoric, tehnologic, TIC etc., un text care a declanșat nevoia de cunoaștere a lor. În planul devenirii personale, producerea propriului text i-a pus pe elevi în situația să își racordeze atitudinile la sistemul de valori general-umane, să evidențieze demnitatea umană în diferite contexte, să abordeze valoric patrimoniul național, să manifeste empatie și toleranță față de alteritate. Investigația independentă a contribuit la organizarea lor, la dezvoltarea modului de a-și gestiona timpul dedicat învățării și elaborării produsului. Elevii și-au dezvoltat capacitatea de învățare independentă în combinarea acesteia cu abilități ce țin de valorizarea informațiilor în limbi străine, de utilizarea TIC. În procesul de elaborare a produselor, elevii au învățat a depăși situații necunoscute, dificile. Spre finalul experimentului, elevii au menționat că, dintre variantele de organizare a activității independente *extra muros*, cea care le răspunde în grad maxim necesității de formare a personalității o reprezintă temele-proiect.

Chestionarea clasei de elevi participante la experimentul formativ a relevat că elevii preferă învățarea la domiciliu axată pe aplicarea informației asimilate, de practică independentă – pentru aceasta s-au pronunțat toți 37 de elevi ai clasei XII, niciunul nu a ales temele bazate pe reproducerea materiei. 86,48% se pronunță pentru activitățile independente ce presupun apelul la experiența de viață și de cunoaștere a părinților, bunicilor, fraților, adică pentru activități bazate pe comunicare. 56,75% ar prefera să lucreze în afara lecțiilor în pereche sau în grup. Puși în eventualitatea să amelioreze starea de lucruri actuală a temelor pentru acasă, 48,64% din liceeni spun că le-ar aprofunda, le-ar face și mai complexe. Deocamdată, elevii au parte de experiențe nesemnificative de învățare *extra muros*, 86,48% găsindu-le plictisitoare, răpitoare de timp, inutile. 78,37% de liceeni consideră că acestea diferă ca grad de complexitate de la un profesor la altul sau de la lecție la lecție. În varianta actuală, pe care au trăit-o în toți anii de liceu, elevii clasei finale, în proporție de 73 la sută, spun că temele pentru acasă le provoacă dezgustul pentru învățare.

Analiza de mai sus sugerează o perspectivă puțin îmbucurătoare în contextul activității intelectuale *extra muros*: tipul temelor, volumul lor, timpul revendicat, impactul asupra formării elevului – toate acestea vor continua să fie neuniforme în funcție de pedagog, disciplină, instituție, localitate. Devine imperios a sensibiliza organele competente pentru a elabora politici care să sintetizeze descoperirile științifice în acest sens, fapt ce ar însemna și corelarea demersurilor instituționale privind tema pentru acasă într-un proces semnificativ și relevant pentru elevul de liceu. Politica instituțională a temelor pentru acasă se concepe întru a asigura continuitatea învățării *extra muros*, în cheia plasării individului în condițiile unei neîntrerupte nevoi de cunoaștere. La nivelul învățământului liceal, politica aceasta se constituie din documente interne elaborate de administrația instituției, comisiile metodice și cadrele didactice. Pasul inițial în construirea politicii instituționale a temelor pentru acasă constă în stabilirea domeniilor de tangență a materiilor școlare. Aceasta înseamnă că în cadrul comisiilor metodice, în interiorul unor discipline înrudite/ apropiate ca posibilitate de receptare se analizează competențele specifice și se caută formule unificatoare în cheia competențelor, pentru implicarea liceenilor în

activități cross-curriculare. Rezultatele procesului de stabilire a viziunii unificate se exprimă în decizii la nivel de Consiliu profesoral, Consiliu de administrație și Consiliu metodic pe dimensiunea proiectării, realizării, evaluării și analizei învățării în afara clasei, planuri de activitate ale instituției și ale structurilor ei, proiecte didactice anuale și modulare, grile de notare a activităților independente orale și scrise, regulamente interne de organizare a învățării extra muros etc. Indicatorii de proces ai politicii instituționale a temelor pentru acasă reflectă acțiunile concrete ale actorilor implicați, în segmente de timp eșalonate. De modul în care elevul se angajează în acest parcurs, își distribuie resursele, își gestionează timpul, depinde în ce măsură are loc dezvoltarea competenței lui de a învăța să învețe. Elevul alege teme de lucru pentru 2 domenii generale de cunoaștere, reprezentate prin profilurile academice propuse de liceu. Responsabilii de fixarea particularităților ce definesc implicarea elevului sunt, la nivel instituțional, cadrul didactic, comisia metodică, consiliul profesoral (Tabelul 3).

