

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

**Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 373.3.015.3(043.3)**

NOUR ALEXANDRA

**BAZELE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A
ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII DE VÂRSTĂ
ȘCOLARĂ MICĂ PRIN INDIVIDUALIZAREA ȘI
DIFERENȚIEREA INSTRUIRII**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific:

PANICO Vasile
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Autor:

NOUR Alexandra
lector universitar

CHIȘINĂU, 2019

© Nour Alexandra, 2019

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. BAZELE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVI	17
1.1 Delimitări conceptuale ale atitudinilor	17
1.2 Caracteristica generală a atitudinilor de învățare	26
1.3 Particularitățile psihopedagogice ale atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică	38
1.4 Concluzii la Capitolul 1	43
2. FUNDAMENTE TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII INSTRUIRII	45
2.1 Trăsăturile caracteristice ale individualizării și diferențierii instruirii	45
2.2 Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii	58
2.3 Strategii de diferențiere și individualizare a instruirii	66
2.4 Concluzii la Capitolul 2	82
3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC DE FORMARE A ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ	85
3.1 Diagnosticarea nivelului inițial al atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică	86
3.2 Condiții și strategii psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică în baza individualizării și diferențierii instruirii	96
3.3 Validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică	125
3.4 Concluzii la Capitolul 3	133
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	135
BIBLIOGRAFIE	139
ANEXE	151
Anexa 1. Testul Atitudinile de învățare la elevi	151
Anexa 2. Ancheta Aprecierea motivației de învățare	152
Anexa 3. Metoda observației. Intensitatea atitudinilor de învățare	154

Anexa 4. Chestionar: Identificarea inteligențelor multiple	156
Anexa 5. Caracteristica inteligențelor multiple	158
Anexa 6. Fișă de lucru diferențiat. Scăderea numerelor în centrul 0 – 100	160
Anexa 7. Fișă de lucru diferențiat. Adunarea numerelor în centru 10 – 100	161
Anexa 8. Fișă de lucru diferențiat. Rezolvarea problemelor compuse	162
Anexa 9. Fișă de lucru diferențiat. Ordinea efectuării operațiilor	163
Anexa 10. Proiect de lecție. Matematica clasa a II-a	164
Anexa 11. Proiect de lecție. Științe clasa a II-a	168
Anexa 12. Proiect de lecție. Limba și literatura română clasa a II-a	172
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	176
CURICULUM VITAE	177

ADNOTARE

Nour Alexandra

Bazele psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii,

Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2019

Structura tezei: Teza este constituită din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 140 de pagini de text de bază, adnotări în limbile română, engleză și rusă, bibliografie (202 surse) și anexe, 17 tabele și 12 figuri, 15 publicații.

Cuvintele-cheie: atitudini, atitudine de învățare, instruire, individualizare, diferențiere, motivație, învățare centrată pe elev, particularități individuale ale elevului, Model pedagogic.

Domeniul de cercetare: Teoria generală a educației.

Scopul cercetării: stabilirea fundamentelor științifice, elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii.

Obiectivele cercetării: stabilirea reperelor psihopedagogice ale atitudinilor de învățare; determinarea reperelor teoretico-metodologice și elucidarea etapelor, fazelor diferențierii și individualizării instruirii; elucidarea sistemului de condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică; elaborarea Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare în baza individualizării și diferențierii instruirii; validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării: redefinirea conceptului atitudine de învățare; fundamentarea psihopedagogică a conceptului *atitudine de învățare* a elevilor de vârstă școlară mică din perspectiva diferențierii și individualizării instruirii; fundamentarea științifică a fenomenului diferențierii și individualizării instruirii în contextul educației centrate pe elev; elaborarea unui Model pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevi în contextul diferențierii și individualizării instruirii.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în fundamentarea teoretică și aplicativă a funcționalității Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică în baza diferențierii și individualizării procesului de învățământ, în elucidarea reciprocității dintre procesul de formare a atitudinilor de învățare și individualizarea/diferențierea instruirii având ca efect sporirea nivelului de formare a atitudinilor de învățare și a reușitei școlare a elevilor de vârstă școlară mică.

Semnificația teoretică a cercetării: dezvoltarea unor aspecte ale teoriei atitudinii de învățare prin redefinirea, determinarea structurii, elucidarea principiilor și condițiilor pedagogice; precizarea și valorificarea instruirii; fundamentarea teoretică a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică în baza fundamentelor științifice ale individualizării și diferențierii. **Valoarea aplicativă a lucrării:** identificarea sistemului de instrumente și indicatori de diagnosticare a nivelului de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevi; elaborarea și aplicarea etapelor și regulilor de individualizare și diferențiere a instruirii orientate spre eficientizarea formării atitudinilor de învățare la elevi. De asemenea, a fost confirmată valoarea acestora în practica educațională.

Implementarea rezultatelor științifice: s-a realizat prin intermediul cercetărilor experimentale din cadrul a două instituții de învățământ din mun. Chișinău - L.T. „George Meniuc” și L.T. „Ion Creangă” prin implementarea fundamentelor teoretico-aplicative elaborate și structurate în Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii, inclusiv, prin intermediul comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale; a publicațiilor științifice și a activităților practice cu elevii și învățătorii acestora.

АННОТАЦИЯ Ноур Александра

Психологопедагогические основы формирования отношения к учению у учащихся младшего школьного возраста через индивидуализацию и дифференциацию обучения, диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинэу, 2019

Структура работы: Работа состоит из введения, трех глав, заключения и рекомендаций, 140 страниц основного текста, аннотаций на румынском, английском и русском языках, библиографии (202 источника) и приложений, 12 рисунков, 17 таблиц, 15 публикаций.

Ключевые слова: отношения, учебные отношения, обучение, индивидуализация, дифференциация, мотивация, личностно-ориентированное воспитание, индивидуальные особенности учащегося, Педагогическая модель.

Область исследования: Общая теория образования.

Цель исследования состоит в установлении теоретических основ, разработке и обосновании практического внедрения Педагогической модели формирования *отношения к учению* у учащихся младшего школьного возраста через индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Задачи исследования: установление психологопедагогических основ понятия *отношение к учению*; определение теоретико-методологических основ и выяснение этапов, фаз дифференциации и индивидуализации обучения; выявление системы психологопедагогических условий формирования *отношения к учению* у учащихся младшего школьного возраста; разработка Педагогической модели формирования *отношения к учению* у учащихся младшего школьного возраста через индивидуализацию и дифференциацию обучения; экспериментальная проверка достоверности Педагогической модели формирования *отношения к учению* у учащихся младшего школьного возраста через индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Научная новизна и оригинальность данного исследования заключается в переосмыслении, уточнении понятия *отношение к учению* у учащихся младшего школьного возраста в контексте дифференциации и индивидуализации обучения; в научном обосновании принципов индивидуализации и дифференциации обучения, ориентированного на ученика; создание Педагогической модели формирования *отношения к учению* у учащихся через использование дифференциации и индивидуализации в обучении.

