

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris
C.Z.U. 371.12.015.3(043)

PASCARU DANIELA

**FUNDAMENTE PSIHO-PEDAGOGICE ALE DIFERENȚIERII
ȘI INDIVIDUALIZĂRII DEMERSULUI DIDACTIC ÎN CADRUL
FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE**

Specialitatea: 533.01 – Pedagogie universitară

Teză de doctor în pedagogie

Conducător științific: _____ **DANDARA OTILIA, dr. hab. în pedagogie,
prof. universitar**

Autorul: _____ **PASCARU DANIELA**

Chișinău 2016

© Pascaru Daniela, 2016

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION.....	6
АННОТАЦИЯ	7
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE	9
1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII ÎN DEMERSUL DIDACTIC.....	16
1.1 Definierea conceptului de diferențiere și individualizare	16
1.2 Evoluția fenomenului diferențierii și individualizării demersului didactic	23
1.2.1 Diferențierea și individualizarea, parte integrantă a doctrinelor educaționale	23
1.2.2 Încadrarea fenomenului diferențierii și individualizării în sistemul educațional	29
1.3 Politici educaționale naționale ca argumentare a necesității diferențierii și individualizării în sistemul educațional	41
1.4 Concluzii la capitolul 1	46
2. IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE DE VALORIFICARE A DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII ÎN FORMAREA ÎNȚĂLĂ.....	49
2.1 Potențialul individual al persoanei, ca rezultat al influenței factorilor psihologici, socio-psihologici și sociali.....	49
2.2 Premise epistemologice ale diferențierii și individualizării demersului didactic.....	58
2.3 Conceptualizarea diferențierii și individualizării demersului didactic în formarea profesională inițială	73
2.4 Lucrul individual, context favorabil de realizare a strategiilor de diferențiere și individualizare a demersului didactic în formarea profesională inițială.....	81
2.5 Concluzii la capitolul 2	102
3. ASPECTE PRAXIOLOGICE ÎN VALORIFICAREA DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII ÎN FORMAREA ÎNȚĂLĂ.....	105
3.1 Constatarea modalităților de organizare a lucrului individual în învățământul superior.....	105
3.2 Strategii de realizare a lucrului individual în învățământul superior	126
3.3 Rezultatele monitorizării lucrului individual	141
3.4 Concluzii la capitolul 3	149

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	151
BIBLIOGRAFIE	156
ANEXE	170
DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	208
CURRICULUM VITAE	209

ADNOTARE

Pascaru Daniela, *Fundamente psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale*, teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2016

Structura tezei. Teza este constituită din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 152 de pagini de text de bază, adnotări în limbile română, engleză și rusă, bibliografie (243 surse) și 15 anexe. În textul tezei sunt inserate 15 tabele și 23 de figuri.

Publicații la tema tezei – 18 lucrări științifice: 5 articole în reviste științifice de profil, naționale și internaționale, 13 participări la conferințe naționale și internaționale.

Cuvinte-cheie: demers didactic, lucru individual, individualizare, diferențiere, formare profesională inițială, complementaritate, învățare autonomă, învățare autodirijată, învățare autoreglată, stil de învățare, inteligențe multiple.

Domeniul de cercetare: pedagogie universitară

Scopul cercetării constă în stabilirea și experimentarea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării în demersul didactic la formarea profesională inițială.

Obiectivele cercetării: determinarea semnificației conceptelor de bază: diferențiere și individualizare; analiza evoluției fenomenului de diferențiere și individualizare în procesul educațional; deducerea impactului teoriilor învățării asupra valorificării diferențierii și individualizării; argumentarea diferențierii și individualizării demersului didactic prin prisma politicilor educaționale naționale; determinarea premiselor psihosociale ale diferențierii și individualizării în educație; identificarea tehnologiilor adecvate strategiei de realizare a diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială; elaborarea și validarea experimentală a modelului pedagogic de diferențiere și individualizare a demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale.

Noutatea științifică și originalitatea cercetării rezidă în: elaborarea și validarea Modelului pedagogic de diferențiere și individualizare a demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale. În procesul de cercetare a problemei, procesul investigațional a pornit de la fundamentarea epistemologică, prin clarificarea conceptuală a fenomenului diferențierii și individualizării în educație, plasând acest fenomen în contextul educației formale și implicite realizate în mediul universitar. Abordarea teoretică a permis eficientizarea formării profesionale, prin valorificarea posibilităților formative ale lucrului individual.

Problema științifică soluționată în domeniul științific rezidă în stabilirea și definirea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială, care au fost valorificate de către doi actanți ai procesului: cadre didactice universitare și studenți. În baza modelului care conține reперele teoretice și aplicative ale diferențierii și individualizării s-a reușit eficientizarea procesului de formare profesională la Facultatea Limbi și Literaturi Străine. Acest model reflectă reперele esențiale ale procesului de formare profesională inițială și are caracter transferabil.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de: precizarea conceptelor de bază: *diferențierea și individualizarea*; elucidarea genezei și evoluției fenomenului diferențierii și individualizării în demersul didactic; valorificarea teoriei stilului de învățare și a teoriei inteligențelor multiple, ca sursă de conceptualizare a diferențierii și individualizării în demersul didactic; argumentarea diferențierii și individualizării sistemului educațional prin prisma politicilor educaționale naționale.

Valoarea aplicativă a cercetării rezultă în elaborarea și experimentarea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială. Fundamentele aplicative (strategii pedagogice, tehnologia diferențierii și individualizării) pot fi valorificate de către practicieni în activitatea didactică.

ANNOTATION

Pascaru Daniela, *Psycho-pedagogical Foundations of Differentiation and Individualization of the Teaching Approach in the Initial Vocational Training*, PhD thesis in pedagogy, Chisinau, 2016.

Thesis structure. The thesis consists of an introduction, three chapters, conclusions and recommendations, 152 pages of the main text, annotations in Romanian, English and Russian, bibliography (243 sources) and 15 appendices. There are 15 tables and 23 figures in the thesis text.

Thesis publications – 18 scientific articles: 5 articles in the scientific journals in the field, 13 articles at national and international conferences.

Keywords: teaching approach, individual work, individualization, differentiation, initial training, complementarity, independent learning, self-directed learning, self-regulated learning, learning styles, multiple intelligences.

Field of study: university education

Purpose of research is to establish and experiment the psycho- pedagogical foundations of differentiation and individualization in the teaching approach in the initial vocational training.

Research objectives: to determine the significance of the basic concepts: differentiation and individualization; to analyze the phenomenon of differentiation and individualization of education; to deduce the impact of learning theories on re-evaluating differentiation and individualization; to argue the differentiation and individualization of the teaching approach through the national education policies; to determine the psychosocial premises of differentiation and individualization in education; to identify the technologies relevant to the strategy of achieving differentiation and individualization in the initial vocational training; to develop and validate experimentally the pedagogical model of differentiation and individualization of the teaching approach in the initial vocational training.

Scientific novelty and originality of the research lies in: developing and validating the pedagogical model of differentiation and individualization of the teaching approach in the initial vocational training. In the process of researching the problem, the investigational process started from the epistemological foundation by clarifying the conceptual phenomenon of differentiation and individualization in education, placing this phenomenon in the context of formal and implicit education in academia. The theoretical approach has allowed streamline training by developing the formative opportunities of the individual work.

The scientific problem solved by the research is to establish and define the foundations of psycho-pedagogical differentiation and individualization in the initial vocational training, which were used by two actors of the process: academics and students. Streamlining the process of training at the Faculty of Foreign Languages and Literatures has been carried out on the basis of the model containing theoretical and practical parts of differentiation and individualization. This model considers the essential parts of the initial training process and is transferable.

Theoretical significance of the research is supported by: specifying the basic concepts: *differentiation and individualization*; elucidating the genesis and evolution of the phenomenon of differentiation and individualization in the teaching approach; evaluating the learning style theory and the theory of multiple intelligences as a source of conceptualizing differentiation and individualization in the teaching approach; bringing arguments to differentiation and individualization of the educational system through the national education policies.

Practical significance of the research lies in the development and experimentation of psycho-pedagogical foundations of differentiation and individualization in the initial vocational training. The applied foundations (teaching strategies, the technology of differentiation and individualization) can be developed by practitioners in teaching.

АННОТАЦИЯ

Паскару Даниела, Психолого-педагогические основы дифференциации и индивидуализации проектирования педагогического процесса в рамках начального профессионального образования, кандидатская диссертация по педагогике, Кишинев 2016 г.

Структура диссертации: Диссертация состоит из введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, 152 страниц основного текста, аннотаций на румынском, английском и русском языках, библиографии (243 источников) и 15 приложений. Текст диссертации включает в себя 15 таблиц и 23 рисунка.

Публикации по теме диссертации – 18 научных работ: 5 статей, опубликованных в национальных и международных профильных научных журналах, 13 презентаций на научных форумах национального и международного уровня.

Ключевые слова: проектирование педагогического процесса, индивидуальная работа, индивидуализация, дифференциация, начальное профессиональное образование, комплементарность, автономное обучение, самонаправленное обучение, саморегулируемое обучение, стили обучения, множественный интеллект.

Область исследования: университетская педагогика

Цель исследования состоит в определении и экспериментировании психолого-педагогических основ дифференциации и индивидуализации в ходе проектирования педагогического процесса в рамках начального профессионального образования.

Задачи исследования: определение значения основных понятий - дифференциации и индивидуализации; анализ эволюции феномена дифференциации и индивидуализации в рамках образовательного процесса; выявление влияния теорий обучения на применение дифференциации и индивидуализации; аргументирование дифференциации и индивидуализации проектирования педагогического процесса сквозь призму национальных политик в области образования; определение психосоциальных предпосылок дифференциации и индивидуализации в сфере образования; идентификация технологий, соответствующих стратегии осуществления дифференциации и индивидуализации в рамках начального профессионального образования; разработка и экспериментальная проверка педагогической модели дифференциации и индивидуализации педагогического проектирования в рамках начального профессионального образования.

Научная новизна и оригинальность исследования состоит в разработке и проверке Педагогической модели дифференциации и индивидуализации проектирования педагогического процесса в рамках начального профессионального образования. В ходе изучения проблемы, исследовательский процесс начался с эпистемологического обоснования, концептуального разъяснения феномена дифференциации и индивидуализации в области образования, рассматривая данный феномен в контексте формального и имплицитного обучения, осуществленного в университетской среде. Теоретический подход способствовал оптимизации профессионального образования путем задействования формативных возможностей индивидуальной работы.

Решенная научная проблема состоит в установлении и определении психолого-педагогических основ дифференциации и индивидуализации в рамках начального профессионального образования, которые использовались двумя участниками процесса: преподавателями университета и студентами. На основании модели, содержащей теоретические и практические ориентиры дифференциации и индивидуализации, удалось оптимизировать процесс профессионального обучения на Факультете иностранных языков и литературы. Данная модель отражает основные ориентиры процесса начального профессионального образования и носит переносный характер.

Теоретическое значение исследования поддерживается определением основных понятий: *дифференциации и индивидуализации*; выяснением генезиса и эволюции феномена дифференциации и индивидуализации в рамках проектирования педагогического процесса; использованием теории стилей обучения и теории множественного интеллекта в качестве источника концептуализации дифференциации и индивидуализации в рамках проектирования педагогического процесса; аргументированием дифференциации и индивидуализации образовательной системы сквозь призму национальных политик в области образования.

Практическая значимость исследования вытекает из определения и экспериментирования психолого-педагогических основ дифференциации и индивидуализации в рамках проектирования педагогического процесса в рамках начального профессионального образования. Практические основы (педагогические стратегии, технология дифференциации и индивидуализации) могут быть использованы практиками в рамках преподавательской деятельности.

LISTA ABREVIERILOR

USM – Universitatea de Stat din Moldova

LI – lucrul individual

ID – instruire diferențiată

DI – diferențiere și individualizare

TIM – teoria inteligențelor multiple

PD – pedagogia diferențiată

FPI – formare profesională inițială

TIC – tehnologii informaționale computerizate

S-R – stimul-răspuns (S-R psychology)

MPVID – Modelul pedagogic de valorificare a diferențierii și individualizării în formarea profesională

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare

Schimbările sociale rapide care au loc în societate, creează condiții de formare a specialiștilor cu viziuni noi și originale în domeniu. Societatea necesită profesioniști cu o gândire flexibilă nestandardă, care dispun de un grad ridicat de profesionalism, creativitate, dorință de a rezolva sarcinile la un nivel înalt de performanță. Această poziție intensifică eterogenitatea modurilor și stilurilor individuale în care persoanele abordează situații care cer o învățare pe tot parcursul vieții.

Calitatea formării specialiștilor în domeniul vizat duce la necesitatea de a consolida eficiența procesului de învățare a studenților în baza diferențierii și individualizării, permițând acestora să-și dezvăluie pe deplin potențialul lor intelectual. În acest sens, procesul de diferențiere și individualizare a învățământului superior este actual și trebuie să fie preocuparea permanentă, primordială, atât a cadrelor didactice, cât și a studenților. Învățământul superior din Republica Moldova face anumite eforturi în direcția dată, dar totuși, se caracterizează printr-un proces de omogenizare, neadaptare a activităților de învățare la particularitățile psihologice ale studenților, la tipurile lor de individualitate.

Diferențierea și individualizarea constituie un principiu fundamental în organizarea și metodologia procesului de predare-învățare – evaluare, impunând evitarea uniformizării acestuia, ceea ce contribuie la dezvoltarea maximală a potențialului biopsihic al fiecărui educabil. În acest context de idei, departamentele de specialitate trebuie să elaboreze strategii de diferențiere și individualizare a procesului de formare profesională, în baza cărora, cadrele didactice, vor elabora strategii de realizare a finalităților curriculare, reieșind din aceste abordări.

Actualitatea temei de cercetare este determinată de:

- necesitatea îmbunătățirii calității formării specialiștilor în cadrul spațiului european comun al învățământului superior;
- schimbarea paradigmei educaționale în învățământul superior;
- centrarea pe student a procesului de formare profesională;
- necesitatea aplicării în practică a abordărilor cu privire la valorificarea optimă a particularităților psiho-fiziologice ale studenților, precum ar fi: stilurile de învățare, inteligențele multiple;
- elaborarea unui model de valorificare a diferențierii și individualizării în formarea inițială;
- asigurarea realizării principiului complementarității în predare-învățare-evaluare prin intermediul lucrului individual în cadrul mai multor discipline.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

Savanții din domeniul științelor educației au studiat variate aspecte ale diferențierii și individualizării. Valoroase viziuni pedagogice cu privire la individualizarea învățării găsim în cercetările lui: С. И. Зубов [149], И. Т. Огородников [156], I. T. Radu [111], S. Messick [194], W. Stern [211], G. Gerbera [48]. Mai aprofundat s-a preocupat de individualizarea sarcinilor de învățare И. Э. Унт [159]. Teoria abordării individuale a studenților în procesul de învățare a fost completată și consolidată de E. С. Рабунский [157], А. А. Кирсанов [150], С. А. Tomlinson [216], H. Przesmycki [205], Th. Thomas [213], Т. В. Макеева [154], Г. В. Дорофеев [148], S. Cristea [29], I. Stoian [27]. Aspectul psihologic al problemei dezvoltării personalității individului în procesul de diferențiere și individualizare a instruirii a fost reflectat în lucrările și concepțiile lui A. Bandura [162], W. Stern [211], L. Davidoff [167].

Individualizarea instruirii în instituțiile superioare de învățământ ca formă eficientă a învățării centrate pe student este abordată în lucrările cercetătorilor: I. Cerghit [13, 14], N. Vințanu [140], M. Singer [119], L. Șoitu [133] etc.

În Republica Moldova problematica instruirii diferențiate s-a aflat în vizorul cercetătorilor: Vl. Guțu [55, 57], L. Stupacenco [129], M. Hadârcă [59], V. Chicu [17], O. Dandara [35].

Abordarea individuală în procesul pedagogic implică cunoașterea științifică a personalității. Formarea identității ca o problemă psihologică este redată în lucrările lui V. Negovan [81], E. Landau [74], S. Messick [195], W. Stern [211], D. Sălăvăstru [116] etc.

Apreciind importanța teoretică și aplicativă a investigațiilor realizate putem menționa că aspectul fundamentării psiho-pedagogice a diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială, rămâne încă insuficient cercetat.

De aici, **problema cercetării** rezidă în necesitatea valorificării fundamentelor psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială în scopul formării și dezvoltării unui mediu eficient de formare profesională.

Problema cercetării permite să identificăm **scopul cercetării**, care constă în stabilirea și experimentarea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială.

Ipoteza cercetării:

Calitatea formării profesionale inițiale va spori dacă ne vom axa pe fundamentele psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării procesului didactic, valorificând particularitățile individuale ale studenților.

Verificarea ipotezei lansate solicită realizarea următoarelor **obiective**:

- determinarea semnificației conceptelor de bază: diferențiere și individualizare;
- analiza evoluției fenomenului de diferențiere și individualizare în procesul educațional;
- deducerea impactului teoriilor învățării asupra valorificării diferențierii și individualizării;
- argumentarea diferențierii și individualizării demersului didactic prin prisma politicilor educaționale naționale;
- determinarea premiselor psihosociale ale diferențierii și individualizării în educație;
- identificarea tehnologiilor adecvate strategiei de realizare a diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială;
- elaborarea și validarea experimentală a modelului pedagogic de diferențiere și individualizare a demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale.

Metodologia cercetării s-a constituit din următoarele grupe de metode:

- *metode teoretice*: analiza și compararea, sistematizarea și generalizarea;
- *metode experimentale*: experimentul pedagogic, chestionarea, interviul, tehnici psiho-diagnostice;
- *metode de analiză statistică și prelucrare a datelor*: testul parametric de comparare a două medii calculate pe eșantioane independente, ilustrarea/interpretarea grafică a conceptelor și ideilor;
- *metode empirice*: investigația s-a realizat în baza legităților, teoriilor, concepțiilor, principiilor și ideilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei educației.

În mod special, drept repere teoretice ale cercetării au servit:

- Paradigma și principiile constructivismului în educație (E. Joița, H. Siebert etc.);
- Teoriile învățării (J. Piaget etc.);
- Teoria inteligențelor multiple (H. Gardner);
- Referențialul competențelor didactice și coordonatele teoriei și metodologiei curriculumului universitar (Vl. Guțu, C. Platon, O. Dandara etc.).

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în: elaborarea și validarea modelului pedagogic de diferențiere și individualizare a demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale. În procesul de cercetare a problemei, procesul investigațional a pornit de la fundamentarea epistemologică, prin clarificarea conceptuală a fenomenului diferențierii și individualizării în educație, plasând acest fenomen în contextul educației formale și implicite realizate în mediul universitar. Abordarea teoretică a permis eficientizarea formării profesionale, prin valorificarea posibilităților formative ale lucrului individual.

Problema științifică importantă soluționată rezidă în stabilirea și definirea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială; valorificarea acestor repere de către doi actanți ai procesului: cadre didactice universitare și studenți.

În baza modelului care conține reperatele teoretice și aplicative ale diferențierii și individualizării, s-a reușit eficientizarea procesului de formare profesională la Facultatea Limbi și Literaturi Străine. Acest model reflectă reperatele esențiale ale procesului de formare profesională inițială și are caracter transferabil.

Semnificația teoretică a cercetării a cercetării este susținută de: precizarea conceptelor de bază: *diferențierea și individualizarea*; elucidarea genezei și evoluției fenomenului diferențierii și individualizării în demersul didactic; valorificarea teoriei stilului de învățare și a teoriei inteligențelor multiple, ca sursă de conceptualizare a diferențierii și individualizării în demersul didactic; argumentarea diferențierii și individualizării sistemului educațional prin prisma politicilor educaționale naționale.

Valoarea aplicativă constă în elaborarea și experimentarea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială.

Fundamentele teoretice (teoria inteligențelor multiple, teoria și metodologia curriculumului universitar, paradigma și principiile constructivismului) pot fi folosite de concepătorii de politici educaționale la nivel microstructural (universitate), iar *fundamentele aplicative* (strategii pedagogice, tehnologia diferențierii și individualizării) pot fi valorificate de către practicieni în activitatea didactică.

Termeni cheie: demers didactic, lucru individual, individualizare, diferențiere, formare profesională inițială, complementaritate, învățare autonomă, învățare autodirijată, învățare autoreglată, stil de învățare, inteligențe multiple.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale, de analiza comparativă a valorilor experimentale. Rezultatele cercetării au fost valorificate în cadrul a 13 conferințe naționale și internaționale și 5 publicații în reviste de specialitate: *Monitorizarea citirii individuale*. Studia Universitatis, nr. 5 (15), Chișinău, 2008; *Rolul profesorului în clasa diferențiată*. Materialele Conferinței științifico-practice „Wissen vernetzen publizieren”, Chișinău, 22 noiembrie 2008; *Argumente socioculturale pentru o strategie educațională apropiată elevului*. Revistă de teorie și practică educațională „Didactica Pro”, nr. 6 (52), decembrie 2008; *Premise psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării demersului educațional*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională”, Chișinău, 2009; *Diferențierea lucrului individual*

al studenților în studierea limbii străine, Conferința internațională „Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică și știință literară”, 2009; *Formarea personalității prin prisma individualizării*, revista „Studia Universitatis”, USM, Chișinău, nr. 4 (34), 2010; *Rolul temelor pentru acasă în procesul de predare-învățare*, revista „Studia Universitatis”, USM, Chișinău, nr. 4 (34), 2010; *Diferențierea și individualizarea prin prisma profilurilor pedagogice*. Conferința științifică cu participare internațională „Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare”, USM, Chișinău, 2011; *Creativitatea în procesul de instruire*. Seminar metodologic: „Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbii străine”. ULIM, Chișinău, 2011; *Individualizarea procesului educațional în secolul XX*, revista „Studia Universitatis”, USM, Chișinău, nr.4 (44), 2011; *Supporting Student Autonomy in Translation Classroom*, Colocviul științifico-practic „Aspecte lingvistice didactice și interculturale în predarea limbilor străine”, CEP USM, Chișinău, 2012; *Approaches of Individualised Learning in the English Classroom*, Conferința științifică cu participare internațională „Interferențe universitare – prin cercetare și inovare”, CEP USM, Chișinău, 2012; *Învățarea autoreglată – un proces multidimensional*, Acta didactica. Materialele Seminarului metodologic. Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine. 23 ianuarie 2013 (Ediția a III-a), ULIM; *Instruirea centrată pe student – pilonul reformei în învățământul superior*, Conferința Națională „Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”. 30 octombrie 2013, Chișinău, USM; *Diferențierea și individualizarea – parte componentă a învățământului postmodern*, Conferința științifică internațională „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie 2013, USM, Chișinău; *Profesorul modern – factorul hotărâtor al învățământului diferențiat*. Colocviu cu participare internațională. „Epoca marilor deschideri: Rolul limbilor și al literaturilor în societatea pluralistă”, prilejuit de jubileul de 50 de ani ai Facultății Limbi și Literaturi Străine a Universității de Stat din Moldova, Chișinău, 27-28 martie 2014. *Individualizarea și diferențierea în procesul de învățare a limbilor străine*. Revistă de teorie și practică educațională „Didactica Pro”, nr 4 (86), august 2014.

Sumarul compartimentelor tezei

În **introducere** este argumentată actualitatea și importanța problemei instruirii diferențiate și individualizate în formarea profesională inițială a studenților, este formulat scopul și obiectivele cercetării, noutatea și originalitatea științifică, importanța teoretică și valoarea aplicativă a cercetării, modalitățile de aprobare a rezultatelor cercetării.

În **capitolul 1 „Fundamente teoretice ale diferențierii și individualizării în demersul didactic”** este realizată o analiză a evoluției noțiunii de instruire diferențiată și individualizată. Am

încercat să demonstrăm faptul că de-a lungul secolelor, filosofii și oamenii de știință au fost preocupați de realizarea procesului de diferențiere și individualizare în practică prin prisma diferitor aspecte, care, într-o mare măsură, stau la baza implementării fenomenului dat în zilele noastre.

Problema diferențierii și individualizării în demersul didactic este una de esență, ea nu poate fi neglijată. Din aceste considerente, am analizat variate forme de organizare a procesului de învățământ din perspectiva valorificării particularităților individuale ale celor care învață, propuse de diverși teoreticieni și practicieni din SUA, Germania, Anglia, Franța, Elveția, Belgia, precum și poziția cercetătorilor ruși și autohtoni care abordează problematica centrării instruirii pe cel ce învață, care, incontestabil, presupune diferențierea și individualizarea procesului vizat.

Referindu-ne la analiza abordărilor și experiențelor de diferențiere și individualizare a instruirii am urmărit și expus evoluția acestui fenomen. Analiza detaliată a politicilor de diferențiere și individualizare a învățământului din Republica Moldova a permis să evidențiem că învățământul integrator, non-discriminator începe să funcționeze tot mai activ, iar un deziderat al acestuia vizează realizarea unei pedagogii pentru toți și pentru fiecare, centrată pe interesele și necesitățile individuale de formare ale fiecăruia.

Analiza diverselor definiții a permis formularea următoarei concluzii: multiplele semnificații ale noțiunii de instruire diferențiată și individualizată denotă o preocupare importantă a cadrelor didactice – *adaptarea procesului de învățământ la diversitatea studenților* și presupune prezența unei atitudini speciale – *deschiderea spre diversitate*.

Analiza literaturii de specialitate la temă demonstrează că majoritatea cercetărilor au un caracter teoretic, fără verificarea experimentală a eficienței modalităților de diferențiere și individualizare, mai cu seamă în învățământul universitar.

Capitolul conține 2 tabele, prin care prezentăm sinteza definițiilor analizate ale conceptului de individualizare, diferențiere și esențializarea ID din perspectiva teoriilor învățării.

Capitolul II „Implicații psiho-pedagogice de valorificare a diferențierii și individualizării în formarea inițială” conține analiza și interpretarea factorilor psihologici și sociopsihologici, precum și premisele teoretice și metodologice ale diferențierii și individualizării în procesul de instruire.

În vederea posibilelor conexiuni în proiectarea și realizarea instruirii diferențiate și individualizate a studenților au fost analizate următoarele aspecte *filosofice*: *personalismul și constructivismul*, care conțin un șir de accepțiuni privind dezvoltarea individualității, stimularea creativității individuale și de grup la integrarea socioprofesională și dezvoltarea societății însăși; *teoria inteligențelor multiple*, care a permis să determinăm obținerea de performanțe de către

educabili; *teoria conflictului cognitiv și socio-cognitiv*, care pune accent pe originile sociale ale comportamentului și pe importanța dezvoltării proceselor cognitive, în toate aspectele funcționării umane.

Determinarea și analizarea reperelor teoretice a permis să fundamentăm și să elaborăm următoarele instrumente pedagogice: *Fișa de diagnosticare inițială a dezvoltării cognitive a studentului* (Tabelul 3), *Tipuri de diferențiere a educabililor* (Fig. 2.2), *Modalități de diferențiere și individualizare* (Fig. 2.1), *Perspectiva diferențierii și individualizării demersului didactic în formarea inițială* (Fig. 2.3), *Exemple de evaluare a lucrului individual cu ajutorul indicatorilor și descriptorilor* (Tabelul 4), *Repere conceptuale ale diferențierii și individualizării în formarea inițială* (Fig. 2.5) și *Modelul pedagogic* (Fig. 2.6), care conține ansamblul de strategii aplicate.

Instrumentele vizate au fost utilizate în cadrul experimentului pedagogic.

Complexitatea modelului este determinată de complexitatea noțiunii de instruire diferențiată și individualizată, care prevede varierea tipurilor de diferențiere după diverse criterii.

În capitolul III „Coordonata praxiologică de valorificare a diferențierii și individualizării în formarea inițială” este descris experimentul pedagogic în detalii, care a fost realizat în scopul validării modelului elaborării și pentru verificarea ipotezei cercetării. La proiectarea experimentului pedagogic au fost precizate variabilele de intrare comune, care au fost monitorizate pe parcursul experimentului (caracteristicile predării, nivelul de pregătire a studenților, caracteristicile conținutului, evaluarea), variabilele factor (profilul de învățare, mediul de învățare) și variabilele de ieșire – rezultatele învățării. Experimentul pedagogic a fost realizat în mai multe etape pe parcursul a trei ani, la care au participat 80 de studenți dintre care 41 de studenți au constituit eșantionul experimental, iar 39 de studenți – eșantionul de control, ce a cuprins toate formele de organizare a procesului de învățământ: cursuri, seminare și activități de învățare individuală, ținându-se cont de inteligențele multiple și stilurile de învățare ale fiecărui student, de sarcinile individuale date fiecărui student pentru elaborarea portofoliului.

Capitolul conține reprezentări grafice (histograme), sarcinile pentru studenți, analiza și interpretarea rezultatelor obținute.

Concluziile generale și recomandările practice aduc dovezi în favoarea confirmării ipotezei cercetării, reliefează noutatea și originalitatea științifică, valoarea teoretică și practică a cercetării în realizarea unui învățământ diferențiat și individualizat eficient. Concluziile generale conțin un șir de recomandări practice.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII ÎN DEMERSUL DIDACTIC

1.1 Definierea conceptului de diferențiere și individualizare

Câmpul noțional al cercetării noastre are la bază două concepte cheie: diferențierea și individualizarea.

Individualizarea constituie acțiunea de adaptare a procesului didactic la particularitățile individuale ale studenților. Deși nu sunt excluse unele posibilități de ordonare a conținutului instrucției sau, mai degrabă, de asimilare a unui anumit conținut în ritmuri diferite – individuale – totuși, procesul de individualizare a activității pedagogice se referă îndeosebi la tehnologia didactică, tratarea adecvată a unor studenți în realizarea activităților în sala de curs a lucrului individual, precum și o modalitate adecvată de prezentare a conținutului, în concordanță cu particularitățile însușirii acestuia de către unii studenți.

Acțiunea de *individualizare* a procesului didactic nu este condiționată, în mod necesar, de aplicarea măsurilor de *diferențiere* a instruirii prin forme ale învățământului sau conținut. Procesul de individualizare manifestă o anumită independență, ca aspect particular al acțiunii diferențierii instruirii. „În raport cu instruirea diferențiată putem stabili o relație de subsumare a conceptului de individualizare” [112, p.18-19].

În cele ce urmează vom prezenta unele definiții referitor la conceptul de individualizare.

Tabelul 1. Definiții ale conceptului „individualizare”

Autor	Definiții
И. УНТ	Individualizarea constituie „respectarea particularităților individuale ale studenților în procesul de învățământ, organizat sub orice formă, indiferent de particularitățile luate în considerare sau de ponderea acestora” [159, p.192].
L-C. Hoca	Învățarea individualizată este un mod de abordare educațională care vizează contribuția fiecărui copil adusă la situația predării și învățării. Premisa acestui mod de abordare este aceea că niciodată doi copii nu încep o activitate educațională exact în același fel [61, p.23].

I. Cerghit, T. Radu	„Potrivit principiului individualizării , organizarea și desfășurarea procesului de învățământ trebuie să se realizeze pe măsura posibilităților reale ale elevilor, dându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev în parte. Aceste cerințe se referă atât la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cât și la modalitățile de predare-învățare” [15, p.155].
О. Гребников	„Spre deosebire de pedagogia tradițională, care e îndreptată la pregătirea elevului pentru viață, de la cunoașterea vieții externe a lumii, pedagogia individualizării este îndreptată la învățarea elevului concret, a lumii personale, la dezvoltarea puterilor sale esențiale. În caracterizarea elevului trebuie să deosebim așa noțiuni ca: individ, individualitate, personalitate” [apud 154, p.2].
С. Зубов	Individualizarea procesului de învățământ reiese și din psihologie. Psihologii au dovedit că nu există doi elevi asemenea. Se deosebește unul de altul prin procesele psihice personale: atenție, țineră de minte, gândire, emoții, interese. Asta și trebuie profesorul să știe la individualizarea lucrului dat fiecărui elev [149, p.74].
Radha Mohan	Individualizarea instruirii este realizată în cazul când instruirea se bazează pe necesități, interese și abilități individuale ale celor care învață în clasă. Temele din clasă ar putea fi organizate în grup eterogen sau omogen, dar în fiecare caz individualizarea instruirii este necesară [206, p.188].
J. Becai	Individualizarea este realizată prin varierea ritmului/vitezei sau duratei de învățare, prin varierea modului de predare sau prin modificarea curriculumului stabilit într-un anumit mod. Ceea ce aceste variații au în comun este convingerea că toți cei care învață trebuie să însușească un curriculum dat elaborat de profesor sau sistem [163, p.44].

Din cele menționate mai sus concluzionăm că individualizarea presupune o situație în care celor ce învață le este oferită libertatea de a alege *cum* și *cât* trebuie să învețe într-un anumit timp, implicând o supraveghere mai mică din partea profesorului și mai multă responsabilitate, autonomie din partea studentului și există o încercare de a adopta și selecta instrucțiuni pentru a se potrivi fiecărei persoane în parte.

Tehnicile de diferențiere și individualizare a instruirii vizează o gradare a sarcinilor educaționale, potrivit posibilităților individuale și a ritmului propriu de dezvoltare a fiecărui individ, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toți. Putem sublinia, în acest sens, rolul deosebit de important al cadrului didactic în generarea unui climat de încredere în posibilitățile individului încât să combată complexul de inferioritate pe care îl trăiesc mulți dintre cei care nu pot atinge performanțele ridicate și, de asemenea, să combată atitudinea de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru indivizii capabili de performanțe [132].

Individualizarea instruirii pornește de la ideea că reflectarea realității obiective, în conștiința studenților, are un caracter subiectiv: nu toți educabilii percep obiectele și fenomenele în același mod, nu rețin aceleași aspecte, nu sunt atrași de aceleași aspecte, cunoștințele nu trezesc aceleași impresii, aceleași ecou afectiv, aceștia nu gândesc în același ritm, nu au aceeași imaginație, fiecareia îi sunt proprii anumite tipuri de învățare. Aplicarea acestui principiu este premisa unei atitudini active a studenților în cursul învățării.

Individualizarea este miza societății din sec. XXI. Schimbările rapide necesită indivizi autonomi, toleranți, critici, originali, de încredere, abili, cu inițiativă proprie, care sunt deschiși către cooperare și flexibilitate și motivați pentru o educație ulterioară [163, p.32-44].

Există unele interpretări greșite referitor la individualizare din cauza că aceste caracteristici apar în mai multe programe care sunt individualizate. T. Kral afirmă că individualizarea presupune „predarea unui singur student, învățarea de acasă, învățarea individuală și autonomia, deoarece acestea toate accentuează studentul ca individ” [191, p.207].

A. Hosticka consideră că 1) *Individualizarea* cere ca fiecare persoană să lucreze singură, în mod individual. Aceasta nu este adevărat. Individualizarea permite ca mai multe persoane care împărtășesc aceleași necesități și sunt gata să lucreze împreună, având aceleași scopuri; 2) *Individualizarea* înseamnă a învăța cu un anumit ritm. Această idee nu este complet exactă. Ritmul sau viteza de învățare este desigur un element necesar pentru individualizare, dar stilul de învățare, interesul față de subiectul dat, punctele tari și slabe în abilitățile de comunicare sunt factori care trebuie incluși în programul de individualizare [185, p.20].

Pentru dezvoltarea educabililor, școala trebuie să accepte toate personalitățile în formare, deși acestea nu sunt deopotrivă și de atrăgătoare, și să le ofere o posibilitate de opțiune, pentru ca fiecare să poată găsi mijlocul de a se afirma și de a se valorifica. În clasele eterogene, unde domnește o atmosferă de emulație, cei mai buni studenți sunt încurajați de exigențe ridicate la nivelul posibilităților lor, iar cei mai puțin înzestrați sunt împinși să se valorifice în lucrări care îi duc, de obicei, la un insucces [202].

E. Planchard distinge două interpretări ale individualizării, una *vocațională* sau longitudinală – când adoptarea se face în funcție de nivelul potențial al devenirii personalității; și alta *didactică* sau transversală – când acțiunea educațională se întemeiază în mod exclusiv pe nivelul actual al dezvoltării. O autentică individualizare presupune îmbinarea lor, întemeiată pe cunoașterea variabilității manifestate și intuirea devenirii ei [141, p.57].

Școala contemporană, spre deosebire de cea tradițională, trebuie să asigure realizarea concepției învățământului în contextul „libertății” și al unei pedagogii bazate pe „metode active”, pe diferențierea instruirii și personalizarea ei. Democratizarea și umanizarea instruirii nu pot fi asigurate în afara particularităților psihologice diferențiate ale celui ce învață. Trebuie să ținem cont de particularitățile psihologice ale fiecărui educabil. Individualizarea privește diferențierea sarcinilor didactice și a căilor de îndeplinire a lor, a normelor de efort și a procedurilor de reglare a acestora, potrivit particularităților educabililor.

În pedagogia postmodernă și școala contemporană există o mare varietate de sisteme care își propun să realizeze un învățământ individualizat. Unele din ele propun ca baza individualizării să o constituie nivelul intelectual al educabililor (coeficientul de inteligență sau nivelul de cunoștințe). În acest caz se consideră că individualizarea învățământului se face pe grupe omogene. Alte sisteme propun ca la baza individualizării să stea aptitudinile celor ce învață și ritmul lor de dezvoltare. Individualizarea învățământului se realizează acum pe grupe eterogene.

Cunoaștem faptul că ființele umane nu se nasc egal înzestrate cu posibilități psihofizice și că nu au condiții identice de dezvoltare și manifestare. Anumite particularități determină individualitatea umană. Inegalitatea psihofizică nu duce la inegalitatea de șanse de dezvoltare, iar tratarea diferențiată și individuală corespunzătoare ființei umane poate să aducă contribuții benefice în dezvoltarea personalității sub aspect personal și profesional.

Individualizarea presupune adaptarea activității didactice la potențele/particularitățile individuale ale copilului [76, p.31].

Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc persoanele unele de altele, cât și existența unor particularități individuale, relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut principiul tratării diferențiate a educabililor. Se accentuează necesitatea integrării tuturor categoriilor de educabili în învățământul de masă, prin adaptarea didacticii la particularitățile lor individuale.

Problema tratării diferențiate a celor ce învață conform particularităților de vârstă și individuale a fost abordată, sub un aspect sau altul, de către toți marii gânditori și practicieni din domeniul educației. Ideea democratică și optimistă că fiecare ființă umană este destinată să

ajungă un succes, animă educatorii și factorii de decizie socială și educațională să accepte concepția că inegalitatea psihofizică nu duce în mod automat și fatal la inegalitatea de șanse în dezvoltare și că tratarea individuală și diferențiată corespunzătoare a ființei umane poate să aducă contribuții benefice în dezvoltarea personalității și profesionalității [202].

Diferențierea și individualizarea constituie două dintre strategiile principale de ameliorare a randamentului școlar și de înlăturare a insucceselor. *Diferențierea* presupune adaptarea activității didactice, sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al strategiilor didactice la particularitățile educabililor și la tipurile de individualități [95].

Diferențierea și individualizarea instruirii se constituie ca noi obiective ale activității cadrelor didactice. În calitate de strategie de asigurare a eficienței procesului de formare prin valorificarea maximală a potențialului de care fiecare educabil dispune, diferențierea și individualizarea instruirii trebuie să devină elemente de conținut ale carierei și comportamentului didactic.

Rolul profesorului în cadrul procesului didactic se schimbă comparativ cu învățământul tradițional. Profesorul nu mai este, înainte de toate, furnizor de informație, el având rolul de a facilita construcția de cunoștințe prin: organizarea învățării, motivare, crearea unui mediu adecvat pentru învățare, antrenarea comunicării, acordarea feed-back-ului și dirijarea interpretărilor, confruntarea conceptelor greșite, valorificarea experienței anterioare în învățare etc. [96].

În procesul dezvoltării științei și practicii didactice se remarcă tendința de a concorda obiectivele instruirii cu posibilitățile, necesitățile și preferințele educabililor. Fiecare persoană e o individualitate irepetabilă, care pretinde un tratament individualizat în scopul exploatării în mod diferențiat a calităților psiho-individuale. Drept urmare, este necesară dimensionarea atentă a conținuturilor învățării în consens cu posibilitățile psihice.

Această tendință își găsește reflectare în teoriile legate de conceptul pedagogic – *diferențiere*. Actualmente, diferențierea încadrată în procesul de învățământ reprezintă unul dintre factorii determinanți ai democratizării și umanizării acestui proces. Ideile cu privire la diferențiere (din latină „differentia” – diferență) ca tratare individuală a studenților în cadrul colectivului grupei le găsim în lucrarea lui Ian Amos Komenius „*Didactica magna*” (1637). Marele pedagog vorbea despre necesitatea de a-i învăța pe toți totul, aplicând metode de instruire diferențiată, adaptate la specificul personalității fiecărui student [38].

Conform *Dicționarului explicativ al limbii române*, verbul *a diferenția* are următoarele sensuri: 1. (*tranz.*) A stabili deosebirea dintre două sau mai multe ființe sau lucruri, a delimita caracterele lor specifice; 2. (*refl.*) A se deosebi de altcineva sau de altceva. În *Noul dicționar*

explicativ al limbii române găsim a se diferenția (intrans). (Despre persoane) A se impune prin trăsături distincte; a se manifesta în mod deosebit; a se reliefa; a diferi; a se deosebi.

Din definiție reiese că profesorul este tranzitiv, iar cel ce învață – intransitiv. Conform definiției: 1. Profesorul trebuie să delimiteze sau identifice deosebirile dintre studenți și strategiile de predare posibile și să facă anumite schimbări care vizează beneficiile educabililor și care facilitează învățarea în clasă; 2. Apoi, profesorul va valorifica și implementa particularitățile clasei diferențiate.

Tratarea diferențiată a celor care învață, ca **principiu de bază**, a preocupat continuu cercetătorii din domeniul psiho-pedagogiei. Prezentăm într-o formă succintă definiții relevante ale conceptului pedagogic de *diferențiere*.

Tabelul 2. Definiții ale conceptului „diferențiere”

Autor	Definiții
Г. Дорофеев	Diferențierea este „un sistem de învățământ care oferă studenților cu o pregătire minimă obligatorie posibilitatea să se adapteze în condiții diverse și să se orienteze spre acele direcții care corespund într-o măsură mai mare predispozițiilor lor” [148, p.15].
R. Vincler	Diferențierea constituie „un spectru de acțiuni organizatorice și instructive care satisfac atât interesele și aptitudinile diverse ale studenților, cât și cerințele unice ale societății” [apud 218].
S. Cristea	Învățământul diferențiat se referă la „adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile psihofizice ale fiecărui educabil în parte, pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială” [28, p.108].
Е. Рабунский	Abordare diferențiată – poziție didactică, ce presupune împărțirea clasei de elevi în grupuri după anumite criterii, de exemplu, după interese, reușită etc. [157, p.195].
I. T. Radu	Instruirea diferențiată constituie o modalitate de optimizare a procesului de învățământ și care are în vedere desfășurarea procesului de predare-învățare pe baza unor strategii didactice adaptate posibilităților diferite ale elevilor, capacităților lor de înțelegere și de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte [111, p.13].

L-C. Hoca	<i>Instruirea diferențiată</i> desemnează variația de forme și metode ale activității didactice, destinată să asigure respectarea trăsăturilor individuale ale studenților [61, p.1].
H. Przesmycki	<i>Pedagogia diferențiată</i> se poate defini ca „o pedagogie <i>individualizată</i> care recunoaște elevul ca o persoană având reprezentările sale proprii despre situația de formare; o pedagogie variată care propune un evantai de demersuri, opunându-se astfel mitului identitar al uniformității, al falsei democrații, conform căreia toți trebuie să muncească în același ritm, în aceeași durată și urmând aceleași itinerarii [205, p.10].
J. Corvin	<i>Instruirea diferențiată</i> este centrată pe cel ce învață și de aceea este un proces organic în continuă schimbare. Gradul de realizare a obiectivelor trebuie stabilit pentru fiecare educabil în parte în funcție de abilitățile și necesitățile individuale [166, p.12].
M. Hamm, D. Adams	<i>Instruirea diferențiată</i> implică explorarea instruirii în scopul satisfacerii necesităților celor care învață cu o gamă largă de necesități și abilități academice. Este mai mult decât învățarea individualizată sau elaborarea unei lecții pentru fiecare student, implică promovarea instruirii în clase cu abilități diferite în jurul ideii că fiecare educabil în parte învață într-un mod unic oferindu-se diferite grade de dificultate [183, p.2].

După cum putem observa din tabel sunt utilizate diferite sintagme precum: *învățământ diferențiat*, *pedagogia diferențiată*, *abordare diferențiată*, *instruire diferențiată*, însă esența acestora are o semnificație identică.

Învățământul diferențiat se referă la aspectele de organizare și dirijare a învățării, presupune formarea unor grupuri de studenți, impune o diferențiere de timp, de complexitate a sarcinii, de formă a învățării. *Învățământul diferențiat* constituie un aspect fundamental foarte vechi, dar și foarte actual al științelor psiho-pedagogice.

Pedagogia diferențiată pune accent pe individualizare, părerea celui care învață se ia în considerație și se referă la implementarea unei metodologii variate în scopul elaborării unor strategii de învățare eficiente. Pe când *abordarea diferențiată* se referă la tehnologia de abordare individuală a studenților, prin care se determină nivelul capacităților și potențialităților studenților cu orientare spre dezvoltarea maximă a personalității studentului la diferite etape de învățare. *Învățarea diferențiată* și *abordarea diferențiată* se completează și se condiționează

reciproc, deoarece organizarea procesului de predare-învățare la nivelul fiecărei componente se află în dependență reciprocă cu tehnologia de abordare diferențiată.

În concluzie, *diferențierea și individualizarea* în formarea inițială pot fi valorificate, în variate ipostaze, ca mod de abordare a demersului educațional, principiu și strategie. Momentul-cheie constă în faptul să înțelegem interdependența acestor două fenomene, având în vedere că numai cunoașterea și respectarea particularităților individuale ale subiectului contribuie la diferențierea educației/instruirii.

1.2 Evoluția fenomenului diferențierii și individualizării demersului didactic

1.2.1 Diferențierea și individualizarea, parte integrantă a doctrinelor educaționale

Abordarea individualizată în educație se conturează din antichitate. *Sofiștii*, în doctrinele lor, considerau omul ca individualitate și măsură a tuturor lucrurilor. *Socrate* (cca. 470 î.Hr. – 399 î.Hr.), pentru a reda statului autoritatea dispersată de gândirea anarhică a sofiștilor, îl privea pe individ drept o parte constitutivă a societății, subordonat exigențelor acesteia.

Prima abordare teoretică referitoare la instruirea diferențiată a celor ce învață îi aparține lui Platon (427 î.Hr. – 347 î.Hr.), care explică, în *Republica*, diferențele dintre oameni în baza a cinci vârste metalice (conform mitului lui Cadmus) și subliniază rolul societății în educația „copiilor de aur”, adică a celor deosebit de înzestrați. În concepția lui Platon, educația nu poate avea finalități sau obiective universale, nediferențiate. Fiecare individ sau clasă socială pretinde un tratament separat, conform unei diviziuni a activităților și a unei întrupări a potențialurilor [130, p.8]

Platon considera că individualizarea trebuie mereu ținută în evidență, altfel nu se vor educa și dezvolta la tineri calitățile individuale. Un rol important este acordat individualizării prin prisma jocului: „nu-i crește pe copii cu de-a sila în învățătură, ci învață-l prin joacă, pentru ca să fie în stare, mai degrabă, să vezi firea fiecăruia” [105, p.60]. Platon credea că elevii trebuie educați mai mult în jocul liber, pentru că această activitate asigură observarea firii fiecărei persoane.

În aceeași lucrare, *Republica*, Platon, abordează și modul de selectare a *cârmuitorilor cetății*, cum, de altfel, și astăzi se face diferențierea în școli, clase, grupe: „trebuie preferați cei mai de nădejde, mai curajoși... trebuie căutat nu doar ca ei să aibă un caracter nobil și impunător, ci să posede și calitățile potrivite...” [ibidem, p.148].

Totodată, Platon a divizat educabilii și i-a pregătit să devină filosofi, luptători sau meșteșugari, în funcție de faptul dacă posedau talente *aurite, de argint sau plumb* ale minții. Pentru Platon este un fapt evident, consideră Karl Popper, ca statul să fie condus de cei mai buni. Educația trebuie să înceapă din pântecul mamei. De la vârsta de 6 ani copiii se separă pe sexe, urmând să primească o educație diferențiată, dar și cu diverse elemente comune [apud 122, p.34].

Frumoase îndrumări pentru cunoașterea individualității găsim și la Aristotel (384 î.Hr. – 322 î.Hr.). Filosoful spunea să ținem seama de diferențele individuale și de treptele evoluției copilului. În istoria gândirii, Aristotel a făcut prima încercare de a stabili periodizarea pe vârstă și a împărți viața unui om în 3 perioade: 1) până la 7 ani; 2) 7-14 ani; 3) de la începutul maturității sexuale până la 21 de ani. El consideră că această periodizare corespunde naturii omului și maturizării acestuia [apud 24, p.15].

Vizavi de modul de lucru cu educabilii, întâlnim la Aristotel o anticipare a principiului didactic modern al individualizării instruirii. Filosoful consideră că „un sistem de educație individual este superior unui sistem de educație universal. Trebuie să admitem deci că educația individuală este în măsură să distingă mai exact particularitățile proprii fiecăruia, fiecare gășind în ea ceea ce i se potrivește mai bine” [4, p.26].

În opera sa, *Politica*, Aristotel descrie și individualizarea, inclusiv instruirea în domeniul muzicii. Cu referire la dobândirea talentului muzical, autorul menționa: „oamenii practici care și-au făcut o artă din lucrul acesta nu vor avea ei oare o execuție mult mai perfectă decât niște oameni care nu i-au dat decât timpul strict necesar ca să o cunoască?”. Muzica este percepută diferit de către diverse persoane: „Aceste impresii pe care câteva suflete le încearcă atât de puternic sunt simțite de către toți oamenii, deși în grade diferite” [5, p.164].

În Evul Mediu, ideea individualizării în educație este mai puțin accentuată, accentul fiind pus pe educația religioasă. Aceasta devine o preocupare prioritară în epoca *Renașterii*. Timp de câteva secole, începând cu Renașterea italiană, în sec. al XIII-lea și al XIV-lea, continuând și precizându-se în timpul Renașterii franceze și germane din sec. al XV-lea și al XVI-lea, ideea individualismului a avut de înfruntat forțele sociale, constituite în instituții puternice, cum erau biserica, breslele profesionale și instituția claselor sociale.

O îmbinare între punctul de vedere dinamic și static în definirea individualizării o găsim la D. Scotus (1266-1308). Filosoful caracterizează individualitatea ca „ceva întâmplător, adică ceva ce nu poate fi dedus dintr-o rațiune generală, ci numai se constată de fapt” [208, p.164]. În realitate, din definiția dată individualității de D. Scotus se observă că individualitatea nu se poate defini din punct de vedere logic.

Principiul diferențierii a fost abordat nu numai teoretic, dar și practic de către Fr. Rabelais în lucrarea *Gargantua și Pantagruel* (n. circa 1494-1553). Idei interesante și experiențe din viața autorului au fost pe larg expuse, mai ales în capitolele despre educația uriașului. Scrisoarea lui Gargantua către fiul său, trimisă să studieze la Paris, constituie un strălucit imn al Renașterii, o apreciere a dezvoltării umane prin învățătură [219].

Începând cu epoca Renașterii, studiul individualizării devine fundamentul tuturor doctrinelor pedagogice. Ca rezultat al consolidării reperelor teoretice, se conturează anumite strategii ale individualizării în educație. Astfel, putem distinge două direcții principale: una inductivă, când se pornește de la datele observației directe, și alta deductivă, când se porcede de la anumite principii generale de natură filosofică, psihologică sau etică, pentru a se ajunge la anumite principii pedagogice, necesare pentru activitatea educativă practică. Pentru prima direcție putem menționa sistemul pedagogic aplicat de J. A. Comenius (1592-1670), de J. H. Pestalozzi (1746-1827), de К. Д. Ушинский (1824-1870) etc., în timp ce pentru cea de a doua direcție – deductivă, îi putem evidenția pe: J. J. Rousseau (1712-1778), pe J. F. Herbart (1776-1841) etc.

J. A. Comenius a recomandat organizarea școlii conform principiului dezvoltării fizice și psihice a educabilului, preconizând, în același timp, un învățământ de masă. El nu a arătat și posibilitatea individualizării acestuia, lucru pe care îl realizează mai târziu J. H. Pestalozzi.

Visul lui J. A. Comenius „de a-i învăța pe toți, de toate” s-a realizat astăzi, cel puțin în sensul că este recunoscut dreptul oricui de a fi educat indiferent de capacitățile sale. Studiind opera lui J. A. Comenius, J. Piaget a ajuns la concluzia că aceasta este precursorul psihologiei genetice și fondatorul didacticii progresiv-diferențiate, deoarece savantul promova instruirea în funcție de nivelurile dezvoltării intelectuale ale celor care învață [233, p.17].

Savantul care pune accent deosebit pe individualizare și cere imperios respectarea ei în educație este J. J. Rousseau. Filosoful recomanda supravegherea individualității copilului mai ales în procesul jocului, căci aici educabilul își manifestă întreaga fire fără nici o prefăcătorie. El considera importantă studierea individualității. „Aș dori ca un om rațional să ne dea un tratat despre arta de a observa copiii. Această artă ar fi foarte important de cunoscut. Părinții și profesorii n-au încă destule elementele și cunoștințe pentru aceasta” [114, p.78].

J. J. Rousseau, descriind educația copilului de 12-13 ani, considera important fenomenul individualizării: „Fă-l atent pe elevul tău la fenomenele naturii și îl vei face îndată curios; dar, dacă vrei să-i întreții curiozitatea, nu te grăbi niciodată să i-o satisfaci. Pune-i la îndemână problemele și lasă-l să le rezolve singur. Să nu știe nimic pentru că i-ai spus, ci pentru că a înțeles el însuși; să nu învețe știința, ci s-o descopere. Dacă vreodată înlocuiești în spiritul lui

rațiunea cu autoritatea, nu va mai raționa; nu va mai fi decât jucăria părerilor altora” [ibidem, p.92].

Întreaga operă a lui J. J. Rousseau pledează pentru o educație activă, în care să fie exersate toate părțile ființei umane, o educație fundamentată psihologic, care să respecte individualitatea educabilului. J. J. Rousseau subliniază că „omul abstract” este, de fapt, „un nume care desemnează intenția de a scoate pe copil de sub influența timpului său”. „Ieșind din mâinile mele, scrie Rousseau despre Emil, el nu va mai fi ... nici magistrat, nici soldat, nici preot; el va fi mai întâi om; el va ști să fie ceea ce trebuie să fie un om, orice s-ar întâmpla; chiar dacă soarta l-ar face să-și schimbe locul, el va fi totdeauna la locul lui” [115, p.14].

J. H. Pestalozzi optează pentru tratarea individuală a educabililor: cunoașterea dezvoltării vieții lor psihice și desfășurarea procesului instructiv-educativ în funcție de aceasta. Educația, arată J. H. Pestalozzi, începe din frageda vârstă a copilului, în casa părintească: de aici și importanța deosebită pe care J. H. Pestalozzi o acordă familiei în formarea omului. Cum P. Natorp, referindu-se la concepția pedagogică a lui J. H. Pestalozzi spune că: „Punctul de gravitate al pedagogiei lui J.H. Pestalozzi stă în individ”. Fericirea, perfecțiunea individului, aceasta constituie scopul primordial [200, p.123]. Considerat drept „întemeietorul teoriei învățământului elementar”, Pestalozzi a militat pentru o formare armonioasă a personalității umane, a fundamentat și aplicat o serie de principii ale pedagogiei moderne, precum cel al respectării individualității celui ce învață [1, p.115].

Conform viziunii lui J. Herbart (1776-1841), individualizarea este un fenomen psihologic, și anume individualitatea este rădăcina obscură inconștientă, din care presimțirea noastră pedagogică crede că poate vedea răsărind ceea ce apare în om, după împrejurări, totdeauna în mod schimbat.

La sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, ca urmare a progreselor științifice obținute de către psihologie și sociologie, pedagogia cunoaște o nouă fază în evoluția ei. Vorbim în special de o ireductibilă opoziție între educația socială și cea individuală. Și una, și alta se caracterizează prin preocuparea de a se înscrie în continuarea unor idei anterioare ca și prin străduința de a răspunde noilor cerințe ale societății.

T. Ziller spune că individualitatea e compusă din „dispoziții general-umane, dispoziții speciale înnăscute și calități dobândite determinate de legi și societate” [223, p.10].

E o definiție dată prin analiza componentelor individualității. Spre sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, apar tot mai multe opinii și idei privind individualizarea învățării, care s-a constituit în cunoscutul curent al „*educației noi*”.

Educația nouă este o mișcare pedagogică care a reunit mai multe abordări/curențe (școlile noi, educația liberă, centrele de interes, planul Dalton, școala muncii etc.). La baza acestora se plasează ideea de a scoate la iveală posibilitățile reale ale educabilului. Ideile promovate de acest curent constă în trecerea de la o pedagogie axată pe cadrul didactic la o pedagogie în care în centrul atenției să fie cel ce învață.

Tendința unei „educații libere” o găsim la J. J. Rousseau, Л. Н. Толстой (1828-1910), E. Key (1849-1926) și M. Montessori (1870-1952). Savanții au pledat pentru o educație liberă a celor care învață, susținând libera dezvoltare a individualității acestora, fără a aduce daune dotării ereditare.

Pedagogia M. Montessori pledează pentru ca fiecare educabil să învețe singur, folosind materiale conform nevoilor sale, iar rolul profesorului este de a supraveghea și stimula activitățile discipolilor. Aceasta oferă fiecărui educabil dreptul de a se dezvolta integral și armonios, în propriul ritm, fiind încurajat mereu. Se încurajează autodisciplina, iar educabilul poate să-și aleagă singur activitatea, în funcție de ritmul său propriu și preferințele sale. Cadrul didactic trebuie să lucreze individual și diferențiat. În zilele noastre rămâne actuală ideea: „Dacă o pedagogie trebuie să se nască din studiul individual al educabilului, ea va proveni numai dintr-un studiu făcut asupra ființelor libere. În realizarea unei astfel de educații nu ar mai exista clase de elevi, ci numai grade de independență. Educația ar consta într-o succesivă cucerire a unor grade de independență. Fiecare se va cuceri prin activitate proprie, prin efort. Printr-o astfel de educație, fiecare individ ar simți nevoile umanității și ar căuta soluții pentru satisfacerea lor” [1, p.187].

Un rol deosebit în dezvoltarea psiho-pedagogiei l-au avut psihologii și pedagogii care au căutat să revoluționeze învățământul tradițional, inițiatorii așa-numitei „școli active” (J. Dewey, O. Decroly, Ed. Claparede). Cercetătorii vizați însă au exagerat importanța aspectului psihologic, dorind să bazeze pedagogia aproape numai pe studiul educabilului, ceea ce înseamnă implicit o neglijare a programelor educaționale și o individualizare excesivă a instruirii.

Secolul XX vine cu o diversitate de abordări în educație. Este promovată ideea educației centrate pe cel ce se educă/învață. Concepția pedagogică a lui E. Key poate fi sintetizată prin sintagma „secolul copilului”, după cum se intitulează una dintre lucrările sale cu caracter pedagogic apărută la începutul secolului XX. Autoarea abordează și promovează ideea unei „școli de vis”, pentru toți, în care educabilul are deplină libertate de alegere. Pedagogia sa are în centru educabilul și nevoile sale și îi acordă acestuia libertate de manifestare. El învață ce reprezintă libertatea, care sunt pericolele libertății de alegere, responsabilitatea voinței individuale. Prin ideile sale umaniste, E. Key ajunge să stabilească scopul educației: „Trebuie

să-l învățăm pe copil cât mai curând posibil ce înseamnă libertatea și primejdiile alegerii personale, dreptul și responsabilitatea voinței personale, condițiile și datoriile experienței personale. Rezultatul cel mai frumos al educației este de a-l plasa pe fiecare individ, singur, în fața conștiinței sale. Este esențial ca prin educație să-i trezim sentimentul de independență, să-i stimulăm curajul de a se îndepărta de căile obișnuite, să-l eliberăm de un fel de a vedea unanim acceptat, de opiniile comune, de obiceiurile curente, de un sentiment general” [ibidem, p.183].

Pentru orientarea rațională a întregului proces educativ trebuie să studiem atent particularitățile individuale ale celor ce învață, să supraveghem educabilul pentru a „observa pasiunile lui dominante în înclinațiile pe care le are”, trebuie să remarcăm diferite calități ale copilului, căci, în funcție de aceste calități, trebuie să se deosebească și metodele noastre. Kant reia spusele lui Platon, afirmând că „omul nu poate deveni om decât prin educație”, că omul nu este „nimic decât ceea ce-l face ea” [72, p.10].

Timp de mai multe secole, concepția individualistă s-a aflat în conflict cu concepția universalistă sau colectivistă: prima cu tendința către libertate fără egalitate, iar cea universalistă cu tendința către egalitate fără libertate. După cum afirmă W. Stern, în noțiunea individualității nu stă numai particularul, singularul, ci, în același timp, nedivizabilul, unicitatea; însă această unicitate nu e simplitate, ci închide o infinită varietate de caracteristici corporale, sufletești, succesive, constante, variabile [211].

Pentru H. Gaudig (1860-1927), personalitatea nu este un bun natural, precum este individualitatea, ci un produs al omului în deosebire de natură: „Personalitatea nu este pentru noi un produs al naturii, ci este o operă a libertății umane, o operă care îl arată pe om ca stând față cu sine însuși în raportul formării de sine” [180, p.147].

Individul trebuie să cunoască raporturile de viață, cerințele supraindividuale, pe care le găsește în domeniile vieții cu care vine în contact. Aceste domenii nu pot impune personalității nici o normă, ci ea însăși cunoscându-se din contactul cu ele își afirmă valorile proprii: deci independența personalității față de mediu, fie el social, cultural sau etic. Aici este marea trăsătură individualistă în concepția lui H. Gaudig, socialul nu este afirmat decât în măsura în care este cuprins în valorile afirmate de individualitate. Cu alte cuvinte, personalitatea pentru H. Gaudig nu este valoare dedusă, ci ea își este sieși valoare. „Idealul eului său are pentru individ valoare absolută” și individul va fi determinat în toate manifestările sale de sentimentul acestei valori. De aici nu trebuie să deducem că atitudinea personalității este egoistă. Ea nu este nici egoistă, nici altruistă. Omul care tinde către înfăptuirea personalității sale, nu intenționează, totodată, a se feri nici pe sine, nici pe cei din jurul său [ibidem, p.158].

Considerăm că ideea centrală a individualizării educației este că totul trebuie să pornească de la educabil, de la nevoile și aspirațiile lui, pentru ca în funcție de ele să se preconizeze apoi organizarea procesului de învățământ.

Această idee constituie, după expresia lui J. Dewey, o „revoluție coperniciană” în educație, impunând un nou tip de educație, cea „axată pe copil”, în opoziție cu cea care are în centrul său cerințele societății, impuse prin constrângere din exterior, de către educator [apud 123, p.112].

Teoria pedagogică a lui J. Dewey a deschis drumul spre un învățământ activ, care a ținut seama de particularitățile individuale ale educabililor, a stimulat creativitatea profesorilor și a dat instituției o orientare practică. Fiecare educabil își are individualitatea sa și știința trebuie să țină cont de toate datele unei probleme. Numai în măsura în care educatorul îi cunoaște individual, pe fiecare din educabilii săi, poate să-i înțeleagă și această înțelegere îi este indispensabilă dacă vrea ca sistemul său educativ să devină o artă și o știință. „Și numai în momentul când copiii devin activi, școala se individualizează” [234, p.163].

Așadar, de-a lungul secolelor filosofii și oamenii de știință au fost preocupați de realizarea procesului de diferențiere și individualizare a demersului didactic, de valorificare a lui în practică.

Evident că abordarea evoluției fenomenului diferențierii și individualizării în educație nu va fi completă dacă nu vom analiza dezvoltarea acestora în sistemele educaționale.

1.2.2 Încadrarea fenomenului diferențierii și individualizării în sistemul educațional

Individualizarea este unul dintre principiile organizării și autoorganizării vieții individului în societate. Acest principiu s-a format în epoca marilor revoluții poetice în Anglia, SUA, Franța și are legătură cu liberalismul, ca mișcare social-politică și a ideologiei unui stat nou. Pedagogii din mai multe state au propus diferite forme de organizare a procesului de învățământ din perspectiva promovării particularităților individuale ale celor care învață.

Astfel, în 1896 în SUA, J. Dewey a deschis, pe lângă *Universitatea din Chicago*, prima școală experimentală în care renunța la planurile, programele și metodele tradiționale, propunând o educație diferențiată, care valorifică interesele spontane pentru cunoaștere ale celui care învață. El considera că învățământul trebuie să urmeze drumul parcurs de omenire în crearea științei, orice teorie fiind pregătită și dobândită printr-o activitate practică – educabilii se vor instrui lucrând.

În SUA, noțiunea de individualizare se folosește într-un context cu mult mai larg, referindu-se și la strategii administrative – adică formarea diferitor grupe după particularitățile comune ale educabililor. La începutul secolului XX a apărut *Legea despre învățământul obligatoriu până la 14*, apoi 17 ani. Însă, ceva mai târziu, școlile au început, în interiorul său, să impună anumite restricții unor grupe de educabili, aceștia urmând să studieze în conformitate cu diferite profiluri.

În secolul al XX-lea se înregistrează numeroase încercări de introducere a altor forme de organizare a procesului de învățământ. Aceștia propun să promoveze moduri de organizare mai bine adaptate particularităților individuale ale celor ce învață, sub aspectul organizării conținutului, grupării educabililor, metodologiei ș.a. Din rândul acestora pot fi menționate faimoasele școli din SUA – *Planul Dalton* și *Winnetka*, și din Austria – *Mannheim*.

În *sistemul Dalton*, întemeiat de H. Parkhurst, educabilii lucrează numai sub conducerea institutorilor, în săli special amenajate cu material cât mai variat, într-un regim stabilit individual, în scopul oferirii oportunităților optime de dezvoltare a potențialului individual.

Clasele sunt înlocuite de laboratoare organizate pe obiecte de învățământ, dotate cu materiale documentare și indicații de lucru pentru activitatea independentă a celor ce învață. Materia de învățământ este împărțită pe unități de studiu, ordonate în mod gradat, după nivelul de complexitate și dificultate, urmând să fie asimilate într-un interval de timp, conform posibilităților și ritmului de învățare proprii fiecărui educabil. Ei lucrează conform unui program individual (contract), în ritmul propriu fiecăruia, profesorul acordând la cerere consultații. Periodic, profesorul verifică asimilarea conținutului dat și stabilește trecerea la studierea unității următoare, pentru fiecare educabil în parte, în funcție de rezultatele obținute [237].

Fiecare educabil evoluează în ritmul său și trece de la o etapă la alta când decide el, în urma verificării însușirii cunoștințelor. Din practică s-a constatat că nu întotdeauna se manifestă o autentică individualizare a instruirii.