Tabelul 3. Actorii educaționali care valorifică progresul elevilor

Cadrul didactic	Comisia metodică	Consiliul profesoral
• fixează consecutiv reușitele elevului, le comentează, scoate în vizor factorii înlesnitori • stabilește gradul de dezvoltare a competenței lingvistice, digitale, civice, culturale • raportează rezultatul elevului la competențele specifice ale disciplinelor adiacente • precizează impactul temelor-proiect asupra lecției • notează produsul elevului • raportează analitic evoluția clasei/ grupului de elevi	• acumulează și analizează rapoartele pedagogilor • stabilește domeniile curriculare de maxim interes • propune viziuni de adâncire a domeniilor cunoașterii • raportează rezultatul investigațiilor independente la nivelul de realizare curriculară • constată moduri de ameliorare a procesului educațional • determină gradul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți	• analizează rapoartele comisiilor metodice pe marginea temelor-proiect • estimează aportul temelor-proiect la dezvoltarea competenței de învățare • dezbate rolul formativ al implicării elevilor în investigații independente • stabilește orientări de ameliorare a condițiilor de realizare a temelor • aprobă direcții de dezvoltare a procesului educațional per ansamblu

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

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. În intenția de a evidenția valorile activității independente *extra muros*, prin care elevul de liceu învață să învețe continuu, am inițiat cercetarea surselor științifice care elucidează natura *învățării* în general, pentru ca să conturăm mai intens specificul *învățării independente*. În școală, *competența de a învăța să înveți* i se formează elevului atât la lecție, cât și *în afara clasei*. Am sintetizat o viziune proprie asupra *învățării*, în general, și asupra *învățării independente*, în special, ca să îngustăm treptat domeniul cercetării spre *învățarea independentă extra muros*.

2. Dezvoltarea abilităților de procesare a informației în afara clasei, ilustrată de conceptul *învățării independente extra muros*, se exprimă ca proces de devenire a elevului, realizat în afara influenței directe a pedagogului, ce presupune o experiență cognitiv-aptitudinală, formatoare de atitudine, și antrenează personalitatea elevului prin valorificarea unor achiziții anterior asimilate, întru aflarea soluțiilor proprii pentru sarcini fezabile.

3. Am promovat ideea că elevul joacă un rol esențial în procesul de învățare. Pe lângă natura activă a implicării sale în lecție, el trebuie să dea dovadă că este conștient de ea, de rezultatele ei. Rezultatul investigării aspectului în cauză este o sinteză în care am raportat particularitățile competenței de a învăța să înveți la teoriile învățării, cu observarea elevului licean în manifestarea acestor particularități.

4. Învățarea independentă *extra muros* poate prelua forme ce se suprapun pe anumite modele de instruire, selectate în funcție de contingentul de elevi, de factorii învățării. Am elaborat, pornind de la cele mai cunoscute modele de instruire, un tabel-chintesență, în care am justificat raportarea acestora la activitatea intelectuală *extra muros*, pentru a demonstra posibilitatea organizării în orice liceu a temelor pentru acasă în spiritul formării personalității elevului.

5. Printr-un demers de natură epistemologică, s-a argumentat că dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în afara clasei se bazează pe reprezentările multiple ale realității. S-a ilustrat că a evita fragmentarea instruirii este a prezenta domeniile cunoașterii într-o interpătrundere care le îmbogățește reciproc. În această perspectivă, unul dintre rezultatele importante ale investigației îl constituie *Profilul elevului în devenire integratoare*, în care indicatorii sunt analizați în raport cu esența activității independente *extra muros* și cu particularitățile învățării în formulă integratoare.

6. Conectată la nevoile de cunoaștere ale elevului, integrarea favorizează *învățarea autentică*. În cadrul ei, materiile devin diviziuni practice ale subiectelor de reflecție, facilitând *produsul învățării*, care-l plasează pe elev în postura creatorului de universuri. Esența activității independente *extra muros* constă în a-i crea elevului premisa unei implicări totale într-o *situație* concretă, cu miza pe un *produs* ce marchează creșterea potențialului său intelectual-aptitudinal-afectiv.