Решение научной проблемы заключается в теоретическом и практическом обосновании функциональности Педагогической модели формирования *отношения к учению* у учащихся младшего школьного возраста на основе дифференциации и индивидуализации обучения; выявлении взаимосвязи между процессом формирования *отношения к учению* и индивидуализацией и дифференциацией процесса обучения, способствующей повышению уровня успешности в учении учащихся младшего школьного возраста.

Теоретическая значимость исследования: дополнены отдельные теоретические аспекты понятия *отношение к учению* через переосмысление, определение структуры, выявление педагогических принципов и условий; сформулированы специфические особенности и научные основы индивидуализированного и дифференцированного обучения; теоретически обоснована Педагогическая модель формирования *отношения к учению* у учащихся младшего школьного возраста. **Практическая значимость работы:** определена система диагностических инструментов и критериев установления уровня формирования *отношения к учению* у учащихся младшего школьного возраста и практическая обоснованность/валидность Педагогической модели формирования *отношения к учению* у учащихся; разработаны и применены этапы и правила индивидуализированного и дифференцированного обучения, направленных на эффективность формирования *отношения к учению* учащихся. Рекомендации, предлагаемые данным исследованием, могут использоваться учителями в практике общего образования.

Апробация и внедрение результатов исследования были осуществлены при проведении эксперимента в двух учебных заведениях города Кишинэу: Т.Л. имени Ж. Менюк и Т.Л. имени И. Крянгэ внедрением теоретических и прикладных основ разработанных и структурированных в Педагогической модели формирования *отношения к учению* учащихся через дифференциацию и индивидуализацию обучения – подтвержденных на практике учителями и учениками вышеуказанных учебных заведений; о результатах исследования докладывалось на национальных и международных научных конференциях, а также в опубликованных научных статьях.

ANNOTATION

Nour Alexandra

Psychopedagogical basis of learning attitudes to small school pupils through the individualization and differentiation of the training process, doctoral thesis in pedagogical sciences, Chisinau, 2019

Structure of the thesis: The thesis consists of introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 140 pages of basic text, annotations in Romanian, English and Russian, bibliography (202 sources) and annexes, 17 tables and 12 figures, 15 publications .

Key-words: attitudes, learning attitudes, training, individualization, differentiation, motivation, pupil-centered learning, individual peculiarities of the pupil, pedagogical Model.

Field of research: general theory of education.

The aim of the research is to establish the scientific fundamentals, to elaborate and validate experimentally the Pedagogical Model of the formation of learning attitudes to pupils of small school age through individualized and differentiated training.

Research objectives: Establishing the psycho-pedagogical benchmarks of learning attitudes; determining the scientific benchmarks of differentiated and individualized training; elucidating the system of psycho-pedagogical conditions for the formation of learning attitudes to pupils of small school age; developing/elaborating the pedagogical Model of the formation of learning attitudes based on individualized and differentiated training; validating experimentally the pedagogical Model of the formation of learning attitudes through the individualization and differentiation of the training process.

The novelty and scientific originality of the research consists in redefining the concept of learning attitude; the psycho-pedagogical foundation of the concept of *learning attitudes* of pupils of small school age from the perspective of training differentiation and individualization; the scientific foundation of the phenomenon of training differentiation and individualization in the context of pupil-centered education; the development of a pedagogical Model of the formation of learning attitudes to pupils in the context of training differentiation and individualization and of the methodology of forming learning attitudes.

The important scientific problem solved lies in the theoretical and praxiological foundation of a pedagogical Model of the formation of learning attitudes to pupils of small school age on the basis of the differentiation and individualization of the educational process, in the elucidation of the relation between the formation process of learning attitudes and the individualization/differentiation of the training process.

The theoretical significance of the research consists in the development of some aspects of the theory of learning attitude through the redefinition, determination of structure, elucidation of pedagogical principles and conditions; specifying and valorising the scientific foundations of training individualization and differentiation. The theoretical foundation of the pedagogical Model of the formation of learning attitudes to pupils of small school age and the Methodology of the formation of pupils' learning attitudes.

The applicative value of the research is to identify the system of tools and indicators for diagnosing the level of the formation of learning attitudes to pupils of small school age and the experimental validation of the pedagogical Model of the formation of learning attitudes through the individualization and differentiation of the training process.

The implementation of the scientific results was carried out through experimental researches within two educational institutions from Chisinau, T.L. „George Meniuc” and T.L. „Ion Creangă” by implementing the theoretical and applicative fundamentals elaborated and structured in the pedagogical Model of the formation of learning attitudes through the individualization and differentiation of the training process, as well as through communications within national and international scientific conferences; scientific publications and practical activities with pupils and teachers.

EC - Experimentul de constatare

Ectr - Experimentul de control

EF - Experimentul de formare

Ex., ex. - Exemplu/exemplu

UST – Universitatea de Stat din Tiraspol

Cg. – Cognitiv

Cn. – Conativ

At. – Atitudine

Gr. – Grupul

Nr. – numărul

L.T „George Meniuc” – Liceul Teoretic „George Meniuc”

L.T „Ion Creangă” – Liceul Teoretic „Ion Creangă”

MIECD – Metodologia de implementare a evaluării criteriale prin descriptori

PMÎP – Pedagogia și metodică învățământului primar

ECD – Evaluarea criterială prin descriptori

ERRE – Evocare, Realizarea sensului, Reflecție, Extindere

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Formarea atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară este o problemă actuală, al cărui potențial ar asigura pe deplin formarea și dezvoltarea personală a acestora. La ora actuală, sarcina instituțiilor de învățământ constă în crearea unui mediu educațional, al cărui caracter interactiv ar permite realizarea obiectivelor învățământului modern bazat pe implicarea personală a elevilor în activitățile didactice și extradidactice.