Diferențele dintre cei ce învață sunt evidente, de aceea se impune o abordare diferențiată a activității de învățare, conform nivelului de pregătire și ritmului de lucru proprii fiecăruia. Individualizarea instruirii semnifică acțiunea de adaptare la particularitățile individuale ale educabilului. Dacă se respectă aceste cerințe și sunt asigurate condițiile corespunzătoare, consideră R. M. Gagné și Briggs, un procentaj de 90-95% din cei ce învață pot însuși în mod real majoritatea obiectivelor până la nivelul atins numai de cei buni. Sistemul daltonian e exagerat și lipsit de un fundament psihologic serios [ibidem].

În același timp, sistemul s-a dovedit a fi indicat pentru educabilii dotați, capabili să se pregătească singuri; ceilalți progresau lent, cu mari lacune în cunoștințe. Sistemul excesiv de

individualizat favoriza apariția unor trăsături comportamentale individualiste. Unii teoreticieni ai educației noi, ca, de exemplu, A. Ferriere, au criticat *Planul Dalton* pentru faptul că oferea tuturor educabililor același conținut, ținând seama numai de capacitățile lor intelectuale, nu și de interesele lor diferite.

Astfel, A. Ferriere consideră că pedagogii care, pornind de la ideea activității spontane, au cerut libertatea pentru cel ce învață de a-și alege singur ocupația ce-i convine și obiectele de cunoștință, pe baza plăcerii momentane, comit o eroare psihologică și una etică. El pledează pentru autoconducerea educabililor, ca o cale care ar permite realizarea libertății morale, adică aderarea conștientă la codul etic al societății a unor personalități libere și responsabile [1, p.204].

Sistemul Winnetka, creat de Carleton Wasliburne (1920), într-un cartier din Chicago, a introdus o alternanță a activităților: frontale, individuale și de grup. Preia ideile planului *Dalton* privind individualizarea instruirii și încearcă să depășească limitele acestuia prin crearea unui cadru social favorabil dezvoltării personalității.

Programul educațional este compus din activități colective și individuale, în proporții aproximativ egale. Materia de studiu este împărțită în două programe: un program minimal, comun pentru toți cei ce învață și un program diferențial, pentru fiecare educabil, adaptat intereselor și aptitudinilor individuale.

Periodic, la fiecare materie se administrează teste de verificare, rezultatele obținute permițând promovarea educabilului la o etapă superioară în studiul materiei. Se creează astfel posibilitatea că un educabil să fie într-o clasă superioară la o disciplină de învățământ și într-o clasă inferioară la alta. Sistemul este cunoscut și sub denumirea de sistemul „claselor mobile”, care își propune realizarea a trei obiective:

- să individualizeze învățământul;
- să contribuie la socializarea educabililor;
- să pregătească educabilii pentru viața de cetățean.

Criteriul de formare a claselor îl constituie nu vârsta educabililor, ci nivelul de pregătire la diferite materii. Denumirea de „sistem al claselor paralele” se justifică prin aceea că un educabil, care are aptitudini deosebite la un obiect de învățământ, poate să-și însușească materia din două clase la acel obiect într-un singur an școlar [M. Eant, R. La Borderie, apud 64, p.179].

Sistemul Winnetka avea drept scop:

1. A stabili care sunt faptele și cunoștințele de care au nevoie copiii și în ce fel și le pot ei dobândi mai bine;

2. A organiza instituția educațională în așa fel, încât fiecare să poată progresa în intervalul de timp propriu, adică care îi e necesar; ca toți să atingă aceleași scopuri comune, în intervale de timp diferite, grade diferite de cunoștințe elementare;

3. A găsi printr-o metodă de învățământ eficientă timpul necesar unei activități colective, care să facă posibilă exprimarea liberă;

4. A institui școli care să-i pregătească pe educabili pentru viața adultă, permițându-le, în același timp, să-și trăiască viața lor de copii într-un mod sănătos și natural.

Într-o școală modernă, predarea se sprijină, în mare măsură, pe activitatea independentă și productiv-creativă a educabililor. Aceștia sunt îndrumați să întreprindă propriile căutări și să elaboreze idei, astfel de acțiuni constituind o sursă puternică de continuă dezvoltare a competențelor. Ei pot dovedi un asemenea comportament numai dacă profesorul creează condițiile necesare: dezvoltă motivația, formează o atitudine pozitivă pentru învățare, oferă sprijin și îndrumări, respectă individualitatea fiecăruia, încurajează exprimările personale etc. Predarea este o activitate deosebit de complexă, în cadrul căreia pot fi utilizate modalități multiple de îndrumare a învățării. Profesorul caută nu numai să transmită cunoștințe de-a gata elaborate, ci și să asigure condițiile pentru ca educabilii, cu forțele de care dispun, să întreprindă propriile cercetări, căutări, încercări, descoperind cunoștințe și dezvoltându-și priceperile și deprinderile.

Conform viziunii lui N. E. Gronlund, individualizarea învățământului este abordată ca o strategie a învățării ce apare în următoarele variante:

1. Modificarea minimală a învățării pe grupe până la învățământul pe deplin independent;

2. Variația ritmului de învățare, variația obiectivelor, variația metodelor de instruire, variația materiei de studiu, variația nivelului necesar de reușită;

3. Folosirea învățării individualizate la toate obiectele de studiu, la anumite obiecte, lecții și etape ale lecției [apud 159, p.7].

Prin anii '60 ai sec. XX, cu ajutorul diferențierii, a început să fie mărit potențialul intelectual al națiunii americane, datorită calității învățământului și copiilor talentați și înzestrați. În SUA, diferențierea avea loc numai în școala medie. Însă chiar din clasa I se făcea divizarea educabililor pe grupe: „avansați”, „medii” și „slabi”. Această selecție din clasa I era foarte dăunătoare pentru micul elev și ducea la pierderea interesului și micșorarea nivelului autoaprecierii în clasele mici și medii, astfel având loc împărțirea pe grupe: „de jos”, „de mijloc”, „de sus”. Pentru fiecare grup era elaborat un program anumit. În școala medie încep a apărea principalele principii ale diferențierii, tipice școlii americane (după clasa a IX-a):

1. Prezența blocului de discipline obligatorii, învățate la diferite niveluri, procentul de însușire de la 80 la 70%.

2. De dat educabililor timp de a se încadra în alte domenii ale științelor, care se împart în obligatorii și la alegere.

3. Elaborarea în clasa a IX-a a câtorva planuri de învățământ cu diferite direcții. Aceste direcții se corectează cu trecerea în clasele mari ale școlii medii.

Programul școlii medii e obligatoriu pentru fiecare educabil. Pentru asta el primește diplomă, numită „diplomă cu mențiune”. Cel care o primește trebuie să aibă „rezultate excelente la una din 4 discipline: Programa A (învățământ academic), programa B (învățământ comercial), programa C (învățământ estetic), D (învățământ practic)” [146, p.20-21].

Prin anii '80, la inițiativa Ministerului Învățământului American este introdusă „Varianta E”, ideea principală constând în faptul că învățământul în clasele XI-XII trebuie să urmeze programul școlilor de cultură generală, adică 80-90% din educabili. De asemenea, acest program include 24 de discipline. Dintre ele 3-4 să se deosebească după conținut, pentru cei ce vor intra la facultate. Scopul principal al programului de bază este de a pregăti educabilii la științele de bază și să se respecte cultura SUA, normele de morală și purtarea.

Baza conceptual-metodologică a învățământului individualizat a fost consolidată după congresul pedagogic desfășurat la Geneva în 1907, când a fost adoptată următoarea rezoluție: „Organizarea actuală nu permite școlii să-și împlinească misiunea față de toți educabilii; ea asigură numai dezvoltarea medie. Această organizare poate și trebuie ameliorată, așa ca să asigure progresele fiecăruia” [47, p.72].

Primele școli individualizate în **Germania** au apărut în 1908, la Hamburg. Cadrele didactice din Hamburg au întemeiat o asociație ce avea drept scop modernizarea sistemului educativ. Genericul acestei asociații era „*vom Kinde aus*” („totul pentru copil”), fapt ce evidențiază intenția unei educații care să pornească de la copilul educat. După cum se exprimă *Johannes Gläser*, această tendință semnifică nu doar o îmbunătățire, o înnoire a sistemului educativ, ci o revoluționare a lui. Tinerii erau priviți nu doar ca o etapă de pregătire pentru vârsta adultă, ci ca o etapă cu o valoare în sine. Conform acestei abordări, învățământul se realizează în grupuri mari, în grupuri mici și în mod individual. Grupele prezente la predarea materialului teoretic cuprind 90-110 de educabili, grupele de laborator – 25-30, grupele pentru seminare – 12-15, grupele pentru conversații – 4-8 educabili, de asemenea și lucrul în perechi și lucrul individual. Aceste forme mai au și unele variații [196, p.51-54].

La baza organizării sistemului învățământului școlar se află principiul diferențierii învățământului, care se desfășoară în mai multe forme. Aici e mai vădită diferențierea exterioară.

Totodată, funcționează 3 tipuri diferite de școli generale: de bază, reală și gimnaziu. Pentru fiecare dintre ele este stabilit statutul oficial: timpul de învățare, disciplinele de învățământ, perspectivele de integrare în viața socială. Gimnaziile sunt de 3 tipuri: a) matematico-naturale, b) limbi vechi și moderne, c) diferite profiluri ale școlii reale.

Orice educabil își poate alege un traseu de dezvoltare (practic, teoretic sau creativ). Alegerea traseului este determinată de capacitățile și posibilitățile personale.

În anii '60-'70 a avut loc o reformă, acordându-i-se o mai mare atenție diferențierii în structura școlară (diferențierea exterioară). Au început să apară școli particulare de rând cu cele de stat. Școlile particulare fiind de două tipuri: asemănătoare cu cele ale statului, după aceleași criterii, structură, și care se deosebesc după criteriul alegerii profesiilor, educabililor, metodică învățării, sistemului de notare. Aproximativ 1/20 parte a școlilor sunt particulare. În același timp, își fac apariția școlile particulare confesionale, care aparțin catolicilor și bisericii evangheliste.

Până la vârsta de 10 ani toți învață împreună, după care are loc împărțirea după însușită și capacitate. În mediul pedagogic german, noțiunea de diferențiere cuprinde toate organizările și elaborările metodice direcționate la evidențierea talentelor individuale, capacităților, înclinațiilor și intereselor fiecărui educabil sau a unui grup, care învață într-o anumită școală sau aceeași clasă.

La începutul anilor '80 s-a acordat o deosebită atenție tipurilor de școli și formelor de diferențiere a învățământului. Astfel, în monografia „Diferențierea interioară în învățământ” (1983), G. Gerbera scrie: „Învățarea școlară fără diferențiere e de neconceput” [48, p.5]. Și educabilii unei clase au nevoie de diferențiere. Ei sunt diferiți după dezvoltarea intelectuală, interese, gândire, motivare față de învățământ.

În practica școlară din Germania sunt diferite forme de diferențiere. Iată câteva:

1. Diferențierea interioară – organizarea metodică a procesului de învățământ în cadrul unei clase, deci este vorba despre diferențierea problemelor învățământului, alegerea metodelor, mijloacelor de informare, formelor de susținere a celor ce învață.

2. Diferențierea didactică – tipuri formale de organizare a educabililor pentru îndeplinirea anumitor probleme (individuale, de parteneriat, de grup, combinată).

3. Diferențierea orizontală – diferențierea educabililor după aceleași note la toate obiectele de studiu.

4. Diferențierea verticală – împărțirea pe cursuri a educabililor cu diferite grade de însușire la așa obiecte ca matematica, limba modernă, mai rar limba maternă.

Copii de 5-6 ani frecventează grupele pregătitoare de pe lângă grădinițe sau școală, iar pedagogii îi pregătesc să însușească programul pentru clasa I.

Un exemplu de diferențiere verticală este metoda ABC: A – puternici, B – mijlocii, C – slabi. Această metodă presupune prezentarea materialului în mod diferit, utilizarea unor practici diferite, cerințe diferite și note diferite.

Aici pot fi incluse cursuri AAB sau ABB. După care aceste clase paralele diferențiate a educabililor se unesc și li se prezintă lecții la clase unificate. Are loc trecerea educabililor din A în B sau invers și la jumătate de an se face testarea. Sistemul FEGA este similar, dar mai complex [146, p.32-33].

Fenomenul individualizării este definit drept un caz particular al diferențierii (așa-numita diferențiere interioară) [159, p.7].

În **Anglia**, diferențierea învățământului se făcea după factori biologici de S. Bert și G. Aizenc. Ei considerau că factorul genetic este primordial în dezvoltarea copilului și constituie 80%. Același lucru a fost susținut și de A. Djeims și P. Meison. Aici se făcea o diferențiere a învățării la împărțirea educabililor în diferite tipuri de școli.

B. Șou și alții pledau pentru două tipuri de învățământ: 1) în masă (toți) și 2) elitar (de elită), dar în ambele cazuri pledau pentru dezvoltarea capacităților fiecărui copil, considerând aceste calități înăscute. Până la apariția școlilor „unificate”, în anii '70 ai sec. XX, toți copiii de 11 ani, după terminarea școlii primare, susțineau un test și primeau un coeficient de talent intelectual, după care erau împărțiți în 3 tipuri de școli: 1) gramaticale, unde cel ce învață căpăta un nivel înalt de pregătire și avea posibilitatea să intre la facultate; 2) medii, cu un nivel mai jos de instruire și 3) medii tehnice, cu înclinație profesională [146, p.3-4].

Mai târziu au început să apară școli unificate. Formele de diferențiere s-au schimbat. În prezent, 90% din educabili învață în aceste școli. În școlile unificate sunt înmatriculați toți copiii din localitate, dar în școală se produce diferențierea în profilul cu caracter academic și cel practic.

Diferențierea se bazează pe interesele și capacitățile educabililor. Ea începe în al 4-lea an de studii în școala medie (14 ani). O diferențiere a învățării are loc la evaluarea elevilor prin susținerea examenelor finale. Cu un an sau doi înainte de finalizarea școlii, educabilii se împart în cei care vor susține examenul și cei care nu îl vor susține. Cei care nu doresc să susțină examenele constituie circa 40%.

O altă modalitate de diferențiere constă în susținerea unor examene cu diferit grad de complexitate. În anii '80 ai sec. XX, Ministerul Învățământului și Științei din Anglia a elaborat un document – „Planul de învățământ național”.

- a) învățământul să fie extins, cu un diapazon mare de științe;
- b) să fie balansat, adică proporțional;

c) să fie corelat cu viața;

d) să se facă o diferențiere minuțioasă, pe capacități [ibidem, p.12].

Principiile diferențierii și individualizării au la bază libertatea omului ca drept fundamental.

Prima dată principiul individualizării a fost formulat în secolul al XIX-lea de savantul francez Alexis de Tocqueville, care a descris mecanismul de apariție a individualității ca o reacție naturală a omului la autoritatea puterii.

În anii '30 pedagogia **franceză** definește conceptul de individualizare ca perfecționarea lucrărilor individuale în context cu capacitățile individuale. Dacă educabilii în clase lucrau independent la una și aceeași problemă, acest fapt presupunea lucru individual; dar dacă problemele erau pentru fiecare educabil în parte, selectate după capacitățile personale ale acestora, era considerată individualizare.

Cunoscuții pedagogi C. Freinet și M. Berteloot consideră individualizarea o necesitate importantă în pedagogia modernă. Ei acordă o atenție sporită la integrarea lucrului individualizat cu formele tradiționale de școlarizare, inclusiv, la elaborarea suporturilor de curs pentru lucrul individualizat [159, p.77].

O altă formă de individualizare a învățământului este munca individualizată cu ajutorul fișelor, concepută și aplicată în **Elveția** de profesorul R. Dottrens (1893-1984). Metoda propusă de el vine să corijeze eficiența învățământului colectiv cu ajutorul fișelor. Fișele cuprind exerciții și teme cu grade diferite de dificultate și sunt destinate unei anumite categorii de educabili. Fișele sunt de patru feluri: fișe de recuperare (destinate să înlăture lacunele din pregătirea educabililor), fișe de dezvoltare (pentru educabilii dotați care vor să aprofundeze peste nivelul programei), fișe de exerciții (ce constau în exerciții gradate, de dificultate crescândă, pe care fiecare educabil le lucrează în ritmul său pentru însușirea corespunzătoare a temei predate în acea zi sau a temelor predate anterior), fișe de autoinstruire (destinate educabililor care vor să-și însușească singuri cunoștințele de la un obiect de studiu) [170, p.68].

O altă formă de organizare a procesului instructiv-educativ, aplicată mai ales la clasele primare, a fost creată în **Belgia** de psihologul, pedagogul și doctorul Ovide Decroly (1871-1932) și este cunoscută sub numele de metoda Decroly sau metoda centrelor de interes. El privește omul ca o unitate biologică ce nu poate fi concepută în afara mediului: natural și social. O. Decroly întotdeauna pune pe primul plan copilul cu individualitatea sa specifică. Educația trebuie să pregătească tânărul pentru viață, prin rezolvarea unor probleme impuse de viață. El critică sistemul de instruire obligatoriu bazat pe obiecte de învățământ și promovează unitățile didactice numite „centre de interes”. Principalele schimbări pe care le introduce în procesul de

învățămint se referă la programa școlară și organizarea lecțiilor. Actualitatea metodei promovate de O. Decroly constă în faptul că a oferit sugestii întemeiate pe cercetări psihologice, care au stimulat cercetările ulterioare [138, p.286].

În continuare vom analiza succint evoluția fenomenului investigat în Rusia.

Adept al abordării diferențiate și individualizate a educației a fost Л. Н. Толстой, a căror idei pedagogice redau, pe alocuri, teoria rousseauistă. În a doua jumătate a sec. al XIX-lea se impune și un alt promotor – К. Ушинский (1824-1870), care scria că: „A diferenția clasa în două grupe, dintre care una este mai puternică ca cealaltă, nu e rău, dar e folositor, însă profesorul trebuie să știe că lucrând intens cu una din grupe, cealaltă trebuie să îndeplinească un lucru independent folositor” [139, p.91].

Școala sovietică se bazează pe abordarea sociopsihologică, punând accent pe primatul socialului, colectivului asupra individualului, personalității. Dar problema diferențierii și individualizării în educație este una de esență, ea nu poate fi neglijată, din aceste considerente, pedagogii sovietici o abordează în raport cu unele probleme ale învățământului și o apreciază ca modalitate de rezolvare a acestora.

Pedagogii ruși a anilor '50 au ajuns la concluzia că cea mai eficientă cale de a combate neînșușita școlară este individualizarea procesului educațional. Individualizarea este modalitatea de a trage educabilul slab la nivelul celui mijlociu. Începând cu anii '50 ai sec. XX, problema diferențierii și individualizării începe să fie cercetată tot mai amănunțit și din mai multe puncte de vedere (didactice și psihologice).

Aspecte ale individualizării găsim la:

- В. Гладких, М. Сонин – calea individuală către elev ca mijloc de a ridica eficacitatea învățării.
- Individualizarea lucrului independent al elevilor ca mijloc de dezvoltare a activității de cunoaștere (И. Унт, Е. Рабунский).
- Individualizarea lucrului de acasă (Е. Ротунский).
- Învățămintul pragmatic ca un mijloc de individualizare – diferențiere (Г. Кондратенко, С. Зубов).
- Individualizarea în scopul formării unui stil de activitate individuală (И. Огородников, А. Кирсанов).

Pedagogul rus С. Шацкий, referindu-se la individualizare, afirmă: „Trebuie să studiem calitățile individuale ale educabililor. Să-i trezim interesul spre știință” [160, p.265].

În anii '60 ai sec. XX apar un șir de lucrări ale lui А. Бударный referitor la calea de diferențiere și individualizare a celor ce învață în scopul prevenirii nereușitei școlare și

identificării gradului de înțelegere a materiei de studiu și determinarea deosebirilor individuale principale și calităților acestora.

Rezultatele cercetate au stat la baza diferențierii învățării, delimitând 3 grupe caracteristice după gradul de asimilare și înțelegere a materiei. Așadar, A. Бударный împarte educabilii după gradul și posibilitățile de însușire a materiei și capacitatea de a lucra:

1. Să însușească materia de bază și esențialul;
2. Să însușească programa cu toate detaliile ei;
3. Programul obligator și sarcini suplimentare [145, p.185].

Pe parcurs se mărește cercul de cercetări în problema individualizării în procesul lucrului independent. Л. Аристов, И. Огородников, Ю. Бабанский, Н. Воскресенская se ocupă de calea de individualizare a celor ce învață ca o formă a dezvoltării activității de cunoaștere și independenței. În această perioadă, sistemul de individualizare a procesului educațional includea:

1. Scoaterea la iveală a părților slabe și tari ale educabililor înainte de explicarea materiei noi. Se propun convorbiri la început de lecție, lucrul independent înainte de a trece la explicare.

2. Calea individuală în pregătirea educabililor pentru însușirea materiei noi.

3. Calea individuală cu educabilii la etapa primară de percepție și înțelegere a cunoștințelor (punerea întrebărilor anumitor educabili de verificare dacă au înțeles cele lămurite, pregătirea lucrului independent educabililor ce însușesc bine, găsirea noilor metode de a rezolva probleme, de a dovedi teorema, legea).

4. Organizarea căii individuale și folosirea cunoștințelor în practică. Se face evaluarea cunoștințelor acestora.

5. Individualizarea temei de acasă. În afară de lucrul dat la toți se mai propune și material adăugător.

În anii '60-'70, de asemenea, se efectuau cercetări în evidența calităților individuale ale educabililor, care se refereau doar la lucrul individual în interiorul unei clase, deoarece abordarea diferențiată în sistemul educațional conceptual nu era admisă. Ceva mai târziu au început să apară un șir de procedee ale diferențierii învățământului: în clasele mari au fost introduse obiecte de studiu alternative, se mărește numărul de ore facultative și a claselor cu studierea aprofundată a unor obiecte. A luat avânt lucrul independent al educabililor. Au fost tipărite caiete de lucru la toate obiectele, ceea ce a deschis noi posibilități pentru lucrul individual al acestora. În centrele de cercetări, problema individualizării sistemului educațional a devenit una centrală.

În legătură cu creșterea interesului față de didactică, au început să se efectueze un șir de experimente în individualizarea sistemului educațional. După care acest ritm a scăzut, din cauza că organizarea sistemului de învățământ public a lăsat puține posibilități pentru individualizare.

Sistemul de învățământ din URSS avea planuri de învățământ obligatorii, cu aceleași programe pentru toți educabilii [90].

În 1975 a văzut lumina tiparului lucrarea lui E. Рабунский, „*Calea individuală în procesul instruirii elevilor*”, în care autorul prezintă metodologia de efectuare a lucrului independent. Tot în acest volum sunt dezbătute problemele esențiale ale abordării individuale și locul ei în sistemul principiilor didactice.

Promotor al ideilor lui E. Рабунский este И. Унт. Având la bază teoria lui Л. Выготский despre zona dezvoltării proxime, face o concluzie, potrivit căreia, copiii se deosebesc nu numai după nivelul de dezvoltare actual, dar și după nivelul dezvoltării apropiate. Evidența deosebirilor în legăturile acestei calități este o problemă primordială a individualizării procesului educațional [159, p.162].

A. Крутецкий, В. Поляков, E. Рабунский, autorii termenului „individualizarea procesului educațional”, atrag atenția asupra folosirii anumitor metode și forme, variante diferite ale lucrului, dozarea lucrului de acasă pentru fiecare educabil: individualizarea procesului educațional are în vedere atât activitatea profesorului, cât și a celor ce învață, precum și toate etapele procesului educațional: pregătirea profesorului, pregătirea educabililor către însușirea activă a materiei noi, înțelegerea cunoștințelor și aplicarea cunoștințelor în practică (la rezolvarea lucrului pentru acasă).

Astfel, pentru a efectua o însușire eficientă a materiei de studiu profesorul trebuie să folosească la predare diferite tehnici de învățare. Succesul realizării temelor pentru acasă depinde, în mare măsură, de activitățile desfășurate în cadrul orelor de curs. Profesorul trebuie să țină cont că și experiența de învățare a fiecărui student, cât și stilul de învățare este divers. Studenții pot învăța unul de la altul, punând accent pe exprimare corectă și, concomitent, a se controla unul pe altul [131].

Studierea cursului într-un ritm diferit individual a căpătat în pedagogie denumirea de individualizare pe verticală. Astăzi această modalitate nu are o largă aplicare, dar poate permite învățarea într-un ritm adaptat educabilului.

Un avânt în perioada anilor '80-'90 au luat clasele cu studierea aprofundată a unor obiecte. Astfel, И. Краав (1984) a observat că, față de clasele obișnuite, în cele cu studierea aprofundată a unor obiecte, însușita la toate obiectele era cu mult mai înaltă. Acești educabili au o atitudine mai bună față de procesul de învățământ, interesele sunt cu mult mai dezvoltate și clasele mult mai unite [apud 159, p 39].

În această perioadă apare problema și se duc discuții referitor la trecerea deplină a clasei mari la diferențiere totală, așa cum se făcea în Germania și alte țări socialiste în anii 1960/61 și 1968/69.

În anii '90 ai sec. XX, o atenție tot mai mare este atribuită individualizării lucrului independent al educabililor. Concepția teoretică consta în aceea că, copilul se dezvoltă intelectual numai atunci când i se dau sarcini, care corespund nivelului său individual, deci problema principală e activizarea sferei de cunoaștere de la nivelul cel mai de jos până la etape tot mai înalte. În același timp, în procesul de individualizare se acordă atenție calităților psihice și, totodată, obiectivelor individualizării. Individualizarea este privită ca un factor necesar al obiectivelor procesului educațional și formării individualității educabilului.

Formele de organizare ale procesului instructiv-educativ reprezintă structura organizatorică, cadrul de desfășurare a activității educaționale formale și non-formale. Educația nu este un proces limitat, spațial și temporal cu incidență determinată asupra biografiei personale. Formarea individului trebuie să devină un proces continuu. Prin structură, obiective și conținut, educația trebuie să răspundă neconținut exigențelor cerute de evoluția realității naționale și internaționale.

Din cele relatate conchidem că diferențierea și individualizarea instruirii a fost un fenomen prezent permanent în procesul educațional. Odată cu *masificarea învățământului*, școala a avut sarcina de a adapta finalitățile, conținuturile și metodele educaționale la particularitățile educabilului. În literatura de specialitate nu identificăm elaborări metodice și experiențe prezentate explicit, a unui învățământ diferențiat și individualizat la nivelul formării profesionale prin studii superioare. Putem explica faptul prin relativa autonomie pe care o are studentul în procesul studiilor și caracterul elitist (până la sfârșitul sec. XX) a învățământului universitar. Lipsa unei diferențieri pronunțate putem să o explicăm și prin faptul că finalitățile învățământului superior sunt aceleași (în comparație cu cele ale învățământului de cultură generală) pentru diverse categorii de studenți.

Până la începutul sec. al XXI-lea putem constata și un grad sporit al omogenității studenților: motivație, nivel de pregătire preuniversitară, aspirație etc. Lucrurile se schimbă în momentul când recunoaștem și acceptăm diversitatea drept caracteristică esențială a lumii în care trăim. În aceste condiții, diferențierea și individualizarea se face necesară în procesul de formare profesională în învățământul superior.

1.3 Politici educaționale naționale ca argumentare a necesității diferențierii și individualizării în sistemul educațional

Este bine cunoscut faptul că sistemul educațional din Republica Moldova, ca și sistemele educaționale din alte țări ale lumii, a intrat în faza reformei continue. Acest lucru este cauzat, pe de o parte, de schimbările rapide produse în societate, iar pe de altă parte, de misiunea școlii de a pregăti persoana pentru viață.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova își propune să formeze încă din școală profilul viitorului cetățean, creând condiții pentru valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită sau opțiunile religioase ale părinților și oferind tuturor copiilor șanse egale la educația de bază, printr-un curriculum echilibrat pe toate domeniile și adaptat la toate nevoile de formare, flexibil și diferențiat.

Cercetările psiho-pedagogice din ultimul deceniu elaborate în Republica Moldova permit de a determina un șir de factori ce pot eficientiza procesul de formare la facultate: (a) centrarea procesului de formare pe student; (b) abordarea prin competențe a procesului de învățământ; (c) profesionalizarea formării cadrelor didactice; (d) utilizarea unor strategii educaționale interactive; (e) utilizarea pe scară largă a tehnologiei informației și a comunicațiilor; (f) centrarea evaluării pe latura formativă și cea adaptivă; (g) implementarea mecanismelor de asigurare a calității etc.

Schimbările care s-au produs și se produc în sistemul superior de învățământ european și cel din Republica Moldova (adoptarea unui sistem de diplome comparabile și bine definite, structurarea studiilor pe cicluri, recunoașterea calificărilor și diplomelor străine, asigurarea calității formării) au fost determinate de constituirea unei piețe europene comune de muncă și masificarea învățământului superior. Spre deosebire de situația care a existat până în anii '80 ai secolului trecut, când învățământul superior era unul de elită (este vorba de elita intelectuală), începând cu anii '90, situația s-a schimbat esențial. Învățământul superior a devenit un învățământ de masă.

Masificarea învățământului are la bază premise social-economice și este un fenomen caracteristic epocii în care trăim. În condițiile actuale se schimbă esențial relația dintre aspectul social, economic și educațional al societății. Scopul de bază al dezvoltării este de a ameliora calitatea vieții nu doar a unor categorii sociale, ci a tuturor. Acest deziderat exprimă esența societății democratice, axată pe principiul șanselor egale a tuturor cetățenilor pentru o viață de calitate asigurată printr-o educație de calitate. Principiul șanselor egale pentru o educație de

calitate, presupune, în primul rând, o formare profesională de calitate, care să-i asigure persoanei o integrare socioprofesională de succes. Pentru a face față acestor provocări sunt necesare modele noi de organizare a procesului de învățământ.

În același timp, în modul de organizare a procesului de învățământ în școala superioară există o problemă care afectează acest proces și care adesea este ignorată de unele cadre didactice. Esența problemei este următoarea. Mult timp procesul de învățământ la facultate presupunea posibilitatea „ajustării” studenților la exigențele acestui proces. Odată cu masificarea învățământului superior, gradul de diversitate al studenților a crescut brusc. O parte din acești studenți nu se pot ajusta la cerințele unui proces de învățământ standardizat. Soluția propusă de mai mulți specialiști din domeniul educației este întrucâtva neașteptată: a *ajusta procesul de formare la diferențele individuale ale studenților*. O variantă ideală a unei asemenea ajustări ar fi *diferențierea și individualizarea* instruirii.

Un astfel de învățământ integrator, non-discriminator orientat spre valorificarea potențialului individual începe să se contureze la ora actuală în Republica Moldova în baza noii concepții a învățământului universitar. Dezideratul acestuia vizează realizarea unei pedagogii pentru toți și pentru fiecare, centrată pe necesitățile individuale de formare ale fiecăruia. Această pedagogie pleacă de la premisa că diferențele dintre oameni sunt normale, toți suntem diferiți, iar datoria școlii, a învățământului este să se adapteze la aceste diferențe și la cerințele specifice de educație care derivă din ele.

În contextul acestor schimbări de anvergură, se profilează mai multe tendințe:

- trecerea de la adaptarea educabilului la cerințele programului la adaptarea curriculumului la diferențele dintre educabili;
- centrarea procesului educațional pe educabil și pe necesitățile sale individuale de formare în vederea dezvoltării unui sistem de competențe [59, p.16].

Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova stabilește cadrul conceptual și metodologic de dezvoltare a învățământului din Republica Moldova în contextul integrării europene. Prezenta concepție stă la baza elaborării și dezvoltării cadrului legislativ și normativ și a programelor naționale de modernizare a sistemului de învățământ. De un interes deosebit pentru noi este obiectivul specific nr. 5: modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe, pe cel ce învață și pe necesitățile mediului economic. Putem specifica câteva orientări strategice:

1. Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe, pe cel ce învață și pe necesitățile mediului economic.

- a) schimbarea paradigmei curriculumului universitar, în corespundere cu noile tendințe și concepte curriculare: centrare pe tematica cross-curriculară, centrare pe competențe, centrare pe cel ce învață;
- b) dezvoltarea continuă a curriculumului universitar la nivel de proces: aplicarea tehnologiilor didactice moderne, îmbinarea predării-învățării și cercetării, învățarea autonomă și autoreglată în învățământ;

2. Dezvoltarea resurselor umane în cadrul instituțiilor de învățământ superior.

- a) crearea condițiilor și dezvoltarea metodologiei privind învățarea autonomă și/sau individuală a studenților, din perspectiva sporirii responsabilității proprii pentru rezultatele obținute [227].

Diferențele individuale reclamă diferențierea curriculară, precum și a tuturor condițiilor în care învățarea se produce.

Cele mai semnificative tendințe de dezvoltare a curriculumului național propuse prevăd: comutarea dinspre centrarea pe obiecte de studiu, văzute în maniera academică, către obiecte concepute funcțional, în raport cu nevoile sociale și individuale ale celor care învață; dinspre predare către învățare; dinspre profesor către cel care învață.

Centrat pe principiile umanismului, democrației și dezvoltării multilaterale, învățământul își propune să pregătească generațiile care vor trăi în mileniul al treilea, iar prin contribuția la formarea intelectual-spirituală, civică și fizică a tinerilor – să creeze resursele umane ce vor constitui una din premisele majore ale consolidării independenței statului, potențialului său economic și cultural.

Republica Moldova a aderat propriu-zis la Procesul Bologna în 2005, când au fost realizate mai multe reforme în domeniul învățământului superior. Procesul de implementare a Strategiei sectoriale de dezvoltare în educație pentru anii 2012-2020 includea următoarele etape:

a) etapa I, 2012-2015, pe durată căreia vor fi elaborate și aprobate acțiunile concrete care vor asigura derularea eficientă a implementării Strategiei, va fi dezvoltat cadrul legislativ-normativ și inițiate reformele la toate nivelurile sistemului de învățământ;

b) etapa a II-a, 2015-2020, pe durata căreia vor fi realizate activitățile de bază privind modernizarea cadrului instituțional, dezvoltarea potențialului uman și consolidarea bazei tehnico-materiale a sistemului de învățământ. Această etapă va fi segmentată pe intervale de timp, pentru ca măsurile planificate să fie realizate conform etapelor de alocare a mijloacelor financiare, în corelație cu obiectivele Cadrului bugetar pe termen mediu în vigoare [139, p.58].

Acțiunile prevăzute pentru parcurgerea etapelor prestabilite sunt expuse în documentele de politică educațională. În primul rând remarcăm viziunea strategică exprimată în strategia

2010, ce prevede: „crearea unui cadru instituțional modern, flexibil și funcțional, care contribuie la asigurarea calității educației [242, p.38].

Așa precum calitatea educației nu reprezintă un etalon prin sine însuși, ci se raportează la eficiența rezultatului în context socioeconomic feedback-ul pieței muncii este unul dintre criteriile de bază ale evoluării.

„Competitivitatea economică a unei țări depinde în mod esențial de nivelul de pregătire a forței de muncă proprii, care, la rândul ei, depinde de calitatea sistemului de educație și formare profesională din țara respectivă. Educația este, în general, percepută drept instrumentul crucial de creștere a competitivității economice și a calității” [ibidem, p.45].

Această viziune strategică determină finalități concrete. Obiectivul specific 2.4 formulează clar necesitatea acțiunii ce urmează a fi întreprinsă. „Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe, pe cel ce învață și pe necesitățile mediului economic” [ibidem, p.47].

Această finalitate evidențiază trei elemente-cheie ale succesului societății în raport cu persoana și invers: competențe, cel ce învață (omul, specialistul în devenire) și necesitățile mediului economic. Schimbarea ce urmează a se produce în învățământul universitar vizează corelarea acestor variabile ale succesului și conturarea unui traseu optim al formării competențelor prin valorificarea potențialului individual, întru satisfacerea necesităților economice. Astfel, prin Strategia 2020 sunt stabilite următoarele acțiuni prioritare. Schimbarea paradigmei curriculumului universitar, în corespundere cu noile tendințe și concepte curriculare: centrate pe tematica cross-curriculară, centrate pe competențe (în conformitate cu Cadrul de competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții), centrate pe cel ce învață [p.47]. Finalitățile de studii concretizează Planul-cadru pentru studii superioare, reprezintă o schimbare și reorientare a gândirii de la un sistem bazat pe personal și orientat la intrări (input) pe un sistem centrat pe student și orientat spre produs (output) [Plan-cadru pentru învățământul superior. Ordinul ME nr. 455 din 3 iunie 2011, p.84].

Formarea profesională în baza unui traseu academic individualizat constituie unul dintre pilonii de bază ai învățământului superior. Această prevedere este expusă în documentele normativ-reglatorii, care prevăd cadrul conceptual al formării profesionale. Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de credite de studiu (Ordinul ME nr. 726 din 2009-2010) stipulează condițiile de configurare a traseului individualizat de studii.

Individualizarea studiilor se produce prin diversitatea statutului disciplinelor de studii. Punctul 50 al regulamentului prevede: „Studentul este liber în alegerea cursurilor opționale din

planul de învățământ, respectând condiționările acestuia” (ibidem p.8). Mai mult ca atât, prevederile conceptuale presupun posibilități de individualizare și în cadrul disciplinelor din program. Studiul individual al studentului ghidat de profesor constituie una dintre prevederile conceptuale-cheie ale procesului de formare profesională. Punctul 37 al actualului Regulament stipulează că: „Studiul individual ghidat de profesor este prevăzut pentru toate unitățile de curs din planul de învățământ” (ibidem p.6). Volumul de lucru pretins studentului, în baza căruia se alocă creditele de studii, presupun realizarea sarcinilor atât prin contact direct dintre profesor și student, cât și prin lucrul individual.

Planul-cadru pentru studii superioare stipulează această prevedere. Creditele de studiu sunt valori numerice convenționale, care se alocă fiecărei unități de curs/modul și altor activități distincte din planul de învățământ (stagiile de practică, teza de licență, teza de master) și exprimă cantitatea de muncă sub toate aspectele ei (activități didactice, inclusiv lucrul individual), solicitată studentului pentru realizarea finalităților de studiu.

Deci, lucrul individual este parte integrantă a procesului de formare profesională, formă de activitate obligatorie pentru studenți la fel precum este o formă de activitate obligatorie pentru cadrele didactice (și constituie parte din norma didactică a cadrului didactic) (ibidem p.6).

Așadar, atât alegerea cursurilor și constituirea traseului individualizat, cât și valorificarea posibilităților lucrului individual din cadrul disciplinei ghidate, care include: „Studiul suplimentar al materialelor din cadrul cursului/modulului, consultații suplimentare pentru studenți, organizarea activităților cu utilizarea formelor interactive, inclusiv a discuțiilor, eseele, referatelor, portofoliilor, studiilor de caz” (ibidem p.6), permite diferențierea și individualizarea procesului de formare profesională.

Pentru a realiza noua concepție a învățământului superior trebuie să punem accent pe *diferențierea și individualizarea* procesului de învățământ, pe lucrul individual cu studenții. Constituirea de către student a traseului educațional individual de studii și pregătire este un element important al Procesului de la Bologna. Sistemul Național de Credite de Studiu reprezintă un sistem centrat pe student, care se bazează pe volumul de lucru solicitat studentului pentru a realiza obiectivele programului de studii specificate în termeni de finalități de studiu și competențe scontate.

Studenții învață foarte bine atunci când se pune accent pe satisfacerea motivelor personale pentru angajarea în cursurile de studiu. Motivele pot varia de la student la student și pot include următoarele:

- nevoia de a învăța ceva pentru a putea completa o activitate sau o acțiune specifică;
- dorința de a obține noi experiențe;

- nevoia de a avea abilități perfecte, de a deveni competent;
- nevoia de succes și de a face cât mai bine;
- nevoia de a se implica și interacționa cu alții [232].

Documentele normativ-reglatorii stabilesc cadrul conceptual al formării profesionale, însă este nevoie și de crearea contextului de realizare. Din aceste considerente, instituțiile de învățământ vor asigura nivelul operațional al formării profesionale. La nivelul catedrelor și departamentelor de specialitate este necesară o strategie de valorificare a prevederilor conceptuale și preocuparea continuă pentru crearea condițiilor optime de formare a competențelor profesionale. Procesul didactic, mai mult ca oricând, trebuie axat pe principiul complementarității funcționale, când eșalonarea disciplinelor de studii „pe verticală” (de la un semestru la altul) și „pe orizontală” (în cadrul aceluiași semestru) va avea în vedere posibilitatea valorificării potențialului individual al studentului prin modalitățile analizate mai sus.

În cazul unei diferențe prea mari dintre volumul de muncă necesar indicat de cadrul didactic și cel real indicat de student se va analiza problema la ședințele de Catedră, și dacă va fi necesar se va revizui planul de studii pentru modificarea numărului de ore pentru curs sau a corespondenței orelor de contact direct și a celor de lucru individual.

Concepția educației constituie documentul de prim ordin în formarea și dezvoltarea personalității, având ca bază realismul filozofic, a cărui esență constă în înțelegerea unității echilibrate a parității materialului și idealului. Idealul educației nu este un model standard, impus o dată pentru totdeauna, ci un model dinamic ce permite redimensionări în funcție de câmpul de posibilități în care are loc educația.

1.4 Concluzii la capitolul 1

De-a lungul secolelor, filosofii și oamenii de știință (Socrate, Platon Aristotel, D. Scotus, Fr. Rabelais J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, К. Д. Ушинский, J. J. Rousseau, J. F. Herbart, E. Key, M. Montessori, J. Dewey, O. Decroly, Ed. Claparede etc.) au fost preocupați de realizarea procesului de diferențiere și individualizare a practicii educaționale, influențând implementarea fenomenului dat în condițiile actuale.

Problema diferențierii și individualizării demersului didactic este una de esență, ea nu poate fi neglijată. Din aceste considerente, am analizat variate forme de organizare a procesului de învățământ din perspectiva valorificării particularităților individuale ale celor ce învață, propuse de diverși teoreticieni și practicieni din SUA, Germania, Anglia, Franța, Elveția, Belgia, Rusia, precum și poziția cercetătorilor autohtoni. Abordarea instruirii din perspectiva și implicarea celui ce învață, presupune neapărat diferențierea și individualizarea procesului vizat.

Referindu-ne la analiza abordărilor și experiențelor de diferențiere și individualizare a instruirii am urmărit și expus evoluția acestui fenomen. Analiza detaliată a politicilor de diferențiere și individualizare a învățământului din Republica Moldova a permis să evidențiem că învățământul integrator, non-discriminator, începe să funcționeze tot mai activ, iar un deziderat al acestuia vizează realizarea unei pedagogii pentru toți și pentru fiecare, centrată pe interesele și necesitățile individuale de formare ale fiecăruia.

Am constatat că diferențierea și individualizarea în educație este determinată de însăși esența fenomenului. Finalitatea majoră a educației rezidă în formarea personalității prin valorificarea potențialului individual. Acest adevăr și condiție a reușitei educaționale, a fost conștientizat și valorificat sub diverse forme pe parcursul evoluției civilizației umane, atingând în postmodernitate cea mai superioară poziție – centrarea învățării pe elev/student.

Metodologic, problema abordată se configurează pe măsura apariției și dezvoltării teoriilor pedagogice. Este percepută, mai cu seamă, odată cu accentuarea ideii de a edifica o școală prietenoasă elevului.

Cele mai multe studii privind diferențierea și individualizarea, se referă la învățământul de cultură generală și mai puține la învățământul superior, cele existente având cu precădere un caracter teoretic. Diferențierea și individualizarea în universități, necesită o abordare sistemică și se reflectă în toate repererele conceptuale ale procesului didactic: planurile de învățământ, curricula disciplinelor, strategiile didactice.

Din cele menționate mai sus putem conchide că *diferențierea* activității desemnează adaptarea activității de învățare (sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al metodologiei didactice) la particularitățile copiilor (capacitate de învățare, motivație), la tipurile de individualități. *Individualizarea* învățării semnifică adaptarea activității didactice la particularitățile individuale ale copilului. Individualizarea învățării nu este identică cu învățarea individuală (fiecare copil învață izolat de ceilalți).

Analiza conceptelor și studiul genezei diferențierii și individualizării educației/instruirii a permis să stabilim că acestea pot fi considerate drept fenomene sociale și pedagogice, deoarece necesitatea învățării diferențiate și individualizate izvorăște, pe de o parte, din specificul rațiunii umane (cu diferențe psihice, psihofiziologice etc.), precum și din idealul educațional – formarea unei personalități armonioase și creatoare de bunuri materiale și spirituale, capabilă să realizeze rolurile cu care o investește societatea. Înțelegerea fenomenului individualizării ne orientează spre diferențiere. Diferențierea permite descoperirea și valorificarea posibilităților fiecărei persoane.

Complexitatea fenomenului diferențierii și individualizării, necesită diversitatea abordărilor conceptuale:

- *ca factor*, deoarece ele se prezintă ca și condiție/ împrejurare care determină desfășurarea procesului vizat.

- *ca lege specifică a instruirii* care își găsește o reflectare subtilă, mai cu seamă în: *Legea necesității evaluării educației în mod continuu și la diferite intervale de timp și în Legea proiectării pedagogice a educației / instruirii prin optimizarea raporturilor dintre finalități – conținuturi – metodologie – evaluare – context de realizare*, fiindcă acestea ambele intervin în domeniul științei și activității pedagogice la nivel de politică educațională care ghidează acțiunile concrete ale actorilor vizați.

- *ca principiu pedagogic* cu o sferă largă de referință și cu o sferă mai restrânsă de referință la nivelul realizării-dezvoltării activității de instruirea organizată în cadrul procesului de învățământ.

- *ca strategie pedagogică* ce va include forme, metode, procedee și tehnici concrete de valorificare a potențialului individual al persoanei.

Sintetizând, menționăm că diferențierea și individualizarea educației, ca expresie a normativității pedagogice în postmodernitate, cuprinde concepția antropocentrică și cea sociocentrică, care îmbină educația/ instruirea ce stimulează natura individului, dezvoltarea potențialului biopsihic al lui și educația abordată prin prisma pregătirii treptate a omului pentru viața în societate, adică existența acestuia în profesie și celelalte roluri sociale.

În esență, specialiștii care investighează problemele însușirii conștiente a cunoștințelor, formarea competențelor profesionale, problema succesului și insuccesului școlar ajung la analiza și abordarea diferențierii și individualizării în procesul educațional.

2. IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE DE VALORIFICARE A DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII ÎN FORMAREA INIȚIALĂ

2.1 Potențialul individual al persoanei, ca rezultat al influenței factorilor psihologici, socio-psihologici și sociali

Factorii generali ce influențează formarea personalității: ereditatea, mediul și educația îi conferă omului identitate proprie, unicitate, expresie a unei anume îmbinări a variabilelor sale interne, unele dintre acestea impunându-se cu o intensitate mai puternică în structura de ansamblu a acestui construct uman. Toate acestea imprimă procesului de învățare un caracter individual. Mecanismele generale ale acestui proces se nuanțează de la un individ la altul.

Mulți cercetători au investigat și definit factorii ce contribuie la formarea personalității. În acest sens vom prezenta câteva păreri pe care le considerăm relevante. V. Pavelcu susține că fiecare om, „în același timp, seamănă cu toți, seamănă cu unii și nu seamănă cu nimeni” [100, p.13]. Personalitatea include din punct de vedere a structurii sale variabile generale, tipologice și individuale, îmbinate într-o constelație unică.

Al. Roșca susține că: „personalitatea reprezintă îmbinarea unitară non-repetitivă a însușirilor psihice care caracterizează mai pregnant și cu un mai mare grad de stabilitate omul concret și modalitățile sale de conduită” [113, p.466].

L. Davidoff definește personalitatea ca un construct sumativ, care include gânduri, motive, emoții, interese, abilități etc.” sau, altfel spus, un ansamblu de „modalități relativ consistente și durabile de percepere, gândire, simțire și comportare care conferă omului o identitate proprie” [167, p.443].

Fiecare individ constituie o personalitate, care se structurează și se construiește în ritmuri diferite pe tot parcursul existenței sale. Formarea intelectuală presupune stabilirea unei interacțiuni informație-subiect în vederea stimulării transformărilor și restructurărilor psihice, a creșterii capacității de autoorganizare.

Informația constituie un mijloc în vederea dezvoltării maxime a tuturor proceselor și capacităților intelectuale necesare unei activități independente și creatoare. Toate aceste procese și capacități nu sunt date apriori, predeterminate sau invariabile, ele sunt rezultatul unui proces evolutiv, al unei elaborări continue prin care se diferențiază și se înlocuiesc reciproc. Formarea intelectuală vizează tocmai restructurarea și echilibrarea internă a acestor procese și capacități ca urmare a informației asimilate de subiect. Ea se realizează în procesul învățării, în care subiectul participă cu întreaga personalitate.

Distingem câteva dimensiuni psihologice de formare a personalității: *inteligența, potențialul creativ, temperamentul, memoria, anxietatea, introversiune-extroversiune, motivarea*. De foarte multe generații oamenii de știință își pun întrebări referitoare la contribuția factorilor ereditari și de mediu în determinarea *inteligenței* individului. Dacă inteligența ar avea o bază genetică exclusivă ar trebui să demonstrăm similitudinile între testele de scor pentru inteligență la două persoane care sunt similare din punct de vedere biologic. Factorii de mediu, de exemplu educația compensatoare, nu par să modifice considerabil coeficientul de inteligență. Sunt necesare însă multe studii care să stabilească în ce măsură și exact pe ce căi factorii genetici și cei din mediu modelează inteligența individului. Există ideea, conturată deja în cursul expunerii, că factorii ereditari par mai însemnați în determinismul inteligenței fetelor, față de factorii de mediu care ar interveni mai important în capacitatea cognitivă a băieților. Nu trebuie pierdut din vedere că dezvoltarea capacității cognitive nu poate fi separată de creșterea și dezvoltarea individului. Inteligența este o parte componentă a personalității individului.

Creativitatea se află în strânsă legătură cu inteligența, dar nu se reduce la ea. Conceptul de creativitate nu este pe deplin elucidat. Fiecare educabil dispune de un potențial propriu de creativitate, care, în condiții favorabile, se actualizează în procesul învățării, generând diferențe individuale în calitatea performanțelor obținute. Ceea ce se dobândește prin învățarea creatoare are șanse mai mari de a se întipări și de a deveni operațional, prin transfer, în alte situații de învățare.

Numărul studiilor consacrate acestui fenomen a crescut vertiginos, specialiștii din diverse domenii preocupându-se să-i descifreze tainele: A Sandu, C. Spiridon ș.a. (2009), Arthur J. Cropley (2001), M. R. Sarsani (2005), Hugh Lytton (2012). Cu toate acestea încă nu s-a ajuns la un consens în definirea conceptului de creativitate. Fiecare autor insistă asupra unor aspecte ale fenomenului prin prisma cărora îi desemnează apoi semnificația. Pe fondul acestei diversități de opinii se pot delimita trei direcții în abordarea și analiza fenomenului creației: din perspectiva produsului creat, a procesului de creație și a personalității creatoare.

C. Alopî definește creativitatea ca o formațiune deosebit de complexă a personalității, caracterizată în principal prin originalitate și valoare, ea integrând într-un mod specific toate aspectele care concură la realizarea noului pentru a descoperi soluții originale solicitărilor externe [2, p.36]. După cum se observă din citat, aici se insistă asupra genezei creativității, a angajării personalității în direcția descoperirii unor posibilități originale de răspuns. Definiția relevă că această capacitate se poate dezvolta la orice persoană într-un grad mai mare sau mai mic în funcție de interacțiunea factorilor care concurează la apariția și exprimarea ei.

Creativitatea ne apare astfel ca o formațiune complexă ce rezultă din îmbinarea într-un mod irepetabil în cadrul personalității fiecărui individ a unor factori de natură diferită, fapt care îi asigură posibilitatea să răspundă în mod original diverselor solicitări exercitate din exterior.

Creativitatea este influențată și de factori sociali. „Rolul acestora se exprimă prin aceea că oferă, într-o formă concentrată, tot ceea ce s-a obținut până în acel moment, generând noi probleme și semne de întrebare, prin efectul lor stimulativ sau inhibitiv asupra personalității creatoare. Atitudinea generală a societății față de fenomenul creativ se exprimă prin măsurile întreprinse în direcția încurajării manifestărilor creatoare ale membrilor săi. Toate aceste măsuri, începând cu cele politico-instituționale și terminând cu cele educative, circumscriu strategia promovării creativității. Dacă, în general, societatea contemporană manifestă tot mai multă sensibilitate față de creativitatea oamenilor, strategia promovării ei diferă nu numai de la o țară la alta, ci și de la o etapă la alta a dezvoltării ei. „Confruntarea creativă cu prezentul – în pofida neconținutelor transformări sociale – înseamnă a determina viitorul” [74, p.109].

Ca formațiune psihologică, creativitatea este proprie tuturor copiilor, în limitele dezvoltării normale. Pe măsura dezvoltării ontogenetice se conturează treptat, conducând astfel la diferențierea și individualizarea personalităților creatoare, fiecare dispunând de o dominantă specifică în funcție de ponderea și modul în care se corelează factorii implicați în această constelație, de experiența acumulată și de contextul social și climatul psihosocial în care se manifestă. Creativitatea presupune anumite premise psihofiziologice care, subsumate și angrenate în procesul dezvoltării, vor conduce la conturarea și exprimarea ei, ca dimensiune proprie individului respectiv. „Toate condițiile virtuale existente în om, dar nu neapărat utilizate, care ar putea contribui la succesul actului creativ, alcătuiesc creativitatea potențială a persoanei, spre deosebire de facultatea creativă, care presupune posibilitatea reală, actualizată, de a crea” [128, p.7].

Studentii trebuie să cunoască că de la ei se cere să fie creativi. A fi creativ înseamnă să studiezi cunoscutul din diferite puncte de vedere, să găsești noi relații dintre lucruri care par a nu avea nici o legătură, să găsești în cadrul dat noi alternative. Aceasta înseamnă să fii deschis față de mediul în care trăiești, să înțelegi sentimentale celor din jur și să-ți creezi propria experiență.

Obiectivul pedagogului este de a elabora exerciții care i-ar încuraja pe studenți să pună întrebări despre viața lor, ce cunosc despre trecut, implicarea lor socială și ideile pe care le au referitor la viitor. Este important de a-i implica pe studenți în definirea conceptelor generale precum curiozitatea, deschiderea, flexibilitatea, imaginația, surpriza, simțul umorului și evaluarea rolului și valorii acestui concept [92].

Potențialul creativ cunoaște o dinamică specifică de-a lungul dezvoltării ontogenetice și îmbracă nuanțe individuale de la o persoană la alta. Cunoașterea lui reprezintă o condiție indispensabilă pentru organizarea întregului demers educativ.

Temperamentul a fost definit extrem de variat de către diferiți autori, dar una dintre cele mai sugestive definiții consideră că acesta reprezintă în fond diferența de stil din comportamentul unui individ. G. Allport (citată de P. Popescu-Neveanu) definește într-un mod mai explicit temperamentul, ca fiind „totalitatea fenomenelor caracteristice psihicului unui individ, care permit înțelegerea susceptibilității lui la stimuli emoționali, forța și rapiditatea răspunsurilor, precum și calitatea dispoziției sufletești, persistența și particularitățile fluctuante ale acesteia” [108, p.65].

Temperamentul este determinat ereditar, fiind o caracteristică a individului ce poate fi urmărită de-a lungul întregii vieți, având o constanță remarcabilă. El nu se raportează la calitățile morale sau intelectuale ale subiectului, ci exprimă o calitate a domeniului afectiv. Trăsăturile temperamentale determină stabilitatea și profunzimea trăirilor, tonusul psihic și colorează natura vieții afective a individului. Pe când inteligența persoanei poate fi măsurată convenabil prin IQ, aplicarea unor măsurători obiective în ceea ce privește comportamentul este dificilă. În mod notoriu, în aprecierea temperamentului intervine subiectivitatea și experiența individuală a persoanei care face aprecierea. Nu trebuie confundată noțiunea de „copil dificil” cu cea de „temperament dificil”. Copiii cu particularități temperamentale dificile au moștenit aceste trăsături de la ascendenții lor și sunt în continuare confrunțați cu eventualul temperament dificil al părinților.

Diferențele temperamentale între indivizi direcționează nu numai răspunsul parental, dar explică și diferențele privind momentul achizițiilor, intensitatea efortului educațional necesar.

Rolul *memoriei* în procesul de învățământ este deosebit de important. Fără o memorie trainică nu este posibilă asimilarea temeinică a bazelor științelor, ceea ce reprezintă una dintre principalele sarcini ale școlii. Latura remarcabilă a evoluției memoriei umane constă în diferențierea și individualizarea capacității reactualizării, care permite valorificarea propriu-zisă a informației și experienței stocate și desfășurarea unor activități mintale autonome, în care trecutul se leagă de prezent, iar prezentul de viitor. „Memoria este procesul prin care se realizează gestionarea informațiilor și experiențelor cotidiene prin: fixare, păstrare, reorganizare și reactualizare. Ea conferă Eului nostru identitate și continuitate în timp și asigură transformarea necunoscutului în cunoscut” [10, p.40].

Diferențele memoriilor la persoane pot fi cantitative și calitative. La cele cantitative se atribuie viteza, rezistența, durata, precizia și volumul de memorare. Diferențele calitative sunt

acele de dominare a unui anumit tip de memorie: vizuală, auditivă, emoțională, motorie și a funcționării lor. O dezvoltare mică o au acele tipuri de memorie care se folosesc cel mai des. Procesele memoriei sunt strâns legate de particularitățile persoanei, cu starea sa emoțională, interese și necesități. Acestea determină ce și cum omul memorează, păstrează și își reamintește. Ceea ce este interesant și are o anumită valoare emoțională se memorizează mai bine.

În procesul de învățământ, cei care învață memorează și păstrează în memorie o mare cantitate de fapte, reguli, legi, norme etice, pe care le vor utiliza ulterior în viață, în activitatea practică. În activitatea de învățare, memoria este absolut necesară. Este un proces prin care oamenii și alte organisme codifică, înmagazinează și refolosesc informații. Trebuie să avem în vedere faptul că fiecare copil reprezintă o individualitate, dar în același timp poate aparține unei anumite grupe, categorii distincte de receptivitate la informații, în funcție de structura sa genetic-ereditară.

În raport cu personalitatea, orice teorie explicativa asupra acesteia trebuie să recunoască rolul fundamental al memoriei, fără de care nu s-ar putea susține persistența constantă trăsăturilor de personalitate, determinate de proprietățile memoriei [31, p.29].

Memoria are anumite proprietăți care se manifesta diferit la persoane diferite:

Aceste proprietăți se concretizează diferit la fiecare individ. Uneori, atunci când trăsăturile sunt sau foarte puternice sau foarte slabe, ele pot deveni elemente distinctive în descrierea personalității noastre.

Studentii reacționează la situațiile de instruire/învățare în diferite modalități. În termen de reacție emoțională la învățarea limbilor străine, *anxietatea* joacă un rol foarte important, deoarece ea presupune o anumită grijă față de o anumită activitate. H. D. Brown definește anxietatea ca „o stare de teamă vagă” [164, p.134]. Orice exercițiu sau sarcină pot fi urmate de o asemenea stare de anxietate, care cauzează îndoieli și nesiguranță în ceea ce privește procesul de asimilare a materialului studiat.

Se pare că cei care învață simt necesitatea de a fi în siguranță în procesul de studiere – importanță subliniată în abordările umanistice ale predării limbilor străine [197, p.479].

În procesul de predare a obiectului de studiu anxietatea se manifestă prin:

- a) teama de a comunica, care apare din incapacitatea studentului de a-și exprima adecvat gândurile și ideile;
- b) frica de evaluare socială negativă, care apare din necesitatea studentului de a lăsa o impresie pozitivă asupra altora;
- c) neliniștea generată de testarea cunoștințelor.

Deși suntem predispuși să considerăm anxietatea un factor negativ, ceva ce trebuie evitat, ea servește drept imbold ca studentul să depună eforturi mari în asimilarea materialului și este considerată de K. Bailey „cheia succesului în procesul de învățare” [161, p.237].

Credem că dacă anxietatea ajută sau împiedică procesul de învățare depinde de gradul acesteia la fiecare individ în parte. Lipsa ei totală poate face ca studentul să fie pasiv și inert. Din cercetările efectuate de J. Carrol (1965) și R. Gardner (1976) reiese că este necesar de a promova un nivel scăzut de anxietate în scopul obținerii rezultatelor bune la învățătură.

O altă tipologie psihologică este cea care se întemeiază pe dimensiunea *introversiune-extroversiune*. Această tipologie a fost teoretizată de C. G. Yung (1921). Criteriul pe care se întemeiază această tipologie este orientarea predominantă spre lumea externă (extravertiții) sau spre lumea internă (introvertiții).

Starea de *extroversiune* presupune o sursă mare de energie, acțiune, atenție dispersată. Tipul extrovertit este o fire expansivă, dornic de afirmare, preferă activitățile practice, acționează sub impulsul momentului, își stăpânește mai greu emoțiile și sentimentele, se simte mai bine printre lucruri etc.

Starea de *introversiune* presupune un mediu intim, contact cu un număr mic de oameni, studiu individual. Tipul introvertit este o fire retrasă, distantă, închisă în sine, rezervată, înclinată spre meditație, reacționează mai curând cerebral decât muscular, se simte mai bine în anturajul cărților, își controlează stările afective, acționează ordonat și calculat etc.

Tricia Hedge consideră că studenții extroverți „au mai mult succes decât cei introverți”, deoarece ei sunt mai disponibili să experimenteze și să-și asume un risc în învățare [184, p.20]. La stabilirea mijloacelor diferențiate de instruire este important să se țină cont și de factorii socio-psihologici care contribuie la conturarea diferențelor dintre educabili. Acești factori constituie o componentă indispensabilă a individului.

Profesorii realizează importanța motivării studenților în procesul de învățare. *Motivarea* presupune *orientarea* pozitivă a studenților față de sarcinile preconizate – ei au încredere în propriul succes; *autoimplicare* – ei doresc să-și mențină și să promoveze propria imagine pozitivă; *necesitatea de afirmare* – ei fac față dificultăților de învățare și au succes în ceea ce fac; *atingerea scopurilor propuse* – ei sunt conștienți de acestea și își direcționează eforturile spre atingerea lor; *perseverența* – ei depun eforturi considerabile în învățare și nu sunt descurajați de lipsa succesului la moment.

Un factor important care influențează motivația de a învăța este percepția autoeficienței, cu repercusiuni în plan emoțional. Informații despre propria eficiență se culeg din performanța în sarcini anterioare, din experiențele altora sau comunicate direct, verbal [81, p.118].

Conceptul de *motivare* implică încrederea/speranța că există o șansă rezonabilă de a atinge un scop dorit. Unii studenți învață mai bine, deoarece sunt mai bine motivați. Sensul primar al motivării este probabil interesul provocat de către ceva la studenți (un exercițiu, un anumit subiect poate interesa studenții spre bucuria profesorului). Motivarea în procesul de instruire se referă la atitudini stabile, de durată, localizate în mintea studenților, în special, motivare integrativă și instrumentală, termeni utilizați pentru prima dată de R. Gardner and W. Lambert (1972).

D. Sălăvăstru (2004) abordează problematica formelor motivației învățării, și anume motivația intrinsecă și motivația extrinsecă, pe care le definește și le caracterizează. Astfel, „motivația intrinsecă își are sursa în însăși activitatea desfășurată și se satisface prin îndeplinirea acelei activități. Ea îl determină pe individ să participe la o activitate pentru plăcerea și satisfacția pe care aceasta i-o procură, fără a fi constrâns de factori exteriori”. La polul opus se află motivația extrinsecă „a cărei sursă se află în exteriorul individului și a activității desfășurate. Angajarea în activitate e văzută ca un mijloc de atingere a unor scopuri și nu ca un scop în sine” [116, p.84-85].

Alegerea materialului didactic și a conținutului lecției trebuie să corespundă motivării studenților. Unul dintre discipolii psihologului H. A. Murray, D. C. McClelland (1951), susține că trei sunt motivele fundamentale ale comportamentului uman, și anume: nevoia de realizare (de performanță, de reușită), nevoia de apartenență (de afiliere) și nevoia de putere (de autoritate, de dominație). Toți indivizii sunt animați de aceste trei nevoi, dar în grade diferite și cu dominante diferite, ceea ce explică diferențele interindividuale [ibidem, p.73].

Din cele menționate mai sus putem conchide că factorii socio-psihologici care contribuie la conturarea diferențelor dintre educabili, jucând un rol important în identificarea de către cadrul didactic a modalităților de învățare a fiecărei persoane în parte.

Factorii sociali au o influență mare asupra procesului de formare a personalității. Efectul acestora este mediat de un număr de variabile care au fost determinate ca având o importanță majoră asupra atitudinii persoanei față de procesul educațional.

Educabilii diferă enorm prin modalitatea cât de repede învață, prin tipul de competențe pe care ei le dobândesc. Parțial aceste deosebiri pot fi explicate referindu-ne la factorii psihologici, stil de învățare personală, dar parțial ele depind și de factorii sociali.

Existența unor trăsături individuale este valabilă pentru toate speciile, la om, ca ființă prin excelență socială, care se formează sub multiple influențe de acest ordin, această trăsătură apare și mai pregnant. Omul are nu numai o natură biologică, ci și una socială. Aceasta din urmă exercită o influență asupra celei dintâi, astfel încât „mediul social reflectă comportamentul

individual sau trăsăturile care sunt moștenite, mediul social este, de asemenea, moștenit și contribuie la evoluția însușirilor persoanei.

Mediul social poate avea efecte considerabile asupra dinamicii trăsăturilor individului [219, p.229]. Teza de bază de la care pornim este aceea a interacțiunii dintre individ și mediul în care trăiește, în principal mediul social care influențează viața și evoluția individului. „Relația dintre om și muncă, ca o componentă a mediului social, are o finalitate benefică” [9, p.44]. Formarea și dezvoltarea personalității educabilului depinde și de calitatea mediului social, de condițiile sociale favorabile, de organizarea socială democratică și de relațiile interpersonale și profesionale.

Așadar, omul se formează și se dezvoltă sub influența condițiilor sale sociale de existență care își pun amprenta pe trăsăturile de personalitate ale fiecăruia. Se demonstrează că diferențele dintre indivizi în privința trăsăturilor lor de personalitate, formate în procesul vieții și activității sociale, sunt mai numeroase și mai importante pentru activitatea de formare a omului, decât deosebirile strict biologice. În același timp trebuie să subliniem faptul că formarea și dezvoltarea unor însușiri, natura și orientarea acestora sunt în funcție de caracterul relațiilor sociale în care oamenii se dezvoltă, de natura sistemului social în care trăiesc.

Dezvoltarea însușirilor individuale, a aptitudinilor specifice dobândește valoare pentru individ și semnificații sociale numai în măsura în care se armonizează perfect cu interesele generale ale întregii societăți contemporane și nu vin în opoziție cu normele ei. În aceasta constă, în fapt, garanția integrării individului în societate, transformarea lui în personalitate autentică.

Rezultat al acțiunii reciproce dintre individ și societate, diferențierea – ca atribut al individului și integrarea – ca scop al acțiunii de formare a individului, devin coordonate ale dezvoltării personalității. Acțiunea factorilor externi prin factorii interni proprii ființei umane constituie legitatea pe care se întemeiază, din acest punct de vedere, principiul diferențierii influențelor educative exercitate asupra studenților.