7. Situația cea mai complexă din punct de vedere al raportării la realitatea pe care o trăiește un elev, cea mai sugestivă pentru învățarea autentică o presupune *textul*. Menirea școlii constă și în a-l convinge pe elev că *textul* oferă tot atâta sens, cât poate sugera orice tablou de viață, cu deosebirea că semnele *textului* comportă un grad înalt de generalizare și, trecute prin sensibilitatea și experiența de cunoaștere a elevului, îi

amplifică capacitatea de a le extinde asupra altor tablouri de viață, perceptibile tocmai grație sistemului de semne anterior asimilate.

8. Sistemul educațional autohton este imperfect inclusiv din cauza organizării ineficiente a activităților independente *extra muros*. Într-un sondaj pe un eșantion larg în ceea ce privește temele pentru acasă, elevii reclamă specificul depărtat de interesul pentru realitatea vieții, natura adesea plictisitoare, caracterul punitiv, stresul. Am dedus că dezvoltarea competenței de a învăța să înveți constituie un proces puțin controlat pe segmentul oferirii și verificării activităților independente *extra muros*.

9. Pandemia, cu izolarea impusă, a conturat necesitatea dezvoltării *sistemic*e a capacităților de învățare independentă. Circumstanțele au apropiat și mai mult elevul de calculator, de internet. Pus frecvent în fața unei surse infinite de informații, elevul învață a accesa domenii care să-i ofere răspuns la situația-problemă, se obișnuiește să se implice în căutări independente, să se împace, în lipsa unui feedback imediat, cu rezultatul/ răspunsul obținut, să și-l asume. Aceasta presupune a crea oportunități în care efortul spiritual al elevului licean să se axeze pe cercetarea propriu-zisă, pe efortul de a aduna și a contrapune informații, pe capacitatea de analiză a acestora.

10. În căutarea unei soluții pentru a prezenta alternativa temelor pentru acasă actuale, am elaborat *Modelul pedagogic al învățării independente extra muros în formulă integratoare (MIII)*, bazat pe particularitățile ce definesc competența a învăța să înveți. Bazat pe o sinteză a teoriilor învățării, modelul prefigurează dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în clasele de liceu, prin activități independente, realizate de elev în spații și timpuri convenabile, investigând în formulă integratoare, cross-curriculară un aspect de realitate pentru care elevul are interes și care pornește de la studiul unui text. Am valorificat *MIII* în baza programului ariilor curriculare *Limbă și comunicare* și *Educație Socioumanistică*, elaborând, în acest sens, un tabel-sinteză intitulat *Competențe specifice ale disciplinelor ariilor curriculare Limbă și comunicare și Educație socioumanistică, pasibile de abordare integrată*.

11. Am demonstrat că rezultatul optim al activității în baza *MIII* este *investigația școlară de natură cross-curriculară*, inițiată de un text științific, artistic, juridic etc., al cărei produs ia forma unui *proiect transdisciplinar*.

12. Ca rezultat al implicării elevilor în activitatea de investigație, am constatat că demersul în care au fost atrași s-a desfășurat algoritmic, euristic, combinatoric. Specificul produsului include abilitatea de a repera a dezbate, a discerne o informație, de a o prelucra etapizat, de a-i atribui o valoare, de a o face utilă celorlalți.

13. Am dedus că punctul forte al *activităților integratoare independente în baza textului* rezidă, în clasele de liceu, în aprofundarea abilității elevului de a-și organiza propria învățare. Am ajuns la concluzia (susținută, în sondajul final, și de elevi) că lucrul cu textul acasă, în formulă curriculară integratoare, îi dezvoltă elevului managementul timpului și al informațiilor, capacitatea de a învăța continuu. În acest sens, am elaborat o listă-model de teme de investigație școlară, în baza studiului romanului „Cântecul mării” de O. Serebrian. În această cheie orice instituție de tip liceal poate formula, în baza unor texte de acces și interes general, un set de teme de

cercetare independentă *extra muros*, care să favorizeze aprofundarea elevului într-o activitate intelectuală cu scopul dezvoltării capacităților sale de învățare continuă.