La baza oricărei activități socioumane, inclusiv și a activității de învățare se află atitudinile. Atitudinile de viață se interiorizează și formează sfera motivațională a personalității. Viața socioumană a personalității reprezintă un sistem de atitudini socioumane (către societate, natură, muncă și produsele ei, cultură, învățatură etc.). În științele pedagogice și psihologice este dovedit faptul, că nivelul de dezvoltare a personalității este determinat de nivelul de dezvoltare a atitudinilor esențiale, dominate din viața ei. Procesul formării și dezvoltării personalității este determinat în temei de sistemul de atitudini socioumane în care omul activează. Relațiile sau raporturile de viață generează atitudini subiective la personalitate, care se manifestă în acțiuni, trăiri, interese, motive, tendințe și modalități de apreciere, autoapreciere, a fenomenelor sociale și a vieții proprii. Atitudinile subiective ale personalității către mediul înconjurător, către alți oameni și de sine sunt determinate de poziția ei dinamică în sistemul de raporturi socioumane. Sistemul de atitudini realizat de către individ în cadrul activităților sale îl reprezintă pe acesta ca subiect social, ca personalitate. Prin intermediul atitudinilor se manifestă motivele, interesele, scopurile, idealurile și nevoile personalității. O importanță considerabilă în educația personalității o deține acel sistem de atitudini socioumane în cadrul căruia discipolul trăiește și activează.

Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică [25]. Se atestă un moment extrem de important – acela, că învățarea este un proces continuu și formarea atitudinilor pentru această învățare devine o necesitate primordială și mereu actuală în contextul social contemporan.

Noile orientări ale științelor educației evidențiază necesitatea valorificării optime a potențialului fiecărui elev în scopul atingerii parametrilor de calitate așteptați de societate. Raportarea la experiența și particularitățile individuale ale elevilor constituie esența principiilor de bază ale pedagogiei.

Învățământul din Republica Moldova direcționează procesul instruirii către diferențiere și individualizare cu scopul de a oferi elevilor educație ținând cont de particularitățile individuale și

de vârstă ale elevilor în vederea formării persoanelor libere, creative, apte pentru o activitate profesională performantă și relații sociale constructive. Realitatea școlară demonstrează că formarea atitudinilor de învățare prezintă dificultăți pentru cadrele didactice. Cauzele acestor dificultăți țin de multiple aspecte: climatul psihologic nefavorabil; depășirea posibilităților de înțelegere și asimilare a conținuturilor de către elevi; motivația scăzută pentru învățare a elevilor etc. În această ordine de idei un loc aparte revine aspectelor legate de sfera personală a elevilor, deoarece ei se deosebesc unii de alții prin caracterul manifestărilor activității intelectuale în procesul de învățare, au anumite preferințe personale de abordare a învățării, posedă anumite trăsături care împiedică trecerea peste unele obstacole cognitive. Toate aceste aspecte constituie dimensiunea personală a procesului de formare a atitudinilor de învățare.

Din aceste considerente, investigarea modalităților de eficientizare a procesului de formare a atitudinilor de învățare la intersecția abordărilor individualizate și diferențiate este actuală, necesară și importantă.

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

Tratarea diferențiată și individualizată a subiecților învățării, ca principiu de bază, a frământat continuu cercetătorii din domeniul pedagogiei, dar modalitățile de abordare și fundamentarea acestora au fost diferite. I. A. Comenius a cercetat *metodele de instruire diferențiată*, adaptate la specificul personalității fiecărui elev [28]; J. B. Carroll și B. S. Bloom au propus un nou model de instruire, capabil să determine *învățarea deplină* [194]; H. Gardner a conturat *teoria inteligențelor multiple* ca o consecință a manifestărilor diferite la nivelul indivizilor [183].

Diferențierea și individualizarea a constituit obiectul cercetărilor pedagogice ale unui șir numeros de savanți: E. Rabunski [175], A. Kirsanov [163], I. Unt [180], G. S. Abramova [145], G. Dorofeev [154], C. Crețu [32], S. Cristea [33], I. S. Zubov [159], Th. Thomas [201], T. B. Macheeva [169], D. Patrașcu [104], Vl. Pâslaru [108], O. Dandara [40], N. Silistraru [123], V. Mândăcanu [63], C. Șchiopu [134], I. Neacșu [72], I. Lupu [59], L. Cuznețov [38], A. Arhip [4], M. Șevciuc [135].

Aspectul psihologic al problemei dezvoltării personalității individului în procesul de diferențiere și individualizare a instruirii a fost reflectat în lucrările și concepțiile lui L. Davidoff [185], A. Bandura [7], W. Stern [196].

Unicitatea personalității elevilor duce la perfecționarea strategiilor de diferențiere a educației în vederea înlăturării eșecului școlar și a îmbunătățirii performanțelor școlare. Astfel J. Davitz și S. Ball au demonstrat efectele benefice pe care le are construirea unui model comprehensiv al stilurilor de învățare, nu numai pentru că elementele unui anume stil de învățare

afectează un număr mare de indivizi, ci și pentru că rezultatele obținute astfel contribuie la îmbunătățirea rezultatelor școlare[41].

Bogdan A. și Bojovici L. au conceput un *model al stilurilor de învățare* observând că elevii sunt influențați în procesul de învățare de cinci factori principali[11,12]:

- *cadrul imediat* (sunetul, lumina, temperatura, amplasarea mobilierului și designul acestuia);
- *propriile reacții și procese emoționale* (motivația, tenacitatea, simțul responsabilității, posibilitatea de a proceda după propria lor dorință;
- *preferințele de natură socială* (studiul solitar sau în grupuri de dimensiuni diferite);
- *caracteristicile individuale* de natură fiziologică (activități variate ale componentelor vizuală, auditivă, tactilă, kinetică etc. și ale trăsăturilor care derivă din acestea);
- *tipul de gândire*, la nivel individual (sintetică/analitică, impulsivă/reflexivă, lateralizare cerebrală dreapta/stanga).

Joiță E. consideră că pentru a învinge greutățile și a asigura reușita școlară, cadrele didactice trebuie să cunoască momentul rămânerii în urmă a fiecărui elev și să-l depisteze la timp pentru a-l dirija printr-o intervenție pedagogică adecvată. În asigurarea reușitei la învățatură și pentru a asigura fiecăruia posibilitatea de a se pregăti la nivelul capacităților sale, este hotărâtoare munca diferențiată cu elevii în funcție de particularitățile lor de vârstă și individuale [55]. În opinia E. Macavei cercetările privind identificarea factorilor care explică nivelul rezultatelor școlare au condus la determinarea capacității de învățare a elevilor, ca ansamblu de însușiri individuale variate: nivel de dezvoltare intelectuală, interes și motivație față de activitatea școlară, starea de sănătate, capacitatea de efort ș.a [60].