Cel puțin două concluzii pot fi desprinse din considerațiile de mai sus, cu valoare de principiu pentru acțiunea de *diferențiere a demersului didactic*. În primul rând, existența unor trăsături individuale, rezultate din interferența specifică a relațiilor sociale și a particularităților biopsihice ale fiecărui individ reclamă o acțiune diferențiată a cărei finalitate este realizarea personalității. În al doilea rând, trăsăturile definitorii ale personalității, capacitățile și aptitudinile, conștiința și comportamentul se conturează în procesul practicii, al solicitărilor nuanțate ale mediului ambiant. De aici, însemnătatea covârșitoare a acțiunii educative adecvate trăsăturilor individuale pentru formarea personalității în concordanță cu cerințele societății.

Procesul de formare a omului trebuie să vizeze atât dezvoltarea plină a personalității fiecărui educabil, a înclinațiilor, aptitudinilor și aspirațiilor acestora, cât și cerințele economice – exprimate în nevoia de forță de muncă – precum și cele sociale, care orientează acest proces în direcția cultivării unor anumite trăsături de personalitate. Numai o acțiune educativă care asigură armonizarea necesităților sociale cu înclinațiile și aspirațiile educabililor, oferind celor din urmă posibilități largi de dezvoltare, dar orientată de cerințele societății, poate crea premise pentru valorificarea în cel mai înalt grad a energiilor umane.

Dezvoltarea personalității educabilului este înțeleasă de cercetători ca rezultat al interconexiunii unui ansamblu de factori familiali, școlari și comunitari.

Primul factor care contribuie la formarea personalității umane în perspectivă multidirecțională este *familia*. Aceasta îl familiarizează cu valorile și normele grupului de referință. Familia, văzută ca un mediu educațional și socializator, este considerată ca o „unitate socială constituită din adulți și copii, între care există relații de filiație naturală sau socială” [124, p.26].

Familia este considerată prima școală a educabilului care constituie un actor educativ social ce necesită o atenție deosebită, permanentă din partea instituțiilor de învățământ. Părinții sunt primele repere semnificative ale procesului de autoidentificare/autodiferențiere a sinelui, clar delimitate de restul colectivității familiale sau locale, și rămân astfel de repere după ce copiii merg la școală și, în general, pe tot parcursul vieții.

Instituția de învățământ și familia reprezintă pilonii de bază ai umanizării, integrării sociale și formării individului, iar familia, ca nucleu fundamental al societății, este prima care începe formarea intelectuală și morală a celui ce învață. Spre a ajuta eficient copiii, părinții trebuie să țină legătura cu instituția de învățământ, spre a se informa despre rezultatele muncii și despre comportarea lor. Părinții conștientizează că cerințele unice față de copil trebuie menținute de către toți actorii implicați în educația acestuia, implicarea fiecăruia este importantă pe întregul parcurs al studiilor. Implicarea ambelor părți în luarea deciziilor, având aceleași repere educaționale, face să progreseze învățarea și dezvoltarea celor ce învață.

În procesul de educație, colaborarea dintre instituția de învățământ și familie este absolut necesară, dar în același timp pot apărea unele dificultăți.

Un raport asupra relațiilor dintre instituția de învățământ și familie în țările comunității europene, bazat pe cercetări comparative, documentare și empirice, enumeră câteva motive pentru care instituția și familia se străduiesc să stabilească legături între ele:

- părinții sunt juridic responsabili de educația copiilor lor;

- învățământul nu este decât o parte din educația copilului; o bună parte a educației se petrece în afara instituției;

- cercetările pun în evidență influența atitudinii parentale asupra rezultatelor educabililor, în special asupra motivațiilor învățării, precum și faptul că unele comportamente ale părinților pot fi favorizate datorită dialogului cu instituția de învățământ;

Ațiunea familiei asupra individului este influențată de mediul din care acesta face parte. Etimologic, cuvântul provine din latinescul *medium*, care semnifică ceea ce este comun. „Mediul se prelungește în educație” [apud 29, p.101] .

Suntem totalmente de acord cu această opinie, și că anume în familie se formează cele mai importante deprinderi de comportament: respectul, politețea, cinstea, sinceritatea, decența în vorbire și atitudini, ordinea, cumpătarea, grija față de lucrurile încredințate. În realizarea acestor sarcini, modelul parental ajută cel mai mult; părintele este un exemplu pentru copil. Părinții îi spun copiilor ce e bine și ce e rău, ce e drept și ce e nedrept, ce e frumos și ce e urât în comportamente. Aceste noțiuni îl ajută pe copil să se orienteze în evaluarea comportamentului său și a celor din jur. Tot în sens moral, familia îl îndrumă să fie sociabil, să fie un bun coleg și prieten.

2.2 Premise epistemologice ale diferențierii și individualizării demersului didactic

În acest context vom analiza câteva premise, importante în viziunea noastră, inclusiv factorii ce contribuie la valorificarea diferențierii și individualizării în procesul educațional.

Societatea umană nu putea exista, nu se putea perpetua și dezvolta fără transmiterea de la o generație la alta a cunoștințelor acumulate, a deprinderilor și priceperilor formate. Treptat, societatea umană a selectat acele observații semnificative, pozitive, benefice, care au dobândit statutul de reguli, demne de a fi respectate.

Marii gânditori ai omenirii din totdeauna, filozofii tuturor timpurilor, au meditat asupra educației, au făcut constatări asupra faptelor educaționale, au selectat cele mai semnificative observații. Conceptul de diferențiere și individualizare se regăsește și în marile curente filozofice care au propria viziune referitoare la dezvoltarea individualității, stimularea creativității individuale și de grup, la integrarea socioprofesională și dezvoltarea societății însăși.

Personalismul se consideră a fi o filosofie deschisă către realitate, către realitatea socială contemporană care a favorizat manifestarea puternică a individualismului și a dus la dezumanizarea omului, în concepția lui E. Mounier – figura cea mai proeminentă a acestei

filosofii – „personalismul este o concepție antiindividualistă, care vrea să se apropie de omul simplu, vrea să-l ajute spre a se împlini ca persoană, ca persoană liberă și creatoare” [198, p.85].

Vorbind despre personalism ne vom referi la L. Laberthonniere, G. Madinier, M. Nedoncelle, E. Mounier, J. Lacroix, J. M. Domenach. Dezvoltând o filosofie creștină, aceștia evită totuși exagerările mistice și iraționaliste ale celorlalți, își propun să țină mai mult seama de omul real, concret, cu individualitatea sa, nedivizat în comunitatea în care trăiește și neînseriat sau inventariat ca un lucru oarecare.

E. Mounier, J. Maritain și R. Unger par a fi reprezentanți ai personalismului realist, toți trei utilizează frecvent termenii personalitate, personalism și comunitate. Tustrei accentuează conceptul de persoană în comparație cu conceptul de individ. Iar termenul persoană implică relația cu alți indivizi din comunitate și pune accent pe comunitate și relațiile dintre persoane și societate.

Filosofia lui E. Mounier, care se vrea o soluție a deplinei umanizării, caută să ofere unele elemente mai adecvate realității contemporane. Aceasta, cu atât mai mult cu cât, încă din 1932, E. Mounier afirma că „personalismul are în vedere o revoluție personalistă și comunitară, adică o transformare revoluționară atât a persoanei, cât și a societății. Într-adevăr, în concepția sa, o astfel de revoluție presupune reformarea ființei umane, pentru ca aceasta să se poată împlini pe sine sub aspect spiritual și moral; toți oamenii, indiferent de categoria lor socială, vor putea trăi ca persoane într-un univers, un „univers personal” dominat de iubire și caritate” [ibidem, p.112].

L. Laberthonniere restrânge aria preocupărilor filozofice la „viața conștiinței”, la înțelegerea a „ceea ce suntem” și „ceea ce trebuie să devenim”. Omul este și trebuie să fie, în concepția sa, iubire și caritate, deschis mai întâi spre divinitate, apoi către sine ca ființă naturală și supranaturală, individuală și morală.

Personalistul italian Luigi Stefanini (1891–1956) ține în spirit personalist să atragă atenția că obiectul educației nu este omul abstract, ci „acest copil”, „această persoană”, în toată singularitatea sa. În consecință, acțiunea educatorului constă nu în a transmite o „știință impersonală”, valabilă pentru toată lumea, fără deosebire, ci în solicitarea „ființei singulare” de a se educa pe sine însăși. Educația nu este altceva decât autoeducație. O astfel de înțelegere a procesului educațional înseamnă, în opinia lui L. Stefanini, a „personaliza școala” [apud 173, p.10].

Suștinem ideea că o civilizație care se referă la personalism este una a cărei structură și spirit sunt direcționate către dezvoltarea tuturor indivizilor ca persoane care o constituie. Scopul acestei civilizații este de a-l face pe fiecare individ să trăiască ca o persoană, adică să dea dovadă de multă inițiativă, responsabilitate și spirit. Personalismul necesită o afirmare a valorii, deci a

valorii absolute a persoanei umane. Caracterul fundamental al persoanei nu constă în originalitate, autocunoaștere sau afirmare individuală, dar în comunicare.

În problemele vieții colective, personalismul întotdeauna dă prioritate tehnicilor educației și convingerii prioritare tehnicilor de presiune, diplomație sau decepție, deoarece omul lucrează bine numai atunci când lucrează cu el însuși în întregime.

Paradigma filosofică de învățare care le propune celor ce învață să-și construiască propria înțelegere a noilor idei a fost numită *constructivism*. S-a investigat mult domeniul teoriei de învățare și cunoaștere, iar savanți ca J. Piaget, Eleanor Duckworth, G. Hein și H. Gardener au explorat aceste idei în detaliu. O echipă de cercetători, în frunte cu R. Bybee, a elaborat un model de constructivism, potrivit căruia structura mediului de învățare trebuie să promoveze posibilități și activități care încurajează și susțin construirea înțelegerii. „Teoria pedagogică care ghidează diferențierea este constructivismul: convingerea că învățarea este realizată atunci când educabilul înțelege și aplică informația studiată” [192, p.60].

Constructivismul este conceptul cel mai mult promovat în pedagogia postmodernă, susține S. Kerka (1986), practicat de psihologia cognitivă, acum și de cea pedagogică, pentru că explică mecanismul real al învățării: cunoașterea și înțelegerea sunt construcții individuale asupra proceselor de prelucrare a informațiilor din mediu, antrenând memoria și experiențele, utilizând pentru aceasta structurile semantice. Constructivismul este deci un model de punere în aplicare a teoriei procesării informației, în situații reale. Constructivismul încurajează educabilii să aibă o atitudine proactivă în stabilirea scopurilor, a conținuturilor, a situațiilor, a strategiilor, prin interpretări și înțelegere. De asemenea, a promovat noi metode didactice – investigația centrată pe cel ce învață, învățarea ancorată, învățarea prin cooperare etc. Perspectiva constructivistă se dorește a fi integrativă atât în sfera învățării, cât și în cea a evaluării, ultima îmbrăcând forma dinamică prin luarea în considerare a influenței sociale [69, p.113].

Considerăm că constructivismul asigură înțelegerea cunoașterii individualizate, a stilului individual, a mecanismelor individuale, în context social și cultural real este o construcție socială, expresia în acțiune a indivizilor care interacționează. Astfel depășește behaviorismul și se apropie de constructul mental, focalizat pe context, pe cadrul acțiunilor și comportamentelor.

În același timp, constructivismul este confirmat prin faptul că procesul de diferențiere a percepției mediului înconjurător are loc efectiv. Iar teza individualizării afirmă că oamenii care trăiesc într-un anumit context social și cultural își formează moduri de percepție și comportare diferite, iar asta ține și de evoluția stilurilor de viață. *Mai întâi, constructivismul descrie cum funcționează gândirea omului și prin aceasta confirmă, totodată, diagnosticul de individualizare.* Față de Evul Mediu, noi nu mai depindem azi într-o așa măsură de comunitatea

în care trăim. În schimb suntem profund marcați de fenomenul de individualizare și, prin urmare, avem un alt mod de cunoaștere [89].

Fiecare persoană își construiește mediul său care-i include pe cei cu care el interacționează. Deci, indivizii formează vorbitorii și receptorii și le acordă roluri acelorora cu care interacționează. Gândindu-ne la cunoștințe este bine să ne gândim atât la componenta individuală, cât și socială. Cunoștințele întotdeauna implică atât latura socială, cât și cea individuală, o relație dialectică care există între contribuția individului la asimilarea cunoștințelor și cea socială. Recunoașterea acestui fapt ne conduce la ideea că putem construi medii de învățare unde multiple modalități de cunoaștere sunt căutate și valorificate.

Constructivismul social pragmatic cere ca profesorii să ia în considerație contextul în întregime, mediul instituțional și al comunității în cadrul căruia educabilul, ca un individ creativ, trebuie să funcționeze în interlegătură organică. Obiectivul educației democratice este de a crea condiții ca fiecare individ să fie liber de a deveni autorul propriei vieți. La baza teoriei constructiviste stă un ansamblu de principii care servesc ca îndrumător în practică:

1. Să încurajeze și să accepte autonomia și inițiativa studenților. Aceasta este una dintre modalitățile de a motiva studenții să fie responsabili de propriul studiu;
2. Să utilizeze o terminologie cognitivă, cum ar fi „clasifică”, „analizează”, „prezice” și „a crea”. Acest limbaj deschide oportunități pentru ca studenții să exploreze procesul de învățare pas cu pas;
3. Să permită studenților să participe la conducerea lecțiilor, să schimbe strategiile de instruire și să modifice conținutul;
4. Să încurajeze studenții să pună întrebări unul celuilalt;
5. Să implice studenții în experiențe care ar putea genera contradicții la ipotezele lor inițiale, și apoi să încurajeze discuții [68, p.23].

Este evident faptul că constructivismul este o filozofie educațională centrată pe cel ce învață. Premisa de bază a constructivismului este că fiecare student este un individ cu abilități unice de a crea propriile cunoștințe. Aceste cunoștințe sunt create parțial de organizarea și reamenajarea de idei și gânduri în creierul celui care învață. Constructivismul, de asemenea, postulează că „educabilii construiesc noile cunoștințe pe baza cunoștințelor existente, precum o casă este construită pe fundament” [217, p.209].

Concepția constructivistă sugerează că fiecare educabil va avea propriul set unic de opinii despre lume, concepte și idei preconceptuate. În condiții ideale, un profesor va identifica înțelegerea conceptelor de învățare a fiecărui student. Acest diagnostic va duce apoi la o corectare a concepțiilor greșite și neînțelegerilor prin intermediul unor orientări și facilitarea

experiențelor de învățare în mod individual. Profesorul asigură faptul că „educabilul înțelege conceptele complet înainte de a continua cu cele ulterioare, concepte din ce în ce mai complexe” [ibidem, p.217]. Acest fapt sugerează predarea individualizată. Din păcate, în contextul larg, predarea individualizată nu este o sarcină ușoară.

Considerăm că această concepție provoacă educabilul să caute informație prin prisma experienței personale și să ia în considerație cunoștințele anterioare în scopul găsirii răspunsului. Constructivismul ajută la identificarea nivelului de dezvoltare cognitivă și socială a fiecărui student, astfel încât profesorul va cunoaște cum să elaboreze materialul oferit spre studiu. *În viziunea constructivismului, educația universitară este un vector fundamental în schimbare, adică o educație în vederea schimbării, a modificării tuturor palierelelor sociale și individuale.*

Capacitatea cognitivă a omului se definește printr-un set de abilități, talente, deprinderi mentale, pe care H. Gardner le denumește inteligențe. Toți indivizii normali posedă fiecare dintre aceste inteligențe într-o anumită măsură. Ceea ce îi diferențiază este gradul lor de dezvoltare și natura unică a combinării lor. Este foarte important ca părinții și educatorii să încurajeze copiii să-și formeze propria individualitate, definită de combinația unică a inteligențelor multiple.

De foarte multe generații oamenii de știință își pun întrebări referitoare la contribuția factorilor ereditari și de mediu în formarea *inteligenței* individului. Dacă inteligența ar avea o bază genetică exclusivă ar trebui să demonstrăm similitudinile între testele de scor pentru inteligență la două persoane care sunt similare din punct de vedere biologic. Factorii de mediu, de exemplu educația compensatoare, nu par să modifice considerabil coeficientul de inteligență. Evident că sunt necesare însă multe studii care să stabilească în ce măsură și exact pe ce căi factorii genetici și cei din mediu modelează inteligența individului. Există o idee, interesantă expusă de unii cercetători (E. Stănciulescu [125], E. Vrăsmaș [143], W. Doise, G. Mugny [43]), conform căreia factorii ereditari par mai însemnați în determinismul inteligenței fetelor, față de factorii de mediu care ar interveni mai important în capacitatea cognitivă a băieților. Nu trebuie pierdut din vedere că dezvoltarea capacității cognitive nu poate fi separată de creșterea și dezvoltarea individului. Inteligența este o parte componentă a personalității individului.

Prin teoria sa, supranumită *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1993), H. Gardner a demonstrat că intelectul uman este multiplu și că orice individ reprezintă o „colecție de inteligențe”, iar capacitatea cognitivă a unui educabil poate fi mai bine descrisă printr-un set de abilități sau deprinderi mentale, pe care autorul le-a denumit *inteligențe multiple* [176, p.15]. În opinia sa, orice individ posedă, într-o măsură mai mare sau mai mică, fiecare dintre aceste inteligențe. Ceea ce îi diferențiază însă pe oameni este gradul lor diferit de dezvoltare și natura unică a combinării acestor inteligențe. Tocmai din această cauză, autorul

conchide că fiecare persoană este unică, iar unicitatea ei se manifestă prin faptul că are mai dezvoltat un anumit tip de inteligență, ceea ce și îi determină randamentul asimilării cunoștințelor, al interiorizării și al explicării relațiilor, al implicării profesionale etc.

H. Gardner a insistat asupra faptului că inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de șapte inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să manifeste modificările percepțiilor individuale și să recreeze aspecte ale propriilor experiențe [178, p.173].

Inteligența verbală/lingvistică – aceasta reprezintă capacitatea de a folosi eficient cuvintele, fie în registrul oral, fie în registrul scris. Studenții care posedă acest tip de inteligență au abilitatea de a opera cu: structurile și regulile de structurare a limbajului (de ex. punctuația cu valoare stilistică), nivelul fonetic al limbajului (aliterații), nivelul semantic (sensurile duble), nivelul pragmatic al limbajului; pot folosi limbajul în scop persuasiv (funcția retorică), în scopul de a rememora informația (funcția mnezică), în scopul de a explica ceva (funcția peripatetică), în scopul de a furniza informații despre limbajul însuși (funcția metalingvistică).

Inteligența logică/matematică – aceasta include capacitatea de a utiliza raționamente inductive și deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înțelege relațiile complexe dintre concepte, idei și lucruri, capacitatea de a utiliza gândirea logică în știință, studii sociale etc.

Acest tip de inteligență cuprinde și capacitatea de a clasifica, a anticipa, a stabili priorități, a formula ipoteze științifice și a înțelege relațiile de cauzalitate.

Inteligența vizuală/spațială – această inteligență a „imaginilor și tablourilor” cuprinde capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, precum și capacitatea de a recrea propriile experiențe vizuale. Percepția vizuală se combină cu un set de cunoștințe prealabile, cu experiența, cu reacțiile emoționale, cu imagini preexistente pentru a crea o nouă viziune oferită celorlalți ca experiență. Studenții cu inteligență spațială au capacitatea de a percepe cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spațiul, pot percepe relațiile dintre aceste elemente, propria poziție în spațiu.

Inteligența corporală/kinestezică – inteligența la nivelul corpului și al mâinilor permite să controleze și să interpreteze mișcările corpului, să manevreze obiecte, să realizeze coordonarea (armonia) dintre trup și spirit. Acest tip de inteligență nu se regăsește numai la atleți, ci poate fi întâlnit în mișcările de finețe ale chirurgului care realizează o operație pe cord sau la un pilot care își reglează cu finețe aparatura de bord.

Inteligența muzicală/ritmică – acest tip se conturează prin gradul de sensibilitate pe care individul îl are la sunet și prin capacitatea de a răspunde emoțional la acest tip de stimuli. Pe

măsură ce indivizii își dezvoltă conștiința muzicală, își dezvoltă și fundamentele acestui tip de inteligență.

Inteligența interpersonală – reprezintă abilitatea de a sesiza și de a evalua cu rapiditate stările, intențiile, motivațiile și sentimentele celorlalți. Aceasta include sesizarea expresiei faciale, a inflexiunilor vocii, a gesturilor; include și capacitatea de a distinge între diferite tipuri de relații interpersonale și capacitatea de a reacționa eficient la situațiile respective. Inteligența interpersonală implică deprinderi de comunicare verbală și non-verbală, deprinderi de colaborare, capacitatea de rezolvare a conflictelor, de lucru în grup, capacitatea de a avea încredere, de a respecta, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalți în vederea atingerii unor scopuri reciproc avantajoase. La nivel complex, se traduce prin capacitatea adultului de a „citi” și interpreta intențiile ascunse ale celorlalți.

Inteligența intrapersonală – aceasta presupune capacitatea de a avea o reprezentare de sine corectă (de a cunoaște calitățile și punctele slabe), de a avea conștiința stărilor interioare, a propriilor intenții, motivații, de a cunoaște temperamentul și dorințele; de asemenea, capacitatea de autodisciplină, autoînțelegere și autoevaluare. O persoană cu asemenea tip de inteligență își petrece timpul reflectând, gândind, autoevaluându-se. Nevoia de introspecție transformă inteligența în ceva extrem de intim.

Inteligența naturalistă – aceasta este sesizabilă la persoanele care învață cel mai bine prin contactul direct cu natura. Pentru aceștia, cele mai potrivite ocupații sunt cele din aer liber [228].

Prin urmare, orice modalitate uniformă de predare este, evident, nesatisfăcătoare, de vreme ce fiecare educabil este atât de diferit. De aceea, susține H. Gardner, procesul educațional trebuie planificat și realizat în mod individualizat, deci și diferențiat din perspectiva inteligențelor multiple.

Educația individualizată este motivată din cel puțin două supoziții:

1) De vreme ce indivizii sunt diferiți, ei au și profiluri diferite de inteligență, deci procesul educațional din școală trebuie organizat astfel încât să permită dezvoltarea tuturor profilurilor de inteligență umană;

2) În trecut se credea că un individ poate asimila întreaga cunoaștere sau măcar o parte semnificativă a acesteia, astăzi însă se pune problema individualizării traseelor curriculare, a diferențierii instruirii și racordării procesului educațional la necesitățile copilului. Secolul nostru debutează în câmpul psihologiei cu cercetarea problematicii inteligenței. Pe parcurs, interesul față de această variabilă psihologică a crescut mult, deoarece inteligența joacă un rol decisiv în obținerea succeselor personale, a performanțelor educaționale și contribuie la crearea imaginii favorabile a persoanei despre sine [59, p.20] și îi asigură ascensiunea socială.

Pedagogia contemporană a demonstrat că unele caracteristici ale stilurilor de învățare și ale inteligențelor multiple se completează reciproc. Deci, la proiectarea lucrului individual al studentului trebuie să luăm în considerație calitățile comune ale studentului.

Ceea ce propune H. Gardner este un învățământ individualizat bazat pe cunoașterea educabilului nu din punctul de vedere al personalității sale, ci din punctul de vedere al inteligențelor pe care acesta le prezintă. Ideea centrală a aplicației teoriei sale la sistemul de educație este aceea că fiecare individ are interese diferite, talente diferite și învață în mod diferit. H. Gardner propune învățământul centrat pe individ. Desigur, această idee nu este nouă. În psihologie și pedagogie, această orientare s-a născut și s-a dezvoltat având la bază însă diferențele identificate la nivelul personalității. Diversitatea activităților, a contextelor, a materialelor propuse prin TIM permite o diferențiere a educabilului, a capacităților lor de învățare și a tendințelor lor.

În vederea asigurării șansei de succes personal și pentru a elimina un eventual eșec în activitatea de învățare este indicat să se folosească metode compatibile cu elementele inteligenței dominante. Dar înainte de a se adopta stilul de învățare adecvat este necesar să se stabilească tipul de inteligență dominant. Evaluările inițiale, dar și continue permit depistarea inteligenței dominante, dar și proiectarea activităților de exersare și dezvoltare a acesteia conform principiului individualizării și diferențierii.

Aplicarea teoriei inteligențelor multiple poate determina obținerea de performanțe de către studenți, în contextul unei societăți în care este știut faptul că instituția îi cere studentului să învețe pentru a reuși, iar acesta este pus în situația de a-și construi o strategie de tipul „a învața să reușești”. H. Gardner este de părere că trebuie să considerăm inteligența, care este un potențial biologic și psihologic, susceptibilă de a fi mai mult sau mai puțin prezentă în funcție de factori culturali sau de motivații proprii fiecărui individ în parte [apud 120, p,167].

Pentru ca aceste propuneri să devină realitate, H. Gardner consideră necesară modificarea rolului pe care îl are profesorul. Profesorul trebuie să fie un specialist în evaluarea intereselor, capacităților și aptitudinilor copilului, dispărând astfel conceptul de inteligență globală. Un alt rol al profesorului ar trebui să fie acela de consilier în programe. După determinarea profilului cognitiv, profesorul ar trebui să îndrume educabilul către diferite domenii de învățământ și să-l ghideze către abordarea unui stil de învățare la care sistemul de învățământ ar trebui să fie pregătit să răspundă.

Limitări legate de dezvoltarea individuală și momente favorabile se referă la modul în care individul progresează trecând prin faze de dezvoltare fizică, intelectuală, emoțională și faze de adaptare socială, care sunt determinate de factori genetici și de mediu unici. Acești factori

sunt individualizatori, deoarece „educabilii au moduri de a gândi diferite și, în consecință, moduri diferite de a învăța, memora, răspunde și înțelege” [177, p.7].

Cei care învață pot avea ritmuri diferite de dezvoltare, în funcție de potențialitățile înnăscute, cât și de calitatea condițiilor instructiv-educative, de gradul adecvării activităților formative desfășurate de cei ce învață. Se impune, deci, individualizarea predării-învățării, creându-se condițiile ca fiecare educabil să se dezvolte în ritmul său propriu, activizându-i însă potențialitățile reale și valorificându-le la maximum. Pe fondul luării în considerare a particularităților individuale, se vor îngreuna activitățile și strategiile didactice realizate cu întreaga grupă de studenți, cu activități și strategii diferențiate – pe grupe de nivel – și cu cele individualizate, toate vizând mai ales aspectul formativ al învățământului.

Din perspectiva dreptului la educație, pentru valorificarea categoriei inteligențelor, în predarea-învățarea-evaluarea conținutului informațional, profesorul trebuie să țină seama de următoarele cerințe de diferențiere și individualizare a instruirii:

- parcurgerea materialului într-un timp determinat, specific psihointelectual a educabilului;
- se oferă posibilitatea educabilului să lucreze în anumite momente, în condiții care îi convin personal, ceea ce impune modificarea organizării tradiționale a activității didactice;
- posibilitatea de a aborda un subiect într-o fază anumită în funcție de cunoștințele acumulate anterior, studenții valorificându-și experiența cognitivă proprie;
- posibilitatea introducerii unor unități de instruire în favoarea studenților cu cunoștințe reduse sau a unora cu deprinderi bine consolidate, promovând pedagogia de sprijin;
- utilizarea mai multor mijloace moderne de instruire și materiale didactice variate, selectate oportun, pe criterii psiho-pedagogice și estetice.

Diferențierea nu înseamnă renunțarea la un program unitar de instruire. Instruirea unitară presupune crearea situațiilor favorabile fiecărui student, pentru descoperirea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de formare proprii. Teoria inteligențelor multiple constituie o alternativă a muncii diferențiate, o strategie modernă de instruire interactivă care poate contribui la îmbunătățirea performanțelor academice.

Considerăm că învățământul contemporan se îndreaptă spre o educație intelectuală diferențiată. Instruirea diferențiată se constituie ca un învățământ pe măsura educabililor, ceea ce conduce la formarea capacităților de autoinstruire și dezvoltarea nevoii de învățare continuă. Astfel, profesorul nu transmite cunoștințe, ci organizează, îndrumă activitatea didactică, asistă la formarea capacităților de autoinstruire, asigură adaptarea la situații noi. Totodată, instruirea

diferențiată permite valorificarea potențialului fiecăruia și, în același timp, identificarea mai multor tipuri de indivizi și stiluri de învățare.

Teoria lui H. Gardner a avut un efect catalizator asupra educației. De exemplu, în programele de cultură generală a constituit un imbold pentru valorificarea diversității culturale; din perspectiva teoriei inteligențelor multiple, inteligența, în calitate de construct cultural, a fost reconfirmată [179, p.133-134].

Teoria inteligențelor multiple conduce la trei concluzii:

1. Fiecare dintre noi posedăm întregul spectru de inteligențe; este ceea ce ne distinge ca ființe umane, din punct de vedere cognitiv.

2. Nu există doi indivizi – nici chiar doi gemeni – care să aibă exact același profil intelectual, deoarece, chiar dacă materialul genetic moștenit este identic, ei au diferite experiențe (și gemenii identici sunt adesea puternic motivați să se deosebească unul de celălalt).

3. A avea o inteligență de nivel înalt nu înseamnă că cineva în mod necesar va acționa inteligent. O persoană cu inteligență matematică dezvoltată și-ar putea folosi abilitățile pentru a efectua experimente importante în fizică sau a produce noi demonstrații geometrice de necontestat; dar ar putea risipi aceste abilități jucând la loterie toată ziua sau înmulțind în minte numere zecimale” [177, p.23].

Teoria lui H. Gardner este o teorie cognitivă, care încearcă să descrie modul în care indivizii utilizează inteligențele sale în soluționarea problemelor și justifică ceea ce se poate constata, de altfel, în activitatea cotidiană a fiecăruia, anume că nu învățăm în același mod, că avem stiluri diferite și atitudini de învățare diferite și, ca urmare, avem nevoie de un tratament diferit, individualizat, pe tot parcursul procesului de instruire și formare.

Pe măsură ce individul se dezvoltă, pentru învățare apar diverse oportunități și constrângeri. Învățarea este mai eficientă dacă este luată în considerație dezvoltarea diferențiată în plan fizic, intelectual, emoțional și social. Dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a celui ce învață, precum și modul în care aceștia interpretează experiența vieții sunt afectate de școlarizarea precedentă, familie, cultură și comunitate.

Un mod de abordare a personalității o reprezintă *teoria social-cognitivă*, care pune accent pe originile sociale ale comportamentului și pe importanța proceselor cognitive, în toate aspectele funcționării umane. Teoria social-cognitivă se diferențiază de alte teorii ale personalității prin aceea că pune accent pe două procese distincte: *învățarea observațională* și *autoreglarea*. *Învățarea observațională* se referă la capacitatea de a învăța comportamente complexe prin observarea altora. *Autoreglarea* se referă la capacitatea individului de a-și influența propriul comportament, mai mult decât de a reacționa mecanic la influențele externe.

Atât învățarea observațională, cât și autoreglarea implică participarea proceselor cognitive și ambele sunt influențate de recompense și pedepse, fără a fi însă determinate de ele.

Termenul de „conflict socio-cognitiv” este împrumutat din psihologia socială, iar autori ca G. Clermont îl vor articula concepției piagetiene, încercând să sublinieze aspectul interactiv care intervine în formarea inteligenței. Jean Piaget, a cărui ultimă practică de cercetare face abstracție de intervenția factorilor sociali în dezvoltarea cognitivă, propune în aceeași epocă o concepție asupra dezvoltării cognitive făcând să intervină în mod explicit factorul social. Concluzia cu care se termină articolul „*Logică genetică și sociologie*” este „că viața socială este o condiție necesară dezvoltării individului în însăși natura sa, făcându-l să treacă de la starea autistă la starea de personalitate” [204, p.80].

W. Doise și G. Mugny consideră că progresele individuale pot fi generate de interacțiuni sociale, dar nu orice fel de interacțiune socială prezintă caracteristicile propice dezvoltării pentru care interacțiunile dintre indivizi sunt constructive, doar dacă are loc o confruntare între soluții divergente. Dinamica dezvoltării cognitive rezultă, de fapt, dintr-un conflict de comunicare socială: „posibilitatea deplină de confruntare interindividuală este necesară pentru ca interacțiunea să fie constructivă” [43, p.95].

W. Doise și grupul său au elaborat o abordare după care, în fiecare moment al evoluției sale, individul dezvoltă anumite competențe de organizare ce-i permit să participe la interacțiuni tot mai complexe, din care rezultă noi coordonări individuale. Instrumentele cognitive construite la nivel social se însușesc în mod individual, orice nouă construcție cognitivă bazându-se pe achizițiile dobândite în timpul interacțiunilor precedente [169, p.305].

Conflictul socio-cognitiv este văzut ca fiind „principalul mecanism al progresului cognitiv individual”, deoarece reprezintă o sursă de schimbare a individului și a sistemului în care acesta evoluează [80, p.47]. Teoria social-cognitivă pune accent pe originile sociale ale comportamentului și pe importanța proceselor cognitive în toate aspectele funcționării umane: motivație, emoție și acțiune. Ea are câteva caracteristici care o particularizează în raport cu celelalte abordări:

- reliefaarea individului ca agent de acțiune;
- supralicitarea originilor sociale ale comportamentului;
- relevarea importanței proceselor cognitive în dezvoltarea și funcționarea personalității;
- accentul pus pe cercetarea sistematică.

Conflictul socio-cognitiv este văzut ca o sursă de schimbare la individ și se referă la confruntarea propriei experiențe de cunoaștere cu a celorlalți participanți, care pot sugera soluții pentru elaborarea de noi instrumente cognitive. Conflictul socio-cognitiv apare în confruntarea

dintre subiecți aflați în stadii de dezvoltare cognitivă diferite și constrânși să rezolve împreună o problemă.

În cadrul acestui conflict, un impact educațional favorabil îl are utilizarea diferențelor de soluționare a unei anumite probleme, inițial între copil și adult, ulterior între individ și grup [102, p.64].

Dintr-o perspectivă interactivă, S. Messick e de părere că stilul cognitiv ar putea fi văzut ca o variabilă moderatoare care descrie diferențele individuale în modul de selecție și utilizare a strategiilor cognitive de nivel inferior [194, p.381]. O astfel de concepție e în acord cu o definiție a stilului ca o euristică de nivel superior care organizează strategiile, tendințele și capacitățile mai specifice în paternuri funcționale caracteristice unui individ.

Modele ale învățării ce au la bază conflictul socio-cognitiv se circumscriu paradigmatelor psiho-cognitivă și socio-cognitivă. Teza de bază a acestor modele este aceea că învățarea, ca factor și mecanism esențial în realizarea progresului cognitiv al educabilului, presupune interacțiunea dintre persoane, interacțiune generatoare de conflict socio-cognitiv, care devine sursă a dezvoltării psiho-individuale.

„Fără să fie subapreciată importanța psihogenezei cunoașterii, centrată pe activitatea individuală, în favoarea sociogenezei cunoașterii, axată pe activitatea în comun, pe interacțiunea cu ceilalți, această nouă abordare mai degrabă vine să demonstreze că factorul social are un rol tot atât de important ca și factorul individual; că învățământul modern are nevoie de reunirea variabilelor psihologice și a celor sociologice deopotrivă, considerate a fi la fel de importante în determinarea progresului cognitiv la studenți. În fond, important este să se ajungă la un raport de echilibrare între experiențele dobândite individual și cele câștigate social, în grup, în beneficiul unei formații depline” [14, p.31].

C. Oprea este de aceeași părere că nu orice conflict socio-cognitiv poate conduce la progres intelectual, iar „progresul cognitiv este direct proporțional cu posibilitatea de a apărea o situație de conflict socio-cognitiv, prilej ce oferă fiecăruia posibilitatea elaborării răspunsului colectiv” [85, p.132].

Considerăm că cercetarea asupra stilurilor cognitive nu ar trebui abandonată, pentru că existența unor tendințe, preferințe individuale în prelucrarea informației rămâne un fapt care e greu de contestat.

Reflecția constantă a psihologilor asupra diferențelor individuale întâlnite în contextul învățării școlare i-a condus spre dezvoltarea unei diversități de instrumente conceptuale (modele teoretice, definiții) care să permită explicarea acestor diferențe. Atenția s-a îndreptat, în primul

rând, asupra modalităților de valorificare a proceselor cognitive, ceea ce a impus conceptul de *stil cognitiv*, menționează D. Sălăvăstru [117, p.154].

Cercetările asupra stilurilor cognitive au demarat în anii '50, când o echipă de cercetători, adepți ai abordării psiho-analitice au început a studia *diferențele individuale* în plan cognitiv ca *reflecții ale unor modalități diferite de a se adapta la realitate sau ca mijloace de a face față realității* [175].

Modalitățile de adaptare au fost numite de cercetător *tipuri de control cognitiv*, fiind definite ca structuri stabilizate care apar prin interacțiunea dintre determinanții genetici și cei care țin de experiența de viață.

Modalitățile de control cognitiv studiate au fost: controlul nivelator-diferențiator, tolerant-intolerant; control flexibil-control rigid; dependența și independența de câmp [ibidem, p. 113].

Organizarea acestor modalități de control cognitiv în cadrul personalității formează *stilul cognitiv* al individului.

Către anii '70-80 ai sec. al XX-lea, cercetările realizate denotă stabilitatea stilului cognitiv și punctează modalități de evaluare a acestuia. Astfel, M Witkin [220] definește stilul cognitiv drept *diferențe individuale* în maniera în care individul percepe, gândește, rezolvă probleme, iar Messick S. [195] consideră că stilul cognitiv reprezintă *diferențele individuale constante* a persoanei ce ține de maniera ei de a organiza, a trata informațiile, de a cunoaște și chiar de a valorifica interacțiunile sociale. Acest moment a provocat diferențierea stilului de strategia cognitivă. În acest context, stilul este abordat ca o variabilă moderatoare care exprimă diferențele individuale în modul de selecție și aplicare a strategiilor cognitive, iar strategia este legată de sarcină, adică de modalitățile de realizare a acestora.

Pentru cercetătorii și practicienii educației, conceptul de stil cognitiv nu a rezolvat problema respectării *diferențelor individuale* în procesul de învățare, scrie D. Sălăvăstru [117, p.155], deoarece acesta este un construct de laborator, care permite caracterizarea formală a activității cognitive a unui individ. Cadrele didactice au nevoie de modalități concrete de proiectare și prezentare a cursului, a conținuturilor acestuia, a materialelor pedagogice care ar respecta particularitățile individuale ale educabilului și ar asigura diferențierea învățării. Acesta a fost motivul includerii în circuitul științific al conceptului de stil de învățare. Aici accentul cade pe: modul specific de a acționa, pe tendințele individuale ale predării și învățării.

În cercetarea noastră am plecat de la esența celor două definiții cu privire la stilul de învățare, care stă la baza individualizării. Prima, formulată de J. Kefee, scoate în evidență faptul că stilul de învățare cuprinde un ansamblu de factori cognitivi, afectivi fiziologici, care servesc drept indicatori ai modului în care cel ce învață percepe, interacționează și răspunde la mediul de

învățare [187, p. 36], și a doua, formulată de R. Schmeck [207, p. 233], menționează că stilul de învățare este predispoziția educabililor de a adopta o manieră independentă, o strategie de învățare particulară în raport cu cerințele sarcinii de învățare. În viziunea noastră, ambele definiții sunt importante și se completează reciproc.

Sinteza realizată ne-a permis să structurăm o fișă specială pe care o vom utiliza în cadrul diagnosticării inițiale/primare a studentului pentru a-i cunoaște posibilitățile cognitive.

Tabelul 3. Fișa de diagnosticare inițială a dezvoltării cognitive a studentului

Tipuri de inteligență	Stiluri cognitive	Categoriile de stiluri cognitive	Stiluri de învățare	Aptitudini pedagogice (elemente structurale)
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligență logică • Inteligență vizuală • Inteligență corporală • Inteligență muzicală • Inteligență interpersonală • Inteligență intrapersonală • Inteligență naturalistă 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatorii de probleme (problem finders) • Rezolvatorii de probleme (problem solvers) • Combinatorii și integratorii • Implementatorii 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligență contextuală • Inteligență experiențială • Inteligență academică 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățare prin observare/imitație • Învățare prin acțiune/modelare • Învățare prin exersare • Învățare prin corectarea distorsiunilor • Învățare prin descoperire • Învățare prin cooperare • Învățare prin procesarea informațiilor • Învățare problematizată 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatie • Persuasiune • Dinamism

Astfel, pentru a diferenția și individualiza învățarea trebuie să cunoaștem factorii cognitivi (tabelul), afectivi și fiziologici ai învățării și particularitățile de personalitate și de învățare ale studentului, dar, concomitent, cadrul didactic este obligat să cunoască instrumentele pedagogice de realizare a procesului educațional.

2.3 Conceptualizarea diferențierii și individualizării demersului didactic în formarea profesională inițială

Diferențierea și individualizarea demersului didactic orientează procesul spre idealul educațional – formarea unei personalități armonioase și creatoare de bunuri materiale și spirituale, capabilă să realizeze rolurile pe care societatea i le oferă, precum și al specificului rațiunii umane (cu diferențe psihice, psihofiziologice etc.).

În practica tradițională, profesorul grăbit să comunice studenților un conținut voluminos n-are răgazul să identifice necesitățile și capacitățile lor individuale. Din cauza caracterului puțin dialectic al relației pedagogice, profesorul nu cunoaște diferențele dintre indivizi și continuă să se mențină exclusiv la un învățământ colectiv, conform liniei generale a programelor.

Individualizarea presupune o atitudine flexibilă din partea profesorului. Condiția necesară individualizării este cunoașterea caracteristicilor individuale ale fiecărui educabil care se manifestă ca particularități ale vârstei și individuale. Cercetările psihologice și pedagogice au dovedit de mult timp că fiecare educabil este o individualitate care se deosebește de celelalte prin anumite particularități, că fiecare are un ritm propriu de dezvoltare, că are aptitudini mai dezvoltate pentru unele obiecte de învățământ și mai slabe pentru altele. De aceea, fiecare persoană receptează în mod diferit influențele mediului și ale educației. Este greșit să ne închipuim că toți studenții pot însuși egal de bine, într-un timp egal toate cunoștințele din toate disciplinele de învățământ.

Modalitatea de comprehensiune a fenomenului individualizării ne orientează spre diferențiere. Diferențierea permite descoperirea și valorificarea posibilităților fiecărei persoane.

Considerăm că diferențierea și individualizarea demersului didactic pot fi tratate *ca lege specifică a instruirii*, care își găsește o reflectare subtilă, mai cu seamă în: *Legea necesității evaluării educației în mod continuu și la diferite intervale de timp* și în *Legea proiectării pedagogice a educației/ instruirii prin optimizarea raporturilor dintre finalități-conținuturi-metodologie-evaluare-context de realizare* [29, p. 23], fiindcă acestea ambele intervin în activitatea pedagogică la nivel de politică educațională care ghidează acțiunile concrete ale profesorilor și studenților implicați în activitatea vizată.

C. A. Tomlinson susține că profesorul poate diferenția instruirea plecând de la nivelul de pregătire al educabililor, interes și profilul de învățare în: conținut, proces și produs [191, p.15].

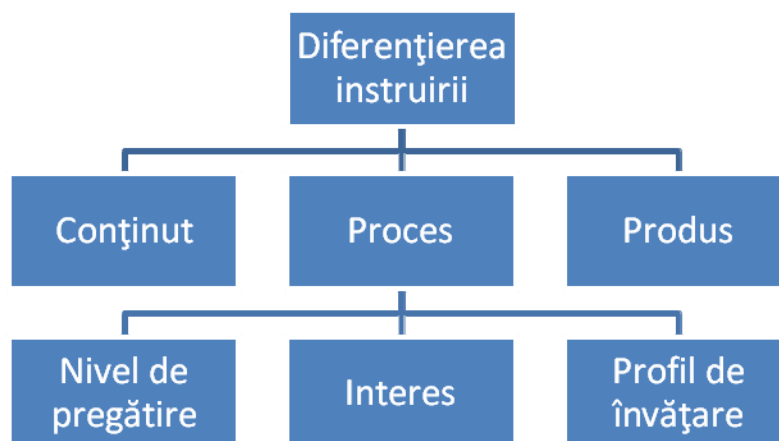


Fig. 2.1. Modalități de diferențiere și individualizare

Ideea diferențierii în conținut, proces și produs este promovată și argumentată de C. A. Tomlison astfel:

Diferențierea conținutului poate fi gândită în două moduri: în primul rând putem adapta ceea ce predăm, iar în al doilea rând putem adapta modul în care facem posibil accesul celor ce învață la ceea ce vrem să învețe.

Diferențierea instruirii în proces se poate realiza prin: utilizarea activității diferențiate prin care toți educabilii să lucreze cu aceleași abilități, dar cu nivele diferite de sprijin, provocări sau complexitate; asigurarea centrelor de interes care să-i încurajeze pentru a explora în profunzime subiectele din clasă care îi interesează în mod special; oferirea unor suporturi practice pentru educabilii care au nevoie de ele; de a oferi un sprijin suplimentar educabililor cu dificultăți sau de a-i încuraja pe cei avansați să aprofundeze subiectele.

Pentru a *diferenția în produs*, profesorul trebuie să stabilească care sunt metodele de evaluare ce corespund nevoilor studenților săi. Astfel, trebuie să utilizeze o mare varietate de tehnici care să permită studenților cu o gamă largă de aptitudini, interese și stiluri să demonstreze că și-au dezvoltat competențele și au înțeles conceptele [216, p.16].

Diferențind aceste trei componente, profesorii oferă diferite abordări față de ceea ce învață, cum învață și cum acestea demonstrează ce au învățat. Ceea ce aceste abordări au în comun este faptul că ele sunt elaborate să încurajeze creșterea nivelului de cunoștințe a tuturor celor care învață.

Conținutul învățării se poate adapta la nivelul unor grupuri de studenți, conform posibilităților și nivelului lor intelectual. Unele teme se pot simplifica și restrânge, altele pot fi extinse, astfel încât conținutul programei de învățământ să fie prezentat nuanțat, adecvat caracteristicilor individuale ale educabililor. Diferențierea se poate face și în ceea ce privește metodele și mijloacele didactice folosite în procesul de predare-învățare.

Considerăm că acțiunea de diferențiere a activităților educabililor trebuie stabilită în funcție de acele aspecte care influențează mai puternic randamentul acestora. Stabilirea unui sistem de lucru adecvat trebuie să se facă în funcție de „capacitatea de învățare” sau de însușirea informațiilor. Deosebirile dintre studenți sunt foarte evidente, fiind legate de capacități individuale și modalități de structurare pe plan mental relativ constant, de aici rezultă necesitatea nuanțării formelor de muncă, a metodelor folosite, a ritmului de lucru în funcție de capacitatea de asimilare dovedită de persoană. Diferențierea învățării este esențială în alegerea formelor de organizare a activității. Se pot îmbina într-o manieră optimă munca frontală, pe grupe mici sau individuală. În organizarea activității diferențiate pe microgrupuri se va ține seamă de mai multe variabile. În cadrul colectivului clasei care constituie un grup relativ constant, pentru îndeplinirea anumitor sarcini pot fi create echipe temporare mai mici (pentru rezolvarea unor probleme, pentru efectuarea unor lucrări practice, pentru confecționarea de materiale didactice). Profesorul trebuie să identifice grupurile de persoane cu același nivel și să lucreze diferențiat cu ele.

O altă componentă importantă a instruirii diferențiate se referă la *metodologia de realizare a programului de predare / învățare*. Este latura activității didactice în care se manifestă cel mai pregnant caracterul diferențiat al instruirii, pentru că această metodologie se referă la alegerea strategiilor, a tehnicilor de predare, la alegerea suporturilor și a auxiliarelor didactice, la stabilirea tipului de evaluare ce va încheia fiecare secvență de învățare. În cadrul instruirii diferențiate se disting două categorii de metode: *metodele tradiționale de măsurare a progresului academic*, bazate pe probe orale, scrise și practice, precum și pe utilizarea dispozitivelor de examinare, și cele *alternative/ complementare*, cu valențe formative mai accentuate, care sprijină în mare măsură realizarea de evaluări formative. Firește, în vederea asigurării unei evaluări obiective, reale, în funcție de caracteristicile situației evaluative, metodele de evaluare se pot combina, completându-se reciproc.

În pedagogie, datorită eficienței sale, individualizarea procesului educațional e privită ca un *principiu* al didacticii. Individualizarea procesului de învățământ nu înseamnă să lucrezi cu un singur student, ci să eleborazi o strategie individualizată pentru fiecare student în condițiile de lucru cu toată grupa.

Este incontestabil faptul că pentru o bună organizare și desfășurare a procesului de învățământ, profesorul trebuie să respecte și să aplice corect un șir de principii didactice, printre care ar fi:

- Principiul diferențierii și individualizării învățării;
- Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor;
- Principiul eficienței maxime a potențialului individual [86, p. 107-108].

Astfel, *principiul diferențierii și individualizării învățării* exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și strategiilor educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui student, cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupuri de studenți.

Principiul nominalizat ne orientează spre cunoașterea cât mai profundă a fiecărui student, atât ca individualitate, cât și ca ființă socială. Tratarea individuală și diferențiată a învățării trebuie abordată ca un demers în devenire și schimbare, pentru a adapta adecvat și eficient conținuturile și strategiile educaționale; folosirea învățământului programat, a învățământului asistat de calculator. Toate acestea necesită elaborarea și valorificarea conținuturilor și strategiilor adecvate de tratare individuală și diferențiată a studenților. Sensibilizarea studenților privind posibilitățile lor individuale, în scopul elaborării de către ei înșiși a strategiilor de învățare din perspectiva individualității lor și a specificului profesiei; folosirea adecvată a unor conținuturi ale învățării în funcție de modul de selecție și de organizare a grupurilor de învățare redă esența diferențierii și individualizării în formarea inițială.

Tratarea diferențiată rămâne o necesitate susținută de individualizarea procesului de învățământ.

Deci, *principiul diferențierii și individualizării*, valorificat prin strategii concrete, urmărește să asigure unitatea dintre particular și general în educație, dintre obiect și subiect al educației, dintre strategiile de educație de grup cu cele de educație individuală. Individualizarea învățării exprimă necesitatea de a valorifica cât mai eficient posibilitățile și eforturile individuale ale fiecărui student într-un mod diferențiat.

În strânsă legătură cu primul este și *principiul sistematizării și continuității* cunoștințelor, care necesită ca însușirea cunoștințelor să aibă continuitate, logicitate, aceasta echivalând cu organizarea riguroasă a conținutului informațional și a acțiunilor realizate de către profesor și student. În mod obiectiv, respectarea acestui principiu este asigurată de succesiunea planului de învățământ, curricula disciplinară și structura de unități logice a modulelor de studiu. Pentru ca la finele universității studentul să capete acele competențe care îl vor plasa pe piața muncii ca pe un bun specialist se cere o corelare continuă a tuturor eforturilor depuse de administrația universității, catedrele didactice și student. Mai mult decât atât, procesul achiziționării cunoștințelor și integrarea lor trebuie să poarte un caracter interdisciplinar. Abordarea sistemică, coerentă a lucrului individual al studentului necesită o planificare, monitorizare și evaluare minuțioasă.

Principiul eficienței maxime a potențialului individual ne orientează spre organizarea unui proces instructiv care ar facilita valorificarea la cel mai înalt nivel a aptitudinilor

studentilor. În contextul dat, ținem să precizăm că am aderat la accepțiunile cercetătorului Vl. Guțu [55, p. 331], astfel considerăm că strategiile fac parte din structura tehnologiilor didactice. În acest sens, tehnologiile și strategiile reprezintă totalitatea procedeele aplicate.

În scopul valorificării principiilor diferențierii și individualizării învățării și pornind de la reperatele teoretice studiate și precizate, de la principiile și modelele de învățare constructivistă [70, p. 95-96], de la accepțiunile cu privire la aplicarea strategiilor și tehnologiilor pedagogice formulate de Vl. Guțu [55, p. 331-333] am conturat strategiile pedagogice, inclusiv tehnologiile de organizare-realizare a procesului instruirii în cadrul formării inițiale.

La principiul individualizării procesului educațional se referă și A. Kirsanov. *Principiul individualizării demersului educațional*:

– *determină* în întregime o cale complexă ce duce la studierea particularităților individuale ale studenților, a particularităților conținutului materialului de studiu, a metodelor organizării învățământului, a gradului de manifestare, a motivației, în organizarea, consistența și evaluarea întregului proces educațional;

– *e direcționată* la formarea condițiilor favorabile pentru ca fiecare student să realizeze obiectivele apropiate și îndepărtate:

- apropiate (formarea noțiunilor științifice, operațiilor);

- îndepărtate (formarea calităților personale).

– *e orientată*, pe de o parte, de nivelul actual de dezvoltare, iar pe de altă parte, de toate posibilitățile potențiale largite ale studentului;

– *favorizează* în complex învățarea, educarea și dezvoltarea în scopul formării personalității studentului [150, p.121].

În acest sens, individualizarea procesului educațional este *un principiu* care include nu numai relația profesor-student, dar și student-student. Respectarea principiului individualizării asigură structurarea și diferențierea instruirii.

M. Hamm și D. Adams identifică următoarele obiective ale instruirii diferențiate:

- a elabora activități eficiente și captivante pentru fiecare educabil;
- a elabora activități de instruire bazate pe teme, concepte și deprinderi ale disciplinei date și de a oferi modalități de prezentare a ceea ce au învățat;
- a oferi abordări flexibile conținutului și instruirii;
- a atrage atenție asupra promptitudinii educabililor, necesităților și experiențelor de învățare;
- a corespunde standardelor curriculum-ului pentru fiecare educabil în parte [183, p.3].

Se disting două tipuri de diferențiere: exterioară și interioară (Fig. 2.2). Prin diferențierea exterioară se înțelege selectarea studenților în grupe după capacități, înclinații, profesii. Prin diferențierea interioară se înțelege abordarea individuală a celor ce învață, în funcție de caracteristicile lor psihice (a capacităților de învățare) și coordonarea rațională a procesului de învățământ, prin diversificarea formelor de instruire individuală, formală și de grup [99, p.317-318].

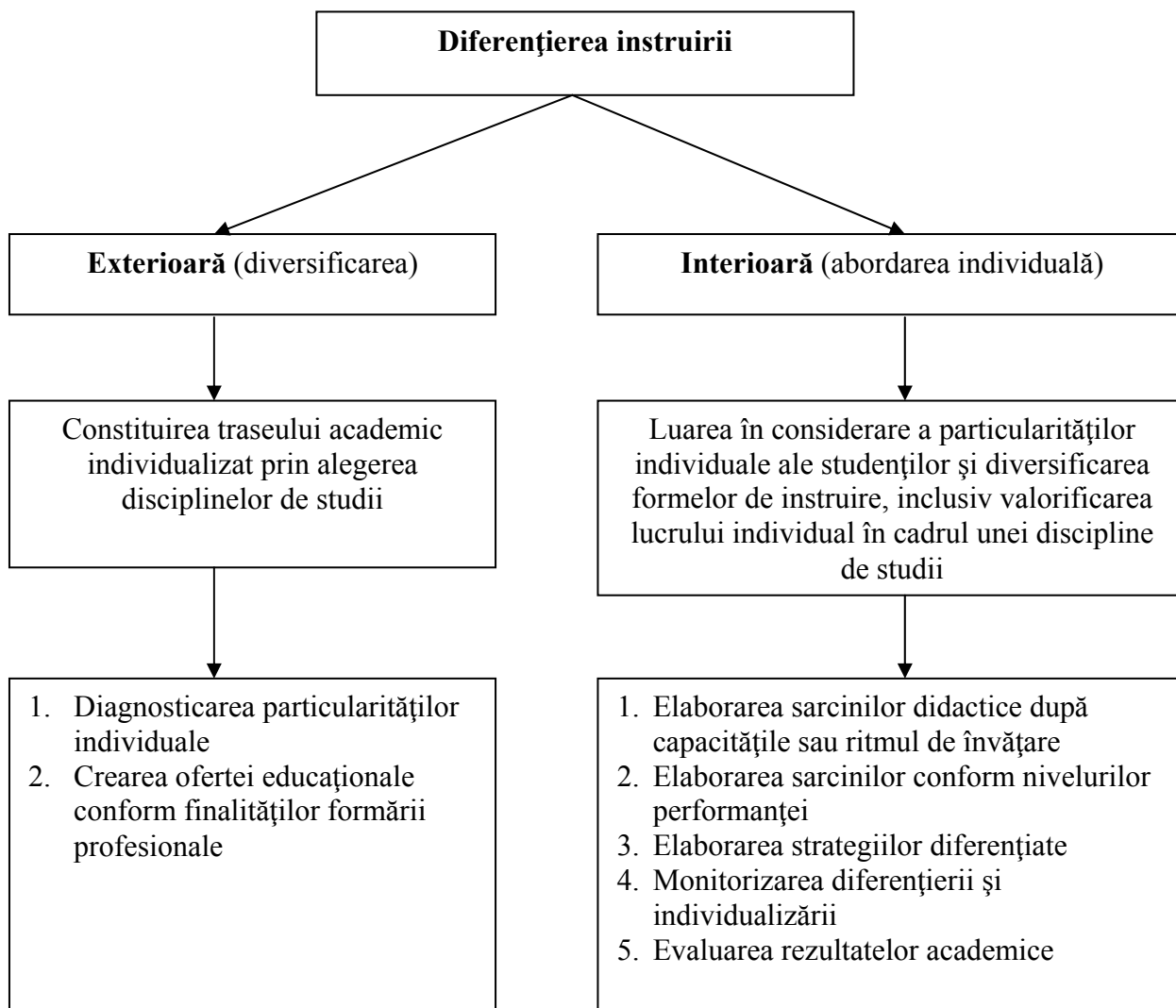


Fig. 2.2. Tipuri de diferențiere a educabililor

Tehnologia are la bază diagnosticarea pregătirii inițiale la diferite obiecte și capacitățile de învățare ale educabililor. Conform rezultatelor diagnosticării se alcătuiesc programe de lichidare a lacunelor și a organizării muncii cu fiecare educabil.

Realizarea diferențierii interioare se face în baza observațiilor sistematice la lecții și în afara lor, prin testare și convorbiri individuale cu cei ce studiază; prin cunoașterea caracterului, temperamentului, memoriei (vizuale, auditive, logice), a gândirii (artistice, tehnice, raționale).

Cuvântul-cheie în instruirea diferențiată este perfecționare/îmbunătățire. Orice programă eficientă de învățământ este într-o continuă elaborare/ îmbunătățire: aprecierea, evaluarea, reflectarea sunt decisive în identificarea a ceea ce funcționează și ce nu și cheia în schimbarea spre bine a insuccesului.

Vizând stabilirea raportului dintre rezultatele obținute în procesul instructiv-educativ diferențiat și cele scontate prin formularea obiectivelor operaționale, procedeele de evaluare a progresului academic reprezintă componenta acțiunii educaționale care validează, respectiv confirmă sau infirmă, atingerea performanțelor urmărite în activitatea didactică diferențiată. Plecând de la informațiile obținute în urma aplicării procedeele de evaluare, evaluatorul va proiecta și realiza *reglarea și optimizarea instruirii*.

Considerăm că tratarea diferențiată rămâne o necesitate de necontestat susținută de cauze cunoscute, generale și situaționale, care, în principiu, se leagă de particularitățile individuale ale studenților, de care nu putem să nu ținem seama, dar și de mediul sociofamiliar din care provin aceștia. Fiecare student este unic în felul lui, este o minune irepetabilă și ar fi păcat ca prin acțiunea noastră să uniformizăm aceste individualități. Prin urmare, tratarea diferențiată a educabililor trebuie să capete o accepție mai generoasă, ea devenind o calitate a managementului educațional situațional, o abilitate a profesorului în dezvoltarea personalității fiecărui student.

Privind tratarea diferențiată din acest unghi al managementului educațional, interrelațiile din grupul clasei vor favoriza evoluția fiecărei persoane după puterea ei.

Cu toate că de multe ori concepțiile și tehnicile *diferențierii studiilor* sunt prezentate ca fiind aceleași cu ceea ce s-a numit de mult timp *individualizarea învățământului*, provocând o oarecare ambiguitate, cele două concepte se raportează la aspecte diferite, deși corelate.

Diferențierea studiilor implică un proces mult mai complex, care se extinde asupra tuturor laturilor activității didactice: structura sistemului educațional, stabilirea obiectivelor pedagogice și determinarea conținutului învățământului, formele de organizare a activității, mijloacele de învățământ etc. Diferențierea are, deci, o sferă mai largă, mai cuprinzătoare [39].

În urma definirii conceptelor, analizei influenței factorilor psihologici și sociali, a examinării premiselor epistemologice am realizat o sinteză teoretică și am stabilit un șir de condiții de explorare optimă a acestora în formarea inițială a cadrelor didactice.

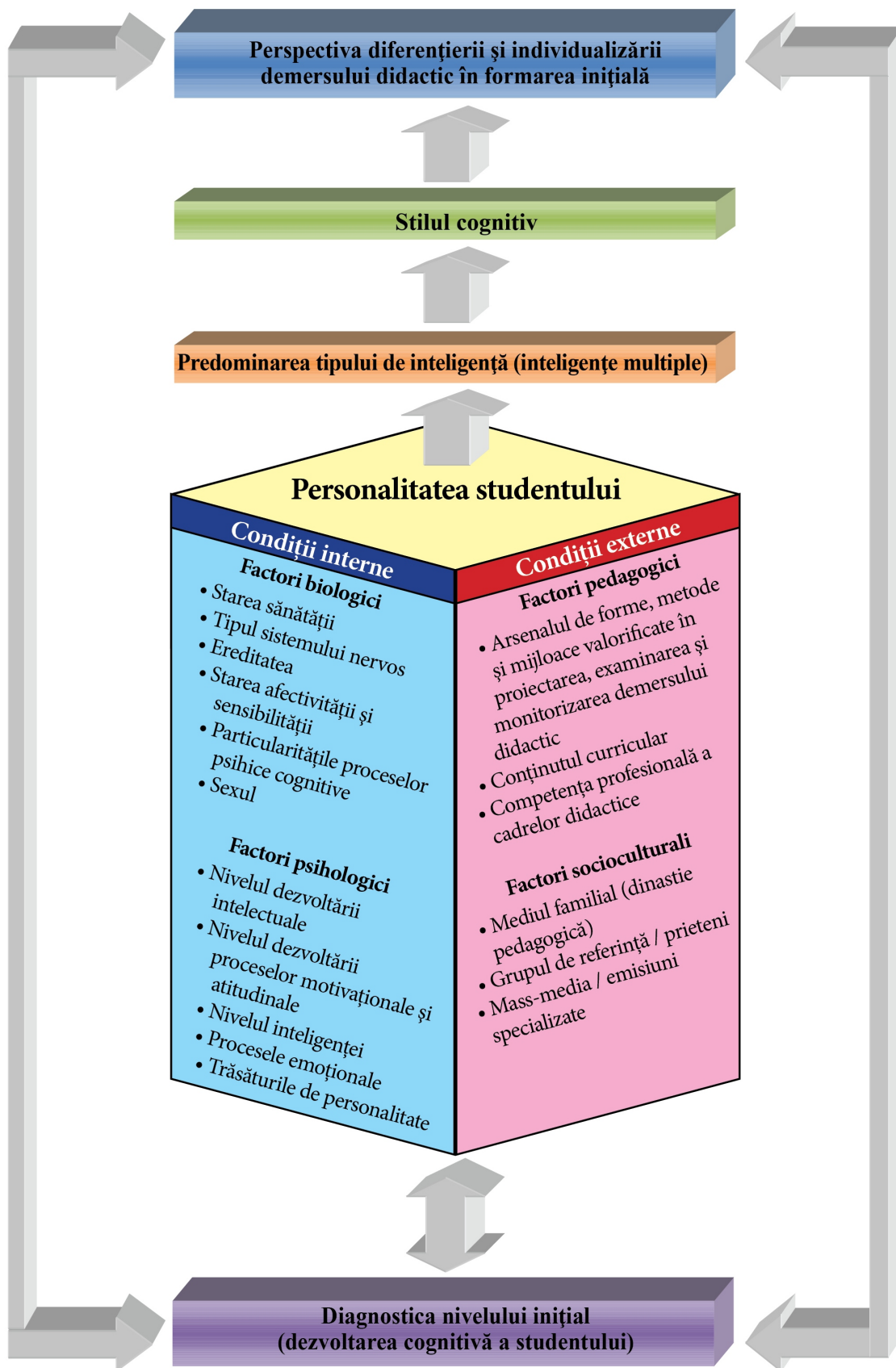


Fig. 2.3. Perspectiva diferențierii și individualizării demersului didactic în formarea profesională inițială

După cum observăm din schema *Perspectiva diferențierii și individualizării demersului didactic în formarea inițială* (Figura 2.3), în centrul atenției este personalitatea studentului, cunoașterea particularităților individuale ale acestuia, care sunt structurate la nivelul condițiilor interne și externe, a factorilor (biologici, psihologici, pedagogici, socioculturali); diagnosticarea gradului de dezvoltare a aptitudinilor pedagogice, a stilului de învățare, a stilului cognitiv și predominarea tipului de inteligență.

În acest sens, cadrele didactice universitare necesită o pregătire specială, care se poate realiza în baza autoperfecționării profesionale (lecturi, vizitarea site-urilor speciale etc.) și formării continue (seminare, mese rotunde, conferințe teoretico-practice, ore demonstrative/schimb de experiență etc.).

În cele ce urmează ne vom referi la diferențiere și individualizare *ca strategie didactică*, care va include forme, metode, procedee și tehnici concrete de valorificare a potențialului individual al studentului.

2.4 Lucrul individual, context favorabil de realizare a strategiilor de diferențiere și individualizare a demersului didactic în formarea profesională inițială

Reperetele teoretice analizate și prezentate anterior ne-au permis conturarea cadrului conceptual-metodologic al diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială.

Pedagogia postmodernă, care ne orientează spre realizarea unui învățământ centrat pe cel ce învață, asigură explorarea particularităților psihologice individuale ce deosebesc persoanele unele de altele și a celor relativ comune unor grupuri de persoane. În esență, aceasta este premisa valorificării diferențiate și individuale a studenților.

În continuare vom prezenta *strategiile pedagogice* aplicate în experiment, care au asigurat diferențierea și individualizarea instruirii studenților, în contextul lucrului individual.

Eficiențizarea procesului de formare profesională prin achiziționarea competențelor în baza unei abordări diferențiate și individualizate este facilitată de însăși paradigma educațională, aplicată la moment în învățământul superior. Este vorba de abordarea curriculară, care a schimbat esențial designul educațional în ultimul deceniu.

Prezentul curriculum nu are doar valoarea unor documente normative pentru învățământ, dar și pe cea de exponent al unei viziuni științifice rigurose structurate cu privire la obiectivele, conținuturile și tehnologiile educaționale.

Abordarea curriculară reprezintă una dintre modalitățile esențiale prin care instituțiile de învățământ își urmează scopul de proces formativ centrat pe cel ce învață, poate să valorizeze tipuri diverse de studenți și abilități, răspunde nevoilor comunității aflate într-o schimbare

dinamică, poate oferi societății absolvenți competenți pentru viață profesională, publică și privată, creează o ambianță organizată pentru profesori și studenți, în care cadrul didactic valorifică latura afectivă, volițională, motivațională, atitudinală și socială.