14. Am notat că miza pe individualitate, pe libertatea de acțiune pot determina școlile să sistematizeze procesul educațional, prezentând organic activitatea la lecție și cea în afara lecției. Prin studiul romanului „Cântecul mării” de O. Serebrian, ca practică educațională de referință, am evidențiat fuziunea mai multor domenii de cunoaștere: istorie, geopolitică, medicină, legislație, economie, limbi europene, religie etc., elucidând astfel abordarea integrată a materiilor în procesul educațional.

15. Un produs generat de cercetarea noastră este grila de evaluare a produsului activității de investigație independentă *extra muros* și a prezentării publice a acestuia, din perspectiva estimării competenței elevului de a învăța să învețe.

16. Limitele rezultatelor obținute se reduc la restricțiile experimentului formativ: elevii nu au fost plasați firesc în contextul cercetării, care ar fi putut sublinia calitățile și beneficiile activităților de investigație independentă *extra muros*, din cauza că au continuat a primi sarcini scrise la toate celelalte discipline școlare. În altă ordine de idei, limitele cercetării sunt determinate de capacitățile slabe ale elevilor în ceea ce privește operarea cu datele unui text.

17. Am demonstrat că dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în condiții *extra muros* nu este, în învățământul autohton, un proces pe deplin conștientizat de cadrul didactic. Din acest punct de vedere, o problemă importantă legată de tema cercetării noastre, rămasă în afara soluționării, este dezvoltarea unei atitudini a cadrului didactic, științific fundamentată și axată pe documentele de politici, privind funcțiile, particularitățile temelor pentru acasă, efectul lor asupra dezvoltării personalității elevului. Este necesar, în acest sens, un program de formare continuă.

18. Am constatat, în sondajele pe teren, că fenomenul atribuirii temelor pentru acasă, în școlile din țara noastră, este adesea arbitrar, nu întotdeauna bazat pe formarea personalității. Problema constă în *lipsa de viziuni strategice* ce s-ar subordona misiunii generale a educației. De aceea, a fost o elaborată o *Metodologie de organizare, realizare și evaluare a activităților de învățare în afara clasei la nivelul învățământului liceal*, care stabilește și reglementează cadrul conceptual, esența, funcțiile și modul de organizare a activității independente a elevului în afara clasei, la nivelul învățământului liceal, din perspectiva asigurării educației de calitate.

Pornind de la teoriile și modelele cognitivist-constructiviste ale învățării și analizând rezultatele experimentului de învățare independentă, în care elevii s-au implicat într-un interval de timp extins, întru optimizarea modului de organizare a învățării independente *extra muros*, considerăm utile următoarele

RECOMANDĂRI:

- La nivelul Ministerului Educației și Cercetării:

1. Elaborarea unui **Regulament-tip** de proiectare, acordare, realizare și evaluare a activităților de investigație independentă *extra muros*, în formulă integratoare, pentru ciclul curricular *Aprofundare și specializare* (clasele a X-XII-a), cu perspectiva extinderii viziunii metodologice și asupra ciclului curricular *Observare și orientare*.