Autorii teoriei „învățării depline”, B. Bloom, J. Carrol [197], pornind de la constatarea că există elevi care învață mai repede și elevi care învață mai lent, consideră că una din căile prin care cei din urmă pot învăța tot atât de bine ca cei rapizi este timpul de învățare ce se acordă fiecărei categorii. Majoritatea elevilor pot ajunge la performanțe apropiate, dacă se creează condiții favorabile de învățare. Din acest punct de vedere, adevărata problemă a succesului școlar nu rezidă în a stabili dacă un elev este apt sau nu să obțină rezultatele cerute de școală, ci în a găsi metodele și mijloacele potrivite.

În Republica Moldova, problematica diferențierii și individualizării instruirii a fost studiată de Vl. Guțu [51], V. Panico [100], T. Rusuleac [119] – formarea diferențiată a competențelor de rezolvare a problemelor la elevii claselor I-IV. L. Stupacenco [131], O. Dandara și D. Pascaru [40] – fundamente psihopedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale, I. Lupu, G. Cabac [59] – Individualizarea formării universitare prin trasee individuale de învățare.

Problema formării atitudinilor de învățare a fost cercetată de T. Callo [19] în lucrarea sa *Pedagogia practică a atitudinilor*, M. Marin [62] – *Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară*.

Apreciind importanța teoretică și aplicativă a investigațiilor realizate se poate menționa că aspectul fundamentării psihopedagogice a diferențierii și individualizării în formarea atitudinilor de învățare, rămâne încă insuficient cercetat.

Astfel, se conturează următoarele **contradicții** cu privire la:

- Determinarea raportului dintre procesul diferențierii/individualizării instruirii și procesul de formare a atitudinilor de învățare.
- Elucidarea conexiunii dintre fundamentele științifice și regulile de realizare ale principiului individualizării/diferențierii instruirii.
- Concretizarea structurii și componentelor atitudinii de învățare în plan pedagogic și în plan psihologic.
- Elaborarea etapelor și fazelor individualizării/diferențierii instruirii și impactul lor asupra formării atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.
- Necesitatea elucidării și clasificării condițiilor psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

În baza premiselor și contradicțiilor menționate am formulat **problema cercetării**: Care sunt fundamentele teoretice și praxiologice ale formării atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii pentru eficientizarea procesului de formare a atitudinilor cognitive și sporirea însușitei elevilor?

Obiectul cercetării: Procesul formării atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Scopul cercetării: Stabilirea fundamentelor științifice, elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii.

Obiectivele cercetării:

1. Stabilirea reperelor psihopedagogice ale atitudinilor de învățare.
2. Determinarea reperelor teoretico – metodologice și elucidarea etapelor și fazelor diferențierii și individualizării instruirii.
3. Elucidarea sistemului de condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.
4. Elaborarea Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare în baza diferențierii și individualizării instruirii.

5. Validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii.

Metodologia cercetării a cuprins următoarele tipuri de metode:

- *teoretice*: analiza literaturii pedagogice, psihologice în domeniul problemei cercetate, generalizarea, modelarea.
- *experimentale*: observarea, testarea, conversația, analiza produselor activității elevilor, compararea, chestionarea, experimentul pedagogic, prelucrarea datelor statistice.

Baza epistemologică a cercetării o constituie principalele teorii din domeniul pedagogiei, psihologiei, filosofiei și sociologiei despre om ca valoare, esența activității sale sociale, despre paradigma umanistă a educației ca fenomen sociocultural (G. W. Allport, L. S. Vâgotski, J. S. Bruner); teoriile psihopedagogice de dezvoltare a individului (J. Piaget, L. S. Vâgotski, A. N. Leontiev); lucrările științifice ale reprezentanților pedagogiei și psihologiei umaniste (A. Maslow, C. Rogers, R. Gagne); teoria învățării centrate pe elev (C. Rogers, A. Maslow, V. Davâdov); cercetările legate de formarea atitudinilor (T. Callo, V. Panico, M. Marin); teoria formării abilităților pedagogice la elevi (S. Cristea, C. Cucoș, I. Bontaș); lucrările despre autoeducație, autodeterminare, autodezvoltare, autorealizare (V. Panico, V. Guțu, N. Silistraru, O. Dandara).

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în:

- redefinirea conceptului *atitudine de învățare*;
- fundamentarea psihopedagogică a conceptului *atitudine de învățare* a elevilor de vârstă școlară mică din perspectiva diferențierii și individualizării instruirii;
- fundamentarea conceptuală a fenomenului diferențierii și individualizării instruirii în contextul educației centrate pe elev;
- elaborarea unui Model pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevi în contextul diferențierii și individualizării instruirii.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în fundamentarea teoretică și aplicativă a funcționalității Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică în baza diferențierii și individualizării procesului de învățământ, în elucidarea reciprocității dintre procesul de formare a atitudinilor de învățare și individualizarea/diferențierea instruirii având ca efect sporirea nivelului de formare a atitudinilor de învățare și a reușitei școlare a elevilor de vârstă școlară mică.

Semnificația teoretică a cercetării constă în dezvoltarea unor aspecte a teoriei atitudinii de învățare prin redefinirea conceptului de atitudine de învățare, determinarea structurii, elucidarea condițiilor psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare, precizarea și

valorificarea fundamentelor științifice ale individualizării și diferențierii instruirii. Fundamentarea teoretică a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică și a Metodologiei formării atitudinilor de învățare la elevi.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în identificarea sistemului de instrumente și indicatori de diagnosticare a nivelului de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevi; elaborarea și aplicarea etapelor și regulilor de individualizare și diferențiere a instruirii orientate spre eficientizarea formării atitudinilor de învățare la elevi. De asemenea, a fost confirmată valoarea acestora în practica educațională.

Implementarea rezultatelor cercetării s-a realizat prin intermediul cercetărilor experimentale din cadrul a două instituții de învățământ din mun. Chișinău – L.T. „George Meniuc” și L.T. „Ion Creangă”, prin implementarea fundamentelor teoretico-aplicative elaborate și structurate în Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii, inclusiv, prin intermediul comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale; a publicațiilor științifice și a activităților practice cu elevii și învățătorii acestora.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice. Tezele fundamentale ale cercetării, rezultatele și concluziile formulate sunt reflectate în articole științifice 15 la număr, comunicări susținute în cadrul conferințelor științifice naționale și internaționale, în cadrul ședințelor catedrei PMÎP și al Seminarul științific de profil din cadrul Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul în Chișinău) și în cadrul consiliilor profesionale din Liceul Teoretic „George Meniuc”.

Publicații la temă: La tema tezei au fost publicate 4 articole științifice în reviste de categoria C, B și 11 articole în materialele conferințelor naționale cu participare internațională, precum și internaționale.