Un alt accent conceptual, după cum remarcă V. Guțu, constă în posibilitatea diferențierii curriculumului. Este de remarcat că noțiunea de curriculum diferențiat are sens doar în raport cu noțiunea *core curriculum*. Problema principală a elaborării curriculumului diferențiat este legată de stabilirea criteriilor, procedurilor și gradului de diferențiere, iar în funcție de acestea rezultă și principalele variante de curriculum diferențiat [57, p.21].

Curriculumul diferențiat se referă la modalitățile de selectare și organizare a conținuturilor, a metodelor de predare-învățare, a metodelor și tehnicilor de evaluare, a strategiilor de performanță, a mediului psihologic de învățare, în scopul diferențierii experiențelor de învățare și de adaptare a procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale și de înțelegere, la nivelul intereselor și cerințelor educaționale, la ritmul și la stilul de învățare al studentului. Această diferențiere are în vedere, în primul rând, specificul potențialului aptitudinal, dominanțele personalității și capacitatea de înțelegere și prelucrare a informațiilor /cunoștințelor dobândite de elev în cadrul procesului instructiv-educativ. Având în vedere această premisă putem vorbi în acest context de un curriculum individualizat/personalizat.

Schimbarea priorităților în domeniul obiectivelor a impus și o deplasare a rolului central atribuit de obicei profesorului spre educabil, considerându-se că învățământul este mult mai eficient dacă este centrat pe cel ce învață și pe activitatea sa. Are loc o transformare radicală a modelului instructiv-educativ, centrat acum pe rezultate.

S. Bernat și V. Chiș identifică următoarele elemente ale *predării centrate pe cel ce învață*: stabilirea unor standarde de calitate ale predării, învățării și evaluării; transparența procesului instructiv-formativ; proiectarea activității didactice pornind de la nevoile de învățare ale studenților; antrenarea în predare a strategiilor active și interactive; încurajarea autonomiei în învățare; utilizarea unei game variate de metode de evaluare și autoevaluare; reconsiderarea rolurilor profesorului. Educația are drept scop formarea unor individualități cu înalte competențe intelectuale, capabile de a-și adapta cunoștințele la situații variate și nu a unor selectori pasivi de răspunsuri prefabricate [235, p.11].

Învățământul centrat pe cel ce învață este unul dintre principalele repere care jalonează reforma învățământului superior european, cunoscută sub denumirea de Procesul Bologna. La realizarea acestui tip de învățământ își aduc aportul educabilii universității, cadrele didactice din instituție și, nu în ultimul rând, instituția de învățământ superior. Fiecare din acești factori are un

rol determinant în construirea unui învățământ axat pe nevoile celui ce învață, fapt pentru care, absența sau neimplicarea unuia dintre factori, face imposibilă realizarea învățământului dat [94].

Abordarea curriculară promovează educația centrată pe cel ce învață, care este o activitate în care educabilul are nevoie să se implice activ, cu interes și efort individual, pentru a dobândi beneficiile oricărei oferte educaționale.

În *învățarea centrată pe cel ce învață* accentul se pune pe a-l face pe educabil responsabil pentru propriul proces de învățare. Acesta are o influență mai mare asupra tuturor aspectelor legate de ce anume urmează să învețe și de modul în care o va face. În viață, în general, atunci când avem o libertate mai mare, aceasta atrage după sine o responsabilitate mai mare. Indiferent de diferențele pe care educabilii le pot prezenta, ei nu învață o idee nouă izolat de propria experiență, ci se dezvoltă și își adaptează gândirea în continuu, în lumina experienței anterioare. În promovarea învățării centrate pe cel ce învață trebuie să recunoaștem experiența anterioară a studentului și să o folosim ca reper pentru a furniza noi experiențe care să-l ajute să-și dezvolte ideile și abilitățile. În învățarea centrată pe cel ce învață este necesar autocontrolul ritmului de studiu. Studentul poate indica când este gata să meargă mai departe sau dacă are nevoie de timp suplimentar.

În aceste condiții crește importanța monitorizării de către profesor a progresului și integrarea programelor de învățare într-un ritm propriu. Studenții pot lucra în ritmuri semnificativ diferite și în contexte diferite.

Din perspectiva învățământului centrat pe student, *studentul* participă prin acțiune la propria dezvoltare. Prin învățământul centrat pe student se renunță la oferirea de-a gata a cunoștințelor de către cadrul didactic și la memorarea lor de către student în vederea reproducerii ulterioare a acestora, studentul nemaifiind tratat ca obiect al instruirii, ci ca subiect al acesteia, ca participant activ și responsabil de construcția propriei cunoașteri, a propriilor cunoștințe. Studentul este cel care trebuie să acționeze, să-și mobilizeze forțele intelectuale, să manifeste preocupare pentru cunoaștere, inițiativă, să caute, să tatoneze, să exploreze, să propună soluții la probleme, să vină cu idei noi, să formuleze opinii, ipoteze, să extragă concluzii, să argumenteze, să judece, să evalueze, să ceară ajutor, să comunice și să coopereze cu colegii și cu cadrele didactice [14], [140].

Devine clar că realizarea cu succes a unor asemenea deziderate nu este posibilă decât prin valorificarea integrală a individualității fiecărui educabil, prin proiectarea și valorificarea unor strategii care să pornească de la aspirațiile, valorile, nevoile de formare și informare ale studenților. Succesul „ieșirilor”, calitatea competențelor depinde de cunoașterea „intrărilor”,

respectiv de cunoașterea studenților și respectarea profilului lor diferențiat, de promovare a acestora.

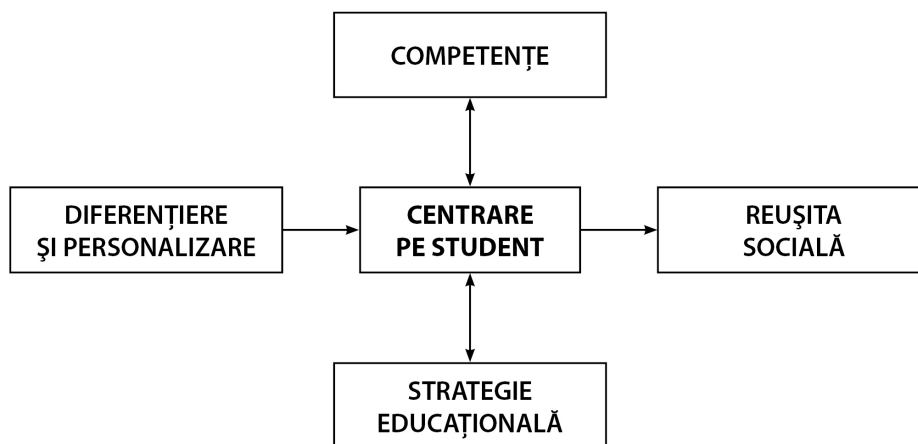


Fig. 2.4. Designul procesului educațional centrat pe student

Putem concluziona că o activitate educațională este centrată pe cel ce învață dacă satisface cumulat următoarele cerințe:

- se bazează pe caracteristicile personale ale educabililor;
- are ca scop dezvoltarea de competențe și transmiterea de conținuturi specifice;
- implică efectiv studentul în planificarea, executarea și evaluarea ei;
- constituie o experiență de învățare pozitivă;
- permite transferul de experiență la altă situație educațională.

Învățarea în ritm propriu îi poate ajuta pe cei care învață să deprindă echilibrul optim între viteză, calitatea rezultatelor și durabilitatea muncii lor. Asumarea responsabilității pentru evaluarea învățării se află în legătură directă de a fi capabil să evaluezi calitatea propriei performanțe la locul de muncă.

Abordarea curriculară orientată spre punerea în valoare a celui ce învață face posibilă diferențierea și individualizarea procesului didactic prin diversitatea componentelor acestuia: finalități, conținut și tehnologii de predare-învățare-evaluare.

În baza reperelor teoretice prezentate anterior, deducem că diferențierea și individualizarea procesului de formare profesională poate fi *externă* (prin constituirea traseului academic în baza unor discipline de studiu) și *internă* (prin valorificarea posibilităților curriculare ale unei discipline, cu luarea în considerație a particularităților individuale).

Conform concepției de formare profesională prin învățământul superior, crearea traseului academic diferențiat și individualizat se realizează prin diverse modalități:

a) conceptualizarea conținutului învățământului în baza a două mari grupuri de discipline: obligatorii și opționale. Unele constituie trunchiul comun de pregătire, iar celelalte completează această pregătire prin alegerea de către student, în baza intereselor și perspectivelor de dezvoltare profesională;

b) stabilirea unui sistem de cursuri și activități complementare celor cuprinse în programul obligatoriu pentru toți studenții (LA).

Variabilele care generează formule diferite ale traseului de formare profesională pot fi enunțate astfel:

— *momentul introducerii* modelului adoptat de diferențiere a studiilor (opțiuni, discipline complementare etc.) în raport cu parcursul academic al studenților;

— *raportul dintre învățământul de bază comun*, pe de o parte, și cel *complementar*, din punctul de vedere al ponderii acestora în programul săptămânal;

— regimul învățământului complementar în raport cu *programul săptămânal de activitate al studenților*. Includerea disciplinelor alese de studenți în programul obligatoriu, fie realizarea activităților facultative, suplimentare programului obligatoriu. De multe ori se practică și combinarea acestor formule;

— *relația de conținut* în care se află disciplinele complementare față de învățământul de bază. Acestea pot fi:

a) discipline înrudite cu cele din învățământul comun;

b) activități de dezvoltare și aprofundare a competențelor generale;

c) discipline și activități fără o legătură evidentă cu învățământul de bază, dar cu caracter vocațional și vizează adaptarea conținutului instrucției la interesele și aptitudinile studenților, perspectivele de dezvoltare profesională.

Concluzionăm că programele de studii se constituie din discipline obligatorii, comune tuturor studenților, la alegere — obligatorii și facultative — complementare. De fapt, sistemul opțional privește raportul dintre primele două grupe de discipline obligatorii — comune și la alegere — obligatorii. Acestea din urmă, ca și obiectele facultative-complementare profilează studiul studenților pe baza intereselor, aptitudinilor și aspirațiilor acestora.

Diferențierea studiilor prin *posibilitatea de alegere* a unor discipline sau activată din programul obligatoriu se pare că este una din formele cele mai flexibile ale diferențierii externe. Această formă de diferențiere permite individualizarea instruirii chiar în condițiile unui învățământ realizat în colectiv. Dezvoltarea pedagogiei alegerii oferă educabilului posibilitatea de a participa la alcătuirea programelor de studii în funcție de necesități și de aptitudini. Acest fapt are cel puțin două efecte: unu, includerea activă a celui ce învață în viața universitară și

mărirea responsabilității pentru învățare; doi, permite o mai bună adaptare a conținutului învățământului la interesele și capacitățile educabililor.

Este important ca stabilirea disciplinelor la alegere să se realizeze în funcție de obiectivele generale ale educației, ale asigurării unei culturi fundamentale cuprinzătoare, precum și de cerințele sociale privind formarea profesională a tinerilor. Alegerea disciplinelor nu poate fi întâmplătoare. Opțiunile pentru studiul unor discipline la alegere se face în concordanță de specializare, profil, de următoarele trepte de învățământ, de cerințele viitoarei profesii etc. Disciplinele opționale în funcție de obiectivele pe care le realizează, sunt:

- opțiuni de bază;
- complementare (pentru a asigura o formare deplină echilibrată);
- de consolidare (care permit adaptarea la anumite feluri de activități);
- de inițiere accelerată (să-i ajute pe cei care schimbă orientarea și au nevoie de o pregătire complementară).

La toate acestea mai pot fi adăugate activități libere, facultative, cu scopul de a trezi interesele pentru învățare, precum și activități de recuperare, pentru acei care rămân în urmă în realizarea finalităților programului. Raportul dintre disciplinele comune și opțiuni este diferit pe ani de studii.

Ca și disciplinele opționale la alegere, care au *un caracter practic*, dând posibilitate educabilului să aplice în practică cele studiate anterior, cele introduse cu regim facultativ îndeplinesc trei funcții:

a) În primul rând, ele sunt *discipline și activități de completare* a programului obișnuit de pregătire. Conținutul acestor programe este menit să adâncească și să lărgescă orizontul de cunoaștere, să dezvolte capacități și să consolideze deprinderi practice pentru aplicarea cunoștințelor;

b) În al doilea rând, disciplinele facultative pot fi *activități de specializare* în domenii, care reprezintă ramuri noi ale științei sau ale activității umane;

c) În multe cazuri, *activitățile facultative abordează probleme noi*, domenii ale cunoașterii care nu sunt cuprinse în conținutul pregătirii educabililor dintr-o instituție cu un anumit profil. De regulă, posibilitatea de a alege unele activități, în completarea programului de pregătire, este oferită tuturor celor care învață. Putem însă limita acest drept, fiind oferit numai educabililor care obțin rezultate bune în realizarea programului obligatoriu. Această discriminare este operată din două motive: pe de o parte, ca măsură de dozare rațională a eforturilor educabililor care cu greu satisfac cerințele obișnuite ale activității universitare, iar pe de altă

parte, pentru faptul că multe din activitățile facultative au caracter de aprofundare a unor domenii, accesibile numai acelor capabili de performanțe mai înalte.

Multiple valențe formative are și diferențierea, și individualizarea *internă*, care este realizată prin valorificarea posibilităților fiecărei discipline, luarea în considerație a particularităților individuale ale studenților și aplicarea corectă a strategiilor de lucru individual. Învățarea autoreglată este procesul de monitorizare continuă a progreselor din cadrul procesului de învățământ, având drept scop verificarea rezultatelor, precum și depășirea eșecului. Este o activitate bazată pe autoresponsabilizare, oferind celor care învață șansa de a fi mai activi și de a lua decizii singuri. Educabilii își stabilesc în mod individual obiectivele de învățare, aleg conținutul, strategiile, metodele și tehnicile necesare de studiere, apreciază obiectiv rezultatele obținute.

Învățarea autoreglată desemnează un proces de achiziționare în mod independent a experienței cognitive noi. În literatura de specialitate se întâlnește o mare diversitate de termeni pentru modul în care o persoană își organizează propria învățare, cum ar fi: *învățare autodirijată*, *învățare autoreglatoare*, *autoeducarea*, *autoinstruirea*, *învățarea independentă*. Încercările de definire a acestor termeni sunt numeroase și variate. În cele ce urmează vom prezenta câteva dintre definițiile și teoriile care s-au construit referitoare la învățarea autoreglată.

A. Bandura specifică faptul că „autoreglarea nu doar asigură succesul în instruirea formală, dar promovează și învățarea permanentă, învățarea în care individul își mobilizează resursele personale pentru achiziționarea de noi cunoștințe pentru cultivarea tuturor componentelor sale în ideea respectului de sine sau pentru a trăi mai bine” [162, p.366].

Învățarea autoreglată reprezintă o sinteză a mai multor factori – motivaționali, strategici și de autocontrol ai performanței. Cercetătorul în domeniul învățării autoreglate Zimmerman B. susține că învățarea este un proces multidimensional, ce implică o serie de componente de natură: (a) *internă* (cognitive, motivaționale, emoționale); (b) *comportamentală* și (c) *contextuală* [224, p.33].

T. Garcia consideră că învățarea autoreglată poate fi, totodată, asimilată unor interacțiuni reciproce continue între *abilitățile individului* și *orientarea motivațională* a acestuia [174, p.137]. Dacă abilitățile vizează eficiența strategiilor cognitive și metacognitive, orientarea motivațională se referă la scopuri, valori și expectanțe. Opțiunea pentru o strategie specifică de soluționare a unor probleme, indiferent dacă implică cogniția, metacogniția sau motivația, depinde de expectanțele și convingerile educabilului, de valorile și scopurile lui relaționate cu studiul.

Acest tip de învățare încearcă să ofere explicații la două probleme majore: prima este legată de resursele motivaționale ale studenților pentru învățare, iar cea de-a doua vizează comportamentele specifice în care se concretizează învățarea individuală a studenților. Pentru a facilita realizarea efectivă a acestui lucru, profesorul trebuie să identifice elementele învățării independente a studentului pornind de la înțelegerea modului în care acesta se percepe pe sine în relație cu sarcinile educaționale. Această abordare strategică a învățării se distinge de abordările precedente prin faptul că schimbă accentul analizei educaționale de pe conținuturile achiziționate de către studenți pe strategiile inițiate de către aceștia pentru a-și îmbunătăți performanțele învățării [93].

Finalitatea învățării o reprezintă achiziția de către studenți a unui set de abilități autoevaluatorii a propriilor competențe și de gestionare a eforturilor și a resurselor de timp în vederea obținerii unor performanțe superioare. Problema este că o astfel de abordare a deprinderilor proprii de studiu vine deseori în conflict cu practicile învățării tradiționale, care recompensează de cele mai multe ori performanțele de memorare și de reproducere. Abilitățile autoreglatorii reprezintă unele dintre cele mai importante elemente ale studiului individual. Managementul defectuos al cunoștințelor și al studiului personal, ce caracterizează pe mulți dintre studenți, ridică în mod serios problema necesității achiziției unor strategii de control a propriului comportament de învățare [212].

Din acest punct de vedere, R. Foucher susține că învățământul superior este „spațiul rezervat practicilor de autoformare” [172, p.28]. Crearea contextului favorabil de învățare individuală ar trebui să reprezinte o coordonată esențială a politicilor educaționale.

Un scop important al educației superioare constă în dezvoltarea la cei care învață a unor modalități de învățare avansate, academice și independente. Modelul teoretic presupune că pe măsură ce studenții înaintază în formare, ei dobândesc o expertiză mai bună în ceea ce privește abordările eficiente de învățare. O serie de studii din acest domeniu arată că la studenții mai mari se întâlnește un nivel de procesare mai profund, strategii de autoreglare a învățării și niveluri de gândire critică mai ridicate în comparație cu cele ale novicilor [218, p.231].

În termeni contemporani, indivizii pot fi descriși ca persoane autoreglatoare în măsura în care ei sunt participanți activi, motivaționali și comportamentali în propriul proces de învățare. Devine extrem de important ca educabilul să își controleze propriile acțiuni, respectiv să nu răspundă mecanic la solicitările profesorului. Una dintre trăsăturile esențiale ale învățării autoreglate o constituie abordarea dinamică a materialului de învățat. În acest sens, studentul poate analiza comentariile profesorului și să le compare cu propriile percepții asupra situației de învățare.

Sensul educației moderne este de a transmite bazele și metodele autoformării individului de autoeducare pentru o viață întreagă, de a transforma omul care e educat de alții în omul care se educă pe sine însuși.

Noua concepție a învățământului superior oferă condiții obține individualizării interne prin diversificarea formelor activității didactice. Pe lângă activitățile organizate în sala de curs, un rol aparte îl are lucrul individual ghidat de către profesor, care necesită implicarea studentului într-o învățare autoreglată.

Învățarea autoreglată trebuie să constituie modalitatea de bază a realizării lucrului individual.

Lucrul individual este o formă de organizare a lucrului independent (lucrul independent în unele situații poate fi organizat cu studenții și în grupe). Lucrul independent formează obiceiul de a studia, oferă timp suplimentar pentru aprofundarea materiei, stimulează inițiativa studenților, independența și îi obișnuiește să caute contactul cu informația de calitate și cultura în viața de zi cu zi. Modelul informațional, orientat spre asimilarea pasivă a unui volum mare de informații, este înlocuit cu modelul de formare a unui stil de gândire constructivist și abilități de lucru independent.

Lucrul individual trebuie direcționat și monitorizat astfel ca el să ducă la progrese în procesul de învățare. Oferindu-le studenților posibilitatea de a propune idei pentru teme, atitudinea acestora față de lucrul individual se va schimba radical și va fi privit ca o experiență pozitivă care-i încurajează să învețe. Libertatea de a alege și de a avea alternative în comparație cu faptul de a fi forțat să te porți și să înveți în conformitate cu dorințele cuiva este o premisă de a fi motivat [88].

Se impune precizarea diferenței dintre termenii *individual* și *independent*. Activitatea individuală a studenților poate fi independentă – atunci când studenții rezolvă sarcinile de lucru fără ajutor/sprijin din partea profesorului sau îndrumați de către profesor, în timp ce activitatea independentă poate fi individuală și pe grupe și presupune autoinformarea studenților, autoorganizarea, automonitorizarea activității lor și autoînvățare. Există mai multe variante de organizare individuală a activității studenților: cu sarcini de instruire comune pentru toți studenții, cu teme diferite pentru fiecare student. În acest ultim caz, activitatea se numește individualizată sau personalizată, pentru că ține cont de particularitățile fizice și psihice ale fiecărui student, de nivelul pregătirii sale, de aptitudinile lui, de nevoile lui educaționale.

D. W. Johnson vorbește despre elementele lucrului individual: „fiecare student lucrează singur asupra unui criteriu bine stabilit, având propriile materiale și spațiu, percepend sarcina ca

relevantă și importantă, neatrăgând atenția la alți studenți și utilizând ajutorul profesorului ca pe o resursă. Abilitatea primară de a putea lucra individual ignorând alți studenți” [186, 97].

Putem distinge următoarele condiții de realizare a lucrului individual:

1. Profesorul formulează sarcinile în consecutivitatea rezolvării lor, determină timpul de realizare a lucrului independent, dar și o libertate în prelucrarea materiei.
2. Orice sarcină să conțină informații despre sursa bibliografică, alte surse de recepționare a conținutului.
3. Orice sarcină să conțină și modalitatea de rezolvare (scris, oral, plan, desen, diagramă).
4. Sarcina trebuie formulată clar și succint.

Formularea sarcinilor are drept finalitate atingerea scopului urmărit la etapa dată a instruirii. La formularea sarcinilor pentru lucrul individual, vom ține cont de următoarele criterii:

- individualizarea sarcinilor după volumul produsului final pretins;
- individualizarea sarcinilor după gradul de dificultate;
- individualizarea sarcinilor după numărul surselor de informare.

Reieșind din implicarea studentului în procesul de formare profesională, formularea sarcinilor individualizate pot urmări:

- lichidarea golurilor (lacunelor) în cunoștințe;
- trezirea interesului față de obiectul dat;
- crearea condițiilor optime pentru lucrul creator.

Este necesar ca fiecare instituție să-și elaboreze *Regulamentul privind organizarea lucrului individual*. În planificarea cursului se va atrage atenția asupra lucrului individual care este o formă de organizare a lucrului independent.

Obiectivele realizării lucrului individual constau în:

1. dezvoltarea liberă a studentului, adaptată la noile condiții ale vieții, încurajarea inițiativei și stimularea creativității;
2. independența de studiu (ritmul propriu, stilul de învățare, interesele, motivațiile);
3. implicarea redusă a profesorului în sistemul lucrului individual al studentului;
4. raționalizarea timpului de acces la informație;
5. creșterea calității învățării, ca urmare a creșterii motivării și interesului;
6. evaluarea formativă permanentă pentru estimarea progresului și ajustarea traseului de instruire;
7. tot ce învață studentul în timpul studiului individual devine convingere personală, asigurând o pregătire temeinică, valoroasă, competentă și creativă.

Concluzionând asupra celor expuse, deducem, că lucrul individual proiectat pentru realizarea finalităților curriculare este determinat de către profesor în baza următoarelor criterii:

- timp alocat;
- dificultatea finalității proiectate;
- nivelul de pregătire și particularitățile individuale ale studentului;
- perspectiva aplicării rezultatelor;
- condițiile reale de realizare a procesului didactic.

Una dintre variabilele formal stabilite este bugetul de timp. După unii autori, ziua de lucru a studentului este de 10 ore, astfel dacă în fiecare zi studentul lucrează în auditoriu 6 ore pe zi, atunci pentru lucrul de sine stătător studentul are la dispoziție 4 ore zilnic [129, p.62]. Conform prevederilor regulamentare în învățământului superior din Republica Moldova, bugetul de timp zilnic pentru studii este de circa 12 ore, fapt ce contravine prevederilor Codului Muncii al Republicii Moldova.

Identificăm și alte probleme și dificultăți cu care se confruntă profesorii și studenții în procesul de formare profesională inițială. La moment, învățământul superior este marcat de fenomenul masificării. Numărul studenților a crescut considerabil, la înmatriculare gradul de pregătire a candidaților este foarte diferit și prevalează numărul grupelor eterogene. În aceste condiții apare necesitatea instruirii diferențiate și individualizate.

Activitatea individualizată este un mod de predare care ține seama de faptul că cei ce învață se deosebesc unii de alții, că fiecare prezintă particularități individuale în ceea ce privește gradul și calitățile inteligenței, temperamentul și caracterul.

Instituțiile de învățământ trebuie să aplice un tratament individualizat pentru fiecare caz particular. Tocmai de individualizarea tratamentului pedagogic aplicat educabililor ar trebui să se preocupe cu seriozitate profesorii, într-o epocă în care trebuie să se facă totul pentru a da fiecărui educabil toate cunoștințele pe care este capabil să și le însușească.

Profesorul trebuie să își cunoască foarte bine discipolii pentru a determina *criteriul de elaborare și stabilire a obiectivelor lucrului individual, de monitorizare și evaluare a lucrului individual*.

Criteriul de elaborare și stabilire a obiectivelor lucrului individual trebuie să se bazeze pe formularea explicită a acestora. Formularea corectă a obiectivelor lucrului individual indică clar finalitatea urmărită prin activitate. O formulare corectă a obiectivelor facilitează o evaluare obiectivă. Educabilii trebuie să învețe în mod autonom prin efectuarea lucrului individual; să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare; să-și dezvolte capacitățile de analiză și sinteză;

să-și manifeste originalitatea și creativitatea; să-și identifice propriile necesități de cunoaștere pe domeniul specializării și a propriului stil de învățare în vederea facilitării acțiunii de învățare.

În funcție de disciplina de studiu a studentului putem determina câteva criterii a tipului de sarcini a lucrului individual:

- *de completare a C.D.* Adeseori profesorul observă că în cadrul realizării sarcinilor lucrului individual, majoritatea studenților comit greșeli la îndeplinirea uneia dintre acestea. Intervine necesitatea oferirii unui suport teoretic, de care au nevoie studenții;

- *de amplificare.* După îndeplinirea unor sarcini, profesorul consideră necesar de a consolida cele rezolvate la lecțiile practice;

- *de aprofundare.* În timpul realizării lucrului individual, profesorul observă că studenții ating scopurile propuse cu ușurință și atunci mărește gradul de dificultate a însărcinărilor propuse studenților.

Sarcinile lucrului individual se stabilesc în concordanță cu competențele ce trebuie formate și de tipul LI în raport cu CD. Sub aspect individual, lucrul individual poate fi:

- *de recuperare.* Când se realizează că studentul are lacune în îndeplinirea unei sarcini, profesorul oferă studentului material ajutător pentru a îndepărta lacunele;

- *de consolidare.* Profesorul propune studentului sarcina pentru rezolvare ca să se încredințeze de asimilarea cunoștințelor;

- *de stimulare a interesului.* Profesorul propune însărcinări ce stimulează activitatea de învățare a studentului.

Fiecare profesor universitar, către începerea anului de studiu, trebuie să reexamineze procesul de planificare a modulului pe care îl va prezenta studenților în acest an. Cu atât mai mult ar trebui să atragă o deosebită atenție numărului de ore de lucru individual la fiecare temă din modul. Diferențierea numărului de ore depinde în mare măsură de particularitățile specifice ale actualei grupe, de cunoștințele inițiale, de indicațiile metodice propuse de catedră. Profesorul își fixează obiectivele pe care le are de atins și ce activități are de realizat.

În baza calității cunoștințelor grupeii vor fi repartizate orele de LI la fiecare temă. Dacă reușita academică demonstrează un randament scăzut, se va acorda un număr mai mare de ore de lucru individual (rezolvări de probleme, diverse exerciții etc.), ținându-se cont ca numărul total de ore să nu depășească limita recomandată. Cu toate că fiecare disciplină din planul de studii are un curriculum elaborat de către profesori/echipa de profesori, prin care sunt stabilite finalitățile de studii, acest document poate fi adoptat la grupul de studenți prin administrarea judicioasă a timpului (orelor) alocat pentru diverse forme de instruire: activități cu caracter teoretic, activități practice, lucrul individual ghidat. Mai mult ca atât, sarcinile formulate pentru LI a fiecărui

student vor reflecta particularitățile individuale. În acest fel, studentul va fi motivat să lucreze individual, valorificându-și capacitățile.

Pentru ca lucrul individual să ne dea rezultatul scontat avem nevoie de o strategie eficientă de realizare a lui. Cel mai însemnat moment, în viziunea noastră, este cel al continuității. Profesorul trebuie să știe care competențe au fost formate de modulele anterioare și cum prin disciplina sa va contribui în continuare la consolidarea competențelor profesionale. Forma lucrului individual trebuie aleasă în așa mod ca să asigure individualizarea, diferențierea, dar și continuitatea în formarea competențelor. În fața profesorului apare problema ce formă de lucru individual (portofoliu, referat, caiet de sarcini etc.) să-i propună studentului pentru a forma competența dată și a ajunge la produsul final cerut.

Formarea inițială presupune și orientarea către activități prevăzute în cadrul *lucrului individual* la cursuri. Orele de lucru individual în procesul de formare trebuie programate împreună cu studenții, în funcție de interesele, preocupările și potențialul lor, în baza modulelor din curriculum. Implicarea educabililor în stabilirea obiectivelor, apoi individualizarea obiectivele în conformitate cu standardele curriculare, interesele și alegerile acestora. De exemplu, educabilii pot să se implice în stabilirea propriilor obiective de învățare prin discuții ghidate în clasă în care cadrele didactice specifică obiectivele de învățare și variațiile posibile în atingerea acestor obiective. În discuții în grupuri mici, acestea pot împărtăși interesele lor personale și apoi pot determina modul în care acestea se potrivesc cu lista profesorului. Prin asistența celor ce învață să definească scopurile și obiectivele personale de învățare, profesorii pot determina dacă acestea sunt în concordanță nu numai cu propriile interese, ci și modul în care pot fi aliniate la standardele și așteptările curriculare. Având dreptul la alegere, educabilii văd valoarea acestor alegeri ca instrumente pentru satisfacerea nevoilor și obiectivelor de învățare. În același timp, cadrele didactice trebuie să stabilească obiective clare de învățare și să ajute educabilii să înțeleagă că alegerile care le sunt permise să le facă sunt incluse în contextul obiectivelor de învățare stabilite de către profesor.

În procesul didactic, profesorul trebuie să monitorizeze lucrul individual pentru a evita greșelile, pericolele posibile, dezvoltarea lucrurilor în sensul greșit.

Monitorizarea procesului de instruire individuală trebuie bine gândită. La etapa inițială trebuie să determinăm clar scopurile monitorizării, obiectul care trebuie monitorizat, volumul și timpul pentru îndeplinirea lucrului individual, formele, metodele și strategiile ce se vor folosi până la atingerea rezultatului. Acumularea de informații și tehnologia de prelucrare a lor, posibilele greutăți și erori ce pot apărea în procesul monitorizării. De menționat că indiferent de modul în care sunt definite scopurile, acestea „au puterea unor criterii de selecție a materialelor

didactice, a conținuturilor, a dezvoltării procedurilor de instruire în ansamblu și de pregătire a instrumentelor de evaluare” [135, p.3].

În cadrul monitorizării se realizează o legătură inversă, care ne arată dacă rezultatele obținute corespund obiectivelor prestabilite. Importanța sistemului de monitorizare crește considerabil în condițiile modernizării învățământului, ceea ce implică o supraveghere permanentă a proceselor care au loc. B. P. Smith definește monitorizarea ca „acea parte a activității unui manager prin care acesta influențează comportamentul indivizilor și al grupurilor în vederea obținerii rezultatelor dorite” [209, p.61]. Cu ajutorul monitorizării putem dobândi informații ascunse despre persoană, precum ar fi trăsături intelectuale, capacitate de achiziționare, prelucrare și utilizare a informației, latura emoțională și afectivă, relații interpersonale, autoapreciere etc.

În cadrul monitorizării constante, cei ce învață se pot concentra pe atingerea unor obiective individualizate. În cadrul acestei strategii, educabilii lucrează pe cont propriu, monitorizați și ajutați individual de către profesor. Acest fapt necesită timp și o administrare atentă; fiind necesară oferirea de oportunități suficiente pentru dezvoltarea abilităților de gândire autonomă, de analiză și interpretare a materialului informațional obținut prin activitatea proprie, pentru stabilirea unor scopuri și obiective proprii referitoare la activitatea de învățare, realizarea conexiunilor cu alte discipline și obținerea rezultatelor care să-i observe un feedback real al progresului său de învățare.

Punctul de start în elaborarea sarcinilor pentru lucrul individual sunt obiectivele, care vor contribui la formarea competențelor finale.

Concluzionăm deci că momentul important al monitorizării constă în proiectarea sarcinilor de lucru individual. În proiectarea lucrului individual trebuie să ținem la control sarcinile standard, sarcini pe care trebuie să le atingă studentul la finele cursului. Din perspectiva modelului de standardizare axat pe finalitate, *standardul profesional reprezintă parametri comportamentali ai absolventului, specialist în devenire, care satisfac comanda socială într-un domeniu concret de activitate*” [58, p.185]. În acest scop, profesorul trebuie să planifice pentru fiecare student în parte, să adapteze sarcina personală prin diferite modalități (referat, portofoliu, caiet de însărcinări...), adaptarea prin conținuturi (în funcție de gradul de însușire a materialului la momentul dat), adaptarea prin recuperare și ajustare la sarcina comună. Obiectivul principal al proiectării diferențiate a lucrului individual constă în faptul de a-l face pe student să lucreze în limita posibilităților sale, să primească satisfacția dorită, să fie apreciat la justa lui valoare. Pentru a propune studentului însărcinarea individuală și pentru a fi siguri că anume acest tip de sarcină i se potrivește, trebuie să cunoaștem un șir de caracteristici personale particulare ale

fiecărui student. În continuare vom demonstra că pentru realizarea eficientă a lucrului individual ne vom baza pe o serie de stiluri, identificând punctele tari și cele slabe ale fiecărui student.

În perioada de monitorizare a lucrului individual profesorul trebuie:

- să stabilească finalitățile sarcinilor propuse;
- să elaboreze un grafic semestrial al lucrului individual;
- să aducă la cunoștință perioada de îndeplinire a sarcinii date;
- să pună la dispoziția studentului lista surselor bibliografice obligatorii care trebuie folosite;
- să informeze studenții despre procedeele și rezultatele evaluării finale;
- să informeze studenții despre condițiile evaluării finale;
- pentru asigurarea calității, profesorul elaborează indicații concrete de realizare a obiectivelor, volumului de lucru efectuat, formele de evaluare;
- să asigure consultații studenților.

Scopul monitorizării lucrului individual constă în *colectarea, analiza și utilizarea sistematică și continuă* a informațiilor cu privire la implementarea lucrului individual în procesul de învățare în instituțiile superioare de învățământ.

Monitorizarea este măsurarea sistematică și continuă a progresului în implementarea planului în timp. Este un instrument de management de bază și universal pentru a identifica punctele tari și slabe într-un program. Are ca scop să ajute pe toți cei implicați să ia decizii potrivite și la timp, decizii care vor contribui la creșterea calității și la succesul programului.

Monitorizarea permite de a scoate în evidență tendințele și legitățile psihice de dezvoltare a studentului, a unor grupuri de studenți. Necesitatea monitorizării este dictată de nevoia obținerii informației despre educabili, informație pe care o necesită cadrele didactice pentru activitatea lor productivă. Ca urmare, monitorizarea este o componentă indispensabilă a activității pedagogice, un fenomen destul de complex și multidimensional, care se aplică în diferite domenii, având scopuri diverse, însă caracteristici și particularități comune [21, p.166].

Monitorizarea în învățământul superior are un caracter complex și permite:

- efectuarea controlului privind dinamica dezvoltării intelectuale a studenților și corectarea abaterilor posibile;
- perfecționarea căilor umanizării și diferențierii învățământului;
- efectuarea controlului condițiilor de dezvoltare optimă individuală a studenților;
- determinarea unor recomandări individuale pentru participanții la procesul educațional etc. [71, p.77].

În timpul procesului de monitorizare, profesorul trebuie să țină cont de următoarele cerințe fundamentale: *coerența, obiectivitatea, comparabilitatea, oportunitatea, prognozabilitatea, echitatea.*

Coerența înseamnă corespunderea reală a sistemului și obiectivelor ce trebuie îndeplinite. *Obiectivitatea* se referă la măsura în care informația va reflecta starea reală a obiectului monitorizat. *Comparabilitatea* asigură analiză schimbărilor care se produc în sistem. *Oportunitatea* dă posibilitatea de a lua în considerație influența factorilor externi asupra obiectului supus monitorizării. *Prognozabilitatea* înseamnă prognozarea unor date care se referă la elementele sistemului. *Echitatea* semnifică modul unic de tratare a celor monitorizați (din diferite instituții, diferite grupe etc.) [11, p.23].

Monitorizarea acționează ca un sistem de diagnosticare și în majoritatea cazurilor evidențiază probleme ce trebuie evaluate.

Orice monitorizare, dar în mod special monitorizarea lucrului individual, va fi eficientă dacă va fi parte componentă într-un sistem, care:

- va avea un caracter sistematic, continuu, ciclic și va conține o informație completă despre lucrul individual;

- va asigura efectuarea lucrului individual în baza unor grile manageriale, utilizând indicatori de performanță identificați în raport cu prognoza dezvoltării obiectului supus monitorizării, criteriile de evaluare a calității educației;

- va fi centrat în baza studenților din diferite instituții de învățământ și a diferitor grupe.

În instituțiile superioare de învățământ, monitorizarea o putem privi ca un pod de legătură între procesul de căpătare a cunoștințelor, formării competențelor studentului și formarea sa ca un bun specialist. Monitorizarea ne permite să proiectăm și să recomandăm corect lucrul individual, să avem un feedback constructiv cu fiecare student în parte, la timp să corectăm acele devieri care apar în procesul de învățare.

După cum menționează Ș. Iosifescu, monitorizarea ar trebui să se ocupe de: „*urmărirea consecventă a proceselor și a relațiilor educaționale pe baza unei/unor grile de monitorizare care să conțină indicatori de performanță stabiliți prin proiect, precum și identificarea corectă a indicatorilor de performanță în indexarea/clasificarea lor în raport cu criteriile de evaluare stabilite în proiect*” [65, p.45].

Dat fiind faptul că în universități se acordă din ce în ce o prioritate mai sporită lucrului individual, putem identifica sarcinile monitorizării lucrului individual:

- observația permanentă asupra stării procesului lucrului individual;
- evidențierea la timp a schimbărilor care se produc în procesul de învățare individuală;

- preîntâmpinarea tendințelor negative în desfășurarea procesului dat;
- prognozarea dezvoltării procesului de învățare individuală din instituție;
- aprecierea efectivității, eficienței asigurării activității metodice a lucrului individual în instituția de învățământ.

Pentru realizarea monitorizării propriu-zise a lucrului individual, profesorul trebuie să-și formuleze *criterii de monitorizare*. Criteriile se aleg în funcție de particularitățile instituției de învățământ, de specialitatea la care învață studentul, de obiectivele disciplinei, de competențele finale care îl vor aranja în câmpul muncii.

Procesul de monitorizare este indisolubil legat de *actul evaluării*, conștientizând faptul că scopul monitorizării este tocmai furnizarea unor informații relevante pentru evaluare și luarea deciziilor după caz. Accentul se pune pe evaluarea formativă. Există cazuri când accentul se pune pe evaluarea inițială. Exemplu poate fi calitatea cunoștințelor studenților la început de activitate în universitate, la început de studiere a modulului, la formarea grupelor omogene.

Criteriul de evaluare se bazează pe aprecierea activităților sau a rezultatelor implementării lucrului individual, utilizând informațiile obținute pe parcursul monitorizării. Evaluarea face o analiză a modului de implementare a lucrului individual și eficienței acesteia, fiind un mijloc care contribuie la îmbunătățirea sistemului educațional. Profesorul trebuie să ofere informații clare despre evaluarea aplicată în procesul de realizare a lucrului individual, despre metodele de examinare la care vor fi supuși, despre ceea ce se așteaptă de la ei și despre criteriile care vor fi aplicate în evaluarea performanțelor proprii.

Vom demonstra mai jos rolul decisiv al *evaluării inițiale* în acest proces de importanță majoră. Deși profesorii în prezent nu acordă atenția necesară evaluării inițiale, motivând încărcătura enormă a programei de studiu și numărul mic de ore de care dispune disciplina pe care trebuie să o predea, vom încerca să demonstrăm necesitatea ei. Evaluarea inițială se realizează pentru a stabili care este pregătirea studenților pentru a studia disciplina dată necesară creării premiselor favorabile studiului noilor discipline de specialitate. Evaluarea inițială va scoate la iveală eventualele lacune ce trebuie completate ori a unor aspecte ce necesită corectare sau îmbunătățire.

Mai complicat este dacă studentul este la anul întâi și evaluarea inițială trebuie organizată la una din primele lecții. În acest caz, profesorul, după necesitate, va ajusta sarcinile propuse în curriculum la grupa respectivă. La studenții anilor următori, evaluarea inițială se organizează, de asemenea, la primele lecții. Studenții au ocazia de a se concentra în mod expres asupra rezolvării cu succes a subiectelor fără a considera, efectiv, că este o evaluare propriu-zisă, ci un exercițiu util activității de învățare (rezolvarea corectă a subiectelor, încadrarea în timpul de lucru etc.).

Rezultatele evaluării inițiale sunt definatorii pentru elaborarea strategiei de diferențiere și individualizare.

„Schimbările esențiale care se produc în universitățile din republică vizează ameliorarea metodelor și tehnicilor de evaluare în scopul realizării unor corelații eficiente între *predare-învățare-evaluare* și pentru a atinge dezideratele propuse în vederea formării personalității autonome, libere și creatoare” [53, p.67].

Față de învățământul tradițional, care considera că primordial este raportul *profesor-cunoștințe*, în actualul context educațional devine prioritar *raportul student-cunoștințe*. „Evaluarea înseamnă măsurarea capacității studentului de a integra, transforma și utiliza într-o manieră personală cunoștințele” [240].

În scopul realizării unei evaluări obiective și corecte este necesar ca educabilii să cunoască grila de evaluare, distribuirea punctajului în această grilă și modalitatea de scorare (minimum-maximum) la fiecare rubrică.

În cazul evaluării lucrului individual vom utiliza următoarea grilă elaborată în baza indicatorilor și descriptorilor.

Tabelul 4. Exemple de evaluare a lucrului individual cu ajutorul indicatorilor și descriptorilor

	Indicatori	Descriptori de performanță			
		I.	II.	III.	IV.
1	Achiziții anterioare	Lipsește. Studentul denotă lacune grave	Studentul demonstrează cunoștințe și abilități elementare	Studentul demonstrează cunoștințe și abilități care permit realizarea sarcinii	Valorificarea deplină a cunoștințelor anterioare. Studentul denotă cunoștințe profunde, creativitate, capacitate de transfer
2	Documentarea. Acumularea informației	Nu a identificat informații pentru rezolvarea sarcinii	Utilizează informații numai dintr-o singură sursă	Utilizează câteva surse pentru rezolvarea sarcinii	Utilizează diverse surse pentru acumularea informațiilor și realizarea sarcinilor formulate
3	Realizarea sarcinilor individuale	Nu sunt realizate	Sunt realizate cu abateri substanțiale de la cerințele înaintate	Sunt realizate conform cerințelor	Sunt realizate în corespundere totală cu cerințele înaintate

4	Atitudine responsabilă, implicare activă și deschiderea spre cooperare	Lipsă de atitudine responsabilă, demotivare totală, lipsă de cooperare	Implicare minimă, lipsă de cooperare	Atitudine responsabilă, implicare pe măsura necesităților, colaborare după caz	Atitudine responsabilă, implicare pleneră, demonstrarea motivației pozitive pentru activitate, deschiderea spre cooperare
5	Respectarea parametrilor de timp	Nu se încadrează în limita de timp. Neglijază etapele prestabilite	Nu se încadrează în limita de timp. Depășește neesențial etapele prestabilite	Se încadrează în limita de timp. Se abate uneori de la etapele temporare intermediare	Respectă limitele de timp prestabilite. Prezintă rezultatele conform etapelor de monitorizare

Numai lucrul individual bine proiectat, monitorizat și evaluat poate contribui la formarea competențelor necesare privitor la formarea profesională inițială.

Studentii trebuie să fie convinși că succesele lor depind, în mare măsură, de efortul depus și nu doar de aptitudinile lor native, să-și asume o responsabilitate mai mare pentru rezultatele obținute. Succesele, valorizarea propriului potențial, duc la fortificarea încrederii în sine, la dorința de afirmare și realizare [7, p.155].

Principiul diferențierii și individualizării în formarea inițială este unul complex, el cuprinde două componente: fundamentele teoretice/epistemologice (I) și fundamentele aplicative (II). *Prima componentă* conține: conceptele, definițiile și caracteristicile diferențierii și individualizării; factorii biopsihosociali și premisele epistemice ale diferențierii și individualizării (Figura 2.5).

A doua componentă conține: instrumentul metodologic – Perspectiva diferențierii și individualizării demersului didactic în formarea inițială (Figura 2.5) și strategiile operaționale elaborate și descrise în acest subcapitol.

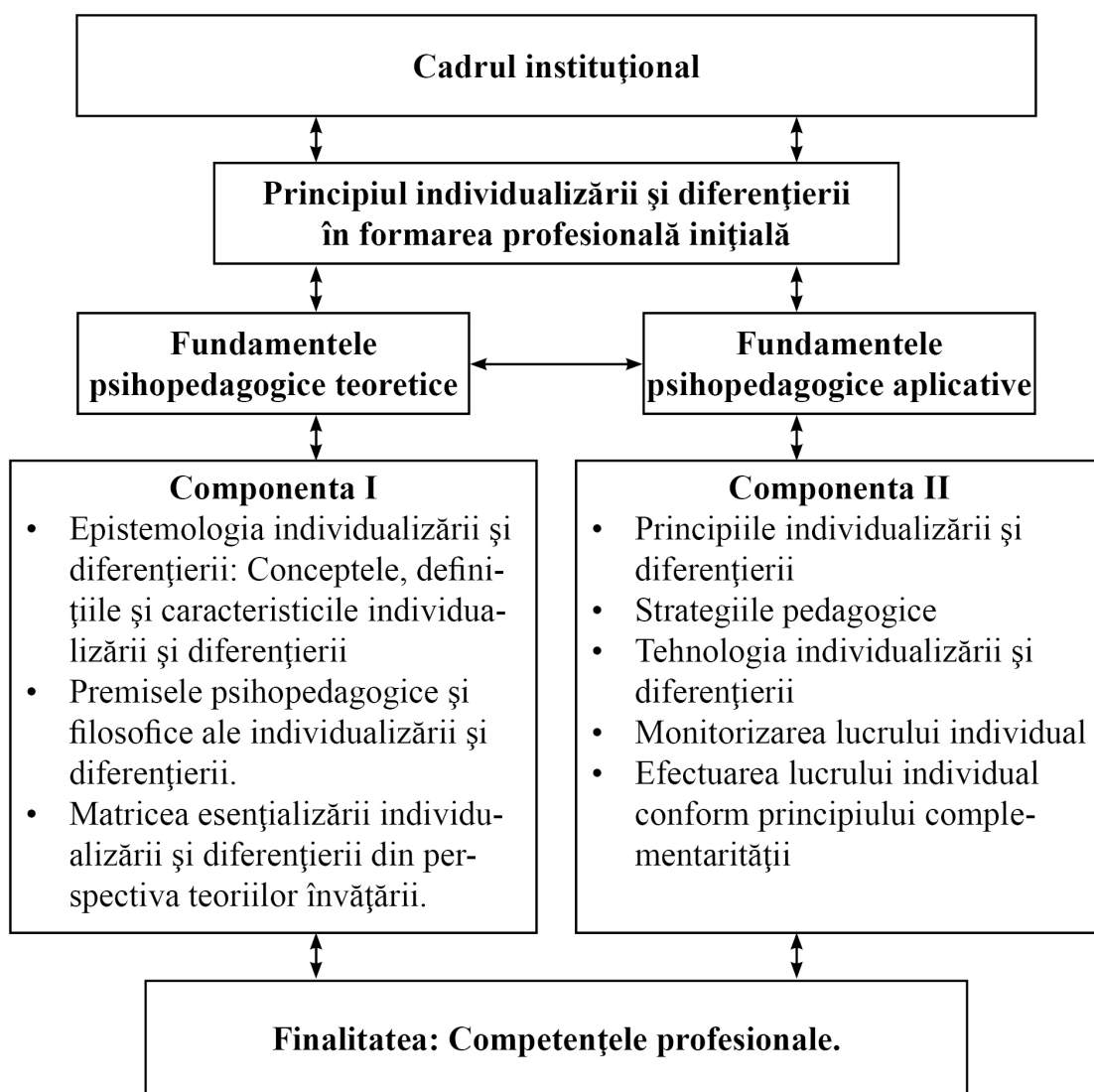


Fig. 2.5. Repere conceptuale ale diferențierii și individualizării în formarea inițială

Se poate observa că instituția/universitatea, plecând de la principiul diferențierii și individualizării va explora fundamentele psiho-pedagogice teoretice și aplicative, care sunt structurate în cele două componente, pentru a contribui la integrarea profesională optimă a fiecărui student.

Reperetele teoretice analizate și prezentate anterior ne-au permis conturarea cadrului conceptual-metodologic al diferențierii și individualizării în formarea profesională inițială. Această concepție este reprezentată grafic, într-o manieră sintetizată în modelul pedagogic.

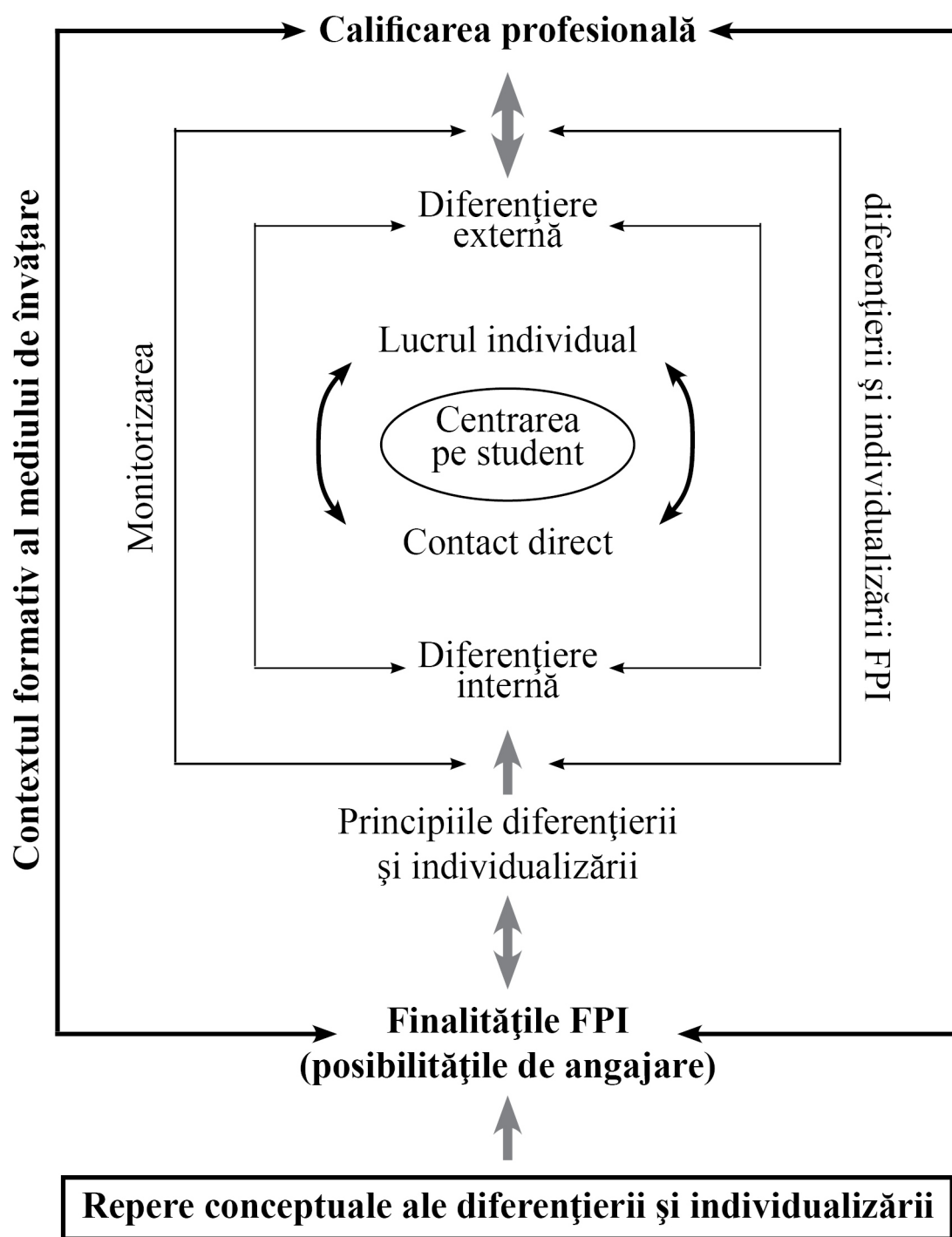


Fig. 2.6. Modelul pedagogic de valorificare a diferențierii și individualizării în formarea inițială

Modelul pedagogic constituie reperul conceptual al demersului praxiologic, realizat prin experimentul pedagogic.

2.5 Concluzii la capitolul 2

În urma cercetării am ajuns la concluzia că potențialul individual al persoanei este influențat de factorii psihologici, socio-psihologici și sociali. Factorii generali ce influențează formarea personalității: ereditatea, mediul și educația îi conferă omului identitate proprie, unicitate, expresie a unei anume îmbinări a variabilelor sale interne, unele dintre acestea impunându-se cu o intensitate mai puternică în structura de ansamblu a acestui construct uman. Toate acestea imprimă procesului de învățare un caracter individual. Mecanismele generale ale acestui proces se nuanțează de la un individ la altul.

Distingem câteva dimensiuni psihologice de formare a personalității: *inteligenta, potențialul creativ, temperamentul, memoria, anxietatea, introversiune-extroversiune, motivarea.*

Factorii sociali au o influență mare asupra procesului de formare a personalității. Efectul acestora este mediat de un număr de variabile care au fost determinate ca având o importanță majoră asupra atitudinii persoanei față de procesul educațional. Educabilii diferă enorm prin modalitatea cât de repede învață, prin tipul de competențe pe care ei le dobândesc. Parțial aceste deosebiri pot fi explicate referindu-ne la factorii psihologici, stil de învățare personală, dar parțial ele depind și de factorii sociali.

Cel puțin două concluzii pot fi desprinse din considerațiile de mai sus, cu valoare de principiu pentru acțiunea de *diferențiere a demersului didactic*. În primul rând, existența unor trăsături individuale, rezultate din interferența specifică a relațiilor sociale și a particularităților biopsihice ale fiecărui individ reclamă o acțiune diferențiată a cărei finalitate este realizarea personalității. În al doilea rând, trăsăturile definitorii ale personalității, capacitățile și aptitudinile, conștiința și comportamentul se conturează în procesul practicii, al solicitărilor nuanțate ale mediului ambiant. De aici, însemnătatea covârșitoare a acțiunii educative adecvate trăsăturilor individuale pentru formarea personalității în concordanță cu cerințele societății.

În vederea posibilelor conexiuni în proiectarea și realizarea instruirii diferențiate și individualizate a studenților au fost analizate următoarele aspecte *filosofice: personalismul și constructivismul*, care conțin un șir de accepțiuni privind dezvoltarea individualității, stimularea creativității individuale și de grup la integrarea socioprofesională și dezvoltarea societății însăși. Personalismul întotdeauna dă prioritate tehnicilor educației și convingerii prioritare tehnicilor de presiune, diplomație sau decepție, deoarece omul lucrează bine numai atunci când lucrează cu el însuși în întregime, iar constructivismul asigură înțelegerea cunoașterii individualizate, a stilului individual, a mecanismelor individuale, în context social și cultural real este o construcție socială, expresia în acțiune a indivizilor care interacționează.

Teoria inteligențelor multiple încearcă să descrie modul în care indivizii utilizează inteligențele sale în soluționarea problemelor și justifică ceea ce se poate constata, de altfel, în activitatea cotidiană a fiecăruia, anume că nu învățăm în același mod, că avem stiluri diferite și atitudini de învățare diferite și, ca urmare, avem nevoie de un tratament diferit, individualizat, pe tot parcursul procesului de instruire și formare. Considerăm că valorificarea unui tip de inteligență, intervenția în evoluția acestuia, descoperirea unui tip de inteligență ignorat pot constitui aspecte ce duc la prevenirea și combaterea nereușitelor în procesul de instruire. Aplicarea acestei teorii psihologice în activitatea desfășurată cu studenții trebuie să se facă în mod constant pentru a obține rezultate foarte bune.

Profesorii ar putea înțelege mai profund preferințele de învățare ale studenților prin intermediul utilizării teoriilor inteligențelor multiple în cadrul orelor, iar studenții câștigă o mai mare încredere în propriile puteri, acest lucru conduce la o mai mare implicare din partea lor, pentru că ei se simt încrezători în ei înșiși și în acele activități ce se potrivesc cu punctele lor forte, cu inteligențele lor. Ne-am convins că un mod uniform de a preda și evalua este nesatisfăcător când suntem toți atât de diferiți și deci merită să valorificăm reperele teoriei inteligențelor multiple.

Teoria conflictului cognitiv și socio-cognitiv pune accent pe originile sociale ale comportamentului și pe importanța dezvoltării proceselor cognitive, în toate aspectele funcționării umane.

Informația despre necesitățile de învățare, preferințele și interesele studenților servesc drept punct de pornire pentru selectarea mijloacelor și instrumentelor de învățare, a modului de prezentare a conținuturilor și a strategiilor pedagogice. Instruirea individualizată și diferențiată presupune *evaluarea inițială* a studenților pentru a determina caracteristicile lor individuale și crearea situațiilor de învățare care ar plasa cât mai mulți studenți în condiții favorabile pentru o învățare activă și creativă.

Sistemul de învățământ care are la bază abordarea diferențiată a învățării este un sistem „centrat pe student” sau pe măsura studentului, ceea ce conduce la formarea capacităților de autoinstruire. În sistemul de educație, cel mai important element este procesul de predare-învățare-evaluare; astfel, prin diferențiere și individualizare, profesorul reușește să sprijine, să faciliteze, să încurajeze procesul de instruire. În acest context de idei, rolul profesorului este de a adopta și selecta sarcini care se potrivesc fiecărui student în parte, în scopul modelării și integrării personalității acestuia în mediul social, cu condiția respectării individualității sale. Activitățile cu același obiectiv pot fi elaborate prin diferite modalități, astfel ca studenții să le facă valorificând capacitățile individuale, exprimate prin stilul de inteligență și stilul de învățare.

Această abordare individuală le oferă studenților libertatea de a alege cum și cât trebuie să învețe într-o anumită perioadă de timp și în ritmul potrivit sau optimal pentru ei.

În acest scop vom utiliza atât posibilitățile formative ale formelor de activitate realizate prin contactul direct cu profesorul (curs, seminare, laboratoare), cât și timpul repartizat pentru lucrul individual. În cazul cercetărilor noastre am pus accentul pe lucrul individual ghidat de către profesor. În cadrul monitorizării constante, cei ce învață se pot concentra pe atingerea unor obiective individualizate. În cadrul acestei strategii, educabilii lucrează pe cont propriu, monitorizați și ajutați individual de către profesor. Acest fapt necesită timp și o administrare atentă; fiind necesară oferirea de oportunități suficiente pentru dezvoltarea abilităților de gândire autonomă, de analiză și interpretare a materialului informațional obținut prin activitatea proprie, pentru stabilirea unor scopuri și obiective proprii referitoare la activitatea de învățare, realizarea conexiunilor cu alte discipline și obținerea rezultatelor care sa-i observe un feedback real al progresului său de învățare. Noua concepție a învățământului superior pune în valoare această formă de instruire, deoarece conține posibilități formative prin care se produce educația centrată pe student.

În stabilirea strategiei didactice, profesorul pornește de la faptul că instruirea, fiind centrată pe cel ce învață, trebuie să-i formeze acestuia o atitudine activă și creatoare, caracterizată prin exploatare, curiozitate, într-o atmosferă în care sunt anulați factorii de blocaj. De aceea, se îmbină metodele clasice cu cele de cunoaștere științifică, prioritară fiind dezbaterea și modelarea cu rol în activizarea inteligențelor multiple și în stimularea cognitivă.

Strategiile valorificării instruirii individualizate și diferențiate a studenților au fost construite în baza următoarelor principii: (a) valorificarea posibilităților formative ale abordării curriculare; b) congruența intervențiilor didactice și a particularităților individuale ale studenților; (c) monitorizarea lucrului individual; (d) realizarea evaluării prin aplicarea criteriilor și descriptorilor de performanță adoptate tipului de inteligență. Organizarea procesului de formare profesională în baza individualizării și diferențierii, prin valorificarea lucrului individual ghidat, realizat conform sarcinilor formulate în baza teoriei inteligențelor multiple, este posibilă printr-o abordare sistemică reflectată în modelul pedagogic elaborat. Complexitatea modelului este determinată de complexitatea noțiunii de instruire diferențiată și individualizată, care prevede varierea tipurilor de diferențiere după diverse criterii.

Funcționalitatea, inclusiv a strategiilor, urmează a fi validată experimental.

3. ASPECTE PRAXIOLOGICE ÎN VALORIFICAREA DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII ÎN FORMAREA INIȚIALĂ

3.1 Constatarea modalităților de organizare a lucrului individual în învățământul superior

Aspectele teoretice studiate și analiza experienței avansate ne-au orientat spre configurarea unor strategii și modele capabile să influențeze valorificarea diferențierii și individualizării instruirii în formarea profesională inițială.

Ideea de la care pornim este aceea că elementele investigate și descrise se află într-o interrelație de tipul cauză-efect.

Scopul cercetării noastre este unul complex, deoarece presupune elaborarea și experimentarea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării în cadrul universitar, ceea ce va contribui la eficientizarea formării profesionale inițiale.

Metodologia cercetării a implicat nu numai analiza și clarificarea reperelor epistemologice de la care a pornit investigația, ci a inclus și proiectarea designului și a traseului acesteia. Experimentul pedagogic a fost axat pe realizarea următoarelor obiective:

- analiza, precizarea și operaționalizarea reperelor teoretice în scopul elaborării instrumentelor metodologice aplicate la etapa de constatare, formare și verificare experimentală;
- stabilirea variabilelor, subiecților implicați și precizarea contextului concret de aplicare a acestora;
- realizarea eșantionării, care a presupus selectarea a două grupuri experimentale: cadre didactice universitare și studenți;
- stabilirea duratei de desfășurare a experimentului pedagogic și precizarea aspectelor cercetate;
- realizarea experimentului pedagogic (la nivel de constatare, formare și verificare);
- acumularea, distribuirea și prelucrarea statistică a datelor urmată de analiza și interpretarea acestora;
- elaborarea textului științific al tezei de doctor.

Eșantionul cercetării a cuprins 43 de profesori de la Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Limbi și Literaturi Străine și 26 de șefi de catedră de la USM.

Partea a doua a studiului experimental a cuprins 80 de studenți din 7 grupe de anul II de la Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Limbi și Literaturi Străine: 4 grupe experimentale – 232 spaniolă-engleză (10 studenți), 241 italiană-engleză (9 studenți), 242

italiană-engleză (10 studenți), 224 franceză-engleză (12 studenți) și 3 grupe de control – 231 spaniolă-engleză (12 studenți), 251 germană-engleză (12 studenți), 252 – germană-engleză (15 studenți). Studiul experimental a fost efectuat la cursul „Lexicologia Limbii Engleze”.

Misiunea instituțiilor superioare de învățământ este de a pregăti specialiști care ar corespunde cerințelor pieței muncii. Premisa reușitei integrării profesionale rezidă în definirea de către absolvent a sistemului de competențe necesare pentru exercitarea funcțiilor de serviciu. În condițiile diversității pieței muncii, instabilității diverselor sectoare de activitate profesională, formarea competențelor profesionale printr-un traseu academic individualizat este o necesitate. Însăși concepția învățământului superior, încadrată într-o reformă a educației universitare (Procesul Bologna), se axează pe implicarea activă a studentului în propria sa formare profesională. Pentru a identifica starea reală a lucrurilor și a determina implicarea cadrelor didactice în asigurarea unui învățământ orientat spre nevoile de formare a discipolilor, prin diferențiere și individualizare, organizarea eficientă a lucrului individual, am propus chestionare pentru profesori și șefi de catedre.

Etapă de constatare s-a desfășurat pe parcursul anului de studii 2011-2012 pe un eșantion de 43 de profesori. Orice activitate se bazează pe cunoașterea fenomenului, de aceea cadrele didactice au fost întrebate dacă dispun de surse metodice: suport conceptual, sugestii metodice.

Din răspunsurile colegilor se poate constata că 26 de subiecți (60,5%) posedă suport conceptual, sugestii metodice cu repere la organizarea lucrului individual în învățământul superior, iar 17 profesori (39,5%) au dat un răspuns negativ.

Răspunsul colegilor cauzează o stare controversată în situația în care la nivel de instituție nu dispunem de surse metodologice care ar asigura conceptual monitorizarea lucrului individual. Cadrele didactice universitare au acces însă la sursele elaborate peste hotarele țării, iar mobilitatea academică a profesorilor și studenților este o modalitate eficientă de preluare a bunelor practici.

Determinarea gradului de înțelegere a problemei abordate și implicarea reală a cadrelor didactice în organizarea eficientă a lucrului individual a fost posibilă cu întrebarea cu referire la modalitățile de monitorizare a acestor activități.

După părerea subiecților, procesul de monitorizare a lucrului individual se realizează sub mai multe forme: **în cadrul consultațiilor** – 12 profesori (28%); **în timpul orelor** – 17 profesori (40%); **dosare, rapoarte** – 24 de profesori (56%); **referate** – 13 profesori (30%); **portofolii** – 4 profesori (9%). Din răspunsurile celor testați constatăm păreri evazive despre monitorizarea lucrului individual, care include trei etape:

- a) *pregătitoare* (determinarea scopurilor, elaborarea programelor de lucru, asigurarea metodică și didactică);
- b) *de bază* (realizarea programului, selectarea literaturii, selectarea și expunerea informației, fixarea rezultatelor, autoorganizarea procesului de lucru);
- c) *finală* (analiza și aprecierea rezultatelor, concluziile privind optimizarea procesului individual de lucru).

Nici un respondent nu a evocat etapele monitorizării lucrului individual. Nu au indicat niște repere conceptuale-cheie ale monitorizării (timp, raportare la sarcini etc.).

Este bine cunoscută experiența colegilor din universitățile europene, care au identificat strategii eficiente de formare a competențelor profesionale și adaptarea procesului didactic la capacitățile și necesitățile dezvoltării profesionale. Astăzi în multe universități europene, cadrele didactice cooperează în scopul creării unor situații complexe de învățare. Și colegii din USM au fost întrebați dacă colaborează și cooperează în scopul formării sarcinilor pentru lucrul individual. Rezultatul răspunsului este reprezentat în Figura 3.1.