- La nivelul instituțiilor de cercetare/ formare continuă:
- 2. Elaborarea unor programe de formare continuă pentru cadrele didactice, dedicate modului de proiectare, acordare, realizare, evaluare și valorificare a activităților de investigație independentă *extra muros*, în formulă curriculară integratoare.
- La nivelul instituțiilor de învățământ liceal:
- 3. Instituțiile de învățământ liceal vor adopta *politica internă a temelor pentru acasă* – în formulă curriculară integratoare, în cheia dezvoltării personalității elevului, care ar asigura metodologic încadrarea eficientă, stimulativă în investigații independente pe marginea unui subiect de interes personal al elevului, însă în același timp util comunității școlare, locale etc.
- 4. Politica instituțională referitoare la temele pentru acasă va încorpora esența acestora pentru fiecare nivel de învățământ, rostul lor în formarea personalității elevului de orice vârstă, modul de implicare, volumul activității și timpul solicitat, modul de corelare cu semenii, cu părinții, cu cadrele didactice, feedbackul oferit, valorificarea rezultatului obținut de elev.
- 5. Instituțiile de învățământ vor înlocui treptat, în clasele superioare de gimnaziu și în mod special la nivelul învățământului liceal, temele pentru acasă cu caracter imediat, repetitiv, de consolidare cu teme oferite pentru o anumită perspectivă temporală, cu caracter de investigare și analiză, de implicare a întregii personalități a elevului, de elaborare a unui produs util acestuia și comunității sale. În acest cadru referențial, este necesară, în școli, o *Strategie a activității independente a elevului*.
- 6. Instituțiile de învățământ vor garanta consensul corpului didactic în privința implicării fiecărui elev în parte în activitatea de învățare independentă *extra muros*.
- 7. Instituțiile de învățământ liceal vor lansa, pe paginile lor web, platforme informaționale accesibile întregii comunități, cu privire la spectrul tematic propus elevilor spre investigație independentă, surse de documentare, forme și modalități de realizare a temelor de investigație, mentori și consultanți. Platforma trebuie să conțină și schema de repartizare a temelor de investigație pentru fiecare elev, cu indicarea perioadei de activitate, asigurându-se astfel faptul de a exclude suprasolicitarea elevilor în realizarea activităților intelectuale *extra muros*.
- La nivelul comisiei metodice/ cadrului didactic:
- 8. Temele de investigație oferite pentru un interval de timp extins vor porni de la situații concrete de învățare, prezentate în manieră holistică în texte care pot servi drept sursă de studiu pentru un set de discipline școlare, situații care îl pot marca pe elev prin problematica lor, prin spectrul de posibilități de rezolvare, prin utilitatea implicării în procesul de căutare a soluțiilor.
- 9. Situațiile de învățare vor fi puse la dispoziția cadrului didactic și elevului prin diverse tipuri de texte – științifice, artistice, oficiale, publicistice – a căror valorificare ar spori dorința de cunoaștere și de adâncire în esența existenței. Implicarea în învățarea independentă *extra muros* va purta un caracter cel puțin interdisciplinar, pentru a satisface interesul elevului pentru cunoaștere și a-i justifica efortul, dar și pentru a-i garanta un parcurs academic eficient.

BIBLIOGRAFIE

1. *Codul educației*. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324, 2014.
2. OREHOVSCHI, S. *Temele pentru acasă – pedagogie și politici școlare*. Chișinău: Lexon-Prim, 2021, 66 p. ISBN 978-9975-3274-6-6.
3. GUȚU, V., BUCUN, N., GHICOV, A. et al. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*, Chișinău: Lyceum, 2017, 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
4. *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01)*. Bruxelles, 2018.
5. BUCUN, N. *Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor*. În rev.: *Univers Pedagogic*, nr. 1, pp. 3-16, 2014. ISSN 1811-5470.
6. REY, B., DEFANCE, A. et al. *Competențele în școală: formare și evaluare*. București: Aramis, 2012. 176 p. ISBN 978-973-679-932-7.
7. BADEA, D. *Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor*. În: *Revista de pedagogie*. 2010, nr. 3 (58), pg. 33-51. ISSN 0034-8678.
8. OREHOVSCHI, S. *Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personalității depline*. În: *Revista de Științe Socioumane*, nr. 1 (44), pp. 82-95, 2020. ISSN 1857-0119.
9. BÎRZEA, C. *Definirea și clasificarea competențelor*. În: *Revista de pedagogie*, nr. 3 (58), 2010. ISSN 0034-8678
10. PÂSLARU, V. *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*. În rev.: *Didactica Pro*. 2011, nr. 2 (66), pg. 4-8. ISSN 1810-6455.
11. HADÎRCĂ, M. *Condiții pentru formarea-evaluarea transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare în limba română*. În rev. *Univers Pedagogic*. 2018, Vol. 57, 1, pg. 3-9. ISSN 1811-5470.
12. CALLO, T. *Viziunea de învățare proprie – bază a modelului învățării pragmatice a elevilor*. În cartea: Franțuzan, L. (coord.) *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. Chișinău: I.Ș.E., 2020, 400 p. ISBN 978-9975-48-184-7.
13. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, M. *Instruirea centrată pe competențe*. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. ISBN 973-664-538-9.
14. SCLIFOS, L. *Formarea competenței de a învăța să înveți*. În cartea: SCLIFOS, L., GORAȘ-POSTICĂ, V., COSOVAN, O. et al. *O competență-cheie – a învăța să înveți*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2010, pg. 5-18. ISBN 978-9975-4125-0-6.
15. SAVA-PECULEA, L. *Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare. Program de intervenție educațională pentru clasele a XI-a*. Rezumatul tezei de doctor. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2014.
16. HADÎRCĂ, M. *Condiții pedagogice pentru reconfigurarea procesului actual de învățare*. În cartea: Franțuzan, L. (coord.) *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. Chișinău: I.Ș.E., 2020, 400 p. ISBN 978-9975-48-184-7.
17. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București-Chișinău: Litera Internațional, 2000. 400 p. ISBN 9975-74-248-3.
18. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 284 p. ISBN 973-29-0070-9.
19. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura didactică și pedagogică, 1972.

20. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării*. Iași : Polirom, 2009. p. 232. ISBN 978-973-46-1525-4.
21. ȘOVA, T. *Pedagogie: Suport de curs*. Bălți: s.n., Tipografia din Bălți, 2016. ISBN 978-9975-132-72-5.
22. JOIȚA, E. *Educația cognitivă*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN: 973-681-100-X.
23. OREHOVSCHI, S, Activitatea școlară independentă în sistemul de învățământ autohton. În rev.: *Studia Universitatis Moldaviae*, nr. 5 (135), 2020. ISSN 1857-2103.
24. BOCOȘ, M.-D. (coord.), ANDRONACHE, D.-C., CHIȘ, O. ș.a. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești: Paralela 45, 2016. Vol. 1. 376 p. ISBN 978-973-47-2212-9.
25. GOLU, F. *Forme și stiluri de învățare*. În cartea: PÂNIȘOARĂ, G. (coord.). *Psihologia învățării*. Iași: Polirom, 2019, pg. 158-180. ISBN 9789734677252.
26. COOPER, H. *Synthesis of research on homework*. În rev.: *Educational Leadership*, nr. 3(47), 1989, pp. 85-91. Pe site-ul:
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf.
27. BUTLER, J. A. *Homework*. 1987. Pe site-ul:
<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/Homework.pdf>.
28. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice*. Chișinău: Pro Didactica, 2017. ISBN 978-9975-3039-8-9.
29. GORAȘ-POSTICĂ, V., OREHOVSCHI, S. *Managementul timpului ca valoare prioritară a elevului*. În vol.: *Educația din perspectiva valorilor*. Tom XVI: Summa paedagogica, București: Editura Eikon, 2019. e-ISBN: 978-606-49-0226-9.
30. CLICHICI, V. *Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică. Conceptualizare. Modelare. Implementare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018. 200 p. ISBN 978-9975-3285-2-4.
31. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003. ISBN 9975-79-39-1.
32. D'HAINAULT, L. *L'interdisciplinarité et l'intégration*. În cartea: L. D'Hainaut (coord.) *Programmes d'études et éducation permanente*, Paris, UNESCO, 1979.
33. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
34. NEGREA, G. O., SĂNDULESCU, G. et al. *Fascinanta provocare a interdisciplinarității*. Sibiu: Armanis, 2014, 62 p. ISBN 978-606-8595-29-0.
35. ANDRIȚCHI, V. *Dimensiuni ale abordării transdisciplinare în învățământ*. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, Chișinău, 2021, vol. 5, pp. 198-206. ISBN: 978-9975-76-322-6.
36. AFANAS, A. La formation des compétences communicatives à partir du texte littéraire. În culegerea *Du texte au contexte*, vol. IV, Chișinău, CEP USM, 2017, pp. 114-117. ISBN 978-9975-71-882-0.
37. GHICOV, A. *Lectura atitudinală și creațiile verbale ale elevilor*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019, 68 p. ISBN 978-9975-48-166-3.
38. GHICOV, A. *Cadrul conceptual al retelizării în metodologia protextului*. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău, 2017.