Cuvinte-cheie: atitudini, atitudine de învățare, instruire, individualizare, diferențiere, motivație, învățare centrată pe elev, particularitățile individuale ale elevilor, Model pedagogic.

Sumarul compartimentelor tezei

Introducerea include actualitatea și importanța temei de cercetare, descrierea situației în domeniul de cercetare, problema cercetării, obiectul, scopul și obiectivele cercetării, metodologia cercetării, baza epistemologică, noutatea și originalitatea științifică a cercetării, problema științifică importantă soluționată, semnificația teoretică și valoarea aplicativă a lucrării, implementarea și aprobarea rezultatelor cercetării, volumul și structura tezei, sumarul compartimentelor tezei.

Capitolul 1 Bazele psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevi

prezintă o analiză a evoluției noțiunii *atitudine*. S-a demonstrat faptul că de-a lungul secolelor, oamenii de știință au fost preocupați de cercetarea procesului de formare a atitudinilor prin prisma diverselor aspecte: poziția pe care o adoptă o persoană față de sistemul valorilor, normelor, principiilor existente în societate, modalitatea de articulare specifică a persoanei la ansamblul vieții și activității sociale. Deci, formarea atitudinilor a fost și rămâne un factor important în dezvoltarea personalității ce formează acel invariant profund intențional al persoanei – de poziție favorabilă sau nefavorabilă, pozitivă sau negativă, în raport cu realitățile la care se raportează. Din aceste considerente, s-au analizat variate aspecte teoretice și practice ale formării atitudinilor propuse de diverși teoreticieni și practicieni din Franța, Anglia, SUA, Germania, dar și opinia cercetătorilor din Rusia, România și Moldova cu privire la conceptul de atitudine, atitudini de învățare, motive de învățare.

Analizând diverse definiții ale diferitor teoreticieni cu referire la atitudinile de învățare s-a redefinit acest concept ca *un sistem de acțiuni cognitive, acțiuni afective, acțiuni comportamentale ale elevului față de învățare, axate pe comprehensiune, pe experiența de viață, pe interes și motivație, pe convingeri – toate acestea orientând subiectul spre un anumit comportament vizavi de obiectul cercetat.*

În acest capitol se analizează structura și componentele atitudinilor de învățare în plan pedagogic și în plan psihologic, particularitățile de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Capitolul 1 se finalizează cu concluzii și demersuri teoretice, ca fundamente pentru continuarea cercetării.

Capitolul 2 Fundamente teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii conține analiza conceptelor de individualizare și diferențiere a instruirii, evoluția acestor procese studiate de oamenii de știință, definițiile date acestor concepte de diverși cercetători.

În acest capitol s-a analizat reciprocitatea dintre procesul diferențierii/individualizării instruirii și procesul de formare a atitudinilor de învățare, s-au determinat etapele și fazele individualizării/diferențierii instruirii, fundamentele științifice ale individualizării/diferențierii instruirii și regulile de realizare a lor, s-a elaborat Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii.

Modelul pedagogic se axează pe legitățile și principiile generale ale educației, fundamentele științifice și regulile de realizare a principiului diferențierii și individualizării, pe condițiile generale și specifice formării atitudinilor de învățare în baza individualizării/

diferențierii instruirii, precum și strategiilor de formare a atitudinilor de învățare, racordate la obiective și conținuturi curriculare.

Capitolul 3 Validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică elucidează experimentul pedagogic în care a fost valorificat Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii. Cercetarea s-a desfășurat în câteva etape la care au participat 120 de elevi din Liceul Teoretic „Ion Creangă” și Liceul Teoretic „George Meniuc” din municipiul Chișinău.

Pentru a determina nivelul de dezvoltare a atitudinilor de învățare la elevi, atât la etapa de constatare cât și la cea de control s-au realizat cu elevii și învățătorii acestora 2 teste, o anchetă, s-a aplicat metoda observării prin intermediul căroră s-au constatat unele particularități ale atitudinilor de învățare și s-au determinat condițiile specifice individualizării/ diferențierii instruirii, strategiile de formare a atitudinilor de învățare respectând etapele, fazele și regulile principiului nominalizat.

În capitolul dat se descriu procesul experimentului pedagogic și rezultatele obținute și se fac concluziile de rigoare.

Compartimentul **Concluzii generale și Recomandări** conține sinteza principalelor idei, rezultatele științifice și cele experimentale ale investigației, recomandările, cât și deschiderile perspectivelor posibile de cercetare.

1. BAZELE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVI

1.1. Delimitări conceptuale ale atitudinilor

Conceptul de *atitudine* ca o componentă de bază în structura personalității a fost cercetat de mai mulți oameni de știință, din perspectiva diferitor domenii științifice. Definiția *atitudinii* de fiecare dată a avut de suportat numeroase precizări și completări.

În literatura de specialitate, conceptul de atitudine apare la începutul secolului al XX-lea în lucrările de psihologie experimentală germană, dar cu un sens diferit de cel al simțului comun, și anume, cu cel de postură, făcând trimiteri, astfel, într-o manieră schematică la influența dispozițiilor mentale ale subiecților asupra comportamentelor acestora. În același timp, în SUA, noțiunea de atitudine este utilizată în cercetările sociologice și psihologice, mai ales pentru explicarea conduitelor sociale și orientările acestora.

Se cunosc mai multe definiții ale conceptului de atitudine, însă cea care își păstrează valabilitatea este propusă de G. W. Allport „O atitudine este o stare mentală și neuropsihologică de pregătire a răspunsului, organizată prin experiență de către subiect, exercitând o influență directivă sau dinamică asupra răspunsului său față de toate obiectele și toate situațiile la care se raportează” [2].

Această definiție evidențiază ideea, că atitudinile ar constitui mai multe elemente, dintre care: a) este o experiență personală cu un substrat neurobiologic și nu poate fi măsurată decât într-o manieră indirectă, prin manifestările comportamentale sau psihofiziologice;

b) atitudinile constituie un ansamblu de elemente cognitive relative la un obiect cărora le sunt asociate evaluări (afecte) pozitive sau negative;

c) elementul central este acela că atitudinile sunt precursorile comportamentului.