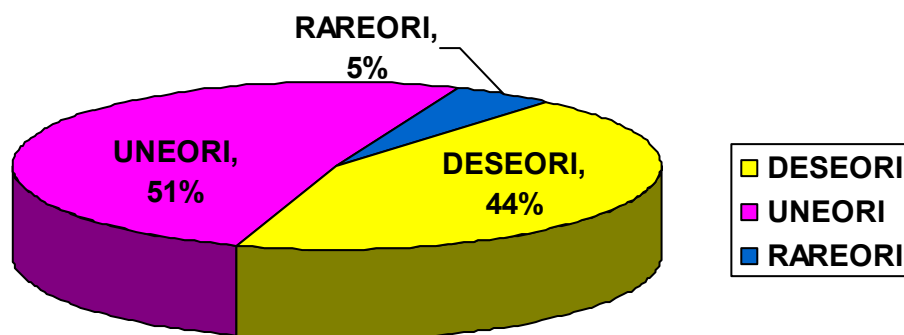


Fig. 3.1. Consultarea și colaborarea cu colegii în scopul determinării sarcinilor lucrului individual la disciplina dvs.

În general, numai uneori profesorii se consultă și colaborează cu colegii – 22 de profesori (51%); deseori se consultă doar 19 profesori (44%) și rareori – 2 profesori (5%). Acest fapt denotă că membrii catedrei nu au o strategie unică și consecventă de monitorizare a lucrului individual.

Cunoscând realitatea din cadrul facultății și universității noastre, presupunem că chiar și cei care au menționat că discută deseori cu colegii privind lucrul individual nu depășesc acest nivel al abordării problemei. Prezența unei strategii de valorificare a capacităților și motivației în formarea profesională prin lucrul individual poate fi demonstrată prin cunoașterea și aplicarea unor criterii clare și adecvate de repartizare și evaluare a lucrului individual. Din aceste

considerente am întrebat cadrele didactice în baza căror criterii repartizează și monitorizează sarcinile.

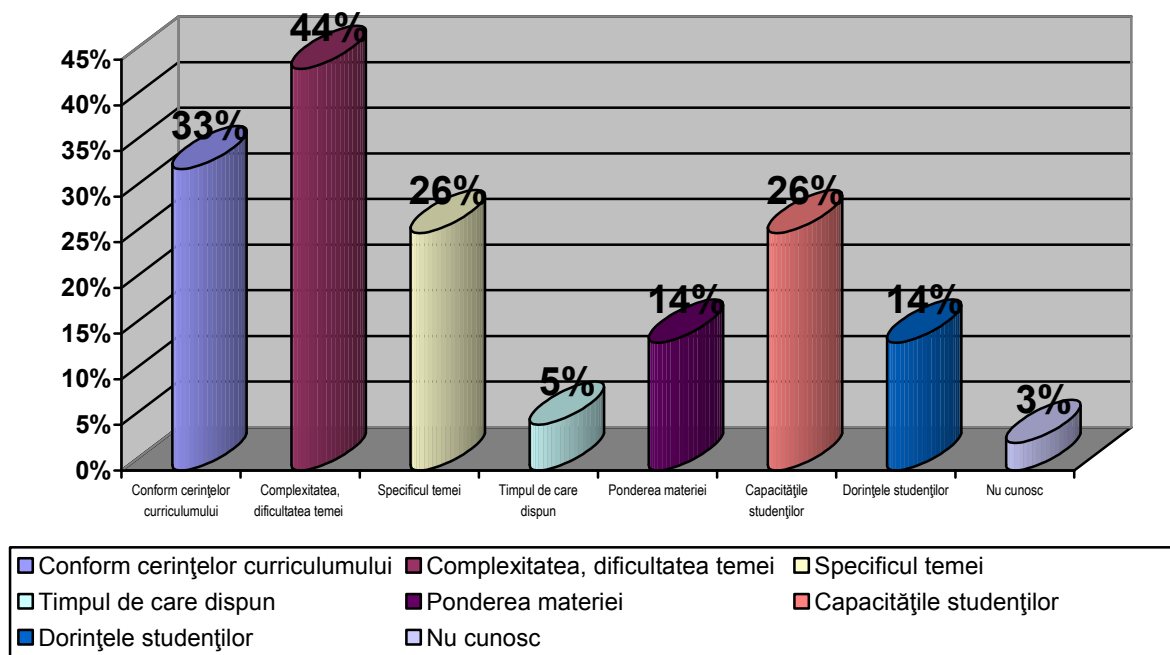


Fig. 3.2. Criteriile ce stau la baza repartizării numărului de ore pentru lucrul individual la fiecare temă din modul

Considerăm că unele criterii sunt evazive, deoarece nu oglindesc niște principii clare și relevante ce stau la baza repartizării numărului de ore pentru lucrul individual la fiecare temă din modul, printre acestea putem menționa următoarele: repartizarea conform cerințelor curriculumului; complexitatea, dificultatea temei; specificul temei.

Studiul individual reprezintă forma de activitate complexă și variată de învățare independentă, liberă, personală, pentru îndeplinirea obiectivelor activității didactice bilaterale în cadrul timpului ce-l are la dispoziție fiecare student. Au fost menționate și criterii adecvate problematicei date, și printre acestea putem menționa: timpul de care dispun; ponderea materiei; capacitățile studenților; dorințele studenților. Conform acestora constatăm că la baza unor criterii stă principiul diferențierii și individualizării, deoarece sunt luate în considerație aptitudinile individuale, precum și interesele diferite ale studenților. Dar aceste criterii au o pondere minimă în răspunsurile cadrelor didactice. Destul de mică este ponderea criteriului „timpul rezervat”. Este bine cunoscut faptul că timpul are un rol determinant în stabilirea raportului dintre orele contact direct și lucrul individual. Acumularea creditelor academice la fel se bazează pe dimensiunea timp și volum de muncă. Criteriul „timp” are atât caracter formal, influențează

designul procesului didactic, cât și formativ, contribuie la stabilirea contextului de formare profesională prin echilibrarea sarcinii cu conținutul și modalitatea de acțiune.

Capacitățile și atitudinile studenților constituie un criteriu esențial în proiectarea, coordonarea și evaluarea sarcinilor lucrului individual. Înaintăm supoziția că răspunsurile cadrelor didactice au fost influențate mai mult de cunoașterea a „ce trebuie să fac”, decât „ce fac în realitate”.

Una dintre componentele esențiale ale strategiei didactice este cea operațională. Contează foarte mult „cum” studenții realizează sarcina repartizată. În baza chestionarului aplicat am constatat că profesorii consideră că studenții realizează lucrul individual prin diverse modalități.

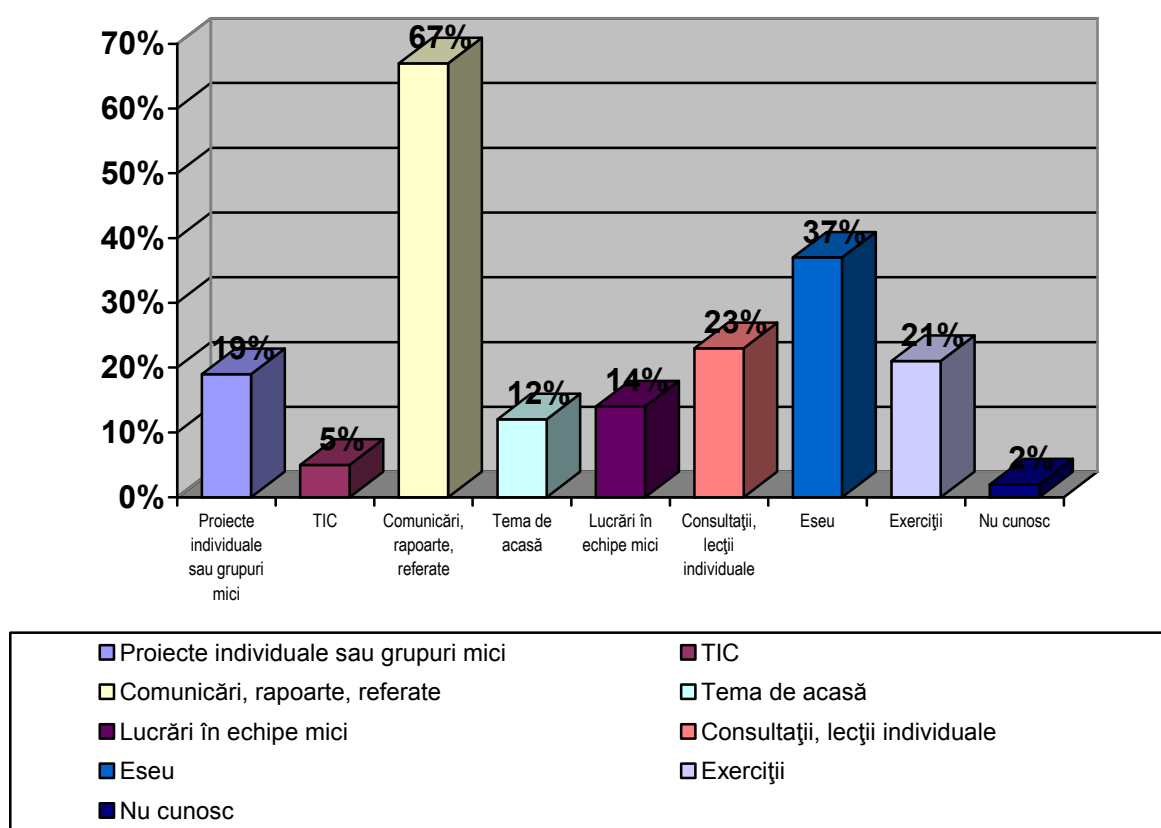


Fig. 3.3. Formele lucrului individual

Formele lucrului individual care contribuie la obținerea unui feedback eficient cu privire la formarea competențelor stipulate în curriculumul disciplinei menționate de către respondenți sunt: proiecte individuale sau grupuri mici – 8 profesori (19%); TIC – 2 profesori (5%); comunicări, rapoarte, referate – 29 de profesori (67%); temă de acasă – 5 profesori (12%); lucrări în echipe mici – 6 profesori (14%); consultații, lecții individuale – 10 profesori (23%); eseu – 16 profesori (37%); exerciții – 9 profesori (21%); nu cunosc – 1 profesor (2%).

Putem menționă următoarele forme care sporesc eficiența lucrului individual: rapoarte; lucrări practice, eseuri, lucrări de laborator, studii de caz, referate, proiecte, portofolii etc. Unele dintre acestea le regăsim și în răspunsurile respondenților, fapt ce demonstrează că profesorii cunosc formele lucrului individual care contribuie la obținerea unui feedback eficient cu privire la formarea competențelor stipulate în curriculumul disciplinei. Unele forme menționate în chestionar denotă un răspuns evaziv.

Din păcate, nu au fost menționate tezele de an și de licență propuse studenților în învățământul superior, care, în opinia noastră, constituie o modalitate individualizată a activității didactice. Studenții lucrează *individual*, manifestând inițiativă personală, creativitate.

Umberto Eco în lucrarea sa „Cum se face o teză de licență” menționează patru reguli evidente de elaborare a tezei din perspectiva abordării diferențiate și individualizate:

- 1) Ca argumentul să răspundă intereselor candidatului;
- 2) Ca sursele la care se recurge să fie reperabile, adică accesibile material candidatului;
- 3) Ca sursele la care recurge să fie manevrabile, adică accesibile cultural candidatului;
- 4) Ca tabloul metodologic al cercetării să fie accesibil experienței candidatului.

Aceste reguli se rezumă la ideea că "cine vrea să facă o teză trebuie să facă o teză pe care este capabil să o facă" [44, p.15].

Această opinie ne sugerează faptul că asemenea noțiuni precum interesele studenților, accesibilitatea, motivația și experiența acestora joacă un rol relevant și trebuie luate în considerație la elaborarea unui produs final adecvat.

Pornind de la supoziția că formarea competențelor profesionale este favorizată de către diferențierea și individualizarea lucrului individual, se conturează necesitatea constatării unor strategii care ar valorifica această oportunitate. Din aceste considerente, respondenții au fost întrebați dacă utilizează strategii orientate spre satisfacerea stilurilor individuale de învățare. Rezultatele acestor întrebări sunt prezentate în Figura 3.4.

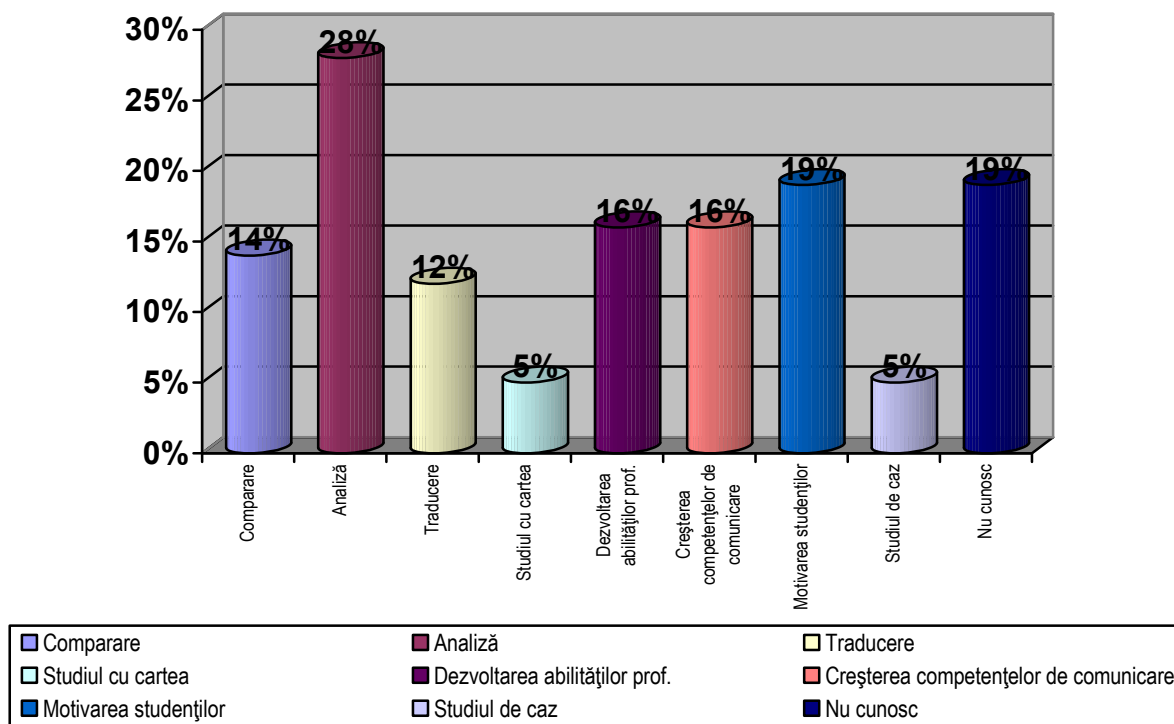


Fig. 3.4. Strategii folosite pentru a răspunde stilurilor de învățare individuală

Pornind de la specificul stilurilor de învățare, care contribuie la optimizarea învățării și înțelegerii informației, constatăm că modalitățile enumerate de respondenți precum: studiul cu cartea, selectarea și aplicarea informației oferite de mass-media, îndeplinirea temelor pentru acasă, pregătirea lucrărilor de laborator, analiza și compararea informației pot fi utilizate pentru stiluri de învățare prezentate anterior.

Unele răspunsuri menționate de către respondenți precum: dezvoltarea abilităților profesionale, creșterea competențelor de comunicare și motivarea studenților, nu se încadrează în strategiile folosite pentru a răspunde stilurilor de învățare individuală și, în general, exprimă niște aspecte mai majore a procesului didactic.

Constatăm că o pondere destul de mare o are evaluarea și notarea. Prin acest răspuns se confirmă abordarea tradițională, formarea unei motivații negative. Studentul realizează sarcinile din frica de eșec. În acest context își găsesc reflectare și discuțiile, aprecierile verbale. Este adevărat că această modalitate poate fi motivată, dar nu exprimă esența unor implicări concrete a cadrelor didactice. Bucură faptul că o parte dintre respondenți cunosc (și posibil că utilizează) aspecte specifice ale lucrului individual, adaptat la particularitățile individuale.

Lucrul individual presupune mai multă implicare din partea studentului, respectiv, faptul că acesta citește, conspicează, sistematizează materialul, reflectează, exersează și învață fără prezența nemijlocită a profesorului. Din aceste considerente, profesorul trebuie să încurajeze studentul să-și asume responsabilitatea pentru propriul proces de formare profesională. De asemenea, el trebuie să accepte modalitățile de învățare individuală propuse de către studenți, să elaboreze un program de activitate individuală și exerciții de aplicare în practică a materialului studiat. Profesorul este responsabil să ofere în mod regulat feedback și informații cu privire la progresul realizat, la stabilirea unor noi criterii individualizate în scopul acoperirii lacunelor în procesul de învățare și să implice studentul în evaluarea progresului propriu.

În baza criteriilor clare de performanță și descriptorilor, profesorul elaborează un mecanism de autoevaluare a celui care învață. Autoevaluarea este o componentă importantă a procesului de învățare. În timp ce unii își îmbunătățesc încontinuu aptitudinile de învățare, alții prezintă o îmbunătățire modestă. Fiecare educabil trebuie să-și analizeze succesul, selectând aspectele reușite și cele mai puțin reușite, urmărind în permanență îmbunătățirea stilului de învățare. Autoevaluarea trebuie să fie reală și să cuprindă punctele tari și slabe ale realizării lucrului individual.

Autoevaluarea ajută studenții să-și dezvolte capacitățile de autocunoaștere, să-și valorizeze atât cunoștințe, cât și atitudini și comportamente. Studenții au nevoie să se autocunoască. Aceasta le va da încredere în sine și îi va motiva pentru îmbunătățirea performanțelor școlare. Studentul ajunge să își evalueze propriile capacități, învățând mai întâi să-și aprecieze rezultatele în activitatea de învățare. Din acest motiv, abilitatea de autoevaluare este foarte importantă pentru formarea la elevi a unor imagini realiste asupra posibilităților și limitelor lor. Cadrul didactic va ajuta studenții să-și dezvolte capacitățile autoevaluative, să-și compare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele și standardele educaționale și să-și impună un program propriu de învățare.

La contextul abordat de către noi, o importanță conceptual-metodică o au și criteriile de evaluare a rezultatelor. Corecta formulare a acestora are la bază cunoașterea reperelor metodologice.

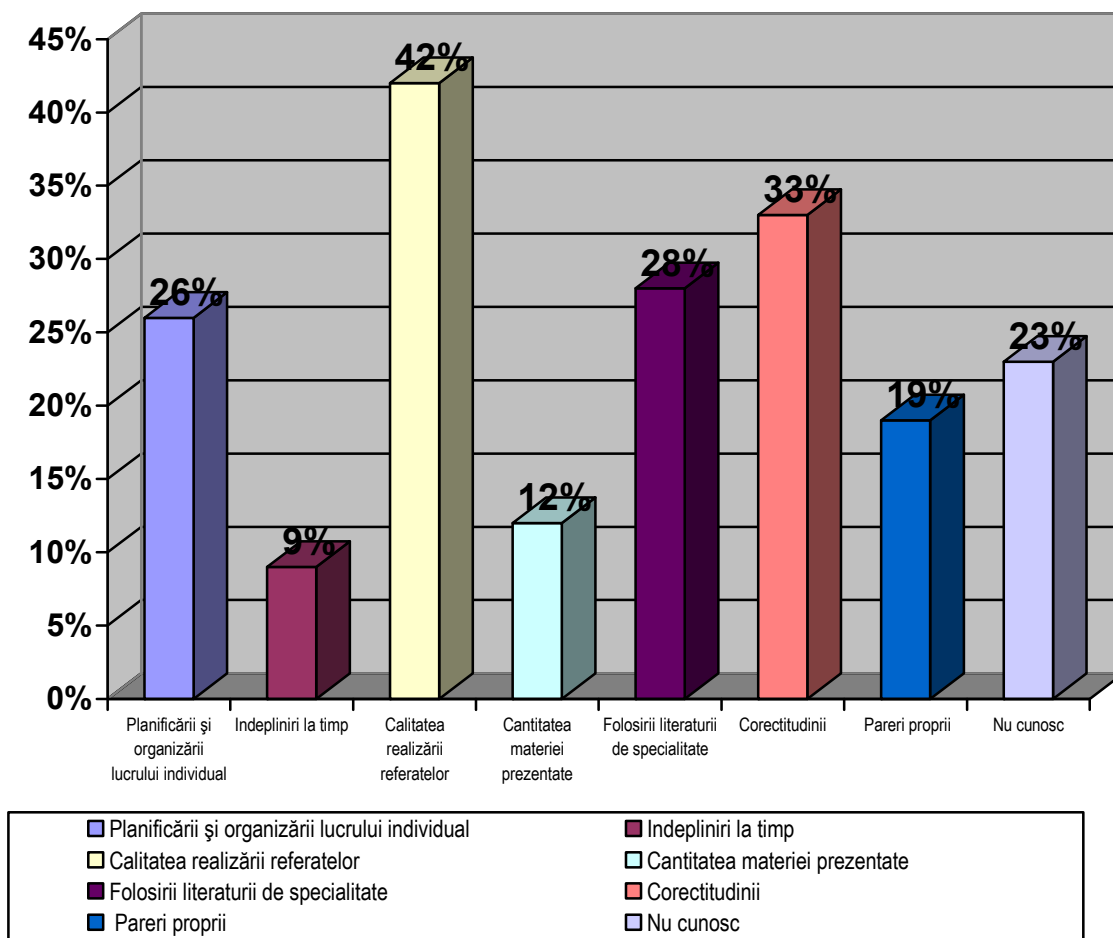


Fig. 3.5. Considerente de formulare a criteriilor de evaluare a lucrului individual

Majoritatea profesorilor formulează criteriile de evaluare a lucrului individual în mod adecvat, printre acestea sunt: îndeplinirea la timp a lucrului individual, calitatea realizării referatelor, cantitatea materiei prezentate, expunerea părerilor proprii.

Stabilirea criteriilor de evaluare trebuie să se facă întotdeauna în funcție de competențele stipulate în curriculum, deoarece aceasta constituie o dovadă a atingerii finalităților de studiu. Prioritatea și ponderea criteriilor în apreciere depind de produsul care demonstrează prezența competenței. Aspectele care trebuie luate în considerație la elaborarea criteriilor sunt:

- a) calitatea lucrului individual;
- b) utilizarea adecvată a instrumentelor de cunoaștere;
- c) originalitatea;
- d) creativitatea;
- e) expunerea propriilor opinii;
- j) punctualitatea (prezentarea în termen a lucrului individual).

Ponderea acestor criterii în evaluare o determină profesorul în funcție de forma de realizare a lucrului individual.

O analiză rezumativă a ideilor expuse de către cadrele didactice ne orientează spre următoarele concluzii:

- Cadrele didactice cunosc unele aspecte ale proiectării, monitorizării și evaluării lucrului individual, în virtutea activității profesionale;
- Acțiunile cadrelor didactice reperează pe niște concepții și metodologii clar stabilite la nivel universitar;
- Cunoștințele cadrelor didactice cu referire la lucrul individual se bazează pe abordări tradiționale;
- Nu se face conexiune dintre rolul diferențierii și individualizării în formarea profesională și posibilitățile lucrului individual.

Pentru a ne convinge de prezența/absența unor abordări sistematice, fundamentate conceptual, în ceea ce privește individualizarea formării profesionale prin lucrul individual, am implicat în cercetare și șefi de catedră.

La etapa de constatare a experimentului pedagogic au fost studiate și reprezentările **șefilor de catedră** referitoare la monitorizarea lucrului individual desfășurat la catedră. Reprezentările respective au fost studiate prin metoda chestionarelor. La experiment au participat 26 de șefi de catedră de la USM.

Aprecierea importanței unui aspect al procesului didactic și atitudinea față de acest aspect o putem constata în baza frecvenței discuției subiectului. În figura ce urmează este reprezentat acest lucru.

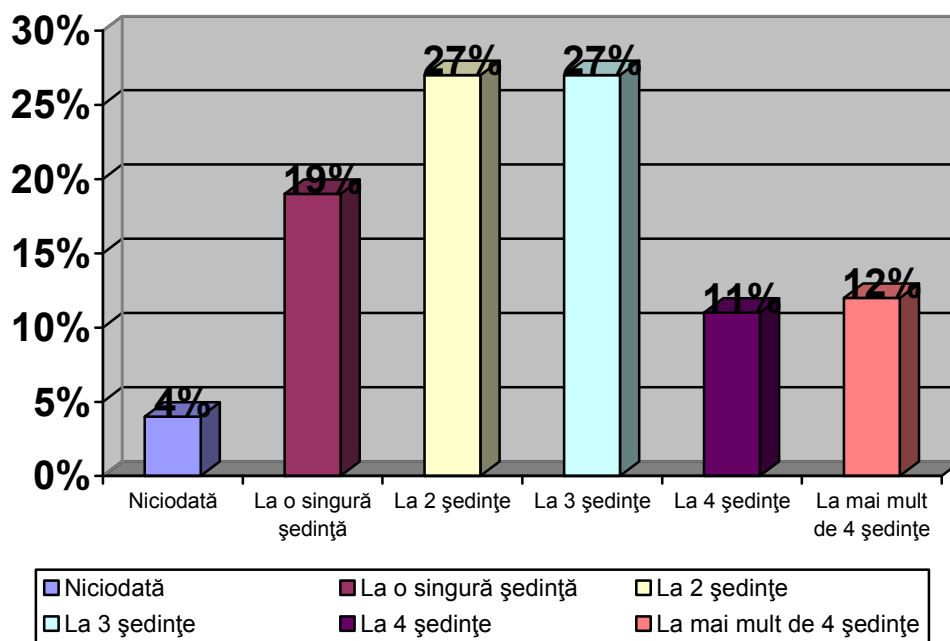


Fig. 3.6. Numărul ședințelor de catedră cu privire la organizarea și monitorizarea lucrului individual (organizate în ultimii 2 ani)

Din cele prezentate constatăm o preocupare redusă a șefilor de catedră pentru o modalitate de instruire ce oferă 50% din creditele acumulate de către student. Reprezentarea grafică de mai sus vine în contradicție cu reprezentarea grafică de mai jos, din care reiese că 92% dintre catedre au o strategie de monitorizare a lucrului individual.

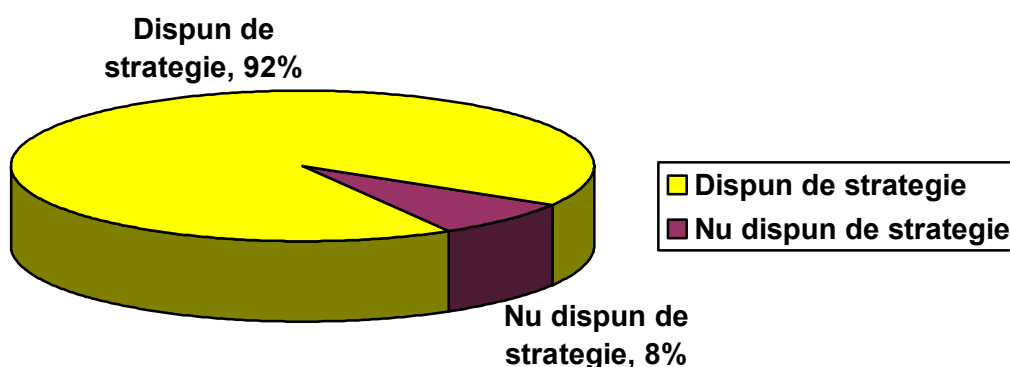


Fig. 3.7. Disponibilitatea catedrei de o strategie de monitorizare a lucrului individual al studenților

Pentru a identifica prezența strategiei, am solicitat șefilor de catedră indicarea elementelor strategiei de monitorizare a lucrului individual. Diagrama următoare reflectă răspunsurile celor intervievați.

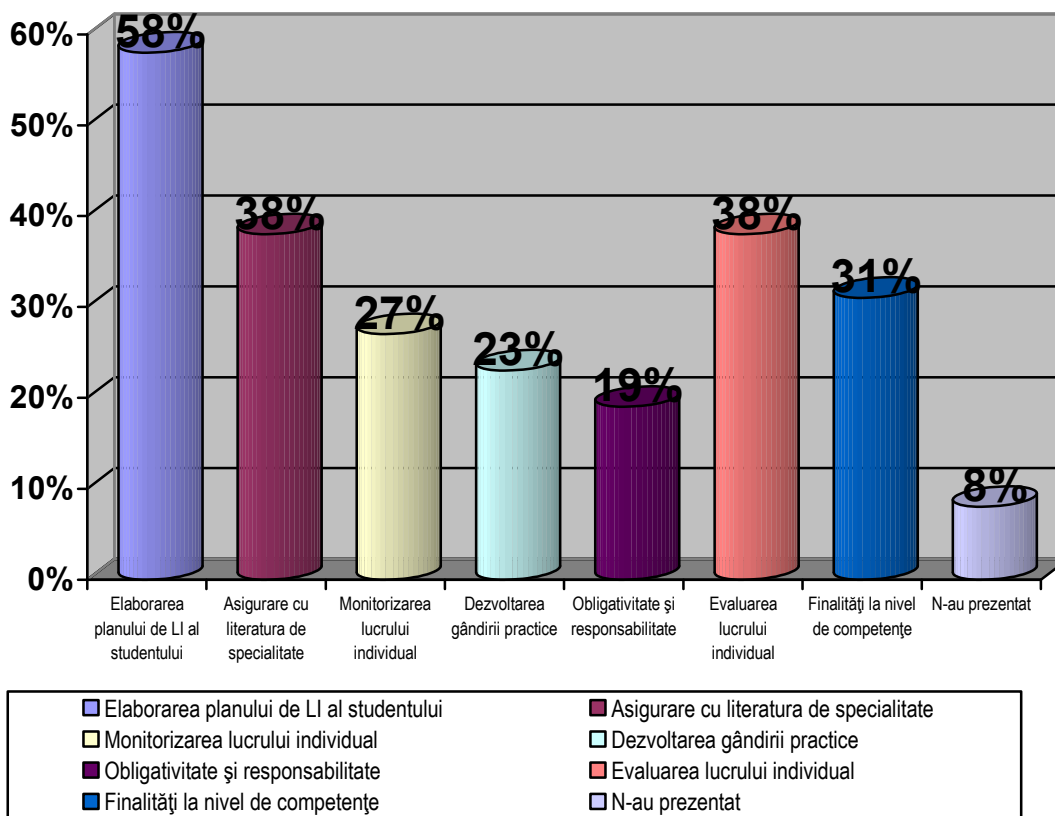


Fig. 3.8. Prezentarea succintă a strategiei

Constatăm răspunsuri ce reflectă esența întrebării adresate și răspunsuri irelevante. Evident că elaborarea planului lucrului individual al studentului și monitorizarea lucrului individual reflectă preocupări (chiar și în situația când strategia nu este bine conturată) pentru realizarea lucrului individual. Răspunsurile irelevante denotă lipsa de preocupare pentru problemă și demonstrează că, de fapt, la catedră nu există strategii conceptuale fundamentate cu referire la realizarea lucrului individual al studentului.

Este bine cunoscut faptul că majoritatea catedrelor USM sunt responsabile de planul de studii al specialității. La nivel de catedră se determină ponderea lucrului individual pentru fiecare disciplină, raportul dintre orele de contact direct și lucrul individual. În majoritatea cazurilor, această partajare este una formală și nu reflectă intenția de a corela determinarea orelor de lucru individual cu specificul disciplinei și posibilitățile de formare a competențelor.

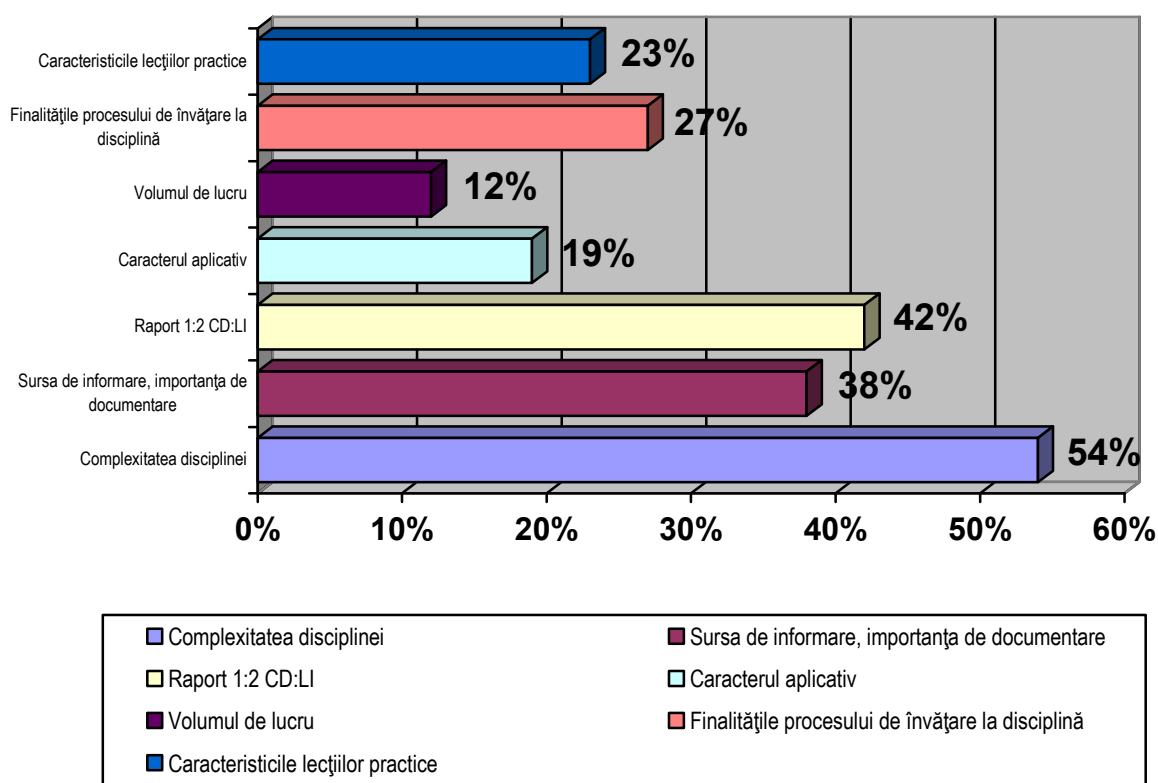


Fig. 3.9. Criteriile de stabilire a numărului de ore pentru lucrul individual

Din analiza rezultatelor constatăm că șefii de catedră stabilesc o relație între complexitatea disciplinei și ponderea lucrului individual, dar o influență mare are și aspectul formal (raportul 1:2).

Conform reprezentărilor grafice, putem concluda că lucrul individual ca modalitate de formare a competențelor profesionale este valorificat, dar nu apare ideea diferențierii și individualizării, adaptării activității de învățare la particularitățile studenților.

Valorificarea particularităților individuale nu este invocată nici în cazul determinării produsului final al lucrului individual.

În general, șefii de catedră știu cum trebuie monitorizat lucrul individual, dar cunoașterea procesului nu demonstrează și realizarea lui.

În baza analizei rezultatelor chestionarului aplicat cadrelor didactice și șefilor de catedră conchidem că lucrul individual este realizat mai mult ca o modalitate a activității didactice, stabilită formal în cadrul procesului de formare profesională. Este un element conceptual al formării viitorilor specialiști, care nu este valorificat pe deplin. Lucrul individual este mai puțin perceput ca și posibilitate de individualizare a traseului academic. La nivel teoretic (ca rezultat al sugestiilor întrebărilor adresate), cadrele didactice și șefii de catedră enumeră posibilități de individualizare, dar la catedre nu există o strategie de monitorizare a lucrului individual și de

utilizare a acestei forme de instruire pentru a valorifica particularitățile individuale în scopul optimizării procesului de formare profesională.

O altă componentă a eșantionului au constituit-o studenții: Practica educațională demonstrează că la realizarea lucrului individual, diferiți studenți preferă să îndeplinească sarcinile de învățare în diverse moduri. Unii studenți, după ce citesc conținutul sarcinii, încearcă imediat să rezolve sarcina; alți studenți preferă să selecteze informații în loc să acționeze spontan; cineva preferă aspectele teoretice ale unei teme în defavoarea celor practice etc.

Pentru o învățare eficientă, activitățile didactice ar trebui să fie adecvate stilului dominant al celor care învață. Persoanele care își cunosc stilul de învățare sunt de regulă mai angajate și mai autonome.

Pentru adaptarea procesului didactic la posibilitățile studenților este necesară identificarea capacității de învățare a studentului chiar de la începutul studiilor. Orice acțiune de diferențiere și individualizare a instruirii trebuie să pornească, întotdeauna, de la sesizarea trăsăturilor comune, dar și a deosebirilor dintre subiecți, diferențieri care se manifestă pe multe planuri: dezvoltare intelectuală, capacitate de învățare, ritm de lucru, interes și înclinații. Depistarea și decelarea acestor trăsături care-i diferențiază pe studenți, stabilirea rolului fiecăreia în definirea comportamentului ce conduce la performanțele așteptate reprezintă operația inițială, premisa oricărei acțiuni de tratare diferențiată a studenților [48].

În scopul determinării cunoștințelor anterioare a materialului care urmează a fi predat, am efectuat un experiment de evaluare inițială. În baza evaluării inițiale a fost efectuată individualizarea lucrului individual al *studentului*. A fost elaborat un chestionar la disciplina Lexicologia limbii engleze pentru studenții anului II de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine.

La experiment au participat 80 de studenți din 7 grupe: 4 grupe experimentale – 232 spaniolă-engleză (10 studenți), 241 italiană-engleză (9 studenți), 242 italiană-engleză (10 studenți), 224 franceză-engleză (12 studenți) și 3 grupe de control – 231 spaniolă-engleză (12 studenți), 251 germană-engleză (12 studenți), 252 – germană-engleză (15 studenți).

Scopul elaborării chestionarului a fost de a proiecta și planifica activitatea procesului de învățământ în mod diferențiat și individualizat. În grupele experimentale, lucrul individual a fost repartizat în baza teoriei inteligențelor multiple, fiecărui student pregătindu-i sarcini individuale de lucru. În grupele de control, lucrul individual fiind repartizat în conformitate cu metodologia tradițională.

Chestionarul de evaluare inițială a fost elaborat în baza conținutului din curriculum. Astfel am analizat nivelul de cunoștințe al fiecărui student în parte.

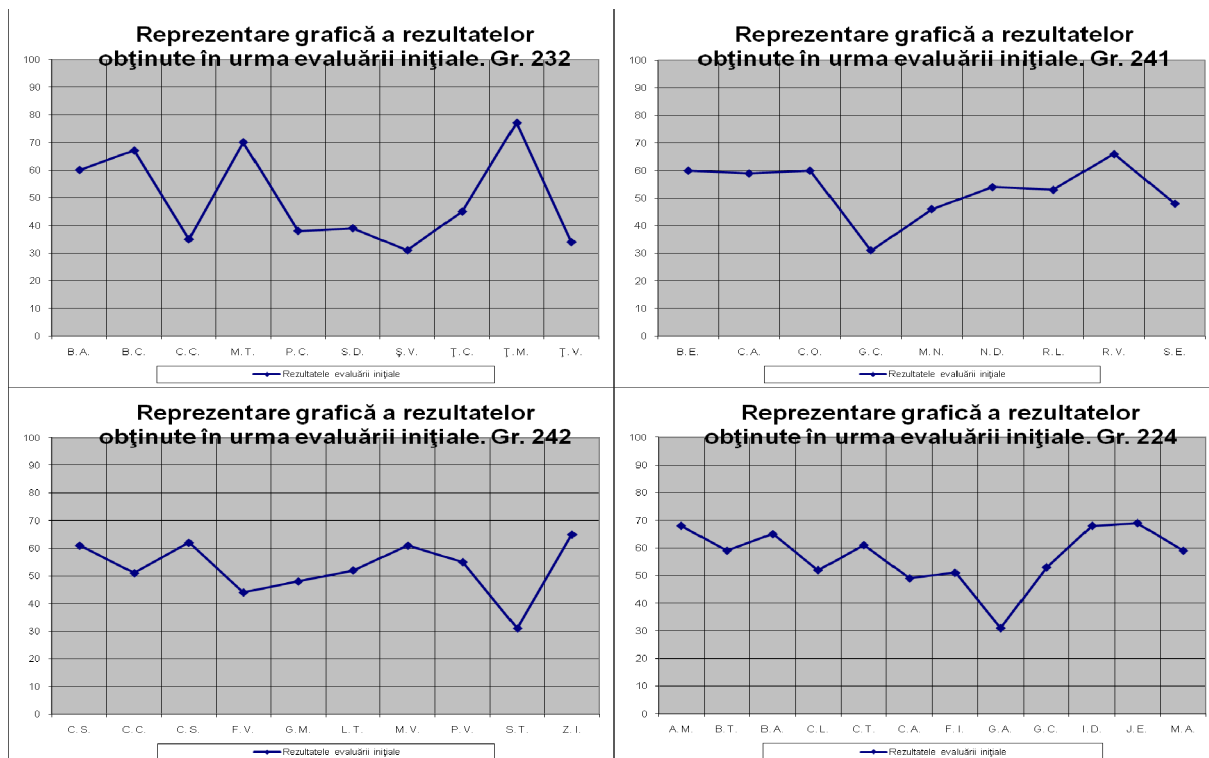


Fig. 3.10. Punctajul acumulat de fiecare student în urma evaluării inițiale în grupele experimentale

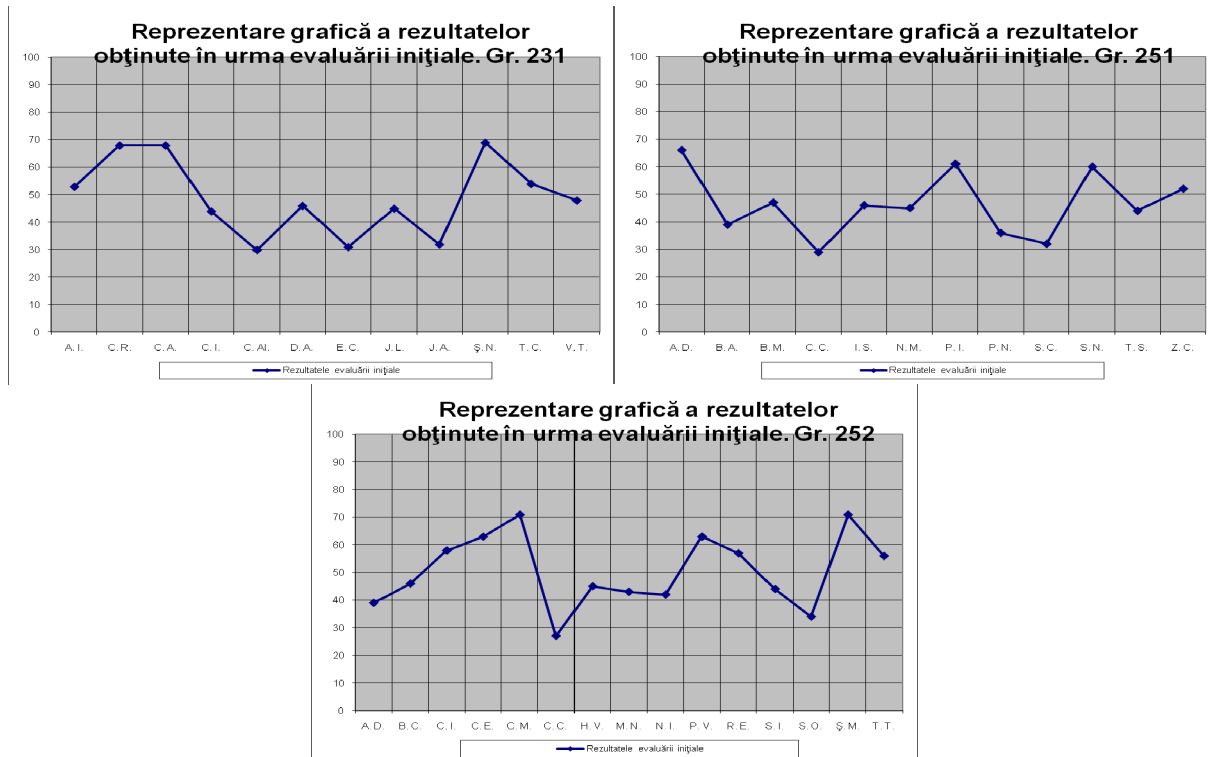


Fig. 3.11. Punctajul acumulat de fiecare student în urma evaluării inițiale în grupele de control

În figurile 3.10 și 3.11 sunt prezentate punctajele acumulate de fiecare student în parte în urma evaluării inițiale în grupele experimentale și de control. Privind atent graficele ajungem la concluzia că grupele sunt eterogene, după numărul de studenți sunt aceleași și după numărul de puncte acumulate sunt la același nivel. Acest fapt ne confirmă că grupele experimentale și cele de control au fost selectate aleatoriu.

Din figuri se observă și punctul de pornire al fiecărui student în studierea disciplinei date, ca mai apoi să putem compara cu punctajul acumulat la evaluarea finală.

Sarcinile incluse în chestionar au fost alese nemijlocit în așa mod ca să putem testa nivelul cunoștințelor studenților la fiecare item în parte. Al doilea obiectiv al evaluării inițiale este de a determina gradul de dificultate al fiecărui subiect al cursului dat.

Diagnosticarea studenților a permis de a obține informații atât despre fiecare student în parte, cât și despre nivelul de cunoștințe la fiecare item al cursului. Analizând toate datele evaluării inițiale am constatat următoarele rezultate:

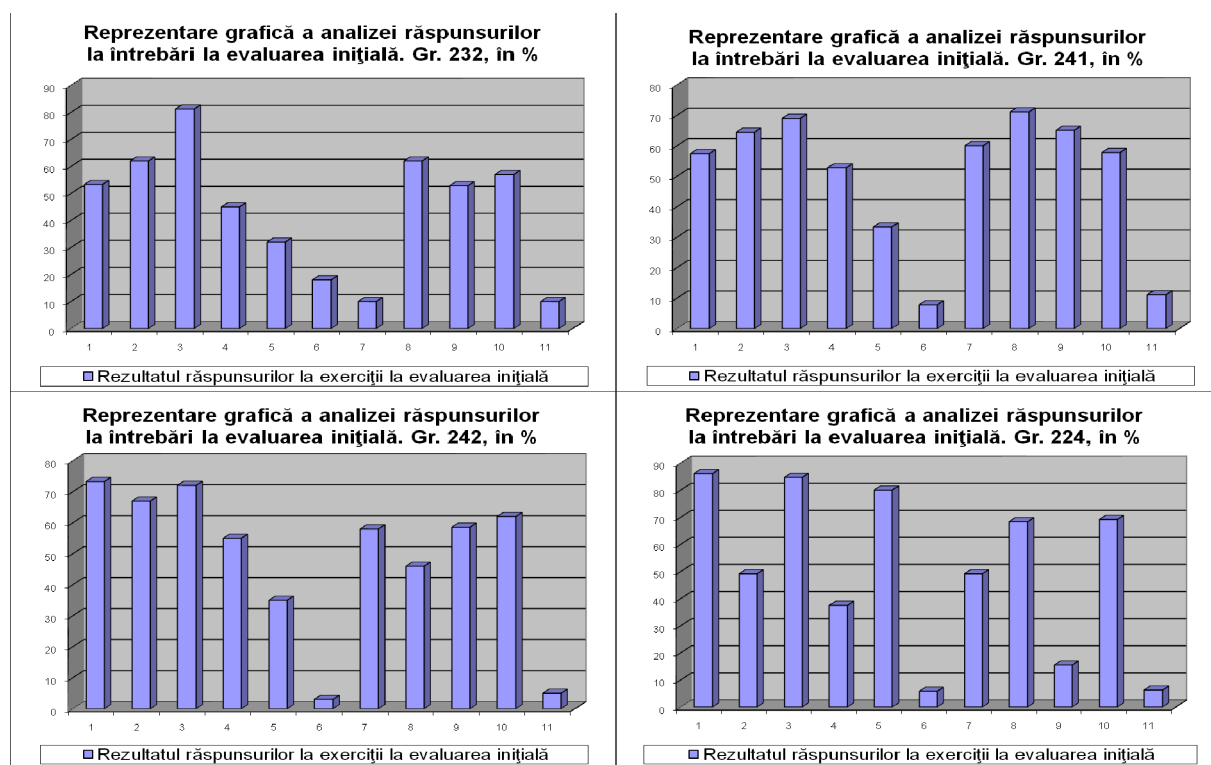


Fig. 3.12. Gradul mediu al cunoștințelor studenților la fiecare item la evaluarea inițială în grupele experimentale

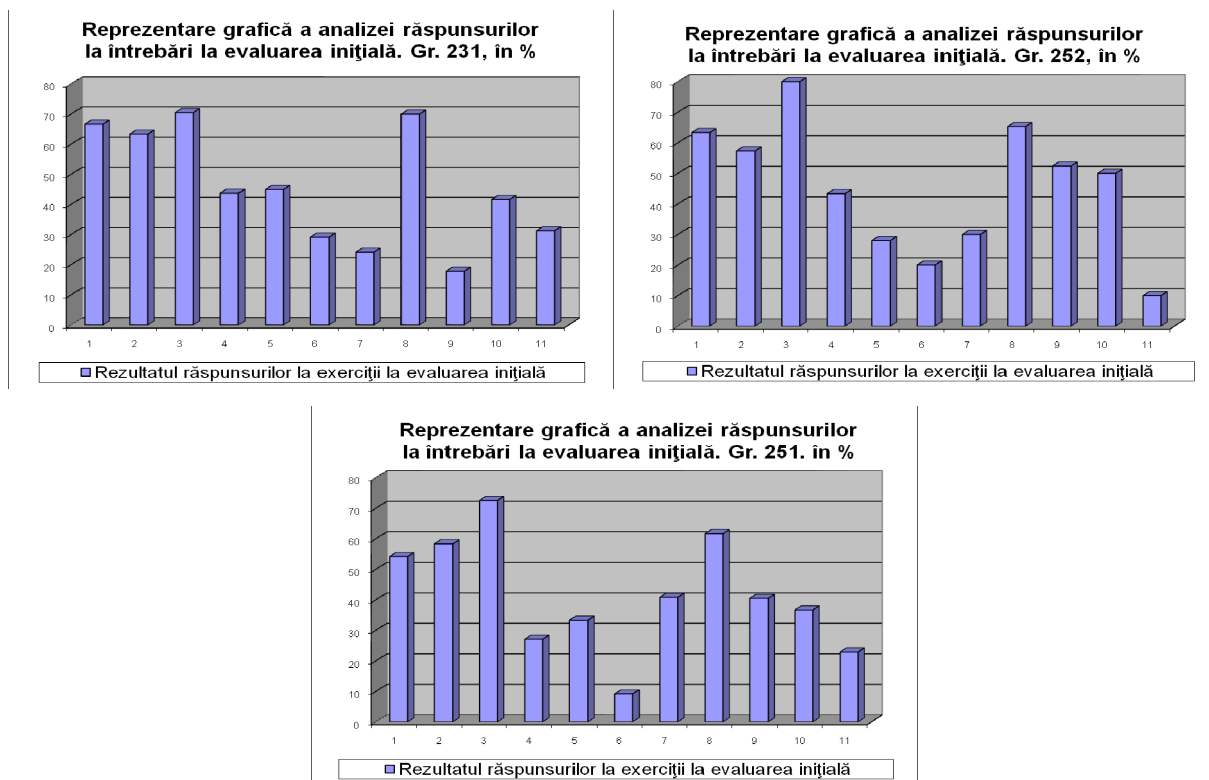


Fig. 3.13. Gradul mediu al cunoștințelor studenților la fiecare item la evaluarea inițială în grupele de control

Figurile 3.12 și 3.13 reprezintă informația privitor la gradul mediu al cunoștințelor studenților pe grupe la fiecare item în parte la grupele experimentale și de control.

Din grafice se vede că conținutul itemilor 6 și 11 prezintă un grad sporit de dificultate pentru toate grupele. La unele grupe experimentale mai prezintă dificultate și itemul 7 (grupa 232), itemul 4 și 9 (grupa 224). Profesorul trebuie să țină cont de acest lucru, astfel încât la elaborarea curriculumului la tema dată să se acorde mai multe ore atât de contact direct, cât și de lucru individual. Cu părere de rău mai întâlnim curricule la unele discipline, când la numărul de ore contact direct numărul de ore la lucrul individual pur și simplu se dublează, neluând în considerație nivelul de cunoștințe al studenților.

Din figurile date ușor se observă că volumul materialului teoretic, dar și al lucrului individual poate fi mai mic, de exemplu la itemii 3 (grupa 232), 2, 3 și 8 (grupa 241), 1, 2, 3 (grupa 242), 1, 3, 5 (grupa 224). Tot de aici apare și cerința obligatorie de elaborare a curriculumului la fiecare grupă în parte de către profesor.

Reieșind din aceste rezultate vom gestiona și repartiza orele destinate lucrului individual în curriculum. Astfel, vom contribui la reactualizarea funcțională a acestuia prin corelarea lucrului individual al studentului, prin adaptarea la grupul-țintă a reperului curricular. Totodată,

lucrul individual poate servi un mecanism de diferențiere și individualizare a curriculumului la grupul-țintă.

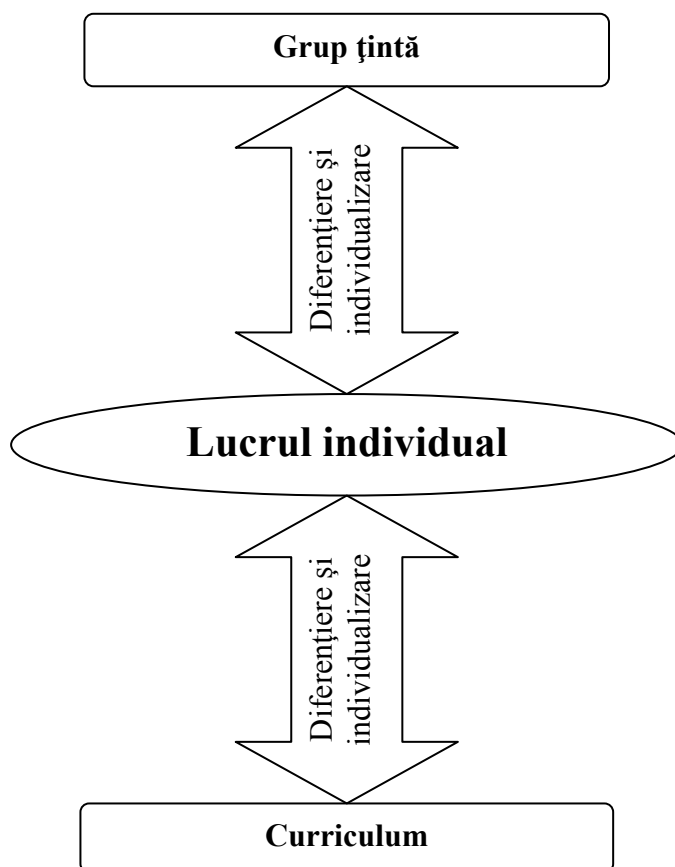


Fig. 3.14. Adaptarea finalităților curriculare la nevoile de formare a grupului-țintă

Analizând rezultatele chestionarelor la grupele experimentale și cele de control, am observat că cunoștințele anterioare pe ambele eșantioane nu diferă mult unele de altele. Din datele de mai jos constatăm că la disciplina *Lexicologia limbii engleze*, calificativul *foarte bine* nu a fost înregistrat nici în grupele experimentale și nici în cele de control. Calificativele *bine* și *satisfăcător* predomină în ambele tipuri de grupe. Cu părere de rău a fost înregistrat și calificativul *insuficient*.

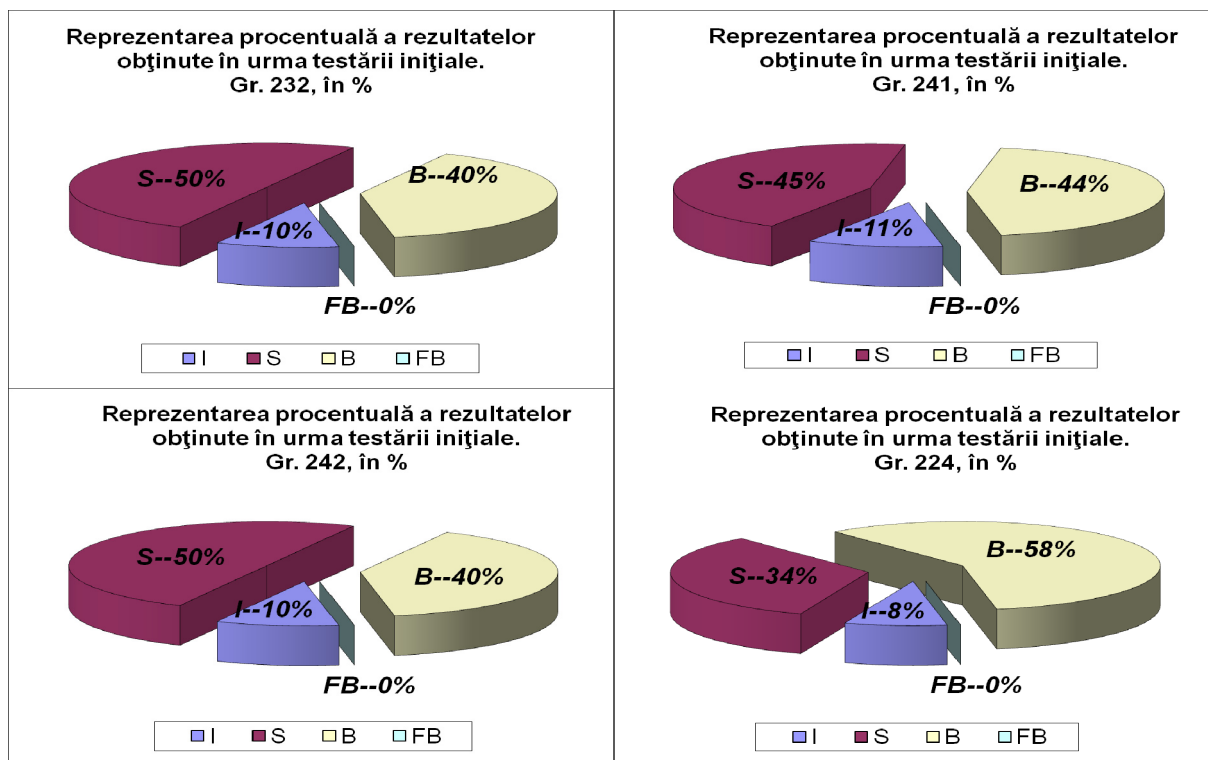


Fig. 3.15. Reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării inițiale în grupele experimentale (în %)

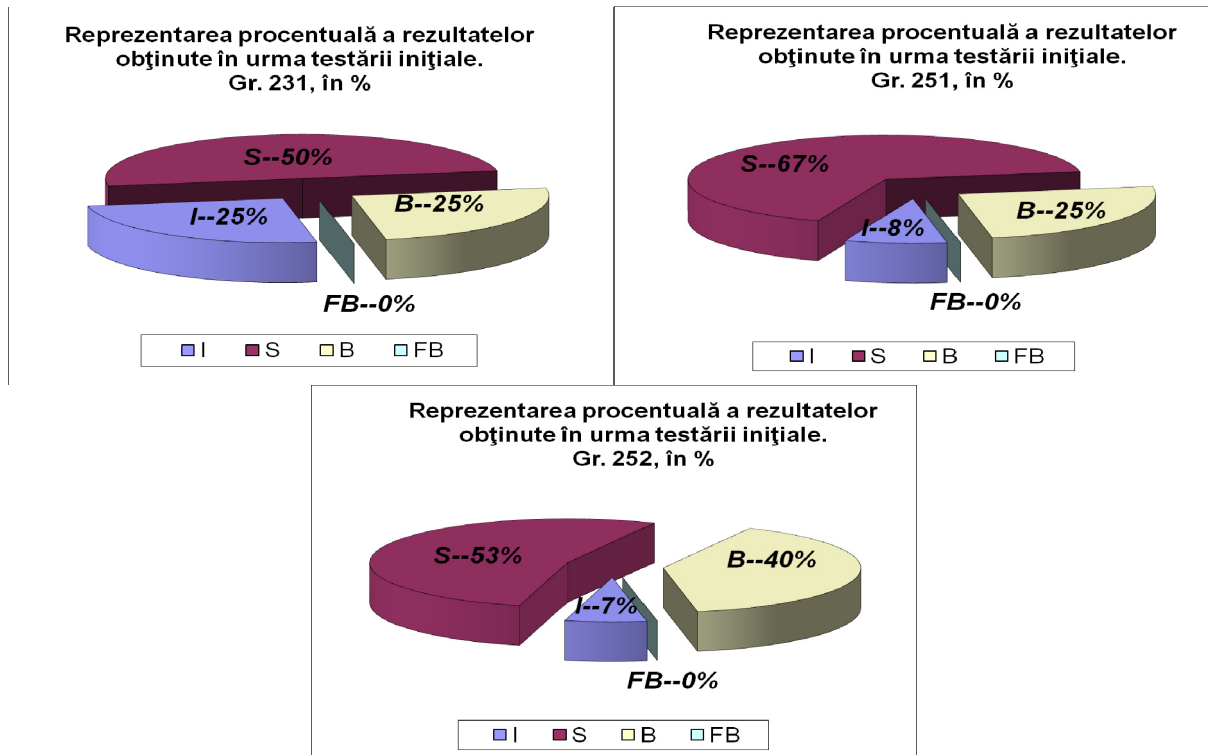


Fig. 3.16. Reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării inițiale în grupele de control (în %)

Figurile 3.15 și 3.16 reprezintă dependențele care ne arată gradul mediu al cunoștințelor studenților la evaluarea inițială în calificative. Aici am convertit datele obținute în calificative, reprezentându-le în formă grafică.

Evaluarea inițială oferă abordarea potrivită și instrumente variate pentru utilizarea de metode calitative și cantitative în vederea modelării particularităților individuale ale capacităților de învățare. Evaluarea inițială reduce dificultățile de învățare ale educabililor și determina necesitatea mai complicată și costisitoare mai târziu. Evaluarea inițială nu este o intervenție specifică singulară, ci determină un plan de acțiune continuu și zilnic.

În funcție de datele experimentului am acumulat informația necesară și ne putem forma o imagine coerentă despre progresul studenților. Această imagine reprezintă o bază solidă de planificare a unor activități individuale adecvate și centrate pe educabil.

Rezultatele obținute în urma experimentului cu privire la evaluarea inițială ne ajută să constatăm unele beneficii în realizarea lucrului individual: fiecare student va reuși să rezolve sarcina propusă și profesorul va ști cum să-l ajute și când, pe fiecare student care are nevoie de ajutor suplimentar; lacunele nu se vor transforma în bariere în învățarea studenților și nu vor produce probleme majore mai târziu.

Învățământul individual prezintă următoarele avantaje de ordin metodologic:

- stimulează activitatea independentă a studentului, încrederea în (re)sursele de reușită ale acestuia, deschise perfecționării în sensul educației permanente și în sensul autoeducației;
- stimulează activitatea profesorului de cunoaștere și de asistență psihopedagogică a fiecărui student;
- stimulează activitatea profesorului de proiectare curriculară a unor strategii de *predare-învățare-evaluare* necesare pentru însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, eficiente în cadrul fiecărei discipline de învățământ;
- stimulează capacitatea profesorului de operaționalizare a unor metode/procedee de instruire integrabile în orice strategie de *predare-învățare-evaluare*: observarea independentă, experimentul, tehnicile de instruire programată, tehnicile de instruire asistată pe calculator, fișele de lucru individuale, necesare pentru: verificarea, recuperarea, consolidarea, aprofundarea cunoștințelor; dezvoltarea unor capacități și atitudini relevante la nivelul personalității studenților; realizarea unor exerciții graduale, cu conținut diferențiat; stimularea muncii de cercetare, de investigație științifică (fișe de exerciții) [91].

Lingvistul D. Kolb a contribuit substanțial la cercetarea stilurilor de învățare. El a descris patru stiluri de învățare: convergent, divergent, bazat pe asimilare, bazat pe acomodare și consideră că fiecare persoană preferă în mod natural un anumit stil de învățare.

Un alt reper cu implicații asupra realizării lucrului individual în cercetarea noastră îl constituie cadrul conceptual al teoriilor inteligențelor multiple, elaborat de Gardner. Subiectul poate fi considerat de importanță majoră într-o eră în care din cauze determinate de o dinamică a societăților și a necesităților mereu crescânde de adaptare a ființei umane la cerințele societale, educația reprezintă resursa de la care așteptările sunt unanime. De aici importanța acordată prin prezenta lucrare implicațiilor pe care le au noile teorii despre inteligență în realizarea lucrului individual al studenților.

Teoria inteligențelor multiple generează un nou criteriu de diferențiere în instruire, care contribuie la identificarea particularităților individuale ale celor care învață, constituind un fundament în atingerea performanțelor. Cunoașterea lor influențează posibilitatea de a le educa și de a le dezvolta competențele. Aplicarea teoriei inteligențelor multiple în actul instructiv-educativ reprezintă o variantă de valorificare a disponibilităților pedagogice în procesul educațional. Din acest punct de vedere, identificarea inteligențelor multiple ale fiecărui educabil este foarte importantă pentru obținerea unor rezultate notabile. Profesorul va pune accent pe formarea capacităților, competențelor, atitudinilor, pe dezvoltarea unor tipuri de inteligență, ceea ce va determina preponderența obiectivelor formative generale, cu o valabilitate mult mai mare în timp, stabilite în funcție de experiența anterioară a educabililor, de performanțele înregistrate. Pentru student și pentru profesor este bine de știut tipul de inteligență dominant depistat, pentru a putea fi convertit într-o linie de forță la nivelul personalității celui care învață. Proiectarea, monitorizarea și evaluarea trebuie să se axeze pe concepte și principii legate de teoria inteligențelor multiple și a interpretării lumii moderne, determinarea intereselor fiecărui student, respectiv pe construirea nivelului de disponibilitate cognitiv și emoțional al celor care învață [97].

Din cele menționate mai sus, conchidem că „stil de învățare” și „inteligente multiple” nu sunt interschimbabile. Studenții cu inteligențe dominante similare pot avea stiluri de învățare diferite.

Chestionarul a fost elaborat în baza celor nouă tipuri de inteligență prezentate de H. Gardner și are drept scop determinarea tipurilor de inteligență predominantă. Experimentul a fost efectuat pe un eșantion de 80 de studenți, respondenții fiind din 4 grupe experimentale și 3 grupe de control.

Rezultatele chestionarului aplicat sunt prezentate în figura ce urmează.