LISTA PUBLICAȚIILOR AUTORULUI LA TEMA TEZEI

1. OREHOVSCHI, S. *Temele pentru acasă – pedagogie și politici școlare*. Studiu de politici educaționale. Chișinău: Lexon-Prim, 2021. – 66 p. ISBN 978-9975-3274-6-6.
2. OREHOVSCHI, S. *Reflecții pe marginea ideii de abordare creativă a manualului*. În: „Revista Didactica Pro” (categoria C), nr. 2 (96), 2016. ISSN 1810-6455.
3. OREHOVSCHI, S. *Formarea culturii organizaționale a elevului prin dezvoltarea competenței de a învăța să învețe*. În: „Revista Didactica Pro” (categoria C), nr. 6 (112), 2018. ISSN 1810-6455.
4. OREHOVSCHI, S. *Planul-cadru și nevoia de cunoaștere a elevului*. În: „Revista Didactica Pro” (categoria B), nr. 1 (113), 2019. ISSN 1810-6455.
5. OREHOVSCHI, S. *Activitatea școlară independentă în sistemul de învățământ autohton*. În rev.: „Studia Universitatis Moldaviae” (categoria B), nr. 5 (135), 2020. ISSN 1857-2103, ISSN 2345-1025.
6. OREHOVSCHI, S. *Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personalității depline*. În: „Revista de științe socioumane” (categoria C), nr. 1 (44), 2020. ISSN 1857-0119, ISSN 2587-330X.
7. OREHOVSCHI, S. *Activitatea școlară independentă îmbinată cu jocul*. În: „Revista Didactica Pro” (categoria B), nr. 4-5 (128-129), 2021. ISSN 1810-6455.
8. OREHOVSCHI, S. *Principii ale studiului integrat al limbii și literaturii române*. În culegerea: „Conferința științifico-practică națională: Valențe formative ale studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu”. Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Laboratorul *Didactica studiului integrat*. Chișinău: S.n., 2014. ISBN 978-9975-115-50-6.
9. OREHOVSCHI, S. *Valorificarea conținuturilor curriculare prin apelul la literatura secolului XXI*. În culegerea: „Conferința științifico-practică națională: Oportunități de dezvoltare și optimizare curriculară pe aria *Limbă și comunicare* în gimnaziu și liceu”. Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Laboratorul *Didactica studiului integrat*, Chișinău: S.n., 2017. ISBN 978-9975-46-323-2.
10. OREHOVSCHI, S. *Spre o politică instituțională a temelor pentru acasă*, pag. 64-74. În culegerea: „Conferința științifică internațională „Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții”, 18-19 august 2022”, Chișinău: S.n., 2023. ISBN 978-9975-76-417-9 (PDF).
11. OREHOVSCHI, S. *Esența, principiile, funcțiile și beneficiile activităților de învățare în afara clasei în învățământul liceal*, pag. 128-139. În culegerea: „Conferința științifică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, ediția a IV-a, 27-28 octombrie 2022”, Bălți: S.n., 2023. ISBN 978-9975-161-32-9.
12. GORAȘ-POSTICĂ, V., OREHOVSCHI, S. *Managementul timpului ca valoare prioritară a elevului*. În vol.: Opriș, D., Scheau, I., Moșin, O. (editori). *Educația din perspectiva valorilor*, pag. 13-19. Tom XVI: Summa paedagogica, București: Editura Eikon, 2019. e-ISBN: 978-606-49-0226-9.
13. OREHOVSCHI, S. *Proiectul ca metodă de învățare a scrierii diferitor tipuri de texte, la treapta de liceu*, pag. 71-76. În culegerea: Goraș-Postică, V. et al. *Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil*. Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 2018. ISBN 978-9975-3177-2-6.
14. OREHOVSCHI, S. *Dezvoltarea competenței elevului de a învăța în afara cadrului școlar*, pag. 173-176. În: „Revista Română de arheologie didactică”, nr. 1, Vaslui, 2019. ISSN 2668-6155, ISSN-L 2668-6155.

ADNOTARE

Orehovschi Sergiu

*Dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe
prin activități integratoare independente de valorizare a textului*

Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2023

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANNOTATION

Orehovschi Sergiu

Developing the student's competence to learn to learn through independent integrative activities to valorize the text

Doctoral thesis in educational sciences, Chisinau, 2023

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

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

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

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

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

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

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

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

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

АННОТАЦИЯ

Ореховски Серджиу

Развитие компетенции учащегося учиться учиться
через самостоятельную интегративную деятельность по валоризации текста
Докторская диссертация в области педагогических наук, Кишинэу, 2023 г.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OREHOVSCHI SERGIU

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

Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației

Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației

Aprobat spre tipar: *data*
Hârtie ofset. Tipar ofset.
Coli de tipar: *2,3*

Formatul hârtiei 60x84 1/16
Tiraj *50* exemplare
Comanda nr. *19/197*

Centrul Editorial Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

Str. Ion Creangă, 1