Psihologul E. S. Bogardus în lucrarea *Fundamentals of Social Psychology* [198] afirmă că atitudinea este tendință spre acțiune, pentru sau contra a ceva din mediu, care devine astfel o valoare pozitivă sau negativă și are semnificație numai în relație cu unele valori. În acest context W. I. Thomas [201] și Florian Znaniecki susțin, că atitudinea este o stare mintală a individului, orientată de o valoare și este duplicatul valorii sociale [158]. D. Katz [189], expune ideea, că atitudinea este o predispoziție a individului față de aprecierea unui obiect, a simbolului acestuia sau a unui aspect al lumii, ca fiind pozitivă sau negativă. Opinia este expresia verbală a atitudinii, însă aceasta din urmă se poate exprima și în comportamentul neverbal. Atitudinile cuprind elemente afective (sentimente generale de simpatie sau antipatie) și cognitive (care reflectă obiectul atitudinii, caracteristicile lui, legăturile cu alte obiecte).

În continuare vom prezenta unele definiții ale conceptului de *atitudine*.

Tabelul 1.1 Definiții ale conceptului de *atitudine*

Autori	Definiții
N. Sillamy [125].	Atitudinea desemnează orientarea gândirii, dispozițiile profunde ale ființei noastre, starea de spirit proprie nouă în fața anumitor valori este vorba de un ansamblu de reacții personale față de un obiect determinat: animal, persoană, idee sau lucru.
E. S. Bogardus [198].	Atitudinea este tendință spre acțiune, pentru sau contra a ceva din mediu, care devine astfel o valoare pozitivă sau negativă și are semnificație numai în relație cu unele valori.
P. Popescu-Neveanu [75].	Atitudinea este o modalitate relativ constantă de raportare a individului sau grupului față de anumite laturi ale vieții sociale și față de propria persoană; structură orientativ-reglatorie proprie sistemului persoanei sau de sintalitate.
M. Miclea [66].	Atitudinea reprezintă un determinant al conduitei persoanei și o consideră unitatea de analiză cea mai adecvată pentru studiul personalității. Personalitatea este concepută ca un sistem de atitudini, organizate ierarhic și care determină raportarea subiectului la obiectele realității și orientarea sa selectiv-preferențială față de acestea.
A. Chircev [22].	Atitudinea este o modalitate de raportare a individului față de viața socială, care are o anumită valoare și semnificație pentru individ sau grup, iar pe de altă parte, atitudinile sunt dobândite prin interacțiune cu alții în procesul socializării individului, al formării personalității sale.
N. Silistraru [123].	Atitudinea ca scop al educației este exprimată în forma unui sistem de valori, care poate fi explicat în limbaj psihologic, pedagogic, artistic sau poate exista în formă sincretică în conștiința educatorului și a educatului.
U. Șchiopu [134].	Atitudinea reprezintă modalitățile de a reacționa verbal, sau prin comportamente în mod personal evaluativ față de problemele curente de viață, cele legate de conduitele semenilor și cele privind munca, activitățile și produsele personale, inclusiv, creative, stilul și valoarea acestora.

Pornind de la definițiile menționate mai sus și încercând o grupare și sistematizare a diverselor elemente sau aspecte ale atitudinilor, cuprinse în aceste definiții, se consideră că atitudinile pot fi analizate și înțelese mai adecvat prin dezvăluirea caracteristicilor (notelor) lor fundamentale, care pot fi grupate în două categorii:

- Caracteristici de stare – care se referă la natura, conținutul și structura atitudinilor;
- Caracteristici dinamice – care se referă la dimensiunea lor procesuală, la rolul lor în viața și activitatea individului, în devenirea personalității sale;

Caracteristici de stare ale atitudinilor. Atitudinea este o stare psihică dispozițională, de pregătire a individului în vederea acțiunii. Ea este o variabilă ascunsă a personalității, inobservabilă direct care prefigurează anticipativ o anumită modalitate de acțiune a individului față de solicitările realității. Atitudinea este un fenomen relațional; ea exprimă o relație selectiv-preferențială a subiectului cu obiectele lumii înconjurătoare care dobândesc, astfel, valoare pentru acesta. Obiect al atitudinii pot fi lucruri, persoane, grupuri, evenimente, fapte, procese, activități, instituții, norme, etc. Obiectul atitudinii îi definește conținutul și îi circumscrie domeniul de referință.

Caracteristici dinamico-procesuale ale atitudinilor.

În raport cu personalitatea, atitudinile îndeplinesc două funcții de bază:

- 1) explică diferențele interindividuale în funcționarea vieții psihice (a percepției, a memoriei, a gândirii, a afectivității etc.);
- 2) ajută la înțelegerea dinamicii personalității umane, ele constituind un element care orientează opiniile și comportamentele oamenilor. În acest sens atitudinile constituie un factor de previziune al acțiunilor și comportamentelor oamenilor.

În concordanță cu opiniile majorității autorilor, atitudinile îndeplinesc, în dinamica devenirii personalității, mai multe roluri sau funcții.

- a) Atitudinile au rol de direcționare și dinamizare a comportamentului individului; ele reprezintă un vector general de natură afectivo-cognitivă în orientarea valorică a personalității.
- b) Atitudinile organizate sistemic, determină stabilitatea relativă a structurilor de personalitate ale individului.

Cercetătorul A. Chircev [22] arată că atitudinea reprezintă un determinant al conduitei persoanei și o consideră unitatea de analiză cea mai adecvată pentru studiul personalității. Personalitatea este concepută ca un sistem de atitudini, organizate ierarhic și care determină raportarea subiectului la obiectele realității și orientarea sa selectiv-preferențială față de acestea.

Așadar, atitudinea exprimă poziția pe care o adoptă o persoană față de sistemul valorilor, normelor, principiilor existente în societate și exprimă modalitatea de articulare specifică a persoanei la ansamblul vieții și activității sociale. Ea constituie baza unui proces de analiză – interpretare a conținutului și semnificației fenomenelor, evenimentelor și componentelor structurii socio-culturale date și se finalizează prin exprimarea unei opțiuni și a unei poziții în raport cu ele. Exprimând modul în care se realizează integrarea semnificațiilor și valorilor socio-

umane în structura individuală a personalității, atitudinile fac parte din grupul celor mai importanți factori de reglare a comportamentului uman. Ele fac joncțiunea între nivelul conceptual-interpretativ al conștiinței și nivelul motivațional preferențial. Ceea ce trebuie relevat însă, în mod deosebit, este faptul că atitudinea constituie o componentă structurală a personalității. Ea formează acel invariant profund intențional al persoanei - de poziție favorabilă sau nefavorabilă, pozitivă sau negativă, în raport cu realitățile la care se raportează și apare ca veriga de legătură între starea psihologică internă dominantă a persoanei și multitudinea situațiilor la care se raportează în contextul vieții sale sociale.