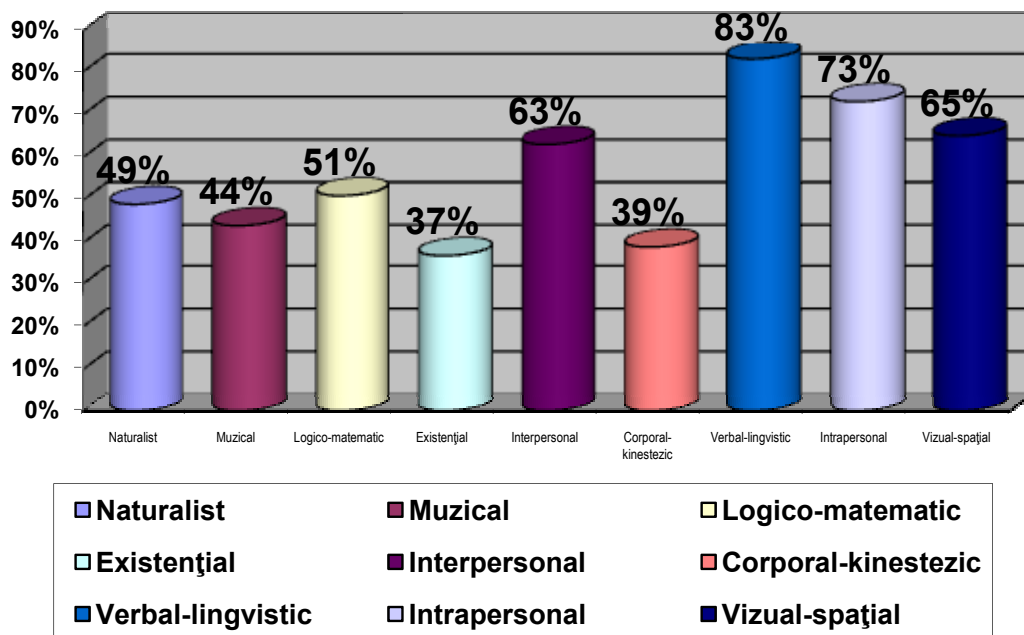


Fig. 3.17. Ponderea inteligențelor multiple la studenți

Conform graficului putem deduce că unele inteligențe multiple, cum ar fi *verbal – lingvistica, interpersonală și intrapersonală*, prevalează față de altele. De fapt, fiecare student are până la patru inteligențe mai dezvoltate, iar la unii studenți două inteligențe pot fi dezvoltate aproape la același nivel. Informația respectivă este utilizată la proiectarea, monitorizarea și evaluarea lucrului individual în procesul educațional.

Rezultatele obținute duc spre ideea că inteligența ce-l reprezintă pe individ este, de fapt, o sumă de inteligențe variate specializate. Tipurile de inteligență nu sunt ușor măsurabile, decât prin intermediul testelor de inteligență convenționale. De asemenea, ele pot fi evaluate prin activitățile întreprinse de educabili în procesul educațional.

Practica educațională arată că cei ce învață, chiar și cei cu performanțe medii, prezintă, în anumite perioade de timp, cerințe educaționale individualizate, înțelegerea faptului că ei trebuie să beneficieze de programe personalizate este esențială în ridicarea calității predării și învățării.

3.2 Strategii de realizare a lucrului individual în învățământul superior

Aplicarea teoriei inteligențelor multiple oferă posibilitatea celor care învață de a-și conștientiza punctele forte ale personalității, de a-și dezvolta dorința de autocunoaștere, de autodepășire, pentru a-și pune competențele în valoare, a se perfecționa permanent, a fi un model

de realizare și de conduită pentru ceilalți, a putea lua decizii și a le argumenta în mod conștient, rațional.

De aceea, este important că, prin metode variate, profesorul să depisteze la timp un tip de inteligență, să-i stimuleze și să-i monitorizeze evoluția. Analizând caracteristicile tipurilor de inteligențe multiple putem prognoza ce metode de evaluare a lucrului individual putem propune studenților: referat, portofoliu, eseu, reprezentare grafică sau studiu de caz. În acest mod, educabilii își vor manifesta capacitatea, interesul și punctele forte la realizarea cu succes a lucrului individual propus de profesor. Impactul teoriei inteligențelor multiple a dus la o schimbare de paradigmă din perspectivă constructivistă, deoarece profesorul direcționează esența actului educativ spre educabil, văzând în acesta un actor activ, motivat, cu posibilități variate de afirmare și dezvoltare.

Determinarea teoriei inteligențelor multiple sporește dorința de asimilare a elementelor de modernitate în activitatea instructiv-educativă, cadrele didactice dovedind din acest punct de vedere deschiderea spre orice formă de perfecționare teoretică și practică.

Problema diferențierii și individualizării didactice sau predării pentru un maximum de învățare individuală, creează un spațiu extins pentru creativitatea cadrului didactic, acesta având la îndemână o *paletă largă de strategii* corespunzătoare stilului de învățare și nevoilor fiecărui educabil. Astfel putem exemplifica unele dintre ele:

- a) *Diferențierea/individualizarea obiectivelor;*
- b) *Diferențierea/ individualizarea sarcinilor și / sau a timpului alocat;*
- c) *Diferențierea/ individualizarea activităților de învățare ale elevilor;*
- d) *Diferențierea/ individualizarea răspunsurilor / produselor elevilor.*

Monitorizarea lucrului individual propus trebuie să fie un proces planificat cu minuțiozitate care urmărește îmbunătățirea calității învățării și a rezultatelor individuale. Remarcăm că punerea în aplicare a ideilor legate de procesul de individualizare în studierea limbii străine trebuie început în mod neîntârziat. Profesorilor le revine, în acest sens, un rol de primă importanță. Afirmând acestea, ne referim la necesitatea monitorizării corecte de către profesor a deprinderilor acumulate în procesul de studiu, luându-se în considerație posibilitățile individuale, gradul de dificultate a materialului selectat, interesele studentului în scopul educării unei personalități multilateral dezvoltate [87].

Responsabilitatea membrilor catedrei în eficacitatea lucrului individual este foarte însemnată. Cadrele didactice trebuie să se bazeze pe rezultatele evaluării inițiale, întrucât aceasta oferă posibilitatea de a analiza informația individuală în scopul înțelegerii necesităților diferențiate și individualizate.

În cele mai multe cazuri, profesorii se străduie ca studentul să muncească cât mai conștient la disciplina sa și să acorde atenție sporită lucrului individual propus spre îndeplinire. În acest fel, studentul, la finele semestrului, trebuie să prezinte la cinci, șase discipline referate, portofolii, proiecte, caiete de sarcini sau alte lucrări voluminoase, care confirmă activitatea sa individuală. Această situație de învățare devine deseori inefficientă, deoarece studentul, din lipsă de timp, nu este în stare să îndeplinească acest volum de lucru cerut de fiecare profesor în parte. Un rol important în proiectarea lucrului individual ghidat îi revine catedrei de specialitate, care trebuie să elaboreze o strategie de monitorizare a acestei forme de instruire. Catedra este responsabilă să analizeze durata timpului necesar studentului pentru îndeplinirea lucrului individual la fiecare disciplină în esența sarcinilor de realizat.

Strategia de monitorizare a lucrului individual ghidat, elaborată de către catedră, se va baza pe următoarele principii:

- Principiul complementarității funcționale intradisciplinare;
- Principiul complementarității funcționale interdisciplinare;
- Principiul realizării produsului final rezultat din acțiuni și reflecții cu caracter transdisciplinar.

Fiecare profesor va aprecia lucrul individual ghidat drept o posibilitate de formare, într-un mod individualizat, a competențelor profesionale, de aceea sarcinile formulate și repartizate vor completa și consolida activitățile realizate în sala de curs.

Prin coordonarea catedrei de specialitate, cadrele didactice vor analiza posibilitățile de colaborare „pe verticală” și „pe orizontală”. Strategiile didactice aplicate la clasă (ore contact direct) vor ține cont de achizițiile academice ale studenților acumulate în semestrele anterioare. Absolut necesară este și colaborarea „pe orizontală”. Echipa de profesori care realizează procesul didactic în același semestru va elabora, de comun acord, sarcini pentru lucrul individual în baza principiului complementarității funcționale interdisciplinare. Valențele formative ale acestei abordări constau în atingerea unui nivel de abordare transdisciplinar, nivel la care nu se pune atât accentul pe particularitățile fiecărei discipline în parte, cât pe un produs final al studentului, prin care sunt demonstrate anumite competențe ce rezultă din realizarea sarcinilor parvenite de la diverse discipline, apreciate ca elemente integrante ale programului de formare profesională.

Strategia de monitorizare a lucrului individual va fi eficientă dacă:

- Șeful de catedră va avea o atitudine vizionară cu referire la LI.
- Cadrele didactice vor demonstra deschidere, motivare și competența lucrului în echipă.

În cadrul experimentului formativ am pus accent pe aceste condiții ale eficientizării lucrului individual. În acest scop, la catedră au fost organizate seminare metodice cu următoarele tematici:

1. centrarea pe student: repere paradigmatică și realizări academice;
2. lucrul individual ghidat, parte integrantă a curriculumului la disciplină;
3. formularea finalităților se studii: de la competențele programului de formare profesională la formularea sarcinilor de lucru individual;
4. beneficiile lucrului în echipă și a parteneriatului educațional.

Tematica seminarelor a fost formulată reieșind din considerentul necesității formării atitudinii responsabile față de noua concepție a învățământului superior și a competențelor necesare pentru realizarea procesului de formare profesională în unele condiții.

Pentru ca abordarea curriculară și centrarea pe student să nu rămână doar niște declarații, cadrele didactice trebuie să perceapă activitatea sa nu doar în sala de curs, dar într-o permanentă colaborare cu discipolul. La moment, profesorii universitari calculează prezența lor în universitate în baza orelor de contact direct. Noua concepție a învățământului superior pune accent pe individualizarea traseului de formare profesională. Conceptual, sunt create condiții pentru individualizarea externă (prin alegerea disciplinelor de studii) și pentru individualizarea internă (prin formularea sarcinilor individualizate în cadrul disciplinei). Din aceste considerente, fiecare cadru didactic își va elabora curriculumul la disciplină, administrând orele repartizate atât pentru activități în sala de curs, cât și pentru lucrul individual.

Una dintre dificultățile întâlnite este formularea finalităților curriculare. Având la bază taxonomia acestora, realizată după gradul de generalitate, am insistat prin seminarul metodic la formarea abilităților de formulare a competențelor și derivarea din acestea a obiectivelor generale și de referință, care constituie mecanismul operațional de interrelaționare cu studenții. Proiectarea activităților curriculare, în baza obiectivelor, este orientată spre crearea condițiilor de realizare prin ore contact direct și prin lucrul individual. Fără a nega și neglija importanța orelor de contact direct, am valorificat posibilitățile formative ale lucrului individual. Profesorul va formula sarcinile pentru lucrul individual, ținând cont, în primul rând, de finalitatea curriculară și adaptând modalitatea de realizare a acesteia la particularitățile individuale ale studentului. Această activitate a cadrului didactic trebuie să aibă la bază înțelegerea esenței noii concepții a învățământului superior (și renunțarea la abordarea tradițională a procesului didactic); atitudinea iresponsabilă față de realizarea sarcinilor curriculare atât în sala de curs, cât și prin lucrul individual ghidat; abilități de proiectare și realizare a activităților didactice în baza principiului complementarității funcționale dintre orele contact direct și lucrul individual.

Abordarea curriculară este în esență un proces educațional ce comportă un caracter integrator. Disciplinele de studii au menirea de a valorifica potențialul valoric al unor conținuturi, dar, de fapt, sunt părți ale programului de studii, apreciat ca un întreg. La nivelul finalităților de studii există multiple afinități. Cel mai înalt grad al congruenței este prezent în competențele proiectate. Toate disciplinele din planul de studii trebuie să fie orientate spre formarea unui ansamblu de competențe, ce asigură calificarea profesională. Din aceste considerente, colaborarea cadrelor didactice în scopul realizării obiectivelor curriculare este o condiție sine qua non a calității procesului de formare profesională. De aceea am organizat seminarul metodic cu tematica: „Beneficiile lucrului în echipă și a parteneriatului educațional”. Dacă orele în sala de curs reflectă particularitățile interacțiunii profesor-student, atunci orele repartizate pentru lucrul individual sunt o posibilitate de realizare a parteneriatului didactic. Experiența multor centre universitare europene, demonstrează eficiența lucrului în echipă a cadrelor didactice în contextul abordării curriculare, în realizarea unei educații axate pe student și formarea sistemului de competențe, prescris de către programul de studii. În cadrul seminarului metodic, organizat la catedră, am pus accent pe formarea unei atitudini de deschidere față de lucrul în echipe de profesori și formarea sarcinilor pentru lucrul individual, astfel încât produsul final al studentului să demonstreze prezența unei (unor) competențe, rezultate din realizarea sarcinilor la diverse discipline de studii.

Dificultatea unei astfel de colaborări între cadrele didactice este influențată de abordarea tradițională (disciplina mea este cea mai importantă, nu contează ce au de realizat studenții la alte obiecte de studii) și de lipsa competenței de a formula sarcini pentru lucrul individual, astfel încât studentul să prezinte doar un singur produs final pentru toată echipa de profesori. O astfel de abordare necesită elaborarea unei strategii de monitorizare a lucrului individual prin formularea dimensiunii formative (a sarcinilor finale și intermediare); determinarea dimensiunii temporale (administrarea timpului disponibil); determinarea criteriilor de evaluare și a indicatorilor de performanță.

Ciclul de seminare organizate s-a finalizat cu crearea unei echipe de lucru, a cărei scop a fost coordonarea sarcinilor de lucru individual și elaborarea strategiei de monitorizare a acestei forme de instruire.

Anume în timpul monitorizării se observă nerespectarea termenelor îndeplinirii însărcinărilor propuse pentru o anumită perioadă de timp. Desigur că trebuie să ținem cont de pregătirea fiecărui student pentru îndeplinirea sarcinii, de volumul lucrului, de particularitățile formării profesionale etc. Pentru a micșora deficitul de timp, profesorii de la catedră (dar și de la catedre diferite), consultându-se și analizând lucrul individual pe care trebuie să-l îndeplinească

studentul, pot elabora în comun sarcini pentru activitatea individuală, dar care să conțină aspecte specifice necesare fiecărei discipline în parte.

În acest sens, propunem o *strategie de monitorizare* a lucrului individual la trei discipline diferite de la anul II de studii din cadrul Facultății de Limbi și Literaturi Străine, elaborată în comun cu colegii. Această strategie are scopul economisirii bugetului de timp alocat disciplinelor date și eficientizării realizării lucrului individual. Disciplinele la care ne vom referi sunt: *lexicologia limbii engleze*, *sociolingvistica limbii engleze* și *lingvistica textului englez*. În scopul determinării complementarității dintre aceste trei discipline vom analiza finalitățile din curriculumul disciplinelor care se vor regăsi în lucrul individual unic realizat de către student.

Tabelul 5. Finalitățile disciplinelor incluse în experimentul de formare

Disciplina	Finalități
<i>lexicologia limbii engleze</i>	<ul style="list-style-type: none"> • utilizarea diferitor căi de formare a cuvintelor • aplicarea termenilor învățați în diferite contexte profesionale • argumentarea importanței cuvintelor internaționale în studierea limbilor străine
<i>sociolingvistica limbii engleze</i>	<ul style="list-style-type: none"> • aprecierea diversității culturale a lumii • acceptarea toleranței față de valorile culturale ale altor etnii • orientarea în spațiul sociocultural al țării alofone (tradiții, obiceiuri, sărbători, personalități istorice, culturale etc.)
<i>lingvistica textului englez</i>	<ul style="list-style-type: none"> • dezvoltarea abilităților comunicative • identificarea particularităților și a funcțiilor stilistice ale limbii în receptarea diferitelor tipuri de mesaje/texte • exersarea abilităților de a scrie în baza textului citit

Prin utilizarea teoriei inteligențelor multiple în cadrul orelor se observă că profesorii înțeleg mai bine și mai profund preferințele de învățare ale studenților, iar studenții câștigă și ei o mai mare încredere în puterile lor; acest lucru conduce la o mai mare implicare din partea studenților, pentru că ei se simt încrezători în ei înșiși și în acele activități ce se potrivesc cu punctele lor forte, cu inteligențele lor. Ne-am convins că un mod uniform de a preda și evalua este ineficient când suntem toți atât de diferiți.

Un element esențial în monitorizarea și evaluarea lucrului individual este ca profesorul să cunoască profilul de inteligență al studenților, în vederea stabilirii strategiilor didactice de

diferențiere și individualizare. Din experimentul de depistare a tipurilor de inteligență dominante cele mai frecvent întâlnite sunt 3: *Inteligența verbală/lingvistică, intrapersonală, interpersonală*.

Teoria inteligențelor multiple oferă un număr mare de instrumente didactice, care pot fi utilizate în cadrul lecțiilor centrate pe cel ce învață. Competențele urmărite sunt diversificate în funcție de tipul de inteligență vizat.

Studentii cu tipul de inteligență *verbală/lingvistică* va agreea în mod deosebit să citească, să scrie, să povestească, să facă jocuri de cuvinte. De asemenea, presupune utilizarea scrisului sau a exprimării verbale pentru învățarea textului; e vizibilă prin lecturi, folosirea cărților, discuții în grupuri de orice mărime, fișe de lucru, povestiri, joc de roluri, memorare, lectură individuală.

Inteligența *interpersonală* reflectă capacitatea de a evalua starea de spirit a celorlalți, precum și abilitatea de răspuns și adaptare la solicitări. Implică spirit de observație și empatie. Este o forma de inteligență necesară în domeniul relațiilor publice.

Implică o interacțiune eficientă cu una sau mai multe persoane din familie, cu prieteni sau colegi. Cei cu inteligență interpersonală ajung să fie conducători sau psihologi buni. Un profesor bun nu poate să nu aibă această inteligență.

Inteligența *intrapersonală* reflectă capacitatea de a înțelege ce se întâmplă în universul nostru psihologic, conștient de punctele tari și de cele slabe, planifică eficient atingerea obiectivelor personale, posibilitatea de a avea o imagine de sine corectă. Reflectă, de asemenea, capacitatea de autodisciplină, de cunoaștere a punctelor forte și a limitelor. Este vorba de cunoașterea de sine și de luarea deciziilor pe baza cunoașterii propriilor calități și defecte.

Studentul cu acest tip de inteligență este foarte independent, își susține cu mare tărie ideile, lucrează mult singur, are mare încredere în sine, îi plac inițiativele individuale, îi plac proiectele de studiu individuale.

În cele ce urmează ne vom axa pe o clasificare a activităților folosite frecvent la orele de limbă străină din cadrul Facultății de Limbi și Literaturi Străine, din punctul de vedere al teoriei inteligențelor multiple:

Tabelul 6. Tipuri de activități în baza inteligențelor multiple a lui H. Gardner

Inteligențe	Tipuri de activități
Verbală/lingvistică	Flashcards; scrierea poeziilor, poveștilor; crearea acronimelor/ mnemonicilor; crearea de întrebări/ răspunsuri; crearea metaforelor și analogiilor; definirea/ restructurarea termenilor; parafrizarea
Interpersonală	Brainstorming, rezolvarea unei probleme, dialoguri, schimb de idei, realizarea unui interviu, realizarea unui proiect
Intrapersonală	Învățarea din greșeli, situație de imaginație, autoanaliză, studiul individual, stabilirea obiectivelor de învățare, elaborarea unui plan de activitate, scrierea unui eseu, elaborarea de postere, identificarea cuvintelor cheie

În baza experimentului de identificare a tipului de inteligență multiplă la studenți, profesorii disciplinelor vizate elaborează sarcinile lucrului individual pentru fiecare student în parte la disciplinele date. Aceste sarcini fac parte dintr-un portofoliu diferențiat.

Tabelul 7. Sarcini ale lucrului individual în baza inteligențelor multiple după H. Gardner

Inteligența verbal lingvistică			
Disciplina	Sociolingvistica	Lexicologia	Lingvistica textului
Conținut	Stilul, genul și clasa socială	Structura morfologică a cuvântului	Structura logico-semantică a informației
Obiective	<ul style="list-style-type: none"> – Să definească noțiunea de stil – Să identifice particularitățile tipurilor de stil – Să determine legătura dintre limbă și gen 	<ul style="list-style-type: none"> – Să definească morfemul și să distingă diferite tipuri de morfeme – Să formeze familii de cuvinte – Să distingă diferite tipuri de afixe în cuvinte 	<ul style="list-style-type: none"> – Să identifice tema, ideea și mesajul – Să determine punctul de vedere, vocea naratorului/personajului – Să elaboreze texte cu tema și idee similară

Elaborarea unui referat			
Sarcini	Determinați particularitățile stilului oficial și utilizați-l prin cercetare	Identificați lexicul specializat (lingvistic) și modalitățile de formare a acestora	Comentați asupra particularităților lexico-gramaticale și stilistice ale limbajului utilizat în referat
Elaborarea unui glosar de termeni			
Sarcini	Definiți termenii sociolingvistici	Clasificați cuvintele după modul de formare (derivare, compunere, abreviere)	Parafrazați cuvintele polisemantice din opera propusă

Tipul de activitate

Inteligența interpersonală			
Disciplina	Sociolingvistica	Lexicologia	Lingvistica textului
Conținut	Limba și dialectele	Etimologia cuvintelor din limba engleză	Strategii de lectură
Obiective	<ul style="list-style-type: none"> – Să definească noțiunea de idelect și dialect – Să demonstreze că dialectele reflectă structura socială a societății – Să determine deosebiriile dintre limbă și dialect 	<ul style="list-style-type: none"> – Să recunoască diferite tipuri de cuvinte împrumutate – Să clasifice împrumuturile după limba de origine – Să descrie procesul de adaptare a împrumuturilor 	<ul style="list-style-type: none"> – Să determine timpul și spațiul operei – Să diferențieze spațiul mediat de cel geografic

Elaborarea unui proiect în grup			
Sarcini	Analizați dialectele regionale din textele propuse	Determinați gradul de asimilare din proiectul elaborat	Analizați din punct de vedere stilistic proiectul dat
Realizarea unui interviu la tema propusă			
Sarcini	Determinați particularitățile lingvistice ale dialectului din interviul realizat	Motivați utilizarea împrumuturilor în interviul dat	Determinați corectitudinea lexicală și gramaticală a limbajului din interviu

Tipul de activitate

Inteligența intrapersonală			
Disciplina	Sociolingvistica	Lexicologia	Lingvistica textului
Conținut	Bilingvismul și bilingviștii	Clasificarea stilistică a vocabularului englez	Stilul publicistic: stilul oratoric, eseu, articolul
Obiective	<ul style="list-style-type: none"> – Să definească noțiunea de bilingvism – Să identifice competențele unui bilingvist – Să determine motivele care duc la contactul dintre limbi 	<ul style="list-style-type: none"> – Să identifice straturile stilistice ale lexicului – Să determine deosebirea dintre arhaism, regionalism și neologism – Să descrie mijloacele de formare a neologismelor 	<ul style="list-style-type: none"> – Să identifice trăsăturile caracteristice stilului publicistic – Să analizeze relațiile stilului publicistic cu alte stiluri – Să distingă tipurile de texte publicistice și particularitățile acestora
Scrierea unui eseu			
Sarcini	Elaborarea unui studiu contrastiv al topicii în limba engleză și română	Identificați figurile de stil utilizate în eseu	Determinați particularitățile stilistice ale eseului elaborat
Elaborarea unui poster			
Sarcini	Elaborați un poster cu tematica „Avantajele bilingvismului”	Utilizați neologismele și determinați mijloacele de formare ale acestora	Respectați cu strictețe particularitățile lexicale și sintactice ale stilului publicistic în poster

Tipul de activitate

Fiecare profesor monitorizează cerințele sale din portofoliu, indică pașii de realizare, identifică lacunele pe parcursul efectuării lucrului individual. La sfârșitul semestrului, studentul prezintă activitatea individuală și primește note pentru lucrul efectuat de la fiecare profesor în parte. Avantajele complementarității lucrului individual sunt următoarele:

- studentul observă cerințe unice ale corpului profesoral pentru lucrul individual dat;
- crește responsabilitatea pentru efectuarea lucrului individual;
- lucrul individual apare ca un tot întreg în viziunea studentului;
- studentul este consultat de către trei profesori;
- se face economie de timp referitor la elaborarea unui singur produs al activității individuale;

- evaluarea este mai obiectivă.

Monitorizarea lucrului individual propus trebuie să fie un proces planificat, care urmărește îmbunătățirea calității învățării și a rezultatelor individuale. Următoarele etape efectuate de către profesor ce stau la baza monitorizării sunt:

- a) proiectarea sarcinilor de lucru adecvate tipului dominant de inteligență;
- b) elaborarea lucrului individual cu grade diferite de dificultate și complexitate;
- c) dozarea timpului pentru fiecare sarcină acordată;
- d) stabilirea unui program de activitate;
- e) elaborarea instrumentelor de evaluare adecvate și adaptate studenților, astfel ca fiecare să poată demonstra ce a învățat.

În scopul ținerii unei evidențe exacte a orelor individuale și a bunei organizări și desfășurări a procesului de instruire, propunem ca profesorii să prezinte șefilor de catedră informația cu privire la realizarea orelor individuale, întocmită în conformitate cu mostra propusă:

Tabelul 8.

Raport privind realizarea orelor individuale (extra-auditoriale) de către cadrul didactic:

Luna _____ anul _____ -

Nr. d/o	Data	Numele, prenumele, funcția cadrului didactic	Disciplina	Anul grupa	Durata (ore)	Genul activității (masă rotundă, teste-grilă, studii individuale etc.
1						
2						
3						

Beneficiul abordării interdisciplinare în realizarea lucrului individual constă în faptul că evaluarea devine mai obiectivă, deoarece „evaluarea nu trebuie să se rezume doar la un singur instrument, ci să se refere la o serie de tehnici cât mai diverse, incluzând și procese negociative.

Abordarea interdisciplinară este benefică atât pentru student, cât și pentru profesor. Acest proces de complementaritate devine o modalitate de stimulare a motivației, diferențiere și individualizare a procesului de învățare.

În scopul implementării aspectului teoretic al experimentului în practică vom descrie pașii nemijlociți care au fost efectuați drept exemplu pentru una din grupele experimentale. Am decis să descriem amănunțit *scenariul* efectuat la disciplina *Lexicologia textului englez* pentru grupa 232, specialitatea l. spaniolă-l. engleză, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine.

Tradițional, în curriculum numărul de ore este repartizat de profesori cu o experiență în domeniu după anumite criterii, cum ar fi importanța temei, volumul temei, gradul de dificultate a acesteia ș.a. Propunem să elaborăm curriculumul nu pentru întreg cursul, ci pentru fiecare grupă în parte sau, cel puțin, repartizarea orelor de curs, seminar și lucrul individual să fie efectuat în funcție de nivelul inițial de cunoștință al grupei la acest curs.

Conform curriculei după care au studiat studenții din grupurile de control, numărul orelor au fost repartizate conform tabelului de mai jos.

Tabelul 9. Unități de conținut și repartizarea orientativă a orelor

Nr. d/o	Unități de conținut	Ore					
		Curs		Seminar		Lucrul individual	
		zi	f/r*	zi	f/r*	zi	f/r*
1.	Lexicology as a Science	2		2		1	
2.	The Word as the Basic Unit of Language	2		2		2	
3.	The Morphological Structure of English Words	2		2		3	
4.	Word Meaning	1		2		2	
5.	Semantic Structure of Words	1		2		2	
6.	Types and Causes of Semantic Change	2		2		2	
7.	Word Formation	2		2		2	
8.	Test on Units 1-7	2		2		2	
9.	Ways and Principles of Phraseological Units	4		2		3	
10.	Sense Relations	2		2		1	
11.	Stylistic Classification of the English Vocabulary	2		2		3	
12.	The Etymology of English Words	2		2		2	
13.	English Variants and Dialects	2		2		2	
14.	English Lexicography	2		2		2	
15.	Test on units 8-13	2		2		2	
Total		30		30		30	

Ne-am ghidat de reprezentarea grafică a gradului mediu de cunoștințe ale studenților la fiecare item la evaluarea inițială în grupa 232 (Figura 3.12) și am repartizat orele specific acestei grupe în felul următor:

Tabelul 10. Unități de conținut și repartizarea orientativă a orelor

Nr. d/o	Unități de conținut	Ore					
		Curs		Seminar		Lucrul individual	
		zi	f/r*	zi	f/r*	zi	f/r*
1	Lexicology as a Science	1		2		1	
2	The Word as the Basic Unit of Language	2		2		1	
3	The Morphological Structure of English Words	2		2		2	
4	Word Meaning	1		2		2	
5	Semantic Structure of Words	1		2		2	
6	Types and Causes of Semantic Change	2		2		2	
7	Word Formation	3		2		4	
8	Test on Units 1-7	2		2		1	
9	Ways and Principles of Phraseological Units	4		2		3	
10	Sense Relations	2		2		1	
11	Stylistic Classification of the English Vocabulary	2		2		4	
12	The Etymology of English Words	2		2		2	
13	English Variants and Dialects	2		2		3	
14	English Lexicography	2		2		1	
15	Test on units 8-13	2		2		1	
Total		30		30		30	

Analizând testul de evaluare inițială, am observat că rezultatele răspunsurilor la itemii 5,6,7,11 la disciplina *Lexicologia textului englez* în grupa experimentală sunt mai slabe decât la ceilalți itemi (vezi Fig. 3.12). Ca rezultat, am repartizat mai multe ore de lucru individual la temele care cuprind itemii vizați.

Următorii pași efectuați de profesor pentru a ajunge la rezultatul dorit este de a identifica punctele slabe ale studenților în întreaga grupă, în subgrupe, cât și ale fiecărui student în parte. Pentru aceasta ne conducem de reprezentarea grafică din Figura 3.10. Din acest grafic putem identifica că studenții C.C., P.C., S.D., Ș.V., Ț.C. și Ț.V. au un nivel mai scăzut de cunoștințe la această disciplină și, respectiv, acestor studenți este nevoie de o atenție mai sporită în procesul de elaborare a lucrului individual. Dar pentru a identifica punctele slabe ale fiecărui student în parte și la fiecare item separat nu este îndeajuns acest grafic, de aceea vom apela la reprezentarea tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării inițiale la grupa 232, specialitatea L. spaniolă-l. engleză, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, care sunt date în anexa 6. Efectuând testul inteligențelor multiple, dispunem de toată informația despre student care ne va ajuta să alegem pachetul de sarcini pentru lucrul individual.

Pe parcursul semestrului la disciplina dată pentru studenții grupei 232 au fost stabilite următoarele sarcini care vizau atât întreaga grupă, cât și fiecare student în mod individual.

1. La tema *Stylistic Classification of the English Vocabulary*, toți studenții au avut de îndeplinit aceleași însărcinări de realizare a lucrului individual: elaborarea unui glosar

la tema *Clasificarea stilistică a vocabularului englez* (Vocabularul neutru, comun literar și comun colocvial; vocabularul special literar; cuvinte arhaice; vocabularul special colocvial; argoul; jargonisme; profesionalisme).

2. Studenții C.C., P.C., Ș.V. Ț.C. și Ț.V. au primit sarcina de a identifica sensul denotativ și conotativ al vocabularului din povestirea *The Little Girl* de C. Mansfield pentru a însuși mai bine itemul nr. 4 din testul de evaluare inițială.
3. Studenții S.D., Ț.C. și Ț.V., având un rezultat scăzut la itemul nr. 1, au avut de clasificat cuvintele după relațiile semantice: monosemie, polisemie, sinonimie, antonimie, hiponimie.
4. Studenții B.A., B.C., C.C., P.C., S.D., Ș.V., Ț.C., Ț.V., fiind mai slabi la itemul nr. 7, urmau să elaboreze un proiect în grup la tema *Deosebiri lexicale, gramaticale, ortografice și fonetice dintre varianta engleză britanică și cea americană*, în baza materialului selectat de profesor, după care am determinat colegial gradul de asimilare a cunoștințelor fiecărui student în parte din proiectul elaborat.
5. Petru a însuși mai bine tema de la itemul nr. 11, studenților B.A., B.C., M.T., Ș.V., Ț.C., Ț.M. și Ț.V. le-am propus să scrie în mod individual câte un eseu la tema *Particularitățile lingvistice ale argoului în l. engleză*, după care fiecare dintre ei, împreună cu colegii, au identificat aspectul semantic și structural al argoului utilizat în eseu.
6. O altă sarcină individuală pentru studenții cu punctaj mai mic la itemul nr. 10, precum ar fi C.C., P.C., Ș.V., Ț.V., a fost elaborarea unui poster utilizând neologisme și determinând mijloacele de formare a acestora.
7. Pentru studenții cu punctaj mai mic la itemul nr. 5 am propus elaborarea unui referat la tema *The Morphological Structure of English Words*, cu identificarea particularităților structurale ale mijloacelor de formare a cuvintelor.
8. Pentru consolidarea competențelor de comunicare am recomandat tuturor studenților să realizeze câte un interviu pe diferite tematici studiate la această disciplină.

Acestea au fost o parte din sarcini pentru lucrul individual care au fost propuse concret anumitor studenți în funcție de rezultatul evaluării inițiale. Paralel la orele de curs și seminare au fost predate temele conform curriculumului.

Rezultatele fiecărui student din grupa 232 la fiecare item separat sunt date în tabelul A6.2, în baza cărora a fost prezentată reprezentanța grafică din figura 3.18. Convertind aceste date în calificative rezultă graficul din figura 3.22. Datele acestui grafic ne conving de faptul ca

implementând această strategie de a combina predarea clasică a materialului cu lucrul diferențiat și individualizat care se bazează pe repartizarea sarcinilor anumitor studenți în parte și pe anumite tematici ale cursului dat în funcție de nivelul de pregătire (de cunoștințe) a studenților obținem rezultate mult mai mari.

Această comparație în cifre este prezentată în tabelul 11, și anume pentru grupa 232:

Tabelul 11

Grupa		I – insuficient		S – suficient		B – bine		FB – foarte bine	
		inițial	final	inițial	final	inițial	final	inițial	final
Eșantionul experimental	232	1	0	5	1	4	3	0	6

Astfel, am prezentat amănunțit scenariul efectuat în cadrul experimentului în una din grupele experimentale. După aceeași schiță a fost efectuată repartizarea orelor și sarcinilor pentru lucrul individual și în celelalte grupe experimentale.

Monitorizarea lucrului individual la disciplina Lexicologia limbii engleze, predată la anul II de studii, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, în cadrul căreia am realizat și experimentul nostru, este un proces complex, sistematic și continuu.

În scopul planificării și organizării monitorizării lucrului individual, studenților li se propune elaborarea portofoliului ca formă de evaluare la disciplina dată în baza rezultatelor chestionarelor de determinare a tipului de inteligențe multiple și de evaluare inițială care constă din următoarele componente: glosar de termeni lingvistici, referat în baza temelor propuse și analiza structurală a cuvintelor din textul propus. Portofoliul reprezintă cartea de vizită a studentului prin care profesorul poate să-i urmărească progresul la o anumită disciplină de-a lungul unui interval mai îndelungat de timp. El este o convenție încheiată între student și profesorul care trebuie să-l ajute pe student să se autoevalueze. De asemenea, portofoliul este compatibil cu instruirea individualizată ca strategie centrată pe stiluri diferite de învățare [53, p.78-89].

Ne vom axa pe monitorizarea elaborării referatului, unde repartizarea temelor se face în funcție de particularitățile individuale ale studentului. Conform evaluării inițiale am stabilit că diferiți studenți au cunoștințe diferite în ceea ce privește materialul la disciplina dată. Studenților le-au fost oferite acele teme spre cercetare la care întâmpină greutăți și în rezultat au lacune. Astfel, toate temele au fost repartizate conform necesităților individuale.

În cadrul monitorizării acumulăm, prelucrăm și propunem studenților informație referitor la temele din curriculum. De asemenea, încercăm să oferim un feed-back sub formă de note, observații, îndrumări, indicații etc., care poate oferi informații despre performanțele studentului la un anumit moment de timp, cât și prognoze referitoare la dezvoltarea lui ulterioară.

3.3 Rezultatele monitorizării lucrului individual

Prima etapă a experimentului pedagogic vizează stabilirea ipotezei cercetării: luarea în considerație a particularităților de diferențiere și individualizare ale studenților (inteligențele multiple dominante, stilul preferențial de învățare și necesitățile individuale) trebuie să conducă la o îmbunătățire a rezultatelor realizării lucrului individual.

Experimentul de control s-a axat pe următoarele obiective:

- determinarea tipului dominant de inteligență multiplă al studentului;
- evaluarea nivelului achizițiilor academice (la inițial) acumulate pe parcursul monitorizării lucrului individual;
- analiza rezultatelor evaluării finale;
- compararea rezultatelor evaluării inițiale și celei finale.

Experimentul ne arată că având în vizor rezultatele mai slabe la unii itemi și completându-i cu diferite forme și strategii de lucru individual, după evaluarea finală observăm că ajungem la un nivel comparativ egal al cunoștințelor pe diferiți itemi în grupele experimentale. Acest lucru ne dovedește compararea grafică medie a studenților la fiecare item.

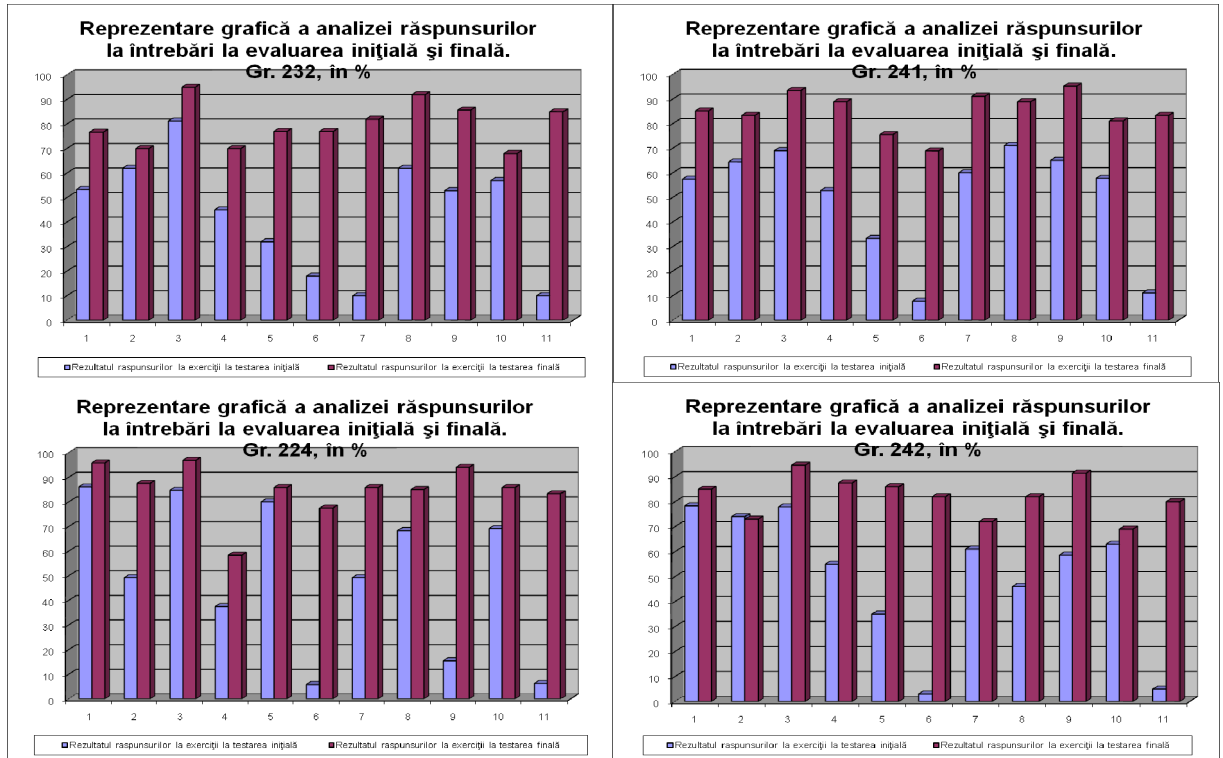


Fig. 3.18. Compararea grafică medie a evaluărilor inițiale și finale ale studenților la fiecare item în grupele experimentale, în %

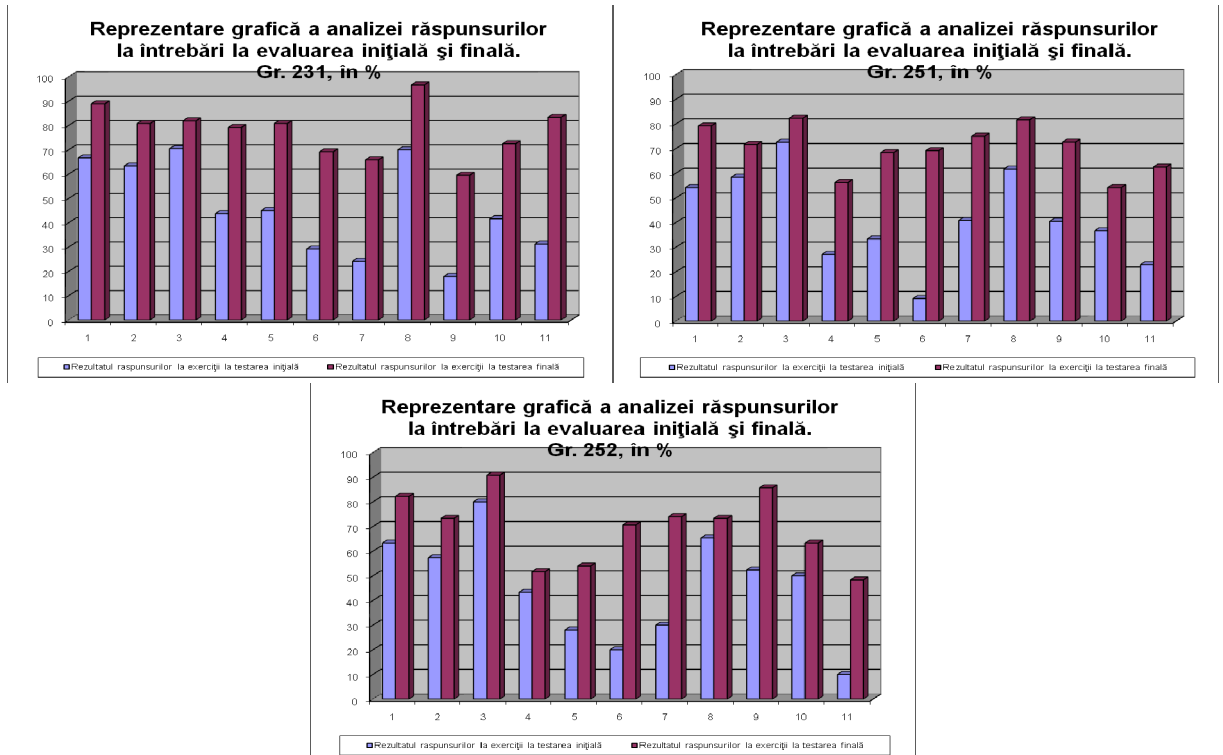


Fig. 3.19. Compararea grafică medie a evaluărilor inițiale și finale ale studenților la fiecare item în grupele de control, în %

Figurile 3.18 și 3.19 reprezintă compararea rezultatelor evaluărilor inițiale și finale după itemi. Se observă o creștere esențială a numărului de puncte acumulate de studenți la itemii cărora în curriculum li s-a acordat un număr de ore mai mare de lucru individual. La grupele de control se observă o creștere a corectitudinii îndeplinirii itemilor de 60-70%. Pe când la grupele experimentale, unde lucrul individual a fost efectuat ținând cont de diferențierea studenților, de stilurile de învățare, de inteligențele multiple ale fiecărei grupe, această creștere constituie 80-90%.

După prelucrarea datelor acumulate și în urma evaluării finale putem face următoarele reprezentări grafice din care putem ușor vedea nivelul fiecărui student după studierea cursului respectiv.

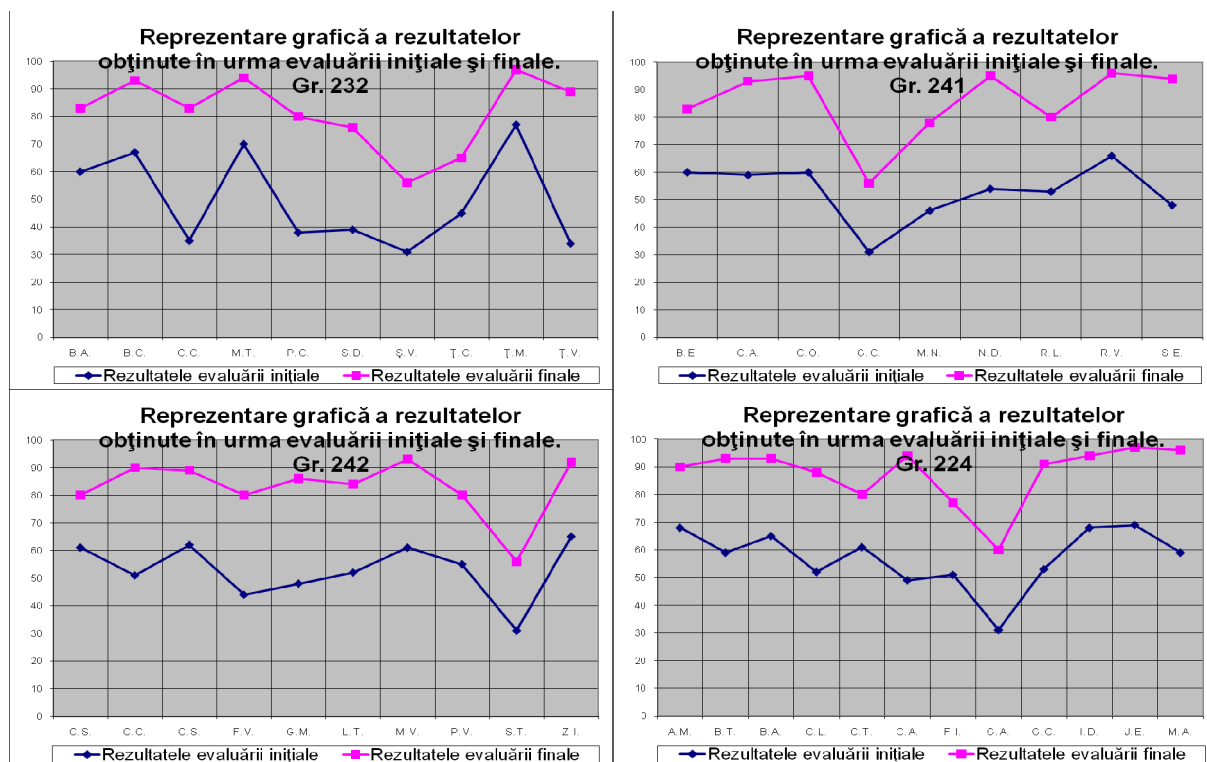


Fig. 3.20. Reprezentare grafică a comparării rezultatelor evaluării inițiale și finale în grupele experimentale

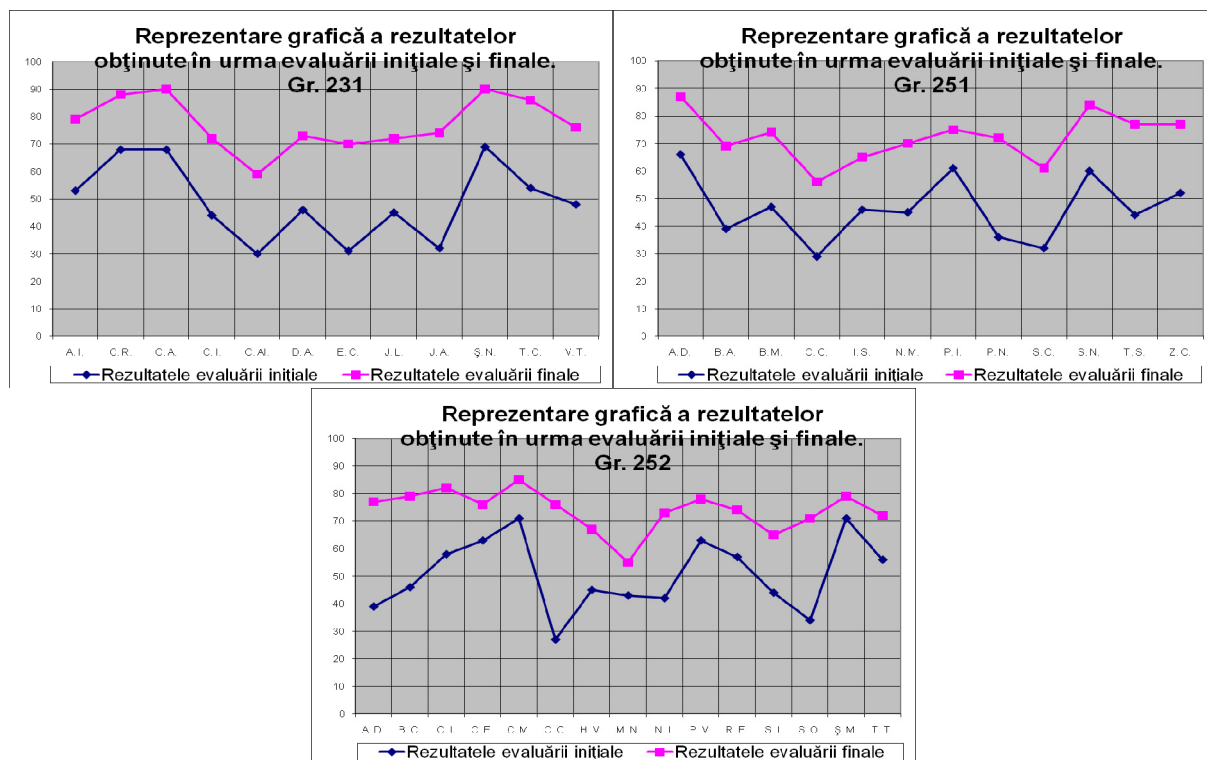


Fig. 3.21. Reprezentare grafică a comparării rezultatelor evaluării inițiale și finale în grupele de control

Din figurile 3.20 și 3.21 putem face o comparație a creșterii nivelului de acumulare a cunoștințelor la disciplina *Lexicologia limbii engleze* a fiecărui student în parte. La grupele de control se vede o creștere a diferenței de puncte acumulate de student dintre valoarea inițială și cea finală de 10-25 puncte. La grupele experimentale, unde am utilizat lucrul diferențiat și individualizat și am monitorizat lucrul individual conform planului personal de acțiuni, această creștere de diferențe constituie 20-40 de puncte. Din figură ușor se observă contribuția personală a studentului la modulul dat, dar și în comparație cu colegii săi de grupă.

Conform graficelor putem ușor și exact să constatăm nivelul fiecărui student în parte după evaluarea inițială, apoi după evaluarea finală și, respectiv, cu cât s-a mărit punctajul acumulat după studierea materialului de studiu. Dar pentru a avea o imagine clară despre rezultatele întregului experiment, atât în grupele experimentale, cât și în cele de control, vom examina valorile medii pentru fiecare grupă.

Tabelul 12. Indicele de progres a materialului studiat în funcție de punctajul acumulat

Grupa	Rezultatul acumulat la evaluarea inițială,%	Rezultatul acumulat la evaluarea finală,%	Indicele de progres,%
Grupele experimentale			
232	49	82	33
241	53	86	33
242	53	83	30
224	57	88	31
Grupele de control			
231	49	77	28
251	46	72	26
252	51	73	22

Analizând datele din tabel putem conchide că grupele inițial fiind comparativ la același nivel, la final media punctajului acumulat în grupele experimentale și cele de control diferă. Adică putem spune că în urma folosirii teoriei inteligențelor multiple și luării în considerație a particularităților de diferențiere și individualizare avem reușita mai mare.

Acest lucru demonstrează și reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării finale în grupele experimentale și cele de control (figurile 3.22, 3.23).

Făcând media indicilor de progres la grupele experimentale constatăm că aceasta este 31,75%, iar la grupele de control – 25,3%. Fapt ce dovedește că monitorizarea și evaluarea lucrului individual în funcție de teoria inteligențelor multiple, stilului de învățare și particularităților individuale ale studenților duc la un mai înalt grad de asimilare a materiei decât în cazul neglijării acestor aspecte.

Pentru verificarea ipotezei în care presupunerea că vom spori calitatea formării profesionale inițiale dacă ne vom axa pe fundamentele psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării procesului didactic, utilizând strategii eficiente/adecvate particularităților individuale ale studenților (se compară rezultatele evaluării inițiale și finale), am apelat la metoda de prelucrare statistică a datelor – *criteriul t-student*, compararea a două proporții, cu formula:

$$t = \frac{|p_1 - p_2|}{\sqrt{\frac{p_1 \cdot q_1}{n_1} + \frac{p_2 \cdot q_2}{n_2}}}$$

p – ponderea apariției fenomenului;

q – probabilitatea neapariției fenomenului ($q=100-p$);

n – numărul de subiecți.

Pentru 41 de studenți

$t \geq 2,021$, pentru $p=0,05$

$t \geq 2,704$, pentru $p=0,01$

$t \geq 3,55$, pentru $p=0,001$

Pentru 12 studenți

$t \geq 2,228$, pentru $p=0,05$

$t \geq 3,169$, pentru $p=0,01$

$t \geq 4,587$, pentru $p=0,001$

Pentru a stabili dacă rezultatele obținute sunt semnificative, iar procesul obținut nu se datorează unor factori întâmplători am recurs la calculul pragului de semnificație t conform formulei de mai sus. Au fost comparate rezultatele obținute la evaluarea inițială cu cele de la evaluarea finală. Datele analizei statistice se prezintă în tabelele 13 și 14.

Datele analizei statistice a rezultatelor experimentului pedagogic

Tabelul 13.

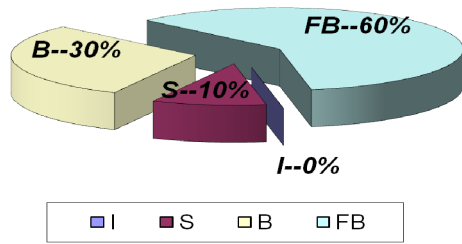
GRUPA	232	241	242	224	Întreg grupul experimental
Evaluarea inițială	49	53	53	57	53
Evaluarea finală	82	86	83	88	84,75
t	2,34	2,43	2,25	2,34	3,31
p	0,05	0,05	0,05	0,05	0,01

Tabelul 14

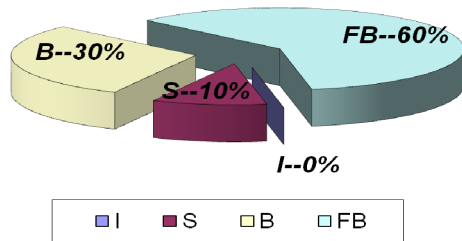
GRUPA	231	251	252	Întreg grupul de control
Evaluarea inițială	49	46	51	48,67
Evaluarea finală	77	72	73	74
t	1,94	1,42	1,27	2,38
p	nesemn.	nesemn.	nesemn.	0,05

Rezultatele obținute ne permit să afirmăm că ipoteza cercetării se confirmă.

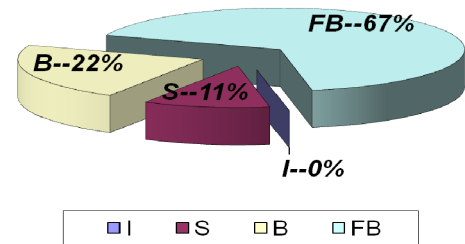
Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute în urma evaluării finale.
Gr. 232, în %



Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute în urma evaluării finale.
Gr. 242, în %



Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute în urma evaluării finale.
Gr. 241, în %



Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute în urma evaluării finale.
Gr. 224, în %

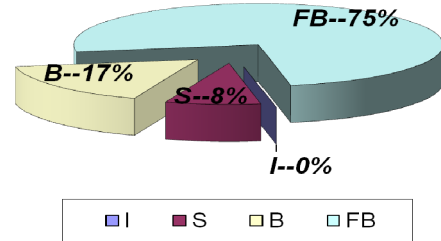
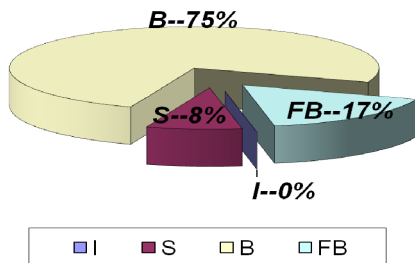
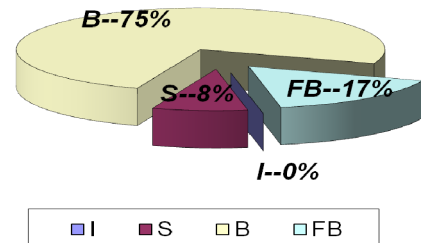


Fig. 3.22. Reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării finale în grupele experimentale

Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute în urma evaluării finale.
Gr. 231, în %



Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute în urma evaluării finale.
Gr. 251, în %



Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute în urma evaluării finale.
Gr. 252, în %

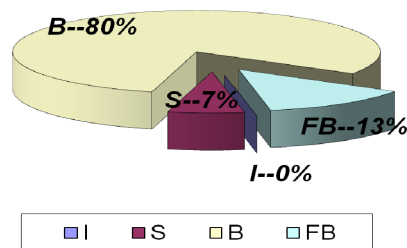


Fig. 3.23. Reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării finale în grupele de control

După convertirea datelor din figurile 3.20 și 3.21 în calificative, obținem alte dependențe reprezentate în figurile 3.22 și 3.23. Din aceste figuri se observă că dacă în grupele de control a crescut considerabil numărul studenților cu calificativul „bine” din contul celor cu „suficient”, atunci în grupele experimentale a crescut până la 60-75% numărul celor „foarte bine” din contul celor „suficient” și „bine”. La ambele eșantioane a dispărut coeficientul „insuficient”.

Analizând rezultatele calificativelor atât după evaluarea inițială, cât și cea finală obținem următorul tabel de date.

Tabelul 15. Rezultatele calificativelor evaluării inițiale și finale

Grupa		I – insuficient		S – suficient		B – bine		FB – foarte bine	
		inițial	final	inițial	final	inițial	final	inițial	final
Eșantionul experimental	232	1	0	5	1	4	3	0	6
	241	1	0	4	1	4	2	0	6
	242	1	0	5	1	4	3	0	6
	224	1	0	4	1	7	2	0	9
	TOTAL	4 st. (10%)	0 st. (0%)	18 st. (44%)	4 st. (10%)	19 st. (46%)	10 st. (24%)	0 st. (0%)	27 st. (66%)
Eșantionul de control	231	3	0	6	1	3	9	0	2
	251	1	0	8	1	3	9	0	2
	252	1	0	8	1	6	12	0	2
	TOTAL	5 st. (13%)	0 st. (0%)	22 st. (56%)	3 st. (8%)	12 st. (31%)	30 st. (77%)	0 st. (0%)	6 st. (15%)

Analiza comparativă ne-a permis să observăm că avem rezultate diferite în cadrul evaluării inițiale și celei finale la ambele eșantioane, pe eșantionul experimental de exemplu la calificativul *foarte bine*, inițial nu s-au înregistrat rezultate bune – 0%, pe când la evaluarea finală avem un nivel de performanță înalt – 66%. Iar pe eșantionul de control nivelul de performanță nu este atât de ridicat comparativ cu eșantionul experimental, de exemplu la calificativul *foarte bine*, de asemenea, inițial nu s-au înregistrat rezultate bune – 0%, rezultatul evaluării finale este de 15%, și este de 4,4 ori mai mic comparativ cu rezultatul eșantionului experimental.

Performanțele demonstrate de studenții din eșantionul experimental se deosebesc esențial de performanțele demonstrate de studenții din eșantionul de control (diferențele nu sunt întâmplătoare).

3.4 Concluzii la capitolul 3

Concepția învățământului superior, încadrată într-o reformă a educației universitare (Procesul Bologna), se axează pe implicarea activă a studentului în propria sa formare profesională. Pentru a identifica starea reală a lucrurilor și a determina implicarea cadrelor didactice în asigurarea unui învățământ orientat spre nevoile de formare a discipolilor, prin diferențiere și individualizare, organizarea eficientă a lucrului individual, am propus chestionare pentru profesori și șefi de catedre.

În baza analizei rezultatelor chestionarului aplicat cadrelor didactice și șefilor de catedră conchidem că lucrul individual este realizat mai mult ca o modalitate a activității didactice, stabilită formal în cadrul procesului de formare profesională. Este un element conceptual al formării viitorilor specialiști, care nu este valorificat pe deplin. Lucrul individual este mai puțin perceput ca și posibilitate de individualizare a traseului academic. La nivel teoretic cadrele didactice și șefii de catedră enumeră posibilități de individualizare, dar la catedre nu există o strategie de monitorizare a lucrului individual și de utilizare a acestei forme de instruire pentru a valorifica particularitățile individuale în scopul optimizării procesului de formare profesională.

Experimentul pedagogic a fost efectuat pe perioada a trei ani, la care au participat 80 de studenți, dintre care 41 de studenți au constituit eșantionul experimental, 39 de studenți au constituit eșantionul de control. Scopul efectuării experimentului pedagogic a constat în verificarea ipotezei: în ce măsură diferențierea și individualizarea instruirii în baza lucrului individual duce la îmbunătățirea calității însușirii materiei de studiu. S-a verificat minuțios rolul evaluării inițiale în stabilirea planificării numărului de ore de lucru individual la fiecare modul (temă) în parte, s-a ținut cont de inteligențele multiple și stilurile de învățare ale fiecărui student, s-a luat în considerație însărcinările individuale date fiecărui student pentru elaborarea portofoliului.

Diferențierea și individualizarea studenților din grupele experimentale s-a desfășurat prin gruparea studenților în diferite variante, ținând cont de particularitățile individuale ale fiecăruia. Particularitățile individuale au fost măsurabile în măsura posibilităților. Rezultatele au fost însă nu dintre cele mai bune. Cauza neatingerii complete a rezultatului scontat constă în următoarele: (a) studenții nu dispun de calități suficiente pentru a efectua lucrul individual conform cerințelor actuale; (b) profesorii nu dispun de literatură metodică necesară pentru a petrece eficient lucrul individual; (c) monitorizarea lucrului individual nu are loc conform planului grafic pus la dispoziția studentului de către profesor; (d) monitorizarea lucrului individual se desfășoară conform instruirii tradiționale, fără a se folosi criterii, indicatori și descriptori; (e) la efectuarea lucrului individual nu se folosește principiul complementarității, care ar ordona, stimula și folosi

mai eficient bugetul de timp al studentului, ar face îndeplinirea lucrului individual mai transparentă.

Partea pozitivă a experimentului dat constă în faptul că studenții sunt mai disciplinați, au în față graficul de prezentare la monitorizarea lucrului individual bine pus la punct pe care trebuie să-l respecte totalmente, studentul își cunoaște inteligența sa dominantă, stilul său preferat de învățare, este mai responsabil față de sine și de colegi.

Pe parcursul experimentului ne-am confruntat cu un șir de dificultăți:

1. În procesul efectuării experimentului am constatat voința cadrelor universitare de a îmbunătăți realizarea lucrului individual cu studenții. Lipsa deprinderilor de lucru individual din liceu, lipsa unui regulament, a literaturii și a indicațiilor metodice în universitate duc la executarea lui după posibilitățile fiecăruia. Să nu uităm că competențele finale sunt produsul lucrului individual.

2. Diferențierea și individualizarea instruirii este o problemă foarte actuală și îndeplinirea ei solicită un efort aproape dublu din partea profesorului. Îndeosebi se cere efort la stabilirea, planificarea, monitorizarea și evaluarea lucrului individual.

3. Este nevoie de voință din partea întregului corp profesoral pentru a realiza corect lucrul individual al studentului. Rolul decisiv aparține catedrei, facultății și universității în ansamblu.

4. Lucrul individual este cheia ce deschide drumul viitorului specialist spre piața muncii. De trăinicia competențelor căpătate depinde aportul fiecăruia pentru prosperarea societății noastre.

Pentru a realiza o activitate diferențiată, profesorul trebuie să planifice și să proiecteze activitatea diferențiat și să colaboreze cu colegii de catedră. Proiectarea activității trebuie să aibă punct de plecare informațiile pe care le are profesorul despre stilurile de învățare și inteligențele dominante ale studenților. Astfel, evaluarea inițială trebuie să ofere informații suficiente despre fiecare student în parte.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Una dintre principalele probleme ale didacticii contemporane o constituie diferențierea și individualizarea instruirii. Formarea personalității studentului contemporan înseamnă dezvoltarea spiritului inovator bazat pe gândire logică, formarea unui specialist cu trăsături morale înalte, dar și cu tehnologii eficiente de acțiune. Sarcina principală a universităților este ca în viitor fiecare absolvent să fie un membru creativ al societății, să poată folosi în practică competențele formate în timpul studiilor. Menirea profesorului este de a crea posibilități optime fiecărui student în parte, să activeze potențialul său biopsihic la maximum, pentru a-și forma calități de lucru individual.

Rezultatele obținute confirmă faptul că tratarea diferențiată și individualizată a studenților în cadrul formării inițiale contribuie la optimizarea procesului instruirii.

Experimentul pedagogic a demonstrat că luarea în considerație a particularităților individuale a studenților conduce la o îmbunătățire a rezultatelor învățării. În cadrul experimentului au fost identificate schimbări calitative ale rezultatelor studenților din eșantionul experimental: utilizarea mai frecventă a abilităților cognitive de nivel înalt (analiză, evaluare, creare) la tratarea sarcinilor complexe de învățare în raport cu studenții din eșantionul de control. Formarea acestor abilități devine posibilă datorită creării situațiilor confortabile de învățare pentru majoritatea studenților din eșantionul experimental.

Diferențierea și individualizarea procesului educațional trebuie să se bazeze pe stilurile de cunoaștere, învățare și de inteligențele multiple ale fiecărui student. Experimentul pedagogic realizat în baza implementării strategiilor și a modelului care conține fundamente teoretice și aplicative, a tehnologiei instruirii diferențiate și individualizate axată pe lucrul individual a confirmat ipoteza cercetării. Obiectivele cercetării au fost atinse. În urma analizei datelor experimentale căpătate putem face următoarele concluzii:

1. Evaluarea inițială reprezintă una din premisele fundamentale ale proiectării și organizării întregului program de pregătire și integrare profesională a studenților. Evaluarea inițială are drept scop stabilirea nivelului de pregătire a studenților la începutul fiecărui program de lucru (modul), inclusiv condițiile în care studenții își vor desfășura activitatea. Acest tip de evaluare oferă studentului și profesorului o reprezentare a potențialului de învățare, dar și a eventualelor lacune ce trebuie înlăturate sau a unor aspecte ce trebuie corectate sau îmbunătățite. Evaluarea inițială a studenților este punctul de pornire pentru repartizarea adecvată a numărului de ore și a sarcinilor de lucru individual la fiecare temă în parte.

2. Pentru realizarea cu succes a lucrului individual, profesorul trebuie să se bazeze pe valorificarea complementarității. Toate disciplinele din planul de studii trebuie să fie orientate spre formarea unui ansamblu de competențe, ce asigură calificarea profesională. Din aceste considerente, colaborarea cadrelor didactice în scopul realizării obiectivelor curriculare este o condiție sine qua non a calității procesului de formare profesională. Dacă orele în sala de curs reflectă particularitățile interacțiunii profesor-student, atunci orele repartizate pentru lucrul individual sunt o posibilitate de realizare a parteneriatului didactic.

3. Strategiile pedagogice centrate pe instruirea diferențiată și individualizată au contribuit la formarea subgrupelor de studenți la orele practice, organizarea procesului de diferențiere și individualizare, monitorizarea și evaluarea acestuia, accentul fiind pus pe subgrupe eterogene.

4. Elaborarea și implementarea modelului pedagogic (Figura 2.6) care conține fundamentele psiho-pedagogice, teoretice și cele aplicative, a permis eficientizarea întregului proces de instruire accentuând:

- gradul de realizare a obiectivelor privind folosirea lucrului individual în timpul orelor de studii;

- posibilitatea de colaborare a profesorilor universitari privind eficiența lucrului individual.