În literatura de specialitate putem remarca diferite tratări în structura atitudinilor, spre exemplu A. Gavreliuc [199], propune următoarea structură:

Prin expansiunea lor, atitudinile pot fi:

- individuale, presupunând o raportare selectivă și o orientare particulară față de un obiect social a unei personalități individuale;
- sociale, implicând o raportare selectivă și o orientare specifică împărtășită de un grup social.

Atitudinile se caracterizează prin următoarele atribute:

- capacitate importantă de rezistență la schimbare, dispoziție latentă a structurii de personalitate;
- generalitate, declanșând reacții foarte diverse ce tind să se difuzeze în arii mai largi decât cele particulare în care s-au activat;
- mobilizează o importantă energie socială, exteriorizând modelul cultural al personalității;
- presupun asumarea responsabilității individuale, întrucât exprimarea lor manifestă este supusă controlului social;
- au un relief propriu, în funcție de orientarea lor față de universul de semnificații la care se referă (fiind, pe această cale, mai pregnante sau mai difuze) / au o tonalitate specifică (+/-);
- sunt contextuale, structurându-se față de un context social, cultural și istoric integrator.

În baza celor expuse, se face evident, că procesul inițial de formare a calităților personalității umane este strâns legat de momentul cristalizării conștiinței de sine, a imaginii de sine, care presupune aprecierea critică a propriilor conduite, a propriilor dorințe și plăceri, prin compararea cu lumea exterioară. Imaginea de sine este filtrul interior între persoană și lumea înconjurătoare, prin care individul privește și evaluează viața și realizările sale. Ea implică: *motivația, percepția și atitudinile* față de oameni și față de lucruri. Calea spre o imagine adecvată de sine începe cu înțelegerea unora dintre *nevoile* de bază ale omului, ca ființă umană: sentimentul apartenenței, al valorii de sine și al importanței.

Cercetătorii A.M. Фридман și И.Ю. Кулагина explică termenul *nevoie*, prin prisma următoarelor fenomene [164].

1. Nevoi cotidiene ale oamenilor în condiții concrete, ce le condiționează viața și dezvoltarea;
2. Particularități ale personalității, ce determină atitudinea ei referitor la realitate și propriile sarcini, dar în ultima instanță – determinatoare a modului ei de viață și activitate;
3. O stare concretă al psihicului uman, ce reflectă *necesitățile* în obiecte materiale, energie și alți factori, necesari pentru funcționarea lui în calitate de organism viu și personalitate.

Cercetătorul Б.И. Додонов [153] tratează nevoile drept îndemn spre activitate, care semnifică necesitățile suportate de om, situate în exteriorul acestuia. Ele exprimă dependența lui de realitatea înconjurătoare și sunt în direcționare spre acesta.

În lucrarea „Основы общей психологии” С.Л. Рубинштейн susține că este necesar de diferențiat de la bun început *nevoia* ca condiție internă, ca una dintre premisele necesare ale activității și *nevoia* ca ceva ce direcționează și coordonează activitatea concretă a subiectului în mediu vital [176]. În primul caz *nevoia* apare numai drept stare de necesități ale organismului, care prin sine nu este capabilă să trezească nici un fel de activitate direcționată; funcția ei se limitează cu activizarea proceselor biologice corespunzătoare și cu agitația generală a sferei mișcărilor, apărute prin mișcări de căutare direcționată. Numai în rezultatul „întâlnirii” ei cu obiectul reciproc corespunzător ei pentru prima dată devine capabilă de a direcționa și regla activitatea. Întâlnirea nevoilor cu obiectul este drept act de materializare a nevoii – „îmbogățirii” ei cu conținut, care se extrage din lumea înconjurătoare.

În literatura de specialitate este abordată problema *clasificării nevoilor*. Cercetătorul G. Pop delimitează *nevoile* în *biologice*, *sociale* și *ideale* [110].

Nevoile biologice au sarcina de a asigura existența în calitate de specie naturală și individuală a omului.

Nevoile sociale au sarcina de apartenență la un grup social, de a ocupa în el o poziție oarecare, de a facilita atenția membrilor, de a fi în calitate de obiect de respect și dragoste. Nevoile, orientate spre satisfacerea propriilor necesități sunt contrapuse, dar, în același timp, interactivează cu nevoile de efectuare a propriilor obligațiuni, deci cu nevoile „pentru alții”. Forțele, dintr-o parte și din alta, se controlează prin normele sociale în satisfacerea acestora.

Nevoile ideale sunt acelea de cunoaștere a lumii, în general, și a particularităților acestuia, locului propriu în el, cunoașterii sensului și destinației existenței proprii pe pământ.

Fiecare din cele trei tipuri de *nevoi* generează caractere de activitate corespunzătoare: *materială (de producere)*, *social-politică* și *spirituală*.

Un aport considerabil în teoria abordării nevoilor îi aparține psihologului american A. Maslow [171], care abordează nevoile ca trebuințe. El a elaborat un model ierarhic al *trebuințelor umane*, care le împarte pe șapte niveluri distincte, reprezentate în fig.1.1. La bază sunt plasate *trebuințele fiziologice*, iar la vârful piramidei – trebuințele de *autorealizare*.