5. În scopul stimulării studentului să lucreze la maximum la îndeplinirea sarcinilor (lucrul individual) este necesară monitorizarea permanentă a activității lor. Pentru a avea un sistem de învățământ performant, de calitate, trebuie să dispunem de un sistem de monitorizare care să urmărească îndeplinirea standardelor educaționale, a competențelor la nivel de disciplină universitară cu implicarea tuturor cadrelor universitare, prin determinarea metodelor și instrumentelor de monitorizare-evaluare adecvate. Sistemul de monitorizare implică îndeplinirea standardelor educaționale, obiectivelor preconizate la nivel de demers didactic (ore) prin mobilizarea tuturor resurselor umane și non-umane. Tehnologiile de monitorizare folosite urmează să stabilească valoarea adăugată și valoarea de facto a educației din perspectiva schimbărilor socio-educaționale la fiecare disciplină în parte. Binomul monitorizare -învățare trebuie înțeles drept o cale de perfecționare a procesului educațional și duce la formarea unui sistem credibil de formare – evaluare a competențelor studenților.

6. Succesul lucrului individual al studentului depinde de colaborarea cu colegii săi, de colaborarea între profesor și student, de mediul de învățare, de folosirea eficientă a surselor de informare. *Fișa de diagnosticare inițială a dezvoltării cognitive a studentului* reprezintă instrumentul pedagogic de bază care ne orientează în aplicarea strategiilor de diferențiere și individualizare în aplicarea strategiilor de ID, inclusiv a modelului nominalizat.

7. Teoria inteligențelor multiple generează un nou criteriu de diferențiere în instruire, care contribuie la identificarea particularităților individuale ale celor care învață, constituind un fundament în atingerea performanțelor. Cunoașterea lor influențează posibilitatea de a le educa și de a le dezvolta competențele. Aplicarea teoriei inteligențelor multiple în actul instructiv-educativ reprezintă o variantă de valorificare a disponibilităților pedagogice în procesul educațional.

8. Experimentul pedagogic ne-a demonstrat că ținând cont de particularitățile individuale ale studenților din eșantionul experimental s-au obținut rezultate mai bune în comparație cu studenții din eșantionul de control. Indicatorii și descriptorii elaborați pentru evaluarea individuală și diferențiată în activitatea de instruire ne-au ajutat la realizarea și verificarea experimentului pedagogic.

9. Folosirea principiului complementarității lucrului individual ne face să prețuim bugetul de timp al studentului. Consultându-ne și analizând lucrul individual pe care trebuie să-l îndeplinească studentul, elaborăm în comun sarcini pentru activitatea individuală, dar care să conțină aspecte specifice fiecărei discipline în parte. Experimentul de formare a arătat veridicitatea folosirii unui portofoliu la mai multe discipline, ținând cont de inteligențele multiple și stilurile de învățare ale fiecărui student. Astfel se vede rodul muncii studentului, gradul creșterii cunoștințelor.

10. În cadrul cercetării teoretice au fost identificate următoarele etape de realizare a lucrului individual: (1) planificare; (2) organizare; (3) efectuare; (4) monitorizare; (5) corectare; (6) reflecție, iar experimentul pedagogic a demonstrat necesitatea și eficiența parcurgerii acestor etape la studiul realizarea lucrului individual. S-a dovedit a fi valoros tabelul ce reflectă esențializarea diferențierii și individualizării din perspectiva teoriilor învățării elaborată ca un instrument de sinteză a analizei reperelor teoretice.

În consens cu rezultatele cercetării propunem următoarele **recomandări** pentru **echipele manageriale din instituțiile superioare de învățământ**:

- Catedra trebuie să dispună de strategii conceptual fundamentate cu referire la realizarea lucrului individual al studentului în scopul optimizării procesului de formare profesională;
- Șeful de catedră împreună cu profesorul disciplinei trebuie să determine ponderea lucrului individual pentru fiecare disciplină, raportul dintre orele de contact direct și lucrul individual;
- Pentru realizarea eficientă a principiului complementarității lucrului individual, șefii de catedre trebuie să contribuie la asocierea în grupuri mici a cadrelor didactice în scopul

elaborării în comun a sarcinilor referitor la activitatea individuală a studenților. Toate disciplinele din planul de studii trebuie să fie orientate spre formarea unui ansamblu de competențe, ce asigură calificarea profesională.

Recomandări pentru cadrele didactice universitare:

- În procesul valorificării lucrului individual ca modalitate de formare a competențelor profesionale, cadrele didactice trebuie să se axeze pe ideea diferențierii și individualizării, adaptării activității de învățare la particularitățile studenților;
- Centrarea procesului de formare pe student poate fi realizată prin oferirea unor posibilități de alegere. Opțiunile propuse, pentru a fi eficiente, trebuie construite reieșind din informația despre particularitățile individuale ale studenților: necesități de învățare, preferințe, interese;
- Cadrele didactice trebuie să monitorizeze lucrul individual cu ajutorul criteriilor, indicatorilor și descriptorilor. Monitorizarea este în strânsă legătură cu evaluarea, iar împreună formează competențe prevăzute de curricule universitare pentru a deveni un bun specialist pe piața muncii;
- Noua concepție a învățământului superior pune accent pe individualizarea traseului de formare profesională. Conceptual, sunt create condiții pentru individualizarea externă (prin alegerea disciplinelor de studii) și pentru individualizarea internă (prin formularea sarcinilor individualizate în cadrul disciplinei). Din aceste considerente, fiecare cadru didactic își va elabora curriculumul la disciplină, administrând orele repartizate atât pentru activități în sala de curs, cât și pentru lucrul individual;
- Identificarea inteligențelor multiple ale fiecărui educabil este foarte importantă pentru obținerea unor rezultate notabile. Profesorul va pune accent pe formarea capacităților, competențelor, atitudinilor, pe dezvoltarea unor tipuri de inteligență, ceea ce va determina preponderența obiectivelor formative generale, cu o valabilitate mult mai mare în timp, stabilite în funcție de experiența anterioară a educabililor, de performanțele înregistrate.
- În procesul de adaptare a conținuturilor lucrului individual cadrele didactice trebuie să aibă în vedere atât aspectul cantitativ (volumul de cunoștințe), cât și aspectul calitativ (tipurile de inteligență, viteza și stilul de învățare al studenților și conexiunile interdisciplinare);
- Pentru ca abordarea curriculară și centrarea pe student să nu rămână doar niște declarații, cadrele didactice trebuie să perceapă activitatea sa nu doar în sala de curs, dar într-o permanentă colaborare cu discipolul. Instruirea diferențiată și individualizată trebuie

realizată prin cooperare, încredere, stimă între profesor și student. Relația profesor-elev se schimbă: profesorul susține studentul în procesul de învățare, stabilește conținuturile și materialele necesare, ghidează și sintetizează rezultatele;

- Cadrele didactice trebuie să publice suporturi teoretico-aplicative, ghiduri metodologice privind realizarea eficientă a lucrului individual la disciplinele predate în instituțiile universitare în scopul valorificării potențialului fiecărui student.

Fără stabilirea unor relații de încredere, de cooperare, tentativele cadrului didactic de a culege informații referitoare la particularitățile individuale ale studenților sunt percepute de ultimii drept o intervenție care urmărește identificarea punctelor slabe ale acestora pentru viitoarele proceduri de evaluare.

Cercetarea realizată deschide perspective de investigare a valorificării diferențierii și individualizării la fiecare disciplină de studii, inclusiv la studierea acestui proces în contextul autoperfecționării și a formării continue a cadrelor didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. Albulescu I. Doctrina pedagogică. Ed. Didactică și Pedagogică. București, 2007. 400 p.
2. Alopî C. Creativitate și inovare. Ed. A.S.E., București, 2002. p.36.
3. Antonescu G. Curs de pedagogie. Editat Al. T. Doicescu, București, 1924.
4. Aristotel Etica nicomahică, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1988, 408 p.
5. Aristotel. Politica. Ed. ANET, Oradea, 1924, 285 p.
6. Bălan I. Valorificarea metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice. În: Eficiența acțiunii educative. Fundamente. Metodologie. Chișinău, Primex-com SRL, pp. 170-308.
7. Băncilă G., Zamfir Gh. Algoritmii succesului. Repere actuale în învățământul preuniversitar. Iași: Polirom, 1999. 162 p.
8. Bontaș I. Pedagogie. Ed. All, București, 1995, 352 p. pag 120
9. Bontaș I. Pedagogie. Ed. All, București, 2001, 400 p.
10. Buicu G. ș.a. Psihologie generală. TG. Mureș, 2013, 96 p.
11. Cabac E. Influența factorilor contextuali asupra randamentului elevilor la matematică. Teză de doctor în pedagogie. Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, 2008, 176 p.
12. Calio T. Paradigma conceptuală a monitorizării. În: Unitatea de învățământ. Management Educațional. Chișinău: Ed. Gunivas, SRL, 2002, p.32-35.
13. Cerghit I. Metode de învățământ. Ed. Polirom, Iași, 2006, ISBN: 973-46-0175-X, 318 p.
14. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Ed. Aramis, București, 2002. 320 p.
15. Cerghit I., Radu T. Didactica. Ed. Didactică și pedagogică, București, 1991. 155 p.
16. Cerghit I., Vlăsceanu L., (coord.), Curs de pedagogie, Tipografia Universității București, București, 1988, cap. Obiectivele educaționale, cap. Conținutul învățământului, cap. Metode de învățământ, cap. Evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor.
17. Chicu V., Dandara O., Solcan A. Psihopedagogia Centrată pe Copil, coord. Guțu V.. CEP USM, Chișinău, 2008. 175 p.
18. Chirchina O. Rolul standardelor profesionale în formarea inițială a profesorului de informatică. În: Univers Pedagogic. Chișinău, 2009, nr. 2, p. 78-86.
19. Chiș V. Provocările pedagogice contemporane, Ed. PUC, Cluj-Napoca, 2002
20. Claparede Ed. Școala pe măsură. Geneva, 1920.
21. Cojocaru V. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: S.n., Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2007, 268 p.
22. Cojocaru V.-M. Educație pentru schimbare și creativitate. București: EDP, 2003. 312 p.

23. Comenius I. Didactica magna. București, Tip. „România de mâine”, 1921, 455 p.
24. Constantinov N., Medânschi E. Istoria pedagogiei. Ed. Lumina, Chișinău 1978, 390p.
25. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Ed. Polirom, Iași, 2008, 304 p.
26. Coteanu I. coord. DEX – Dicționar Explicativ al limbii române. Ed. Univers Enciclopedic, București, 2009, 1232 p.
27. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Ed. Litera Educațional, Chișinău, 2002, pag. 99 – 130, 201, 297, 310.
28. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1998. 478 p.
29. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Ed. Litera, Chișinău, 2003, 240 p.
30. Cristea S. Pedagogia familiei, în Paideea, Revistă de educație și cultură, nr.1/2002, p.13-18.
31. Cristian V. Fundamentele psihologiei. Note de curs. Ed. UPG Ploiești, 2010, 64 p.
http://krispsychology.files.wordpress.com/2011/01/fundamentele-psihologiei_note-de-curs_subiecte.pdf.
32. Crișan A., Guțu V. Curriculum școlar. Ghid metodologic. Cimișlia, 1997
33. Cucoș C. Pedagogie. Ed. Polirom, Chișinău, 2006, 463 p.
34. Cuznețov L., Balan L., Papuc L. Metodologia instruirii centrate pe student în contextul condițiilor de optimizare a aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice. In: Studia Universitatis 9(29), 2009, p.17-36.
35. Dandara O. Posibilități de diferențiere și individualizare a procesului educațional din perspectiva remanierilor curriculare. Studii și cercetări științifice. Seria: științe socioumane. Științe ale educației – didactici aplicate, Bacău, 2005, nr.8
36. Dandara O. Învățarea academică independentă, modalitate de formare a competențelor profesionale. Studia Universitatis, Seria Științe ale Educației, CEP, USM, 2009, p. 30-33
37. Dandara O., Bîrnaz N. Sarcini didactice. Posibilități de diferențiere și individualizare a învățământului. Chișinău, ARC, 2002
38. Dandara O., Pascaru D. Argumente socioculturale pentru o strategie educațională apropiată elevului. Revistă de teorie și practică educațională „Didactica Pro”, nr 6 (52), decembrie 2008, 0,3 c.a.
39. Dandara O., Pascaru D. Premise psihopedagogice ale diferențierii și individualizării demersului educațional. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională”, Chișinău, 2009, 0,6 c.a.

40. Delinschi V., Pascaru D. Rolul profesorului în clasa diferențiată. Materialele Conferinței științifico-practice „Wissen vernetzen publizieren”, Chișinău, 22 noiembrie 2008, 0,3 c.a.
41. Delors J. Comoara lăuntrică. Ed. Polirom, Iași, 2000, 239 p.
42. DEX. Dicționarul explicativ al limbii române, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Academiei Române,
43. Doise W., Mugny G. Psihologie sociala și dezvoltare cognitiva! - trad. de Corneliu Panaite, Ed. Polirom, Iași, 1998, 230, <http://www.scribde.com/sociologie/psihologie/Willem-Doise-Gabriel-Mugny-Psi2121213124.php>.
44. Eco U. Cum se face o teză de licență. Disciplinele umaniste. În românește de George Popescu, Ed. Pontica, 2000.
45. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată: Teorie. Strategii de învățare. Ed. Epigraf, Chișinău, 2010, 359 p.
46. Gabrea I. Școala creatoare, (individualitate, personalitate). Ed. Casei Școalelor, București, 1927, 502 p.
47. Gabrea I. Individualizarea învățământului. Ed. Institutului Pedagogic Român, București, 1935, 164 p.
48. Gerbera G. Diferențierea interioară în învățământ”, 1983,
49. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – Strategii diferențiate și inclusive în educație - ediția a II-a. Ed. Polirom, Iași, 2006.
50. Glava A., Glava C. Integrarea curriculară în grădiniță. Revista Învățământul Preșcolar. București: Ed. Institutului de Științe ale Educației. 2003, Nr. 3-4.
51. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preșcolară, Ed. Dacia, Cluj Napoca, 2002, 274 p.
52. Grigore E., Macri C. Stiluri de predare, stiluri de învățare. Modul 3, București, 2011, 99p.
53. Grosu M., Cabac V. ș.a. Evaluarea studenților în contextul procesului Bologna, Chișinău, Centrul Ed. UPS I. Creangă, 2006, 110 p.
54. Guțu V. Curriculum de bază. Documente reglatoare. Ed. TipCim, Cimișlia, 1996.
55. Guțu V. Pedagogie. CEP USM, 2013, Chișinău, 507 p.
56. Guțu V., Crișan A. Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual. Ed. Litera, Chișinău, 2000.
57. Guțu V. Proiectarea didactică în învățământul superior. USM, 2007, 128 p. Web: <http://ro.scribd.com/doc/74893476/Proiectarea-Didactica-in-Invatamintul-Superior> (vizitat 12.07.2012).

58. Guțu V., Silistraru N., Platon C. ș.a. Teoria și metodologia curriculumului – ului universitar. Chișinău: Ed. CEP USM, 2003, 234 p.
59. Hadârcă M., Cazacu T. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2012, ISBN: 978-9975-4367-2-4, 96 p.
60. Hirsch G. Personalitate și «masă» în cultura contemporană. 1986, 413 p.
61. Hoca L-C. Eficiența activităților diferențiate matematice cu elevii din ciclul primar. Ed. Sfântul Ierarh Nicolae, 2010, ISBN 978-606-577-116-1, 89 p.
62. Hometkovski L. ș.a. Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine. Seminar metodologic (Ediția a III-a), ULIM, Chișinău, 2013 353 p.
63. Ilica A. ș.a. O pedagogie pentru învățământul primar. Ed. Universității Vlaicu Pârcălab, Arad, 2005, 376 p.
64. Ionescu M., Radu I. (coord.), Didactica moderna. Ediția a II-a, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2004.
65. Iosifescu Ș. (coord.) Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ. București, I.Ș.E., MEC, 2001. 368 p.
66. Iucu R. Instruirea școlară, Ed. Polirom, Iași 2001, 184 p.
67. Joița E. (coord.) A deveni profesor constructivist. Demersuri constructive pentru o profesionalizare pedagogică inițială. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 2008, 320 p.
68. Joița E. (coord.) Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii, 2007, 220 p.
69. Joița E. Educația cognitivă, Fundamentele. Metodologie. Ed. Polirom, Iași, 2002, 248 p.
70. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Ed. Aramis, București, 2006, pp. 20-110.
71. Juc N. Monitorizarea asigurării calității educației în unitatea școlară. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2011, 196 p.
72. Kant Im. Tratat de pedagogie. Ed. Agora, Iași, 1992.
73. Key E. Secolul copilului; Traducere de prof. emerit dr. Victoria C. Petrescu și prof. de limba franceză Elvira Balmuș Tabel cronologic, note și comentarii de Victoria C. Petrescu. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1978, 132 p.
74. Landau E. Psihologia creativității. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1979, 138 p.
75. Leșanu M., Bernaz N. ș.a. Evaluarea curriculumului școlar la biologie. „Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală”. conf. șt. intern. Chișinău, 2009, 324 p.

76. Marica S. Tratarea diferențiată a elevilor din ciclul primar. Lucrare metodică-științifică, Ed. Sf. Ierarh Nicolae, Brăila, 2010. 128 p.
77. Mitrofan I., Mitrofan N. Familia de la A la Z. Ed. Științifică, București, 1991, ISBN: 973-44-0041-X, 359 p.
78. Moles A. Sociodinamica culturii. Ed. Științifică, București, 1974, 395 p.
79. Muraru E., Dandara O., Guțu V. Concepția elaborării standardelor în învățământul universitar. În: Analele Științifice ale USM, ed. a 8-a. Chișinău, 2003, 506 p.
80. Neculau A. Conflictul socio-cognitiv, în Stoica-Constantin, A și Neculau, A. (coord.), Psihosociologia rezolvării conflictului, Ed. Polirom, Iași 1998.
81. Negovan V. Psihologia învățării. Ed. Credis, București, 2009, 279 p.
82. Negreț-Dobridor I., Pănișoară I.-O. Știința învățării. Ed. Polirom, Iași. 2005, 254 p.
83. Negreț-Dobridor I., Pănișoara I.-O. Știința învățării. De la teorie la practica. Editura Polirom, Iași, 2008.
84. Nicola I. Tratat de pedagogie. Ed. Aramis, București, 2003, 575 p.
85. Oprea C-L. Strategii didactice interactive, ediția a III-a, București, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, 2008, 316 p.
86. Oprescu N. Principiile procesului de învățământ, în Curs de pedagogie (coord. Cerghit I., Vlăsceanu L.), Universitatea București, 1984, p. 107-108.
87. Pascaru D. Monitorizarea citirii individuale. Studia Universitatis, nr 5 (15), Chișinău, 2008, 0,25 c.a.
88. Pascaru D. Diferențierea lucrului individual al studenților în studierea limbii străine. Conferință „Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică și știința literară”, vol. IV, p. II, Chișinău, 2009, 0,2 c.a.
89. Pascaru D. Individualizarea și diferențierea prin prisma profilurilor pedagogice. Conferința științifică cu participare internațională „Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare”, USM, Chișinău, 2011, 0,25 c.a.
90. Pascaru D. Individualizarea procesului educațional în secolul XX. Studia Universitatis, nr. 4(44), Chișinău, 2011, 0,3 c.a.
91. Pascaru D. Fixarea și consolidarea cunoștințelor prin prisma învățământului individual. Acta didactica. Materialele Seminarului metodologic. Interconexiunea paradigmatelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine. 25 ianuarie 2012 (Ediția a II-a), ULIM, 0,25 c.a.

92. Pascaru D. Creativitatea în procesul de instruire. Seminarul științifico-practic „Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine”, ULIM, 2012, 0,3 c.a.
93. Pascaru D. Învățarea autoreglată – un proces multidimensional. Acta didactica. Materialele Seminarului metodologic. Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine. 23 ianuarie 2013 (Ediția a III-a), ULIM, 0,4 c.a.
94. Pascaru D. Instruirea centrată pe student – pilonul reformei în învățământul superior. Conferință Națională „Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”. 30 octombrie 2013, Chișinău, USM, 0,4 c.a.
95. Pascaru D. Individualizarea și diferențierea – parte componentă a învățământului postmodern. Conferința științifică internațională „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate” 15 noiembrie 2013, USM, Chișinău, 0,45 c.a.
96. Pascaru D. Profesorul modern-factorul hotărâtor al învățământului diferențiat. Colocviu cu participare internațională. „Epoca marilor deschideri: Rolul Limbilor și al Literaturilor în societatea pluralistă”, prilejuit de jubileul de 50 de ani ai Facultății Limbi și Literaturi Străine a Universității de Stat din Moldova, Chișinău, 27-28 martie 2014, 0,4 c.a., Comunicare
97. Pascaru D. Individualizarea și diferențierea în procesul de învățare a limbilor străine. Revistă de teorie și practică educațională „Didactica Pro”, nr 4 (86), august 2014, 0,5 c.a.
98. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Ed. Știința, Chișinău, 2003, 251 p.
99. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Tipografia centrală, Chișinău, 2005, 704 p.
100. Pavelcu V. Invitație la cunoașterea de sine. Ed. Științifică, București, 1970, 135 p.
101. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Ed. Polirom, Iași, 2002.
102. Pânișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională. Ed. Polirom, Iași, 2003, 422 p.
103. Planchard E. Pedagogie școlară contemporană, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1992, 456 p.
104. Platon. Republica. Ed. Antet, Filipeștii de Târg, jud. Prahova, 2005, 336 p.
105. Platon. Republica. Ed. Teora, vol. II., București, 1998.
106. Platon. Republica. Opere, vol. V., București, 1986 (traducere de Andrei Cornea), 504 p.
107. Popescu S. Concepția pedagogică a lui John Dewey. Ed. Universul, București, 1939, 247p.
108. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. Ed. Albatros, București, 1978, 784 p.

109. Popper K. Logica cercetării. Ed. Științifică și enciclopedică, București 1981, 459p.
110. Potolea D., Manolescu M. Teoria și metodologia curriculumului. MEC, București, 2006, ISBN 13 978-973-0-04602-1, 156 p.
111. Radu I. Învățământul diferențiat: Concepții și strategii. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1978, 255 p.
112. Ralea M., Herseni T. Introducere în psihologia socială. Ed. Științifică, București, 1966, 383 p.
113. Roșca Al. (red.) Psihologie generală. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1976.
114. Rousseau J.-J. Confesiuni, traducere și prefață Pericle Martinescu, Ed. pentru literatură, București, 1969, 2 vol.
115. Rousseau J.-J. Emile sau despre educație. [Emile: or, On Education]. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1973, 352 p.
116. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Ed. Polirom, Iași, 2004, 288 p.
117. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Ed. Polirom, Iași, 2009, 228 p.
118. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative, Institutul European, Iași, 2001, 228 p.
119. Singer M., Sarivan L. Qvo vadis, academia. Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. Ed. Sigma, București, 2006.
120. Sion G. Psihologia vârstelor / Grațiela Sion, Ed. Fundației România de Măine, 2003 256 p.
121. Slavina L. S. Metodele de educare individuală a elevilor care învață slab și a celor nedisciplinați. Cartea Moldovenească, Chișinău, 1960, 220 p.
122. Stan E. Idei și doctrine pedagogice. Ed. Universității din Ploiești, 2002.
123. Stanciu I. Istoria pedagogiei. Ed. Didactică și pedagogică, București, 1994, 180 p.
124. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale, vol. I. Polirom, Iași, 2002, 415 p.
125. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale, vol. II. Polirom, Iași, 2002, 415 p.
126. Stănciulescu E. Sociologia școlii. Ed. Polirom, Iași, 1997.
127. Stănescu M.-L. Instruirea diferențiată a elevilor supradotați. Ed. Polirom, Iași, 2002. ISBN: 973-683-800-5, 216 p.
128. Stoica A. Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1983, 220 p.
129. Stupacenco L. Lucrul individual-formă de organizare a procesului de învățământ: abordare metodică. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2007. 92 p.
130. Stupacenco L. Pedagogie (I). Bazele generale ale pedagogiei. Curs universitar. USB, 2006, 171 p.

131. Șaganean G., Pascaru D. Rolul temelor pentru acasă în procesul de predare-învățare. *Studia Universitatis*, nr. 4(34), Chișinău, 2010, 0,5 c.a.
132. Șaganean G., Pascaru D. Formarea personalității prin prisma individualizării. *Studia Universitatis*, nr. 4(34), Chișinău, 2010, 0,55 c.a.
133. Șoitu L., Cherciu R-D. Strategii educaționale centrate pe elev. Tipografia ALPHA MDN, București, 2006.
134. Șpan P. Activitatea și gândirea sa pedagogică. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1979, 171 p.
135. Teorii moderne și tehnici eficiente de comunicare didactică. București: Ed. ASE, 2002, 289p.
136. Tomșa Gh. Psihopedagogie preșcolară și școlară. Ed. Coresi, București, 2005.
137. Trif L. Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri, Alba Iulia, 2012, 72 p.
138. Țircovnicu V. Pedagogie generală. Ed. Facla, Timișoara, 1975.
139. Ușinski C. Opere pedagogice. București, 1956.
140. Vințanu N. Educația universitară. Ed. Aramis: București, 2001, 272 p.
141. Vlădescu I. Teoria și metodologia instruirii. Ed. Vasiliana'98, Iași, 2009. ISBN: 978-973-116-116-7, 179 p.
142. Vrăsmaș E. Dificultățile de învățare în școală. Ed. V&I Integral, București, 2007, ISBN 978-973 -9341-98-1. 193 p.
143. Vrăsmaș E. Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți. Aramis, București, 2008, p. 17.
144. Бабанский Ю. Оптимизация процесса обучения: Общедагогический аспект. Москва, 1977, 256 стр.
145. Бударный А. Урок – основная форма организации процесса обучения в школе // Дидактика едней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Под ред. Данилова М. и Скаткина М.. Москва, 1975.
146. Воскресенская Н., Лысова Е., Митина В., Писарева Л. Дифференциация обучения в школах капиталистических стран, НИИОП АПН СССР, Москва, 1988, 58 стр.
147. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении, (по публ. в ж-ле «Народное образование», 1998, № 7).
148. Дорофеев Г., Кузнецова Л., Суворова С., Фирсов, В. Дифференциация в обучении математике. Математика в школе, 1990, №5, с.15-21.

149. Зубов С. Дифференциация самостоятельных работ учащихся (на материале преподавания истории и географии в VIII–X классах средней школы). Автореф. канд. дис. Москва, 1976.
150. Кирсанов А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 1982, 225 стр.
151. Кондратьева Е. Методические особенности преподавания дисциплины „Программирование”, О.М. Кондратьева, В.Ю. Сакович. În: Информатизация образования - 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды. Материалы междунар. науч. конф., Минск, 27-30 окт. 2010 г. Минск: БГУ. 254 стр.
152. Леонтьев А. Категория деятельности в современной психологии// Вопросы психологии, Москва, 1979, № 3.
153. Майоров А. Мониторинг в образовании: изд. 3-е, испр. и доп. Москва: Интеллект-Центр, 2005. 424 стр. Ibidem Eugen Sabas, pag 23, C.Z.U. 37.016:51.
154. Макеева Т. Концепция педагогики индивидуальности в русле оказания педагогической поддержки школьникам. Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33).
155. Наврочиньский Б. Воспитание дома и в школе. Warsz, 1947.
156. Огородников И. Сравнительное изучение эффективности отдельных методов обучения в школе [Текст] // Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнивая эффективность отдельных методов обучения в школе / И.Т. Огородников. М., 1972. Стр. 49-64.
157. Рабунский Е. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении. Дис. д-ра пед. наук / МГУ. Москва, 1989, 464 стр.
158. Третьяков П. Оперативное управление качеством образования в школе. Москва: Издательство «Скрипторий 2003», 2005. 568 стр.
159. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. Педагогика, Москва, 1990, 192 стр.
160. Шацкий С. Избранные педагогические сочинения. Гос. учебно-педагог. изд-во, Москва, 1958, 428 стр.
161. Bailey K. Competitiveness and anxiety în adult second Language learning: looking at and through the diary studies. Seliger and Long(esd), 1983.
162. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived selfefficacy, în Smith P., Pellegrini A. (coord.) Taylor & Francis Group, London and New York, 2000, p. 365-381.

163. Becai J. Razrednic în solska kultura. *Sodobna pedagogika*, 2001, 52, 1, pp.32-44.
164. Brown H. *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd ed) Englewood Cliffs, N, J.: Prentice Hall, 1987.
165. Carroll J. A model of school learning, in „*The Teachers College Record*”, New York, vol. 64, nr.8, 1963.
166. Corvin Jodi O’Meara. *Beyond Differentiated Instruction*. USA, 2010. 141 p.
167. Davidoff L. Ladda, *Introduction to Psychology*. New York, 1987.
168. Dillon J. The question of curriculum. in *Journal of Curriculum Studies*. 2009, vol.41, nr. 3.
169. Doise W. Social biases in categorization processes, in J.P. Caverni et J.M. Fabre & M. Gonzales (eds.), *Cognitive Biases*, Amsterdam, North Holland, 1990, 305-323.
170. Dottrens R. *L’enseignement individualisé*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.
171. Eisler. *Handwörterbuch der Philosophie*. Berlin, 1922, 303 p.
172. Foucher R., Hrimech M. *L’autoformation dans l’enseignement supérieur*, Ed. Nouvelles, Montréal, 2000.
173. Francisco J. *From the nature of the mind to personal dignity*. The Catholic University of America Press, 2006.
174. Garcia T., Pintrich P. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies, Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, 127-153 p.
175. Gardner R. ș.a. *Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior*// *Psychological Issues*, 1959, v. 1. № 4. Monograph 4, p. 1-117.
176. Gardner H. (1993), *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences* (Structura intelectului. Teoria inteligențelor multiple), Second edition, Fontana Press, London (Prima ediție publicată în 1983, Basic Books, New York).
177. Gardner H. (1993), *Multiple Intelligences: The theory in practice* (Inteligențe multiple: teoria în practică), Basic Books, New York - Tradusă în limba română la Ed. Sigma, București 2006.
178. Gardner H. (2006), *Multiple Intelligences*. *New Horizons* (Inteligențe multiple. Noi orizonturi), Basic Books, New York - Ediție revizuită și completată a lucrării anterioare.
179. Gardner H. & Avery L. *Creating minds*. *Gifted Child Quarterly*, 42 (2), 1998, p. 133-134.
180. Gaudig H. *Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Reprograf. Nachdr. d. Ausg. Leipzig 1923. – Heidelberg: Quelle & Meyer, 1965.
181. Gronlund N. *Assessment of student achievement*. Sixth edition, University of Illinois, Allyn and Bacon, Boston, 1998.

182. Gronlund N. Measurement and Evaluation in Teaching. Ed. a IV-a, Macmillan Publishing Co. Inc., New York, 1981.
183. Hamm M., Adams D. Differentiated Instruction for K-8 Math and Science, , Routhledge, New York, 2013, 132 p.
184. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press, 2003, 437 p.
185. Hosticka A. Educational Technology, vol.12, No. 3, March, 1972, pp.20-23.
186. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Cooperation and Competition and Individualization. New Jersey, 1975.
187. Keefe J. Learning style theory and practice. Virginia, Reston: AOSSP, 1987, pp. 19-129.
188. Kerschensteiner G. Theorie der Bildung. Berlin, 1926, p. 42.
189. Key E. The education of the child. Reprinted from the authorized American ed. of „The century of the child.” New York : G.P.Putnam's sons, 1912, 85 p.
190. Kirsanov A. Individualization of the Process of Instruction as a Means of Developing the Cognitive Activity and Independence of Pupils, p.27-34].
191. Kral Th. Teacher Development. English Teaching Forum, 1989, p. 201-211.
192. Larochelle M., Bednarz N., Garrison J. Constructivism and Education. Press Syndicate of the University of Cambridge, 1998, 303 p.
193. Luhmann N. The differentiation of society. Trans. Stephen Holmes and Charles Larmore. Columbia University Press, New York, 1982, 512 p.
194. Messick S. Bridging cognition and personality in education: the role of style in performance and development, European Journal of Personality, 1996, 100, 381-389.
195. Messick S. Individuality in learning. San-Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1976, p. 11-47.
196. Morawietz H. Unterrichtsdiffepenzierung. Ziele, Formen, Beispiele und Forschungsergebnisse. Weinheim und Basel, 1980.
197. Moskowitz G. Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom. Rowley, Mass., Newbury House, 1979.
198. Mounier Em. Manijeste au service du personnalisme. Éditions du Seuil, 1961 et février 2000, Collection Points Essais, 198 p.
199. Mudric A. Social pedagogy: Textbook for pedag. high school students. Under the edit. of V. A. Slastenina. – 5-th publ. addit. – M.: «Academy» publishing centre, 2005.
200. Natorp P. Philosophische Systematik, (Philosophical systematics). Edited in 1958.

201. Ortega y Casset, J. Mision de la Universidad. în : Revista de Occidente, First Edition, 1930, Nr 7, P. 35-41.
202. Pascaru D. Approaches of Individualised Learning in the English Classroom. Conferința științifică cu participare internațională „Interferențe universitare – prin cercetare și inovare”, CEP USM, Chișinău, 2012, 0,3 c.a.
203. Penny Ur. A Course în Language Teaching. Cambridge University Press, 1996, 367 p.
204. Piaget J. The grasp of consciousness: action and concept în the young child. (S. Wedgwood, Trans.). Cambridge, Harvard University Press, 1976. BF723 .C5 P52613.
205. Przesmycki H. Pédagogie différenciée, Hâcyhette. Paris, 1991, p. 10.
206. Radha Mohan. Innovative Science Teaching. Prentice-Hall of India Private Limited. New Delhi, 2007, 444 p.
207. Schmeck R. Learning styles of college students. In: Individual Differences in Cognition. New York; Academic Press, 1982.
208. Scotus J., Duns A. Treatise on God as First Principle”. Chicago: Franciscan Herald Press 1982. A Latin text and English translation of the De Primo Principio. Second edition, revisEd. with a commentary by Allan Wolter, (First edition 1966).
209. Smith M. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy, the encyclopaedia of informal education, 2002.
210. Spiro R., Jehng J. Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. În D. Nix și R. Spiro (eds.). Cognition, Education, and Multimedia. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.
211. Stern W. Differentielle Psychologie. Leipzig, 1921, 321 p.
212. Șaganean G., Pascaru D. Supporting Student Autonomy in Translation Classroom. Colocviul științifico-practic „Aspecte lingvistice didactice și interculturale în predarea limbilor străine”, CEP USM, Chișinău, 2012, 0,3 c.a.
213. Thomas Th. Individualising Instruction, 1962
214. Thornley C., Graham S. Curriculum Integration. în Curriculum Perspectives. vol.23, 2001, nr.3.
215. Tomlinson C. How to Differentiate Instruction în Mixed Ability Classrooms. ASCD, USA, 2001, 118 p.
216. Tomlison C. Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. Educational Leadership, 1999.
217. Tynjälä Päivi. Writing as a Tool for Constructive Learning – Students. Learning Experiences During an Experiment. Higher Education 36 (2), 1998, p. 209-230.

218. Vermetten J., Vermunt J., Lodewijks H. A longitudinal perspective on learning strategies în higher education – different view- points towards development, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, 1999, No. 2, 221- 242.
219. Westneat D., Fox Ch. *Evolutionary Behavioral Ecology*, Oxford University Press Inc, 2010, 621 p.
220. Witkin H. et al. Les Styles cognitifs dépendant à l'égard du champ et indépendant à l'égard du champ et leurs implication éducatives. In: *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 7(4), 1976, pp. 299-350.
221. Woolfolk A. *Educational psychology* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2001.
222. Woolfolk A. *Educational Psychology*. London, Tokyo, 1990.
223. Ziller T. *Einleitung în die Pädagogik* 2. Leibzig, 1856, p. 10.
224. Zimmerman B. *Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective*. San Diego, CA: Academic Press, 2000, p. 13-39.
225. Boca, A-G. *Calitățile învățământului centrat pe elev*. Simpozionul Național „Școala – moment zero pentru o societate a cunoașterii”, București, 2009, web: https://liceultudorvladimirescu.wikispaces.com/file/view/S1_Boca_Calitatile%20invataman%20centrat%20pe%20elev_Lucrare.doc/72986881/S1_Boca_Calitatile%20invataman%20centrat%20pe%20elev_Lucrare.doc (vizitat la 15.06.2012).
226. Codău (Găurean) V., Moldovan (Pop) A-O. *Pedagogia Montessori - viața și opera Mariei Montessori și filosofia educației*. <http://pipp-bn.blogspot.com/2013/04/pedagogia-montessori-viata-si-opera.html>.
227. *Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova*. Web: old.parlament.md/download/drafts/ro/3464.2006.doc (vizitat 27.06.2012).
228. *Cunoașterea caracteristicilor elevului*. Web: www.intime.uni.edu/model/Romanian_Model/teacher/teac1summary.html (vizitat 21.07.2013).
229. *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu*. Cadru de referință, București, 1998, p.15-16. Web: <http://ro.scribd.com/doc/114747851/cadru-referinta-1998> (vizitat 14.10.2013).
230. *Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale*. Conferință mondială asupra educației speciale: acces și calitate, Salamanca, Spania, 7-10 iunie 1994. Web: <http://ro.scribd.com/doc/31804927/Declaratia-de-la-Salamanca> (vizitat 01.2011).

231. Educatori pentru societatea cunoașterii. <http://www.educatori.isjbihor.ro/media/Grad%202/Proiectarea/S01/resurse/curs7.pdf> p.12 (vizitat 11.2013).
232. Eficiența lucrului individual la studenți. <https://sites.google.com/site/lisprofesor/despre-student/motivatia> (vizitat 04.2013).]
233. Introducere în Pedagogie_2011, 45 p. Web: <http://ro.scribd.com/doc/97797679/Introducere-in-Pedagogie-2011> (vizitat 05.2012).
234. Istoria pedagogiei românești. Albulescu I., web: <http://www.scribd.com/search-documents?query=ion+albulescu>, (vizitat 06.2013).
235. Mara (Roman) D., Stiluri de învățare la studenți. Rezumatul tezei de doctorat, Cluj-Napoca, 2010, 42 p. web: http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2010/psihologie/Mara_Roman_Daniela_Ro.pdf (vizitat la 23.07.2011).
236. Noi perspective în abordarea curriculumului. Web: <http://ro.scribd.com/doc/77258321/Noi-perspective-in-abordarea-curriculumului> (vizitat 05.2013).
237. Pedagogie. Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca. Web: <http://www.yimg.com/kq/groups/23201445/1532690568/name/Ped.II.doc>. (vizitat 05.2013).
238. Problematika introducerii în pedagogie. Concepte fundamentale. <http://www12.tuiasi.ro/users/58/Curs%20Pedagogie%20I.pdf>, pag 68, vizitat 23.07.2013
239. Proiectarea curriculara. Tema 7. <http://ro.scribd.com/doc/55566491/Tema-7-Proiectarea-curriculara> (vizitat 21.03.2012).
240. Romainville M. L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaires//<http://cisad.adc.education.fr/hee>.
241. Standardele profesionale pentru profesia didactică. Web: <http://www.cartiaz.ro/downloads1002/10/731.pdf> (vizitat 24.01.2007).
242. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012 – 2020. Ministerul Educației, 2012 58 p.
243. Цайтлер Т. Математический факультатив как ведущая форма профильной дифференциации в преподавании математики в средней школе. Нерюнгри, 1999. <http://bobyh.ru/referat/49/9933/1.html> (vizitat 26.10.2011).

**Aprecierea lucrului individual în procesul educațional
Chestionar pentru șefii de catedre**

1. Numiți tematica ședințelor de catedră cu referire la organizarea și monitorizarea lucrului individual, organizate în ultimii 2 ani.

2. Catedra condusă de către dvs. are o strategie de monitorizare a lucrului individual al studenților.

Da Nu

Dacă da răspundeți la întrebarea numărul 3

3. Prezentați succint elementele cheie al strategiei catedrei.

4. De ce țineți cont atunci când indicați în planul de studii al specialității numărul de ore pentru lucrul individual la diverse discipline.

5. De ce țin cont profesorii atunci când determină numărul de ore pentru lucrul individual la disciplină?

6. De ce țin cont profesorii atunci când determină ce produs final vor realiza studenții în cadrul lucrului individual?

7. În ce mod monitorizați realizarea lucrului individual prevăzut de către planul de studii și curriculumul la disciplină.

8. Ce întreprinde catedra pentru îmbunătățirea modalităților de organizare a lucrului individual?

9. În ce mod promovați bunele practici de organizare a lucrului individual de către membrii catedrei?

10. Cum planificați și structurați activitățile de învățare pentru a promova și a încuraja învățarea individuală centrată pe elev?

11. În ce mod țineți cont de complementaritatea lucrului individual la formarea competențelor profesionale?

Aprecierea lucrului individual în procesul educațional
Chestionar pentru profesori

1. Dispuneți de suport conceptual, sugestii metodice cu repere la organizarea lucrului individual în învățământul superior?

2. Numiți 1-2 surse bibliografice pe care le-ați consultat în scopul de a organiza cât mai eficient lucrul individual în cadrul disciplinei pe care o predați (cu accent nu atât pe conținutul disciplinei cât pe monitorizare și proces).

3. Cum monitorizați lucrul individual?

4. Cunoașteți punctele tari și punctele slabe ale lucrului individual?

5. Dispuneți de suport și mijloace didactice necesare pentru petrecerea lucrului individual?

6. Cât de des vă consultați și colaborați cu colegii pentru a determina sarcinile pentru lucrul individual la disciplina dvs.?

- a) deseori
- b) uneori
- c) rareori

7. Numiți criteriile/considerentele în baza cărora determinați cu cine dintre colegi vă consultați/colaborați în elaborarea sarcinilor pentru lucrul.

8. Pe ce vă bazați în repartizarea numărului de ore pentru lucrul individual la fiecare tema/modul?

9. Numiți formele lucrului individual prin care obțineți un feedback eficient despre/cu referire la formarea competențelor stipulate în curriculumul disciplinei.

10. Ce strategii folosiți pentru a răspunde stilurilor de învățare individuală?

11. Cum încurajați studenții să-și asume responsabilitatea pentru propriul proces de formare profesională?

12. Cum planificați și structurați activitățile de învățare pentru a promova și a încuraja învățarea individuală centrată pe student?

13. Cum faceți ca studentul să primească în mod regulat feedback și informații privind progresul realizat, informații despre modul în care pot stabili noi criterii individualizate pentru a acoperi lacunele în învățare?

14. Cum implicați studenții în evaluarea progresului lucrului individual pe care îl realizează?

15. În ce bază/în baza căror considerente formulați criteriile de evaluare a lucrului individual?

Test de evaluare inițială și finală la lexicologia limbii engleze

Student(a) _____ grupa _____

1. Definiți următoarele principii de formare a cuvintelor. (6p)

Sinonimie _____

 omonimie _____

 antonimie _____

2. Utilizați omonimele în diferite contexte. (10p)

ball _____

 back _____

 mouth _____

 found _____

 bank _____

3. Găsiți perechile de sinonime și antonime. (24p)

jumper	laugh	rich	fat
wait a minute	impolite	clean	cry
optimistic	dirty	tense	ugly
good-looking	healthy	cruel	kind
pullover	hang on	pessimistic	rude
wealthy	nervous	thin	fit

Synonyms	
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Antonyms	
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Determinați sensul denotativ și conotativ a următoarelor cuvinte. (4p)

	Denotative components	Connotative components
to stroll		
to stride		
to swagger		
to stumble		

5. Descrieți cele 4 mijloace de formare a cuvintelor. (10p)

6. Clasificați următoarele abrevieri: e.g., AIDS, NATO, UP, ABC etc., DNA, radar, USA, Apr. (10p)

Sigle	Acronime	Grafice
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

7. Stabiliți apartenența cuvintelor la cele 2 variante ale limbii engleze: britanică și americană. (10p)

	Varianta engleză	Varianta americană
Candy, garden, rubber, yard, sweets, line, mailman, queue, postman, eraser	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

8. Identificați deosebirea dintre sufixe și prefixe. Exemplificați. (5p)

9. Stabiliți sensul următoarelor fraziologisme. (7p)

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1) to have something in black and white | a) to be drunk |
| 2) to be browned off with sth | b) to show fear |
| 3) to have green fingers | c) to have it on paper, in writing |
| 4) out of the blue | d) to be bored, irritated |
| 5) to see pink elephants | e) to be good at gardening |
| 6) to show the white feather | f) suddenly, unexpectedly |
| 7) to feel blue | g) to be sad and miserable |

10. Formați propoziții cu următorii termeni. (10p)

a) World market

b) Pollution

c) Budget

d) Corruption

e) An infection

11. Stabiliți deosebirea dintre argou și slang. (4p)

Barem:

1-4 p.	5-9 p.	10-18 p.	19-31 p.	32-44 p.	45-56 p.	57-68 p.	69-80 p.	81-94 p.	95-100 p.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

TEST DE INTELIGENȚĂ MULTIPLĂ

Partea I

Completați fiecare secțiune punând „1” lângă fiecare propoziție care simțiți că vă descrie sau cu care sunteți de acord. Dacă nu vă identificați cu o propoziție sau o dezaprobați, lăsați spațiu liber în dreptul acesteia. Apoi, calculați totalul pentru fiecare secțiune.

Naturalist	<input type="checkbox"/>	Îmi place să clasific lucrurile după diferite caracteristici
	<input type="checkbox"/>	Problemele ecologice sunt importante pentru mine
	<input type="checkbox"/>	Excursiile și taberele sunt activități plăcute
	<input type="checkbox"/>	Îmi place să lucrez într-o grădină
	<input type="checkbox"/>	Cred că este important să protejăm parcurile noastre
	<input type="checkbox"/>	Îmi place să aranjez lucrurile într-o ierarhie
	<input type="checkbox"/>	Animalele sunt importante în viața mea
	<input type="checkbox"/>	Recunoști ușor speciile de copaci, flori și plante
	<input type="checkbox"/>	Îmi place să studiez biologia, botanica și/ sau zoologia
	<input type="checkbox"/>	Petrec foarte mult timp afară din casă
	<input type="checkbox"/>	TOTAL
Muzical	<input type="checkbox"/>	Ascultați muzică în fundal în timp ce lucrați
	<input type="checkbox"/>	Mă concentrez pe zgomot și sunete
	<input type="checkbox"/>	Mă mișc cu ușurință pe un ritm
	<input type="checkbox"/>	Am fost dintotdeauna interesat/ă să cânt la un instrument
	<input type="checkbox"/>	Cadența/ tactul poeziei mă intrigă
	<input type="checkbox"/>	Îmi amintesc diferite lucruri dacă le pun într-o rimă
	<input type="checkbox"/>	Mă concentrez greu în timp ce ascult ceva la radio sau la televizor
	<input type="checkbox"/>	Îmi plac multe genuri de muzică
	<input type="checkbox"/>	Musical-urile sunt mai interesante decât piesele dramatice
	<input type="checkbox"/>	Îmi amintesc cu ușurință versurile cântecelor
	<input type="checkbox"/>	TOTAL
Logico-matematic	<input type="checkbox"/>	Îmi păstrez lucrurile curate și ordonate
	<input type="checkbox"/>	Indicațiile step-by-step sunt de mare ajutor
	<input type="checkbox"/>	Îmi este ușor să rezolv probleme
	<input type="checkbox"/>	Devin foarte ușor frustrat/ă cu oamenii dezorganizați
	<input type="checkbox"/>	Pot să fac calcule rapid în minte
	<input type="checkbox"/>	Puzzle-urile care implică raționament sunt distractive
	<input type="checkbox"/>	Nu pot să încep o atribuție până când nu am răspunsuri la toate întrebările
	<input type="checkbox"/>	Organizarea mă ajută să am succes
	<input type="checkbox"/>	Consider că lucrul pe calculator este mulțumitor
	<input type="checkbox"/>	Lucrurile trebuie să aibă sens pentru mine, altfel nu sunt mulțumit/ă
	<input type="checkbox"/>	TOTAL

Existențial	Este important să văd rolul meu în privirea de ansamblu a lucrurilor
	Îmi place să discut întrebări despre viață
	Religia este importantă pentru mine
	Îmi place să văd capodopere de artă
	Exercițiile de relaxare și meditare sunt mulțumitoare
	Îmi place să vizitez locuri care „îți taie respirația” în natură
	Îmi place să citesc filozofi antici și moderni
	Îmi este ușor să învăț lucruri noi când le înțeleg valoarea
	Mă întreb dacă există și alte forme de viață inteligentă în Univers
	Studiul istoriei și al culturii antice mă ajută să-mi fac o perspectivă
	TOTAL
Interpersonal	Învăț cel mai bine interacționând cu ceilalți
	Cu cât mai mulți, cu atât mai bine
	Grupurile de studiu sunt foarte productive pentru mine
	Îmi plac chat room-urile
	Implicarea în politică este importantă
	Emisiunile gen talk show de la televizor și radio sunt plăcute
	Îmi place să lucrez în echipă
	Nu-mi place să lucrez singur
	Cluburile și activitățile extracurriculare sunt distractive
	Acord atenție cauzelor și problemelor sociale
	TOTAL
Corporal-kinestezic	Îmi place să creez lucruri cu mâinile
	Îmi este greu să stau nemișcat/ă pentru mult timp
	Îmi plac jocurile în spațiu deschis și sporturile
	Valorific comunicarea non-verbală, cum ar fi limbajul semnelor
	Un corp sănătos este important pentru o minte sănătoasă
	Arta și lucrul manual sunt activități plăcute
	Exprimarea prin dans este frumoasă
	Îmi place să lucrez cu unelte
	Am un stil de viață activ
	Învăț ceva făcând acel lucru
	TOTAL
Verbal-lingvistic	Îmi place să citesc tot felul de materiale
	Îmi amintesc și înțeleg ceva luând notițe
	Îmi contactez prietenii cu regularitate prin scrisori și/ sau e-mail
	Îmi este ușor să explic ideile mele altora
	Am un jurnal
	Jocurile de cuvinte (ex: cuvintele încrucișate - crosswords) sunt distractive
	Scriu din plăcere
	Îmi place să mă joc cu cuvintele (ex: anagrame)
	Mă interesează limbile străine / literatura
	Dezbaterile și vorbitul în public sunt activități la care îmi place să particip
	TOTAL

Intrapersonal		Sunt puternic conștient/ă de convingerile mele morale
		Învăț cel mai bine când sunt atașat/ă emoțional de subiect
		Corectitudinea este importantă pentru mine
		Atitudinea mea influențează modul de învățare
		Problemele de justiție socială mă preocupă
		Lucrul de unul singur poate fi la fel de productiv ca și lucrul în echipă
		Trebuie să știu de ce să fac ceva înainte să fiu de acord să fac acel lucru
		Când cred în ceva, depun eforturi 100% pentru acel lucru
		Îmi place să mă implic în cauze care îi ajută pe ceilalți
		Sunt dispus/ă să protestez sau să semnez o petiție pentru a îndrepta ceva greșit
		TOTAL
Vizual-spațial		Pot vizualiza în minte ideile
		Este distractiv să îmi rearanjez camera
		Îmi place să creez obiecte de artă folosind diverse mijloace
		Îmi amintesc mai bine ceva folosind organizări grafice
		Performanțele artistice pot fi foarte satisfăcătoare
		Programele pe calculator sunt foarte bune pentru a face diagrame, grafice și tabele
		Îmi plac foarte mult puzzle-urile tridimensionale
		Videoclipurile muzicale sunt foarte stimulante
		Îmi pot aminti lucruri prin imagini mentale
		Mă pricep să citesc hărți și schițe
		TOTAL

Partea a II-a

Acum treceți totalul de la fiecare secțiune în tabel și înmulțiți cu 10. Scorul cel mai mare indică tipul dumneavoastră de inteligență.

TIP DE INTELIGENȚĂ	SECȚIUNE	TOTAL	ÎNMULȚIRE	SCOR
Naturalist	1		X10	
Muzical	2		X10	
Logico-matematică	3		X10	
Existențial	4		X10	
Interpersonal	5		X10	
Corporal-kinestezic	6		X10	
Verbal – lingvistic	7		X10	
Intrapersonal	8		X10	
Vizual-spațial	9		X10	

Partea a III-a

Acum bifați scorurile dumneavoastră în tabelul de mai jos și trasați graficul.

Scor	Naturali	Muzical	Logic	Existențial	Interpersonal	Kinestezic	Verbal	Intrapersonal	Vizual
100									
90									
80									
70									
60									
50									
40									
30									
20									
10									
0									

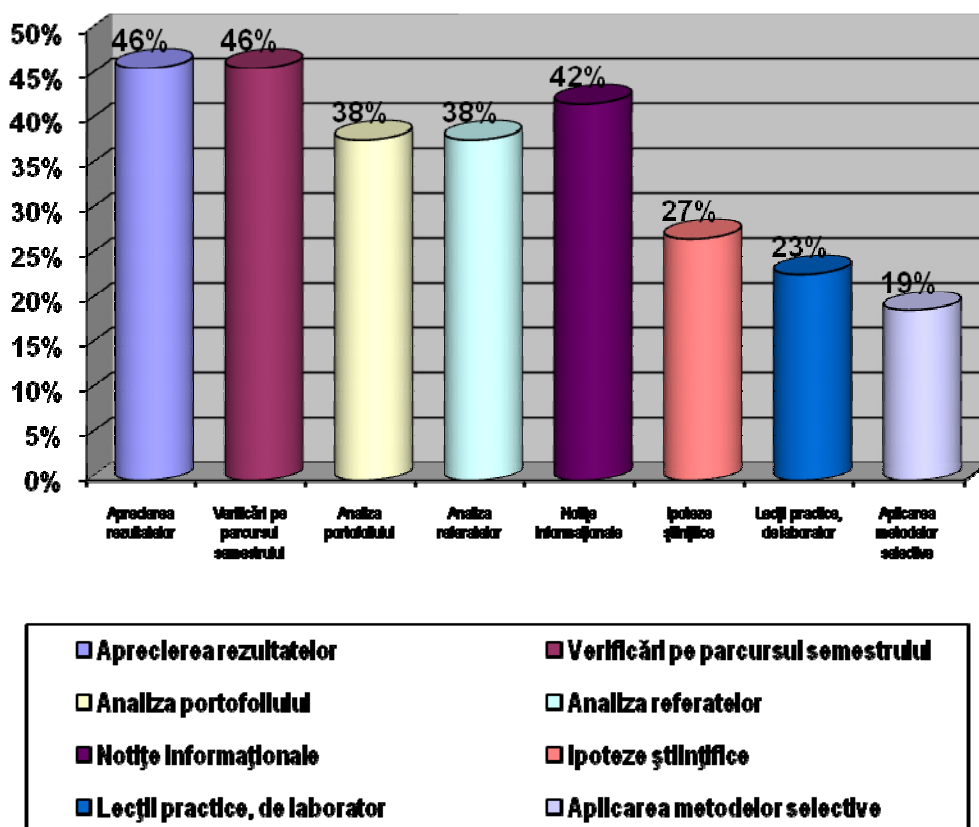


Fig. A5.1. Modul de monitorizare a lucrului individual

Aprecierea rezultatelor – 12 catedre (46%); verificări pe parcursul semestrului – 12 catedre (46%); analiza portofoliului – 10 catedre (38%); analiza referatelor 10 catedre (38%); notițe informaționale – 11 catedre (42%); ipoteze științifice – 7 catedre (27%); lecții practice, de laborator – 6 catedre (23%); aplicarea metodelor selective – 5 catedre (19%).

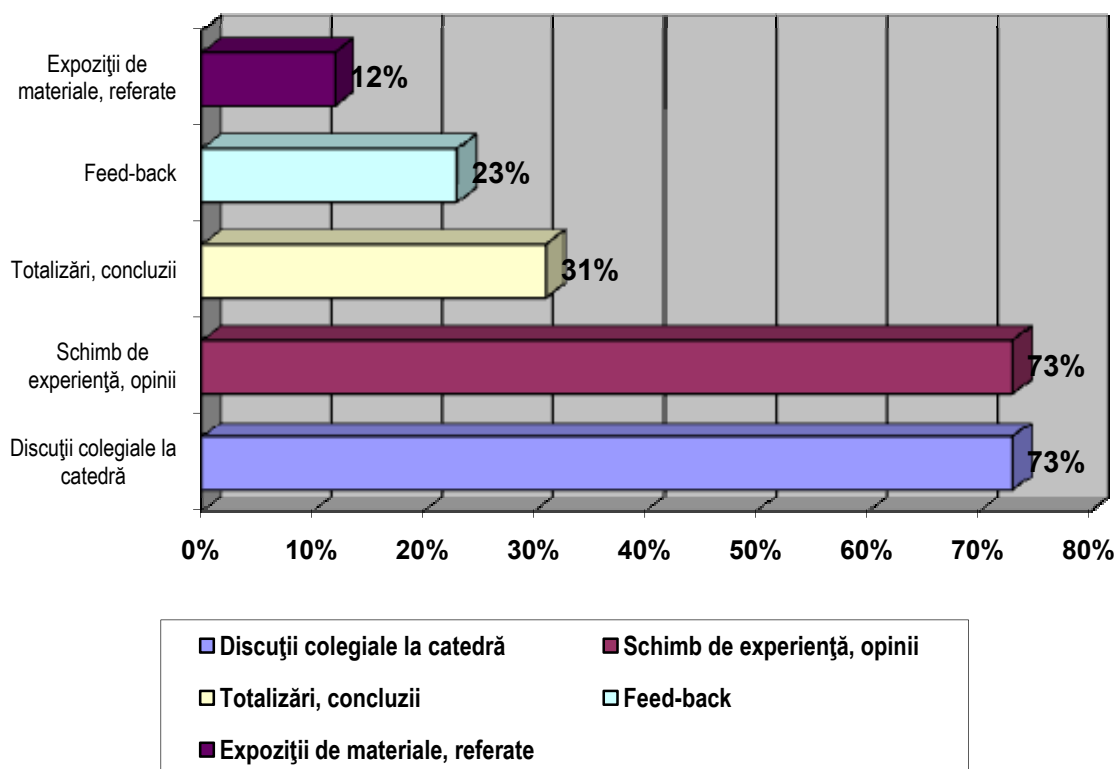


Fig. A5.2. Modalități de îmbunătățire a lucrului individual utilizate de către catedră

Discuții colegiale la catedră – 19 catedre (73%); schimb de experiență, opinii – 19 catedre (73%); totalizări, concluzii – 8 catedre (31%); feed-back – 6 catedre (23%); expoziții de materiale, referate – 3 catedre (12%).

În virtutea competențelor profesionale și a funcțiilor de serviciu, șefii de catedră cunosc și modalitățile de individualizare al procesului didactic.

Analiza rezultatelor obținute în urma evaluărilor inițiale și finale pentru gr. 232

Tabelul A6.1. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării inițiale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	B. A.	Bobeică Alina	6	8	22	4	0	4	0	3	5	8	0	60	B
2	B. C.	Botnari Cristina	6	8	23	3	10	0	0	4	5	8	0	67	B
3	C. C.	Cobâlaș Cătălina	2	5	16	0	0	2	0	2	3	4	1	35	S
4	M. T.	Moraru Tatiana	5	10	20	4	5	6	2	4	4	10	0	70	B
5	P. C.	Pronoza Cristina	3	5	21	1	2	0	0	2	2	1	1	38	S
6	S. D.	Stratan Dorina	1	5	18	2	2	0	0	3	2	4	2	39	S
7	Ș. V.	Șchiopul Victoria	3	4	15	0	1	1	0	3	2	2	0	31	I
8	Ț. C.	Turcanu Corina	0	4	20	0	4	0	0	4	5	8	0	45	S
9	Ț. M.	Țurcan Mariana	6	8	18	4	8	5	8	3	7	10	0	77	B
10	Ț. V.	Țurcan Veronica	0	5	22	0	0	0	0	3	2	2	0	34	S

Tabelul A6.2. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării finale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	B. A.	Bobeică Alina	4	5	24	2	8	8	8	5	7	8	4	83	FB
2	B. C.	Botnari Cristina	5	8	24	4	8	9	10	5	7	9	4	93	FB
3	C. C.	Cobâlaș Cătălina	5	7	22	3	9	8	8	4	6	8	3	83	FB
4	M. T.	Moraru Tatiana	5	9	24	4	8	10	10	5	6	9	4	94	FB
5	P. C.	Pronoza Cristina	4	8	23	3	9	7	7	4	5	7	3	80	B
6	S. D.	Stratan Dorina	3	7	23	3	7	8	6	5	4	6	4	76	B
7	Ș. V.	Șchiopul Victoria	5	6	18	2	4	4	5	3	4	3	2	56	S
8	Ț. C.	Turcanu Corina	4	4	22	0	6	7	8	5	7	0	2	65	B
9	Ț. M.	Țurcan Mariana	6	10	24	4	9	8	10	5	7	10	4	97	FB
10	Ț. V.	Țurcan Veronica	5	6	24	3	9	8	10	5	7	8	4	89	FB

Tabelul A6.3. Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciții în urma evaluărilor inițială și finală

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	32	62	195	18	32	18	10	31	37	57	4
Final	46	70	228	28	77	77	82	46	60	68	34

Tabelul A6.4. Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea inițială și finală, în %

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	53	62	81	45	32	18	10	62	53	57	10
Final	77	70	95	70	77	77	82	92	86	68	85

Tabelul A6.5. **Reprezentare tabelară a frecvenței calificativelor obținute în urma evaluărilor**

			Inițială	Finală
1	B. A.	Bobeică Alina	B	FB
2	B. C.	Botnari Cristina	B	FB
3	C. C.	Cobâlaș Cătălina	S	FB
4	M. T.	Moraru Tatiana	B	FB
5	P. C.	Pronoza Cristina	S	B
6	S. D.	Stratan Dorina	S	B
7	Ș. V.	Șchiopul Victoria	I	S
8	Ț. C.	Turcanu Corina	S	B
9	Ț. M.	Țurcan Mariana	B	FB
10	Ț. V.	Țurcan Veronica	S	FB

Calificativele		
Ev.	Inițială	Finală
I	1	0
S	5	1
B	4	3
FB	0	6
	10	10

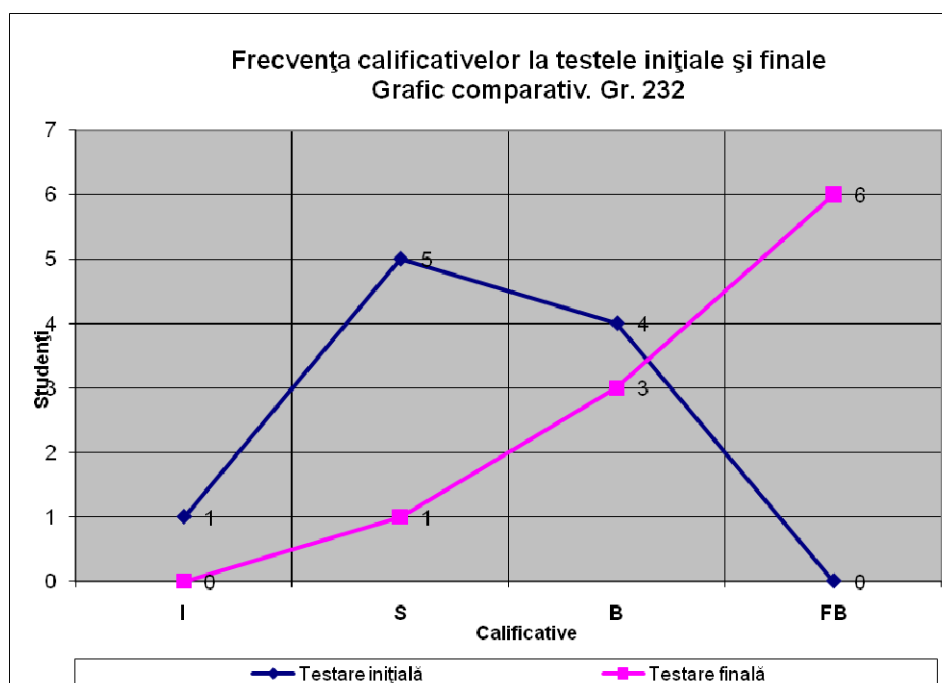


Fig. A6

Analiza rezultatelor obținute în urma evaluărilor inițiale și finale pentru gr. 231

Tabelul A7.1. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării inițiale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	A. I.	Albin Ina	6	5	14	1	8	1	1	5	0	8	4	53	S
2	C. R.	Calaraș Rodica	6	9	22	4	5	1	6	5	0	7	3	68	B
3	C. A.	Cebotarenco Alisa	6	8	22	4	10	1	0	3	5	7	2	68	B
4	C. I.	Chisina Irina	3	5	16	1	5	5	0	3	1	4	1	44	S
5	C. AI.	Ciocârlan Alexandrina	2	5	12	1	1	3	1	3	0	2	0	30	I
6	D. A.	Dosca Alina	3	4	15	1	3	4	5	4	2	4	1	46	S
7	E. C.	Efodi Cristina	1	7	13	0	1	5	1	2	0	1	0	31	I
8	J. L.	Jacot Lilia	5	5	15	1	4	6	1	3	1	3	1	45	S
9	J. A.	Jațmaniu Agurina	2	4	14	0	0	4	1	3	1	3	0	32	I
10	Ș. N.	Șova Nadejda	6	9	23	4	10	0	0	4	4	7	2	69	B
11	T. C.	Tabac Cristina	5	7	21	3	4	0	10	4	0	0	0	54	S
12	V. T.	Vulpe Tatiana	3	8	16	1	3	5	3	3	1	4	1	48	S

Tabelul A7.2. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării finale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	A. I.	Albin Ina	6	6	19	3	9	6	7	5	4	10	4	79	B
2	C. R.	Calaraș Rodica	6	9	22	4	9	6	9	5	5	9	4	88	B
3	C. A.	Cebotarenco Alisa	6	10	23	4	10	6	6	5	7	9	4	90	FB
4	C. I.	Chisina Irina	5	7	18	3	8	7	6	4	3	7	4	72	B
5	C. AI.	Ciocârlan Alexandrina	3	7	18	3	5	5	5	4	2	5	2	59	S
6	D. A.	Dosca Alina	5	7	19	3	5	8	8	5	4	7	2	73	B
7	E. C.	Efodi Cristina	4	9	17	2	8	8	6	5	3	5	3	70	B
8	J. L.	Jacot Lilia	6	7	17	3	9	8	4	5	3	6	4	72	B
9	J. A.	Jațmaniu Agurina	6	8	16	2	8	8	6	5	3	8	4	74	B
10	Ș. N.	Șova Nadejda	6	9	24	4	10	7	6	5	7	8	4	90	FB
11	T. C.	Tabac Cristina	6	9	23	4	10	6	10	5	5	6	2	86	B
12	V. T.	Vulpe Tatiana	5	9	20	3	6	8	6	5	4	7	3	76	B

Tabelul A7.3. Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciții în urma evaluărilor inițială și finală

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	48	76	203	21	54	35	29	42	15	50	15
Final	64	97	236	38	97	83	79	58	50	87	40

Tabelul A7.4. Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea inițială și finală, în %

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	67	63	70	44	45	29	24	70	18	42	31
Final	89	81	82	79	81	69	66	97	60	73	83

Tabelul A7.5. Reprezentare tabelară a frecvenței calificativelor obținute în urma evaluărilor

			Inițială	Finală
1	A. I.	Albin Ina	S	B
2	C. R.	Calaraș Rodica	B	B
3	C. A.	Cebotarenco Alisa	B	FB
4	C. I.	Chisina Irina	S	B
5	C. Al.	Ciocârlan Alexandrina	I	S
6	D. A.	Dosca Alina	S	B
7	E. C.	Efodi Cristina	I	B
8	J. L.	Jacot Lilia	S	B
9	J. A.	Jațmaniuc Agurina	I	B
10	Ș. N.	Șova Nadejda	B	FB
11	T. C.	Tabac Cristina	S	B
12	V. T.	Vulpe Tatiana	S	B

Calificativele		
Ev.	Inițială	Finală
I	3	0
S	6	1
B	3	9
FB	0	2
	12	12

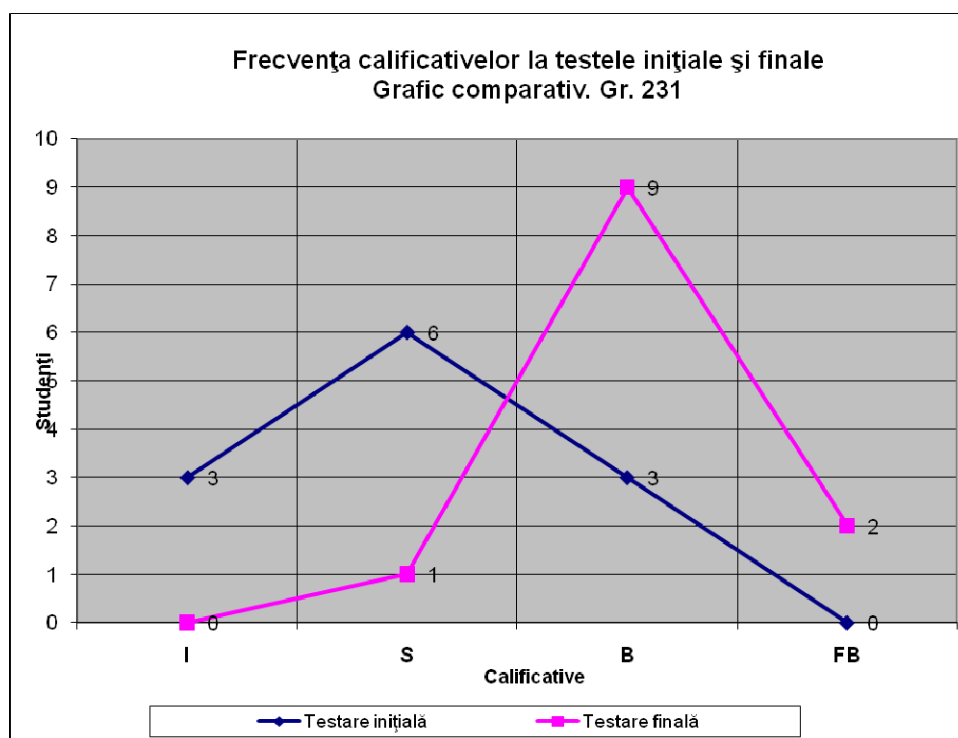


Fig. A7

Analiza rezultatelor obținute în urma evaluărilor inițiale și finale pentru gr. 241

Tabelul A8.1. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării inițiale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	B. E.	Bejenari Elena	5	6	17	0	6	4	8	4	2	8	0	60	B
2	C. A.	Ciofu Anastasia	5	8	18	3	2	0	6	4	5	8	0	59	B
3	C. O.	Cuceric Oxana	3	8	12	3	5	2	8	4	3	8	4	60	B
4	G. C.	Gagauz Cristina	0	2	15	2	0	1	2	2	3	4	0	31	I
5	M. N.	Morozan Nicoleta	0	8	14	0	2	0	8	3	6	5	0	46	S
6	N. D.	Nacu Dorina	5	8	14	0	5	0	8	2	6	6	0	54	S
7	R. L.	Roșca Lilia	5	7	20	4	5	0	0	4	3	5	0	53	S
8	R. V.	Rotaru Vasilisa	4	7	20	4	5	0	6	5	7	8	0	66	B
9	S. E.	Sinchevici Eugenia	4	4	19	3	0	0	8	4	6	0	0	48	S

Tabelul A8.2. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării finale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	B. E.	Bejenari Elena	5	8	22	3	5	6	10	5	7	8	4	83	FB
2	C. A.	Ciofu Anastasia	6	9	24	4	9	6	10	5	7	10	3	93	FB
3	C. O.	Cuceric Oxana	5	10	24	4	9	9	10	5	7	8	4	95	FB
4	G. C.	Gagauz Cristina	3	5	19	3	4	3	4	3	4	6	2	56	S
5	M. N.	Morozan Nicoleta	4	9	18	2	7	8	10	4	7	7	2	78	B
6	N. D.	Nacu Dorina	6	9	24	4	10	7	10	4	7	10	4	95	FB
7	R. L.	Roșca Lilia	6	8	24	4	6	3	9	4	7	5	4	80	B
8	R. V.	Rotaru Vasilisa	6	9	23	4	9	10	9	5	7	10	4	96	FB
9	S. E.	Sinchevici Eugenia	5	8	24	4	9	10	10	5	7	9	3	94	FB

Tabelul A8.3. Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciții în urma evaluărilor inițială și finală

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	31	58	149	19	30	7	54	32	41	52	4
Final	46	75	202	32	68	62	82	40	60	73	30

Tabelul A8.4. Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea inițială și finală, în %

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	57	64	69	53	33	8	60	71	65	58	11
Final	85	83	94	89	76	69	91	89	95	81	83

Tabelul A8.5. Reprezentare tabelară a frecvenței calificativelor obținute în urma evaluărilor

			Inițială	Finală
1	B. E.	Bejenari Elena	B	FB
2	C. A.	Ciofu Anastasia	B	FB
3	C. O.	Cuceric Oxana	B	FB
4	G. C.	Gagauz Cristina	I	S
5	M. N.	Morozan Nicoleta	S	B
6	N. D.	Nacu Dorina	S	FB
7	R. L.	Roșca Lilia	S	B
8	R. V.	Rotaru Vasilisa	B	FB
9	S. E.	Sinchevici Eugenia	S	FB

Calificativele		
Ev.	Inițială	Finală
I	1	0
S	4	1
B	4	2
FB	0	6
	9	9

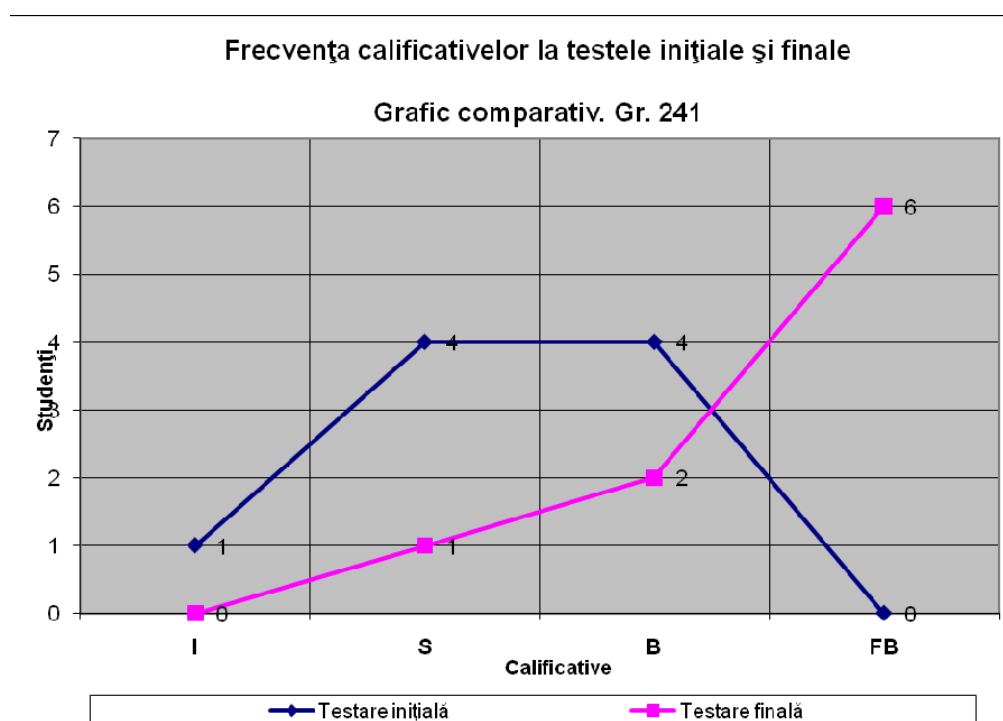


Fig. A8

Analiza rezultatelor obținute în urma evaluărilor inițiale și finale pentru gr. 242

Tabelul A9.1. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării inițiale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	C. S.	Caraion Silvia	6	7	17	3	5	0	9	3	5	6	0	61	B
2	C. C.	Cojocaru Cristina	3	7	18	1	0	1	9	2	3	6	1	51	S
3	C. S.	Curlat Svetlana	5	8	23	3	2	0	5	4	6	6	0	62	B
4	F. V.	Frunză Victoria	4	4	14	1	3	1	6	2	4	5	0	44	S
5	G. M.	Grițian Maria	4	7	18	4	5	0	0	0	2	8	0	48	S
6	L. T.	Luța Tatiana	4	7	15	0	3	0	7	4	4	8	0	52	S
7	M. V.	Muntean Veronica	6	9	21	1	4	0	6	2	4	8	0	61	B
8	P. V.	Protopop Varvara	6	7	18	3	5	0	6	0	4	6	0	55	S
9	S. T.	Savan Tatiana	2	3	12	2	3	0	3	2	3	1	0	31	I
10	Z. I.	Zelinschi Irina	4	8	17	4	5	1	7	4	6	8	1	65	B

Tabelul A9.2. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării finale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	C. S.	Caraion Silvia	5	8	21	3	8	6	9	4	6	7	3	80	B
2	C. C.	Cojocaru Cristina	6	8	24	4	10	10	10	5	7	4	2	90	FB
3	C. S.	Curlat Svetlana	4	9	24	4	10	10	6	4	7	8	3	89	FB
4	F. V.	Frunză Victoria	6	7	22	2	8	7	8	4	6	7	3	80	B
5	G. M.	Grițian Maria	5	8	24	4	9	7	8	5	6	7	3	86	FB
6	L. T.	Luța Tatiana	6	4	24	4	8	10	4	4	7	9	4	84	FB
7	M. V.	Muntean Veronica	6	8	24	3	10	10	10	3	7	8	4	93	FB
8	P. V.	Protopop Varvara	6	6	20	4	8	9	8	4	6	5	4	80	B
9	S. T.	Savan Tatiana	3	5	18	3	5	4	5	3	4	4	2	56	S
10	Z. I.	Zelinschi Irina	4	10	24	4	10	10	4	5	7	10	4	92	FB

Tabelul A9.3. Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciții în urma evaluărilor inițială și finală

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	44	67	173	22	35	3	58	23	41	62	2
Final	51	73	225	35	86	83	72	41	63	69	32

Tabelul A9.4. Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea inițială și finală, în %

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	73	67	72	55	35	3	58	46	59	62	5
Final	85	73	94	88	86	83	72	82	90	69	80

Tabelul A9.5. Reprezentare tabelară a frecvenței calificativelor obținute în urma evaluărilor

			Inițială	Finală
1	C. S.	Caraion Silvia	B	B
2	C. C.	Cojocaru Cristina	S	FB
3	C. S.	Curlat Svetlana	B	FB
4	F. V.	Frunză Victoria	S	B
5	G. M.	Grițian Maria	S	FB
6	L. T.	Luța Tatiana	S	FB
7	M. V.	Muntean Veronica	B	FB
8	P. V.	Protopop Varvara	S	B
9	S. T.	Savan Tatiana	I	S
10	Z. I.	Zelinschi Irina	B	FB

Calificativele		
Ev.	Inițială	Finală
I	1	0
S	5	1
B	4	3
FB	0	6
	10	10

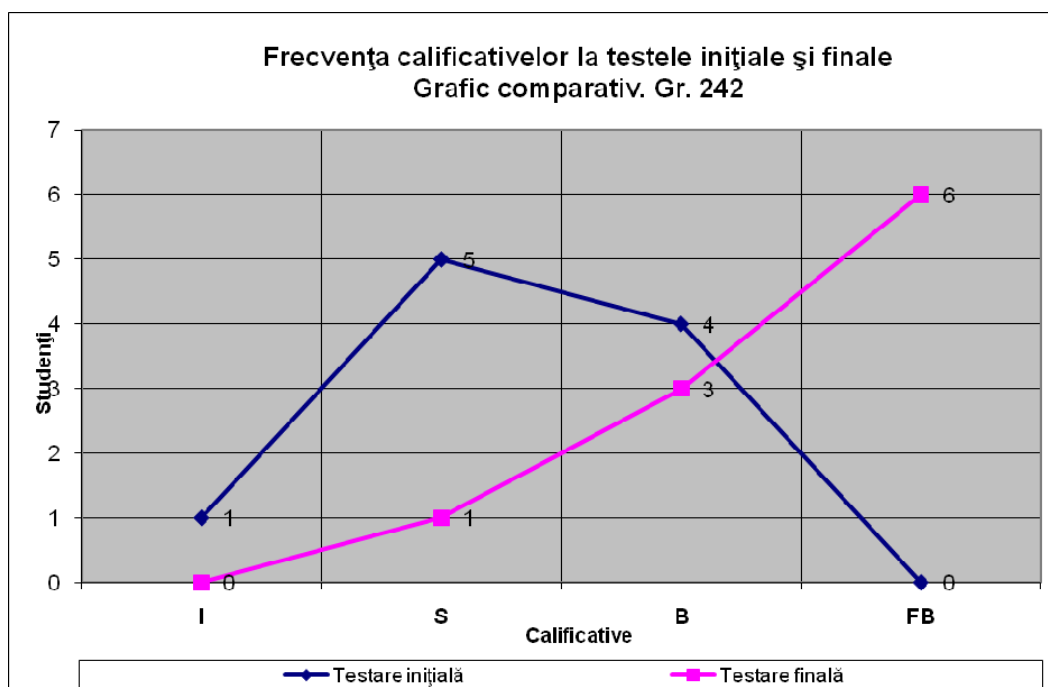


Fig. A9

Analiza rezultatelor obținute în urma evaluărilor inițiale și finale pentru gr. 224

Tabelul A10.1. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării inițiale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	A. M.	Ambrosii Mariana	6	7	20	0	10	2	6	5	4	8	0	68	B
2	B. T.	Belali Tatiana	6	0	18	3	10	0	7	5	0	10	0	59	B
3	B. A.	Bounegru Anastasia	6	8	20	0	10	2	6	5	2	6	0	65	B
4	C. L.	Cerneanu Liudmila	6	0	20	2	7	0	7	4	0	6	0	52	S
5	C. T.	Costeniuc Tatiana	5	8	24	0	7	1	4	0	4	8	0	61	B
6	C. A.	Crîșmaru Aurica	5	2	18	1	7	0	6	3	0	7	0	49	S
7	F. I.	Fedco Irina	4	7	19	2	8	1	5	2	0	3	0	51	S
8	G. A.	Gchiriliuc Ana	3	3	15	1	4	0	3	1	0	1	0	31	I
9	G. C.	Golban Cristina	5	4	23	4	4	0	0	3	0	10	0	53	S
10	I. D.	Ivanova Diana	5	10	24	0	10	0	4	5	0	10	0	68	B
11	J. E.	Jechiu Elena	6	2	24	2	10	0	4	5	3	10	3	69	B
12	M. A.	Mocan Ana	5	8	19	3	9	1	7	3	0	4	0	59	B

Tabelul A10.2. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării finale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	A. M.	Ambrosii Mariana	6	8	24	0	8	9	10	4	7	10	4	90	FB
2	B. T.	Belali Tatiana	6	8	24	3	10	8	9	5	7	9	4	93	FB
3	B. A.	Bounegru Anastasia	6	9	22	4	8	10	10	5	7	8	4	93	FB
4	C. L.	Cerneanu Liudmila	6	10	23	3	8	8	10	3	7	8	2	88	FB
5	C. T.	Costeniuc Tatiana	6	9	24	0	8	4	7	5	7	8	2	80	B
6	C. A.	Crîșmaru Aurica	6	8	24	2	9	9	10	5	7	10	4	94	FB
7	F. I.	Fedco Irina	5	8	23	3	10	4	7	3	6	5	3	77	B
8	G. A.	Gchiriliuc Ana	4	7	19	2	5	3	6	2	4	5	3	60	S
9	G. C.	Golban Cristina	6	8	24	4	8	10	7	5	7	10	2	91	FB
10	I. D.	Ivanova Diana	6	10	24	0	10	8	10	5	7	10	4	94	FB
11	J. E.	Jechiu Elena	6	10	24	3	10	10	8	5	7	10	4	97	FB
12	M. A.	Mocan Ana	6	10	24	4	9	10	9	4	6	10	4	96	FB

Tabelul A10.3. Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciții în urma evaluărilor inițială și finală

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	62	59	244	18	96	7	59	41	13	83	3
Final	69	105	279	28	103	93	103	51	79	103	40

Tabelul A10.4. Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea inițială și finală, în %

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	86	49	85	38	80	6	49	68	15	69	6
Final	96	88	97	58	86	78	86	85	94	86	83

Tabelul A10.5. **Reprezentare tabelară a frecvenței calificativelor obținute în urma evaluărilor**

			Inițială	Finală
1	A. M.	Ambrosii Mariana	B	FB
2	B. T.	Belafi Tatiana	B	FB
3	B. A.	Bounegru Anastasia	B	FB
4	C. L.	Cerneanu Liudmila	S	FB
5	C. T.	Costeniuc Tatiana	B	B
6	C. A.	Crîșmaru Aurica	S	FB
7	F. I.	Fedco Irina	S	B
8	G. A.	Gchiriliuc Ana	I	S
9	G. C.	Golban Cristina	S	FB
10	I. D.	Ivanova Diana	B	FB
11	J. E.	Jechiu Elena	B	FB
12	M. A.	Mocan Ana	B	FB

Calificativele		
Ev.	Inițială	Finală
I	1	0
S	4	1
B	7	2
FB	0	9
	12	12

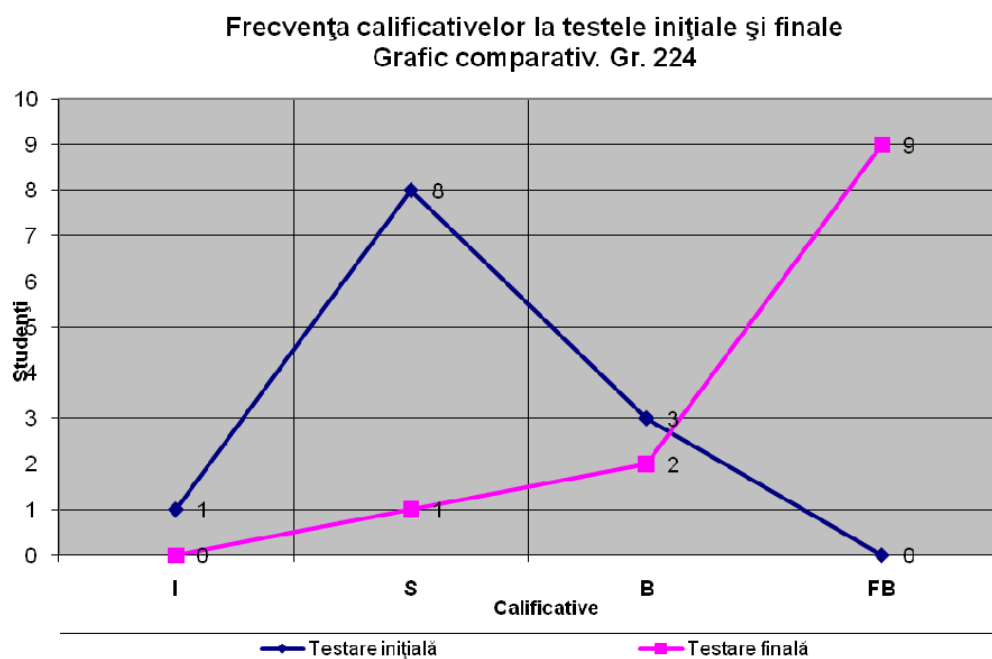


Fig. A10

Analiza rezultatelor obținute în urma evaluărilor inițiale și finale pentru gr. 251

Tabelul A11.1. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării inițiale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	A. D.	Acbaș Diana	5	8	20	2	5	2	4	5	6	7	2	66	B
2	B. A.	Benco Ana	3	7	19	0	2	0	4	2	0	2	0	39	S
3	B. M.	Bobeico Magdalena	0	8	14	0	2	0	8	3	6	5	1	47	S
4	C. C.	Crăciun Cristina	2	4	14	0	0	4	0	3	0	1	1	29	I
5	I. S.	Ioniță Silvia	0	4	20	0	4	0	0	4	5	8	1	46	S
6	N. M.	Naval Marina	4	5	18	2	4	0	5	2	3	2	0	45	S
7	P. I.	Popa Irina	6	7	20	3	5	2	6	3	4	3	2	61	B
8	P. N.	Pușcaș Nicoleta	4	5	16	0	1	1	0	3	2	3	1	36	S
9	S. C.	Spânu Cristina	2	4	14	1	0	0	5	4	0	1	1	32	S
10	S. N.	Stavilă Nicoleta	5	7	20	2	6	0	6	4	4	4	2	60	B
11	T. S.	Tacu Elena	4	4	14	1	3	1	6	2	4	5	0	44	S
12	Z. C.	Zandelova Cristina	4	7	20	2	8	1	5	2	0	3	0	52	S

Tabelul A11.2. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării finale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	A. D.	Acbaș Diana	6	8	23	4	8	7	8	5	7	7	4	87	FB
2	B. A.	Benco Ana	4	8	20	0	4	8	8	3	7	6	1	69	B
3	B. M.	Bobeico Magdalena	4	9	16	2	7	8	10	4	5	7	2	74	B
4	C. C.	Crăciun Cristina	4	6	16	2	6	5	3	5	2	4	3	56	S
5	I. S.	Ioniță Silvia	4	4	22	0	6	7	8	5	5	2	2	65	B
6	N. M.	Naval Marina	4	7	19	3	7	7	8	3	5	5	2	70	B
7	P. I.	Popa Irina	5	8	19	3	8	8	8	4	4	5	3	75	B
8	P. N.	Pușcaș Nicoleta	6	8	20	2	6	5	7	4	6	5	3	72	B
9	S. C.	Spânu Cristina	4	5	16	3	4	7	7	4	4	5	2	61	S
10	S. N.	Stavilă Nicoleta	6	8	24	3	8	8	8	5	5	7	2	84	FB
11	T. S.	Tacu Elena	5	7	19	2	8	9	8	4	5	7	3	77	B
12	Z. C.	Zandelova Cristina	5	8	23	3	10	4	7	3	6	5	3	77	B

Tabelul A11.3. Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciții în urma evaluărilor inițială și finală

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	39	70	209	13	40	11	49	37	34	44	11
Final	57	86	237	27	82	83	90	49	61	65	30

Tabelul A11.4. Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea inițială și finală, în %

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	54	58	73	27	33	9	41	62	40	37	23
Final	79	72	82	56	68	69	75	82	73	54	63

Tabelul A11.5. **Reprezentare tabelară a frecvenței calificativelor obținute în urma evaluărilor**

			Inițială	Finală
1	A. D.	Acbaș Diana	B	FB
2	B. A.	Benco Ana	S	B
3	B. M.	Bobeco Magdalena	S	B
4	C. C.	Crăciun Cristina	I	S
5	I. S.	Ioniță Silvia	S	B
6	N. M.	Naval Marina	S	B
7	P. I.	Popa Irina	B	B
8	P. N.	Pușcaș Nicoleta	S	B
9	S. C.	Spânu Cristina	S	S
10	S. N.	Stavilă Nicoleta	B	FB
11	T. S.	Tacu Elena	S	B
12	Z. C.	Zandelova Cristina	S	B

Calificativele		
Ev.	Inițială	Finală
I	1	0
S	8	1
B	3	9
FB	0	2
	12	12

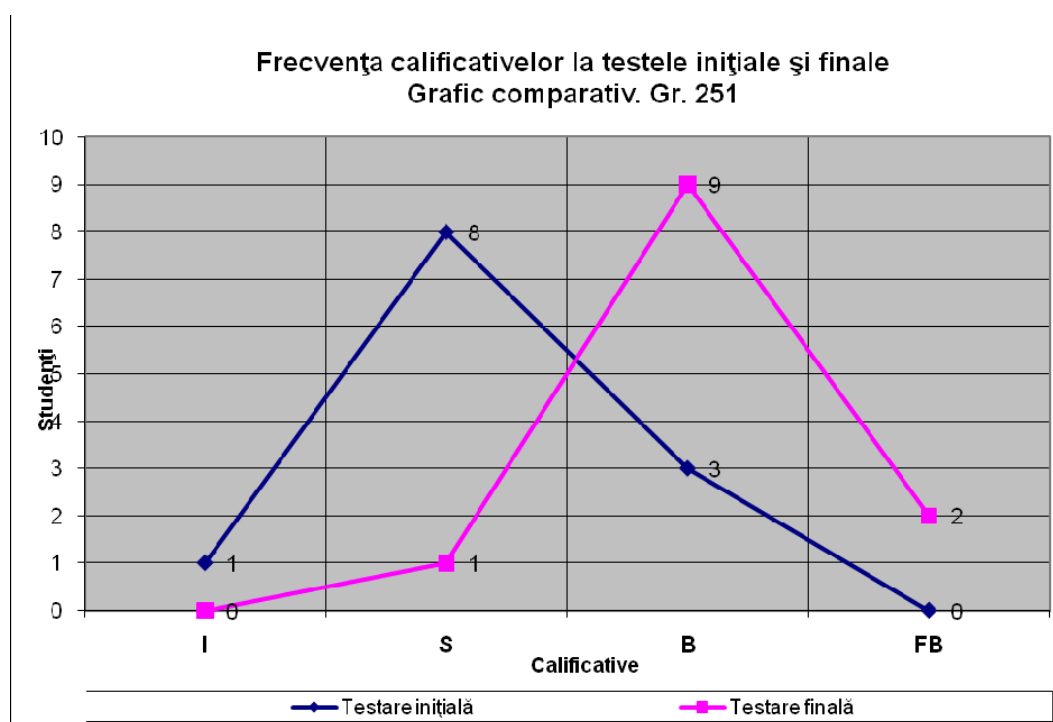


Fig. A11

Analiza rezultatelor obținute în urma evaluărilor inițiale și finale pentru gr. 252

Tabelul A12.1. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării inițiale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	A. D.	Angheluță Dan	3	7	19	0	2	0	4	2	0	2	0	39	S
2	B. C.	Baltaga Cristina	0	8	14	0	2	0	8	3	6	5	0	46	S
3	C. I.	Caracuianu Irina	5	6	24	3	2	5	0	3	3	7	0	58	B
4	C. E.	Ciobanu Elena	6	5	20	3	2	8	6	3	3	5	2	63	B
5	C. M.	Colisnicenco Maria	6	8	19	4	7	9	0	5	3	8	2	71	B
6	C. C.	Corsacova Cristina	2	4	14	0	0	4	0	3	0	0	0	27	I
7	H. V.	Herța Victoria	0	4	20	0	4	0	0	4	5	8	0	45	S
8	M. N.	Mutaf Nadejda	4	0	22	1	0	0	0	5	5	6	0	43	S
9	N. I.	Nigai Iana	5	4	23	1	0	0	0	0	3	6	0	42	S
10	P. V.	Panainte Valeria	3	5	20	2	8	3	7	4	4	5	2	63	B
11	R. E.	Romanenco Eugen	4	9	22	3	0	0	0	4	7	8	0	57	B
12	S. I.	Sârbu Ina	4	5	18	2	4	0	5	2	3	1	0	44	S
13	S. O.	Sârbu Olga	4	5	16	0	1	1	0	3	2	2	0	34	S
14	Ș. M.	Șaab Maria	5	9	18	4	5	0	9	5	7	9	0	71	B
15	T. T.	Tofan Tatiana	6	7	19	3	5	0	6	3	4	3	0	56	S

Tabelul A12.3. Reprezentare tabelară a rezultatelor obținute în urma evaluării finale

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	A. D.	Angheluță Dan	6	8	24	2	2	8	8	2	7	8	2	77	B
2	B. C.	Baltaga Cristina	5	8	24	2	5	8	10	3	7	5	2	79	B
3	C. I.	Caracuianu Irina	6	10	24	2	8	6	6	5	7	8	0	82	FB
4	C. E.	Ciobanu Elena	6	6	24	3	2	10	10	4	5	6	0	76	B
5	C. M.	Colisnicenco Maria	4	8	23	2	6	10	10	5	5	10	2	85	FB
6	C. C.	Corsacova Cristina	6	8	24	2	8	6	6	3	7	6	0	76	B
7	H. V.	Herța Victoria	6	6	23	0	2	5	4	2	7	8	4	67	B
8	M. N.	Mutaf Nadejda	2	4	22	3	2	2	2	3	4	8	3	55	S
9	N. I.	Nigai Iana	4	8	22	3	4	8	8	3	7	6	0	73	B
10	P. V.	Panainte Valeria	4	9	18	2	7	8	10	4	7	7	2	78	B
11	R. E.	Romanenco Eugen	6	8	16	2	8	8	6	5	3	8	4	74	B
12	S. I.	Sârbu Ina	4	4	22	0	6	7	8	5	7	0	2	65	B
13	S. O.	Sârbu Olga	4	7	20	3	7	7	8	3	5	5	2	71	B
14	Ș. M.	Șaab Maria	5	8	21	3	8	8	8	4	6	5	3	79	B
15	T. T.	Tofan Tatiana	6	8	20	2	6	5	7	4	6	5	3	72	B

Tabelul A12.3. Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciții în urma evaluărilor inițială și finală

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	57	86	288	26	42	30	45	49	55	75	6
Final	74	110	327	31	81	106	111	55	90	95	29

Tabelul A12.4. **Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea inițială și finală, în %**

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inițial	63	57	80	43	28	20	30	65	52	50	10
Final	82	73	91	52	54	71	74	73	86	63	48

Tabelul A12.5. **Reprezentare tabelară a frecvenței calificativelor obținute în urma evaluărilor**

			Inițială	Finală
1	A. D.	Angheluță Dan	S	B
2	B. C.	Baltaga Cristina	S	B
3	C. I.	Caracuianu Irina	B	FB
4	C. E.	Ciobanu Elena	B	B
5	C. M.	Colisnicenco Maria	B	FB
6	C. C.	Corsacova Cristina	I	B
7	H. V.	Herța Victoria	S	B
8	M. N.	Mutaf Nadejda	S	S
9	N. I.	Nigai Iana	S	B
10	P. V.	Panainte Valeria	B	B
11	R. E.	Romanenco Eugen	B	B
12	S. I.	Sârbu Ina	S	B
13	S. O.	Sârbu Olga	S	B
14	Ș. M.	Șaab Maria	B	B
15	T. T.	Tofan Tatiana	S	B

Calificativele		
Ev.	Inițială	Finală
I	1	0
S	8	1
B	6	12
FB	0	2
	15	15

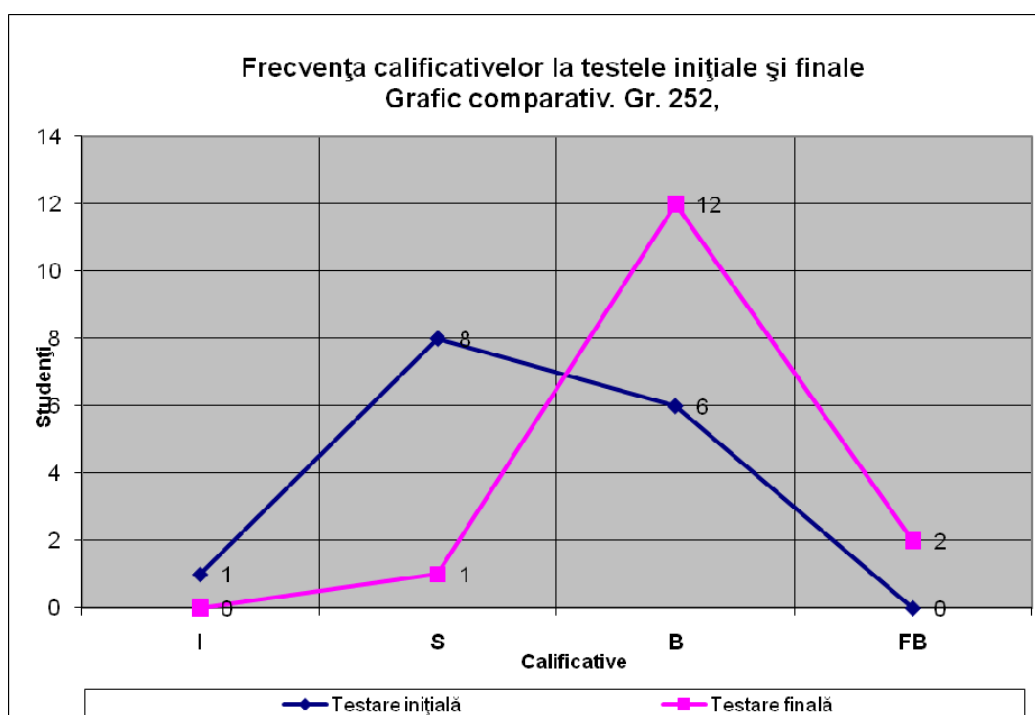


Fig. A12

Curriculum pentru disciplinele din planul de învățământ la Ciclul I, Licență

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
FACULTATEA LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE
CATEDRA LIMBA ENGLEZĂ

CURRICULUM

la disciplina *Lexicologia limbii engleze*

Ciclul I, Licență Științe Umanistice (L)

AUTOR: Pascaru Daniela

CHIȘINĂU 2013

I. PRELIMINARII

Lexicologia este disciplina lingvistică ce se ocupă cu studiul vocabularului. Importanța vocabularului rezultă din faptul că bogăția unei limbi este dată, în primul rând, de volumul și de varietatea vocabularului ei. De asemenea, schimbările care au loc în societate, precum și spectaculoasele progrese ale științei și tehnicii contemporane, se reflectă, în primul rând și nemijlocit, în vocabular, considerat ca fiind compartimentul cel mai labil și mai deschis influențelor din afară.

Prezentul curs are ca scop studierea și cunoașterea bazelor lexicologiei moderne engleze din punct de vedere sincron și diacronic. În cadrul acestui curs studenții vor fi familiarizați cu metodele de formare și cercetare ale cuvintelor, particularitățile stilistice ale vocabularului limbii engleze, căile de îmbogățire a vocabularului și schimbările pe care le-a suferit acesta pe parcursul istoriei, dialectele și variantele limbii engleze și alte aspecte ale lexicologiei moderne engleze.

II. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Forma de învățământ	Codul disciplinei	Denumirea disciplinei	Responsabil de disciplină	Semeștrul	Ore total:				Evaluarea	Nr. de credite	
					Total	inclusiv					
						C	S	L			LI
cu frecvență la zi	S.03.A.19	Lexicologia limba engleză	Pascaru Daniela	III	90	30	30		30	E	3
cu frecvență redusă*											

Unități de conținut și repartizarea orientativă a orelor

Nr. d/o	Unități de conținut	Ore					
		Curs		Seminar		Lucrul individual	
		zi	f/r*	zi	f/r*	zi	f/r*
16.	Lexicology as a Science	2		2		1	

17.	The Word as the Basic Unit of Language	2		2		2	
18.	The Morphological Structure of English Words	2		2		3	
19.	Word Meaning	1		2		2	
20.	Semantic Structure of Words	1		2		2	
21.	Types and Causes of Semantic Change	2		2		2	
22.	Word Formation	2		2		2	
23.	Test on Units 1-7	2		2		2	
24.	Ways and Principles of Phraseological Units	4		2		3	
25.	Sense Relations	2		2		1	
26.	Stylistic Classification of the English Vocabulary	2		2		3	
27.	The Etymology of English Words	2		2		2	
28.	English Variants and Dialects	2		2		2	
29.	English Lexicography	2		2		2	
30.	Test on units 8-13	2		2		2	
Total		30		30		30	

III. COMPETENȚE

Competențele generice:

1. Aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere
2. Utilizarea metodelor și a strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup
3. Stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare
4. Realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate
5. Aplicarea unor metode activ-participative în activitatea de predare
6. Organizarea unor activități didactice pe grupe
7. Conștientizarea finalităților obiective ale învățării limbii străine și importanța acestora pentru dezvoltarea sa ca viitor membru activ al societății
8. Identificarea tipului limbilor, etapele lor de dezvoltare și starea lor actuală

Competențele specifice

1. Accesarea diverselor surse de informare în vederea documentării
2. Distingerea diferitor tipuri de dicționare
3. Utilizarea diferitor căi de formare a cuvintelor
4. Aplicarea termenilor învățați în diferite contexte profesionale
5. Argumentarea importanței lexicologiei în studierea unei limbi străine
6. Compararea variantelor limbii engleze vorbită pe diferite continente
7. Argumentarea importanței cuvintelor internaționale în studierea limbilor străine

IV. OBIECTIVE GENERALE

La nivel de cunoaștere și înțelegere:

- > Să determine obiectul și obiectivele lexicologiei
- > Să definească adecvat noțiunile, conceptele și termenii cheie ale lexicologiei
- > Să recunoască diferite tipuri de cuvinte
- > Să descrie diferite mijloace de îmbogățire a vocabularului
- > Să cunoască cauzele și formele schimbărilor semantice ale cuvintelor
- > Să determine rolul și posibilitățile de aplicare a lexicologiei

La nivel de aplicare:

- > Să argumenteze importanța lexicologiei în studierea unei limbi străine
- > Să stabilească legături dintre lexicologie și alte științe lingvistice
- > Să clasifice diferite tipuri de cuvinte

- > Să utilizeze diferite căi de formare a cuvintelor
- > Să compare diferite variante ale limbii engleze
- > Să aplice termenii învățați în diferite contexte profesionale

La nivel de integrare:

- > Să opereze cu termenii și noțiunile lexicologiei
- > Să formuleze definiții proprii pentru termenii lexicologiei
- > Să elaboreze proiecte de cercetare științifică în domeniul lexicologiei (teze de an)
- > Să-și autoevalueze cercetările științifice întreprinse în domeniul lexicologiei
- > Să integreze cunoștințele obținute în procesul de formare ca specialist-filolog

V. OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ȘI UNITĂȚI DE CONȚINUT

Obiectivele de referință	Unități de conținut
Subiectul 1	
<ul style="list-style-type: none"> – Lexicology as a Science – Să determine obiectul și obiectivele lexicologiei – Să cunoască ramurile lexicologiei – Să stabilească legătura dintre lexicologie și alte științe lingvistice – Să argumenteze importanța lexicologiei în studierea unei limbi străine – Să analizeze valorile practice și teoretice a lexicologiei 	<ul style="list-style-type: none"> – The object of lexicology – The connection of lexicology with other branches of linguistics. – The main lexicological problems – Theoretical and practical value of english lexicology.
Subiectul 2	
<ul style="list-style-type: none"> – The Word as the Basic Unit of Language – Să definească cuvântul și să recunoască diferite tipuri de cuvinte – Să descrie cuvântul ca unitate de bază a limbii – Să clasifice cuvintele din diferite puncte de vedere 	<ul style="list-style-type: none"> – Ambiguity of the term "word" – The definition of the word – The word as the basic unit of language – Types of words
Subiectul 3	
<ul style="list-style-type: none"> – The Morphological Structure of English Words – Să definească morfemul și să distingă diferite tipuri de morfeme – Să formeze familii de cuvinte – Să distingă diferite tipuri de afixe în cuvinte – Să analizeze unitățile lexicale din punct de vedere a structurii acestora – Să aplice diverse metode de cercetare a cuvintelor 	<ul style="list-style-type: none"> – The morphological structure of english words. Morphemes. Types of morphemes – The Morphemic classification of words – The method of immediate and ultimate constituents – Derivational level of analyses. Stems. Types of stems
Subiectul 4	
<ul style="list-style-type: none"> – Word Meaning – Să determine obiectul semasiologiei – Să distingă diferite tipuri de sens lexical – Să deducă diferite tipuri de motivație a cuvintelor 	<ul style="list-style-type: none"> – Word meaning as the subject of semasiology – Types of meaning – Word meaning and motivation
Subiectul 5	
<ul style="list-style-type: none"> – Semantic Structure of Words – Să se familiarizeze cu termenii monosemie și polisemie – Să explice structura semantică a cuvintelor polisemantice – Să distingă sensurile cuvintelor în diferite contexte 	<ul style="list-style-type: none"> – The semantic structure of polysemantic words – Types of semantic components – Meaning and context
Subiectul 6	
<ul style="list-style-type: none"> – Types and Causes of Semantic Change – Să diferențieze cauzele lingvistice și extralingvistice ale schimbărilor semantice ale cuvintelor – Să descrie diferite aspecte ale schimbării semantice – Să distingă sensurile cuvintelor în diferite contexte – Să explice structura semantică a cuvintelor polisemantice 	<ul style="list-style-type: none"> – Types of semantic change – Causes of semantic change

<p style="text-align: center;">Subiectul 7</p> <ul style="list-style-type: none"> - Word Formation - Să descrie formele majore de formare a cuvintelor - Să evalueze criteriile de formare a substantivelor compuse - Să clasifice tipurile formelor scurte: grafice, acronime, abrevieri - Să compare formele majore de formare a cuvintelor cu cele minore 	<ul style="list-style-type: none"> - Affixation. Classification of affixes. - Composition. Classification and criteria of compounds. - Conversion. Substantivation of adjectives. - Shortening. Graphical abbreviations. Acronyms. - Minor types of modern word-building
<p style="text-align: center;">Subiectul 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test on Units 1-7 - Să descrie cuvântul ca unitate de bază a limbii - Să argumenteze importanța lexicologiei în studierea unei limbi străine - Să formeze familii de cuvinte <p>Să distingă sensurile cuvintelor în diferite contexte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - The main lexicological problems - Types of words - The Morphemic classification of words - Types of meaning - The semantic structure of polysemantic words
<p style="text-align: center;">Subiectul 9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ways and Principles of Phraseological Units - Să se familiarizeze cu termenul unitate frazeologică - Să compare unitățile frazeologice stabile și combinările libere de cuvinte - Să clasifice unitățile frazeologice după diferite criterii - Să argumenteze importanța unităților frazeologice în studierea unei limbi străine 	<ul style="list-style-type: none"> - Phraseological units versus free word group - Ways of forming phraseological units. - Principles of classification of phraseological units. - Proverbs, sayings, familiar quotations and Cliches.
<p style="text-align: center;">Subiectul 10</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sense Relations - Să distingă diferite căi de formare a cuvintelor - Să descrie derivarea, compunerea, conversiunea, abrevierea ca mijloace de îmbogățire a vocabularului - Să stabilească sensul cuvintelor formate cu ajutorul prefixelor și a sufixelor - Să conceapă caracteristicile cuvintelor compuse în limba engleză - Să clasifice cuvintele compuse după diferite criterii - Să utilizeze în propoziții cuvintele formate prin intermediul conversiunii - Să compare diferite tipuri de abrevieri 	<ul style="list-style-type: none"> - Homonymy. Classification and sources of homonyms. - Synonymy. Types and sources of synonyms. - Antonymy. Classification of antonyms. Conversives. - The theory of semantic fields. Hyponymy.
<p style="text-align: center;">Subiectul 11</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stylistic Classification of the English Vocabulary - Să identifice straturile stilistice ale vocabularului - Să se familiarizeze cu termenii: regionalism, jargon, arhaism, neologism etc. - Să descrie particularitățile cuvintelor aparținând diferitor straturi stilistice - Să deducă mijloacele de formare ale neologismelor 	<ul style="list-style-type: none"> - The opposition of stylistically marked and stylistically neutral words - Literary vocabulary - Colloquial vocabulary - Basic vocabulary
<p style="text-align: center;">Subiectul 12</p> <ul style="list-style-type: none"> - The Etymology of English Words - Să recunoască diferite tipuri de cuvinte împrumutate - Să relateze evenimentele care au influențat formarea vocabularului limbii engleze - Să clasifice împrumuturile din punct de vedere a limbii de origine - Să descrie procesul de adaptare a împrumuturilor - Să definească termenul de dublete lexicale - Să argumenteze importanța cuvintelor internaționale în studierea limbilor străine 	<ul style="list-style-type: none"> - Native words versus loan words - A brief survey of certain historical words - Assimilation of loan words. Barbarisms - Etymological doublets - International words

Subiectul 13	
<ul style="list-style-type: none"> - English Variants and Dialects - Să se familiarizeze cu dialectele și variantele limbii engleze - Să descrie particularitățile variantelor limbii engleze - Să distingă divergențele dintre varianta britanică și cea americană - Să compare variantele limbii engleze vorbită pe diferite continente 	<ul style="list-style-type: none"> - Standard english variants and dialects - American english - Canadian, australian and indian english
Subiectul 14	
<ul style="list-style-type: none"> - English Lexicography - Să identifice diferite tipuri de dicționare - Să se familiarizeze cu problemele întâlnite în procesul alcătuirii dicționarelor - Să stabilească rolul dicționarelor care au ca scop studierea limbii engleze 	<ul style="list-style-type: none"> - Main types of english vocabulary - Some basic problems of dictionary-compiling - Learner's dictionaries and some problems of their compilation
Subiectul 15	
<ul style="list-style-type: none"> - Test on units 8-13 - Să distingă divergențele dintre varianta britanică și cea americană - Să clasifice împrumuturile din punct de vedere a limbii de origine - Să descrie particularitățile cuvintelor aparținând diferitor straturi stilistice - Să utilizeze în propoziții cuvintele formate prin intermediul conversiunii - Să stabilească sensul cuvintelor formate cu ajutorul prefixelor și a sufixelor 	<ul style="list-style-type: none"> - Principles of classification of phraseological units - Main types of english vocabulary - The elements of Literary vocabulary and Colloquial vocabulary - Classification and sources of homonyms, synonyms and antonyms.

VI. LUCRUL INDIVIDUAL

<i>Nr.</i>	<i>Produsul preconizat</i>	<i>Strategii de realizare</i>	<i>Criterii de evaluare</i>	<i>Termen de realizare</i>
1.	Glosar de termeni lingvistici	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proiectarea etapelor ▪ Documentarea ▪ Realizarea investigației ▪ Prezentarea rezultatelor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metode/tehnici adecvate ▪ Analiza/prelucrarea datelor ▪ Originalitatea formei de prezentare ▪ Corectitudinea utilizării termenilor ▪ Relevanța concluziilor 	Cu cel puțin o săptămână înainte de examen
2.	Referarea unui text din lexicologie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturarea redare corectă și adecvată a conținutului unui mesaj din text 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conținutul să corespundă rigorilor de realizare a acestui proces ▪ Analiza critică a rezultatelor prezentate ▪ Volumul ▪ Identificarea posibilităților de aplicare a rezultatelor 	1-30 septembrie
3.	Analiza structurală a cuvintelor propuse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificarea structurii cuvintelor ▪ Realizarea obiectivelor ▪ Prezentarea rezultatelor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracter analitic ▪ Forme de prezentare ▪ Integrarea cunoștințelor anterioare 	1-20 octombrie
4.	Decodificarea acronimelor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proiectarea etapelor ▪ Documentarea ▪ Clasificarea abrevierilor ▪ Realizarea investigației ▪ Prezentarea rezultatelor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metode/tehnici adecvate ▪ Analiza/prelucrarea datelor ▪ Originalitatea formei de prezentare ▪ Corectitudinea utilizării abrevierilor ▪ Relevanța concluziilor 	1-20 noiembrie

VII. BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ (până la o pagină)

1. **Antrushina G. B., Afanasieva O. V., Morozova N. N.** *English Lexicology*. Moscow, 1999.
2. **Burea O.** *A Guide to English Lexicology*. Chişinău, 2008.
3. **Ginzburg R. S. et al.** *A Course in Modern English Lexicology*. Moscow, 1979.
4. **Melenciuc D.** *A Reader in English Lexicology*. Chişinău, 2005.
5. **Melenciuc D.** *English Lexicology*. Chişinău, 2002.
6. **Melenciuc D.** *Seminars in Modern English Lexicology*. Chişinău, 2000.
7. **Арнольд И. В.** *Лексикология современного английского языка*. М., 1986.
8. **Зыкова И. В.** *A Practical Course in English Lexicology*. Moscow, 2007.
9. **Смирницкий А. И.** *Лексикология английского языка*. М., 1956.

Scenariu didactic al orei de seminar la disciplina *Lexicologia limbii engleze*

Grupa 232

Subiectul Formarea cuvintelor în limba engleză

Tipul învățare-evaluare

Poziția seminarului în modul: 7

Competențe specifice:

C1-Utilizarea diferitor căi de formare a cuvintelor;

C2- Distingerea diferitor modalități de formare a cuvintelor;

C3- Aplicarea modalităților de formare a cuvintelor în diferite contexte.

Obiective operaționale:

OO1- să identifice diferite tipuri de cuvinte;

OO2- să cunoască modalitățile de formare a cuvintelor;

OO3- să clasifice cuvintele după modalitățile de formare;

OO4- să utilizeze cuvintele formate în context;

OO5- să evalueze criteriile de formare a cuvintelor compuse.

Forme de organizare

- a) a conținuturilor- interdisciplinară;
- b) a activității – individuală, în grupuri mici.

Tipuri de interacțiuni: profesor-student,
student-profesor,
student-student.

Tipuri de evaluare: formativă, sumativă

Resurse pedagogice: conversația, studiu de caz, brainstorming, activitatea independentă și în grup.

Resurse bibliografice: A Guide To English Lexicology

Resurse temporale: 80 minute

Clasificarea studenților conform inteligențelor multiple: verbal lingvistică-6 studenți,
interpersonală-4 studenți.

Etapele lecției:

Captarea atenției. Utilizarea brainstorming-ului. Studenților li se propune să formeze substantive compuse din cuvintele propuse.

Baby	Holiday	Hostel	Sun	Lens
Pressure	Opener	Package	Human	Sitter
Mark	Tin	Trade	Pocket	youth
Glasses	Contact	Being	Blood	knife

Anunțarea obiectivelor.

Reactualizarea cunoștințelor. Adresez studenților câteva întrebări din lecția anterioară:

1. What do we mean by affixation?
2. What are the main characteristic features of the English compounds?
3. Which types of composition are productive in Modern English?
4. Point out the main causes of shortening words and word-groups.
5. What are acronyms? What is the difference between acronyms and initialisms?

Dirijarea învățării.

a) Profesorul împarte studenții grupei date în baza predominării inteligențelor: inteligenta verbal-lingvistică au următorii studenți – B. A, B.C, M.T, P.C, Ș.V, Ț.M.

Inteligenta interpersonală au următorii studenți – C.C, S.D, Ț.C, Ț.V.

b) Profesorul împarte studenții grupei date în baza evaluării inițiale (Tabelul A6.1).

c) Am format 3 subgrupe:

1. Studenți cu rezultate bune și inteligența verbal-lingvistică
2. Studenți cu rezultate slabe și inteligența verbal-lingvistică
3. Studenți cu rezultate bune și inteligența interpersonală

Tabelul A14. Precizez că fiecare subgrupă are itemi diferiți și cerințe diferite.

Inteligenta verbal-lingvistică		Inteligenta interpersonală
Studenți cu rezultate satisfăcut.	Studenți cu rezultate bune	Studenți cu rezultate bune
1. Clasificați cuvintele compuse după criteriile: neutru, morfologic și sintactic. Exemple: <i>bedroom, bread-and-butter, expensive-looking, forget-me-not, good-for-nothing, lady-bird, mother-in-</i>	1. Alcătuiți situații cu cuvintele compuse de tip neutru și sintactic. 2. Clasificați substantivele compuse în idiomatice și non-idiomatice, consultând dicționarul: <i>bluebell, bread-</i>	1. Formați un dialog pe tema <i>Living in the city</i> utilizând cuvintele formate prin derivare. 2. Identificați abrevierile din următorul context, clasificându-le în acronime și

<p><i>law, sunflower, T-shirt.</i></p> <p>2. Identificați etimologia următoarelor prefixe și sufixe: -<i>able, -ate, -ed, -en, -er, -ess, -ise, dis-, ex-, re-, un-</i>.</p> <p>3. Definiți modalitatea de formare a cuvintelor cu ajutorul abrevierilor: <i>A.s.a.p., ABC, add, AIDS, dr, e.g., esp., etc., Jan., maths, Mr. PhD, Tues, USA.</i></p>	<p><i>and-butter, butterfly, dragon-fly, earthquake, lady-killer, lazy-bones, light-hearted, looking-glass, merry-go-round, tallboy, wolf-dog.</i></p> <p>3. Utilizați abrevierile în locul cuvintelor evidențiate: <i>I needed some paper, envelopes, pens and so on.</i> Please note, the guarantee is no longer valid if you do. <i>There is a postscript at the end of the letter.</i></p>	<p>sigle. <i>USA, NATO, ABC, cf, DNA, radar, etc, MP, AIDS, e.g. Apr.</i></p> <p>3. Explicați sensul următoarelor cuvinte compuse prin contopire și alăturare: <i>Football, classroom, notebook, daughter-in-law, six-year-old, mass-producer.</i></p>
---	--	--

Supraveghez activitatea grupelor fără a oferi informații de tip răspunsuri la sarcinile de lucru propuse. Corectez eventualele erori care apar în formulările realizate de către studenți la nivelul subgrupeii.

Fixarea cunoștințelor. Se utilizează conversația (câteva întrebări).

Evaluarea. Apreciez prestația studenților din fiecare subgrupă.

Realizarea lucrului individual. Studenților cu inteligența verbal-lingvistică predominantă și rezultate bune la tema dată li se propune elaborarea unui *referat* la tema

„*Formarea cuvintelor prin abreviere*”. Evaluarea referatului se efectuează după următoarele criterii: relevanță, coerență, calitatea exemplurilor, claritatea expunerii, utilitatea conținutului, originalitatea, organizarea informației.

La studenții cu inteligența verbal-lingvistică și rezultate satisfăcătoare la tema dată li se propune elaborarea unui glosar de termeni. Evaluarea glosarului se efectuează după următoarele criterii: metode și tehnici adecvate, prelucrarea datelor, originalitatea formei de prezentare, corectitudinea utilizării termenilor și relevanța concluziilor.

Studenții cu inteligența interpersonală predominantă li se propune un proiect în grup cu tema ” *Particularitățile distinctive ale modalităților de formare a cuvintelor în limba engleză*”. Criteriile de evaluare ale proiectului sunt: relevanța temei, logica și corectitudinea exprimării, utilizarea argumentelor proprii în susținerea punctului de vedere, forma și corectitudinea argumentelor proprii, originalitatea.

Realizarea lucrului individual propus este obligatorie pentru toți studenții.

**Scenariu didactic al orei de seminar
la disciplina *Lexicologia limbii engleze***

Grupa 224, 12 studenți

Subiectul Relațiile semantice ale cuvintelor

Tipul învățare-evaluare

Poziția seminarului în modul: 10

Competențe specifice:

C1-Definirea relațiilor semantice ale cuvintelor;

C2- Clasificarea relațiilor semantice ale cuvintelor;

C3- Interpretarea relațiilor semantice ale cuvintelor în diferite contexte.

Obiective operaționale:

OO1- să identifice relațiile semantice ale cuvintelor;

OO2- să definească relația de sinonimie, antonimie, polisemie a cuvintelor;

OO3- să clasifice cuvintele după principiile semantice de formare;

OO4- să utilizeze cuvintele polisemantice în context;

OO5- să evalueze categoriile semantice ale cuvintelor .

Forme de organizare

- a) a conținuturilor – interdisciplinară;
- b) a activității – individuală, în grupuri mici.

Tipuri de interacțiuni: profesor-student,
student-profesor,
student-student.

Tipuri de evaluare: formativă, sumativă.

Resurse pedagogice: conversația, studiu de caz, brainstorming, activitatea independentă și în grup.

Resurse bibliografice: A Guide to English Lexicology

Resurse temporale: 80 minute

Clasificarea studenților conform inteligențelor multiple: verbal lingvistică-7 studenți,
intrapersonală-5 studenți.

Etapele lecției:

Captarea atenției. Utilizarea brainstorming-ului. Studenților li se propune să identifice relațiile semantice dintre grupurile de cuvinte.

- | | |
|----------------------|------------------------|
| a) enough-sufficient | e) right-write |
| b) expensive – cheap | f) temporary-permanent |
| c) flower- rose | g) to give-to take |
| d) mammal –horse | h) knight-night |

Anunțarea obiectivelor.

Reactualizarea cunoștințelor. Adresez studenților câteva întrebări din lecția anterioară:

1. What are sense relations?
2. What is the traditional classification of homonyms?
3. Which types of synonyms do you know?
4. Point out the main characteristics of antonyms.
5. What are the main points of the semantic field theory?

Dirijarea învățării.

a) Profesorul împarte studenții grupei date în baza predominării inteligențelor: inteligenta verbal-lingvistică au următorii studenți – A.M., B. T., C.L., C.T., C.A., I. D., J. E.

Inteligenta intrapersonală au următorii studenți – B.A., C.A., F.I., G. C., M.A.

b) Profesorul împarte studenții grupei date în baza evaluării inițiale (Tabelul A10.1).

c) Am format 3 subgrupe:

1. Studenți cu rezultate bune și inteligența verbal-lingvistică
2. Studenți cu rezultate slabe și inteligența verbal-lingvistică
3. Studenți cu rezultate bune și inteligența intrapersonală

Tabelul A15. Precizez că fiecare subgrupă are itemi diferiți și cerințe diferite.

Inteligența verbal-lingvistică		Inteligența intrapersonală
Studenți cu rezultate satisfăcătoare	Studenți cu rezultate bune	Studenți cu rezultate bune și satisfăcătoare
1. Pronunțați corect următoarele omografe: 1. <i>She needs to fiind somewhere to live. The club has live music most nights. The wind is</i>	1. Încercuiți sinonimul se potrivește contextului dat, utilizând dicționarul. <i>Marian was very exhausted at the end of the day, so she paced/stalked/walked/strode slowly</i>	1. Găsiți antonime pentru următoarele cuvinte: <i>reject, slim, female, native, arrogant, positive, active, post-meridian, convenient,</i>

<p><i>blowing from the south. He had forgotten to wind his watch.</i></p> <p>2. Prezentați sinonime și antonime pentru următoarele cuvinte: <i>bright, heavy, give, start, usual, sloppy, nervous.</i></p> <p>3. Utilizați prefixele pentru formarea antonimelor: <i>happy, correct, patient, friendly, to lock, polite, visible, employed, tidy, possible.</i></p>	<p><i>along the beach. Now, after he had won the prize, Jason strode/blundered/stalked into the room smiling.</i></p> <p>2. Completați tabelul cu antonimele derivate și absolute la următoarele adjective: <i>expensive, interesting, attractive, fashionable, intelligent, usual, modest, formal.</i></p> <p>3. Definiți conceptele de hiponim, hiperonim, co-hiponim și alcătuiți câmpul semantic la următoarele substantive: <i>plantă, familie.</i></p>	<p><i>brake, temporary.</i></p> <p>2. Definiți noțiunea de eufemism și formați propoziții cu următoarele eufemisme: <i>drunk-merry, under the influence; lavatory- washroom, lady's room, restroom.</i></p> <p>3. Ortografați următoarele omofone, utilizând transcrierea fonetică: <i>He comes to see us once a [wi:k]. She is still [wi:k] after her illness.</i></p>
---	--	---

Supraveghez activitatea grupelor fără a oferi informații de tip răspunsuri la sarcinile de lucru propuse. Corectez eventualele erori care apar în formulările realizate de către studenți la nivelul subgrupeii.

Fixarea cunoștințelor. Se utilizează conversația (câteva întrebări).

Evaluarea. Apreciez prestația studenților din fiecare subgrupă.

Realizarea lucrului individual. Studenților cu inteligența verbal - lingvistică predominantă și rezultate bune la tema dată li se propune elaborarea unei analize semantice complexe a cuvintelor din nuvela *The Little Girl*, de C. Mansfield

Evaluarea analizei se efectuează după următoarele criterii: caracter analitic, forme de prezentare, integrarea cunoștințelor anterioare, relevanță, coerență.

La studenții cu inteligența verbal - lingvistică și rezultate satisfăcătoare la tema dată li se propune elaborarea unui glosar de cuvinte cu identificarea relațiilor semantice dintre acestea în baza nuvelei termenii *The Little Girl*, de C. Mansfield. Evaluarea glosarului se efectuează după următoarele criterii: metode și tehnici adecvate, prelucrarea datelor, originalitatea formei de prezentare, corectitudinea utilizării relațiilor semantice dintre cuvinte și relevanța concluziilor.

Studenții cu inteligența intrapersonală predominantă li se propune scrierea unui eseu cu tema „*Particularitățile semantice a cuvintelor în limba engleză*”. Criteriile de evaluare ale eseului sunt: relevanța temei, claritate, argumentare, logica și corectitudinea exprimării, originalitatea.

Realizarea lucrului individual propus este obligatorie pentru toți studenții.

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

19.03.2016

Pascaru Daniela

CURRICULUM VITAE

Informație personală

Prenumele Familia	Pascaru Daniela
Adresa	str. Pelivan 30/5, Chișinău, Republica Moldova
Telefon:	mobil: 079-77-44-24
E-mail	dana_delinschi@yahoo.com
Naționalitatea	R. Moldova
Data/anul nașterii	1.03.1979
Genul	Feminin

Studii:

- 1986-1996: Școala medie Roșietici, raionul Florești
- 1996-2000 Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți.
- **Specializare:** Limba și literatura engleză-limba și literatura franceză.

Studii post-universitare:

- 2007-2012 – Doctorat USM.
- 2005 – Susținerea tezei de master pe tema: „Developing Strategic Competence while Communicating”. Filologie, conducător științific – Ana Gorea, dr. în filologie.
- 2004-2005 – Masterat USM, studii la zi.

Diplome:

- Diplomă de magistru în filologie germanică, USM, 2005
- Diplomă de licență în filologie, USB „A. Russo”, 2000

Experiență profesională:

- Septembrie 2005 – până în prezent – lector universitar la Catedra de Limbă Engleză, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM
- 2007-2012 – studii post universitare – doctorat, USM
- 2004-2005 – studii post-universitare – masterat, USM
- Septembrie 2000-2005 – profesoară de limbă engleză la școala privată „Linguata”

Domenii de activitate profesională:

Lexicologia limbii engleze. Tipologia textului englez. Sintaxa limbii engleze. Morfologia limbii engleze

Cursuri predate: Lexicologie. Stilistica textului englez.

Formare profesională:

- Workshop pe tema „**Interference in Teaching Grammar**” în cadrul seminarelor APLE, februarie 2013
- Noiembrie 2011, formare, Universitatea Europeană Centrală, **Elaborarea curriculei în învățământul superior.**
- Conferința științifică cu participare internațională: „**Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare**”, USM, Chișinău, 21-22 septembrie 2011.
- Curs tematic de formare continuă **Evaluarea rezultatelor academice din perspectiva competențelor**, organizat de Centrul Formare Continuă, USM, Chișinău, 10 mai 2011
- Participant al **Seminarului științifico-practic pentru traducători și interpreți din Republica Moldova**, organizat de Uniunea Traducătorilor Autorizați din Moldova, în colaborare cu USM, 13 aprilie 2011, Chișinău.
- Seminar metodologic: „**Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbii străine**”. 25 ianuarie 2011, ULIM, Chișinău

Participare conferințe, ateliere

- Colocviu cu participare internațională. „**Epoca marilor deschideri: Rolul Limbilor și al Literaturilor în societatea pluralistă**”, prilejuit de jubileul de 50 de ani ai Facultății Limbi și Literaturi Străine a Universității de Stat din Moldova, Chișinău, 27-28 martie 2014
- Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine, ianuarie 2014 (Ediția a III-a), Chișinău, ULIM
- Conferința științifică internațională „**Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate**” 15 noiembrie 2013, USM, Chișinău
- Conferință Națională „**Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice**”. 30 octombrie 2013, Chișinău, USM
- Conferința internațională: „**Probleme de didactică și gramatică a limbilor moderne**”. 26 aprilie 2013, Chișinău, USM, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, In memoriam EUGENIA PAVEL
- Colocviu Științifico-Practic: „**Tehnici de motivare a studenților în procesul de învățare a limbilor străine în condiții de integrare europeană**”. 23 martie 2013, Chișinău, USM
- Colocviul Internațional de Științe ale Limbajului „**Eugeniu Coșeriu**” (Cernăuți – Suceava – Chișinău). Ediția a XII-a. Lingvistică integrală – Multilingvism – Discurs literar, 19-21 septembrie 2013, Universitatea Națională „Yurii Fedkovici”, Cernăuți, Ucraina
- Conferința APLE: „**Novelty and Excellence in Teaching English**”. 20 aprilie 2013, USM.
- Seminarului metodologic. „**Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine.**” 23 ianuarie 2013 (Ediția a III-a), ULIM
- Seminarul științifico-practic „**Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine**”, ULIM, 2012
- Colocviul științifico-practic „**Aspecte lingvistice didactice și interculturale în predarea limbilor străine**”, CEP USM, Chișinău, 2012

- Conferința internațională dedicată aniversării a 65-a a USM. septembrie 2011, Chișinău
- Colocviul internațional de științe ale limbajului „Eugen Coșeriu” „Normă – Sistem – Utilizare”, (Chișinău – Suceava – Cernăuți), 12-14 mai, 2011, Chișinău. Aparut in 2012, 0,42c.a., co-autor
- Conferința internațională anuală: „Up-to-date Techniques and Strategies in Teaching English”. A.P.L.E. 9 aprilie 2011, Chișinău, R. Moldova.
- Conferința internațională anuală: „Teaching English: between research and practice”. A.P.L.E. 13 martie 2010, Chișinău, R. Moldova.
- Conferința Științifică Internațională: „Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională”, Chișinău, 2009.
- Conferința internațională: **Challenges of Democracy**, 21 noiembrie 2009, Centrul de Studii Americane.
- Conferința internațională anuală: „Current Perspectives in Language Teaching”. A.P.L.E. 14 martie 2009, Chișinău, R. Moldova.
- Conferință internațională „Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică și știință literară”, 2009.
- Conferința științifico-practice „Wissen vernetzen publizieren”, Chișinău, 22 noiembrie 2008.
- Școala de vară, Suceava, România. Iulie, 2007. Conferința Științifică Internațională „Învățământul superior și cercetarea – piloni ai societății bazate pe cunoaștere”, CEP USM, Chișinău, 2006
- Conferința științifică internațională „Învățământul superior și cercetarea – piloni ai societății bazate pe cunoaștere”. 28 septembrie 2006.
- Simpozion Internațional, mai 2005

Lucrări științifice și științifico-metodice publicate – autoare și coautoare a 27 publicații științifice în reviste de specialitate și conferințe științifice naționale și internaționale. Coautoarea a 3 suporturi de curs.

Limbi cunoscute: Limba romană (l. maternă), engleză, rusă.