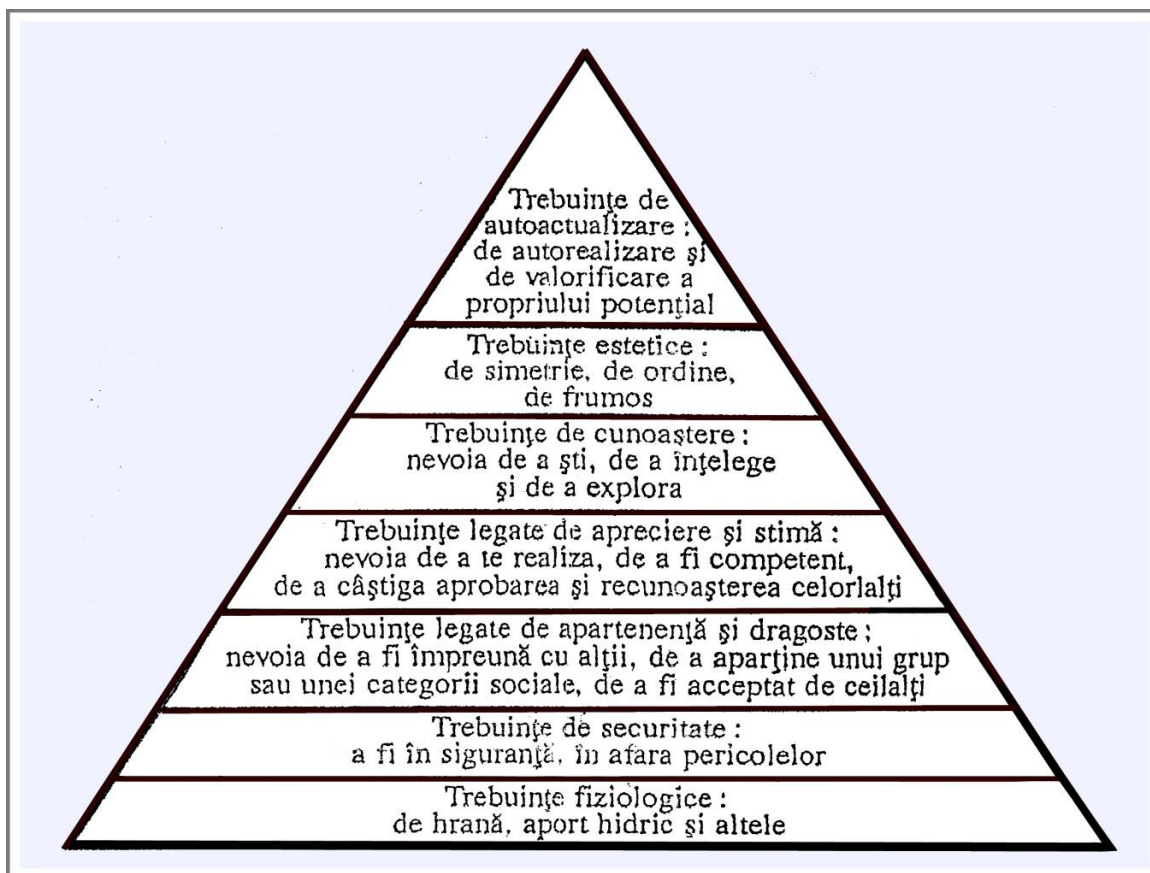


Fig.1.1. Piramida lui A. Maslow

Modelul elaborat de A. Maslow cuprinde următoarele categorii de trebuințe:

- *trebuințe fiziologice* (trebuințe de hrană, de apă, trebuință sexuală, trebuință de odihnă);
- *trebuințe de securitate* (trebuința de apărare, protecție, echilibru emoțional);
- *trebuințe de iubire și apartenență la grup* (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, de a oferi și a primi afecțiune);
- *trebuința de stimă de sine* (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare și prețuire, trebuința de a atinge obiective);
- *trebuințe cognitive* (trebuințe de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi);
- *trebuințe estetice* (trebuința de frumos, de ordine, de simetrie, de armonie);
- *trebuințe de autoactualizare:* de autorealizare și valorificare a propriului potențial (trebuința de a-și utiliza potențialul creativ, de a găsi autoîmplinirea).

Maslow A. a repartizat aceste trebuințe în două categorii: a) trebuințe de deficiență (care includ primele patru clase de trebuințe) și b) trebuințe de dezvoltare (dorința de a avea succes, de a ști de a-și valorifica aptitudinile și care include ultimele trei clase de trebuințe. O trebuință superioară nu se explică decât atunci când au fost satisfăcute, cel puțin, trebuințele de nivel imediat inferior. Cea mai înaltă *motivație*, autoactualizarea, poate fi atinsă numai dacă celelalte trebuințe sunt satisfăcute[171].

Atunci când sunt satisfăcute trebuințele de la un nivel mai inferior, trebuințele care influențează comportamentul, cu pregnanță, sunt cele de la nivelul imediat următor. Persoanele nu ar fi pregătite, spre exemplu, să învețe, dacă nu și-ar satisface trebuințele de la nivelurile inferioare, fiind, de pildă, flămânzi. Astfel, scopul final al activităților, cum ar fi cele educaționale ar consta în structurarea activităților astfel, încât realizarea acestora să conducă la satisfacerea trebuințelor de la nivelurile superioare.

La rândul lor, trebuințele indicate în cele trei tipuri (*biologice, sociale și ideale*) se împart în trebuințe *de păstrare* și *trebuințe de dezvoltare*. Cercetătorii П.В. Симонов și П.М. Ершов notează, că în procesul *transformării trebuințelor în activitate exterioară* se produc o serie de transformări de „materializare”.

La baza motivației se află un mecanism fiziologic de activare a amprentelor obiectelor exterioare, păstrate în memorie și care sunt în stare să satisfacă trebuințele existente organismului, totodată și amprentele acelor activități, care sunt în stare să aducă la satisfacerea lor. „Nu există motivație fără trebuință” [177, p.40].

Drept prima *formă de pronunțare a trebuințelor cognitive* se consideră cea de *însușire a cunoștințelor* deja existente. Acel mediu de interese în care este implicat elevul este inițiat prin diverse nevoi. Nevoia descoperind obiectul care o ar putea satisface, se transformă în motiv, care va dirija activitatea corespunzătoare.

A doua *formă de pronunțare a trebuințelor cognitive* se consideră cea de cercetare a realității în scopul obținerii de noi cunoștințe, analiza impresiilor, interesul pentru situații problematice și, în sfârșit, impulsul către o activitate orientată creativă [177].

Trebuințele cognitive, la fel, se caracterizează prin diapazonul de lărgime și profunzimea sa, prin intensitatea (extensitatea) proceselor cognitive.

Deci, trebuința „întâlnind” obiectul, capabil să o satisfacă, se transformă în motiv, care va direcționa activitatea corespunzătoare.

Actualmente, putem întâlni diferite tratări ale noțiunii de *motivație*, spre exemplu I. Neacșu prezintă motivația ca o structură de factori indisociabili temporar, de activare în conduite a unor caracteristici și cerințe ale personalității, care determină manifestarea tensiunii sau plăcerii

implicate, dar și mesajul latent și de suprafața al acesteia. În motivație sunt implicate cerințele de scurtă, medie și lungă durată ale personalității cu intensități diferite.

Astfel, putem observa la o serie de cercetători *tratarea atitudinilor* prin componenta sferei de formare *motivațională* a personalității A. H. Maslow [171], I. Neacșu [71], V. Oprescu [91], Vl. Pâslaru [108], M. Marin [62] ș.a. Spre exemplu, V. Panico susține că: „atitudinile de viață se interiorizează și formează sfera *motivațională* a personalității. În cadrul interiorizării are loc transformarea proceselor externe în procesele interne mentale, în planul conștiinței, ele se supun unor transformări speciale – se generalizează, verbalizează, se reduc și în principal devin mijloace de dezvoltare continue, care trec de limitele posibilităților, activităților externe” [93, p.54], prezentate în fig. 1.2

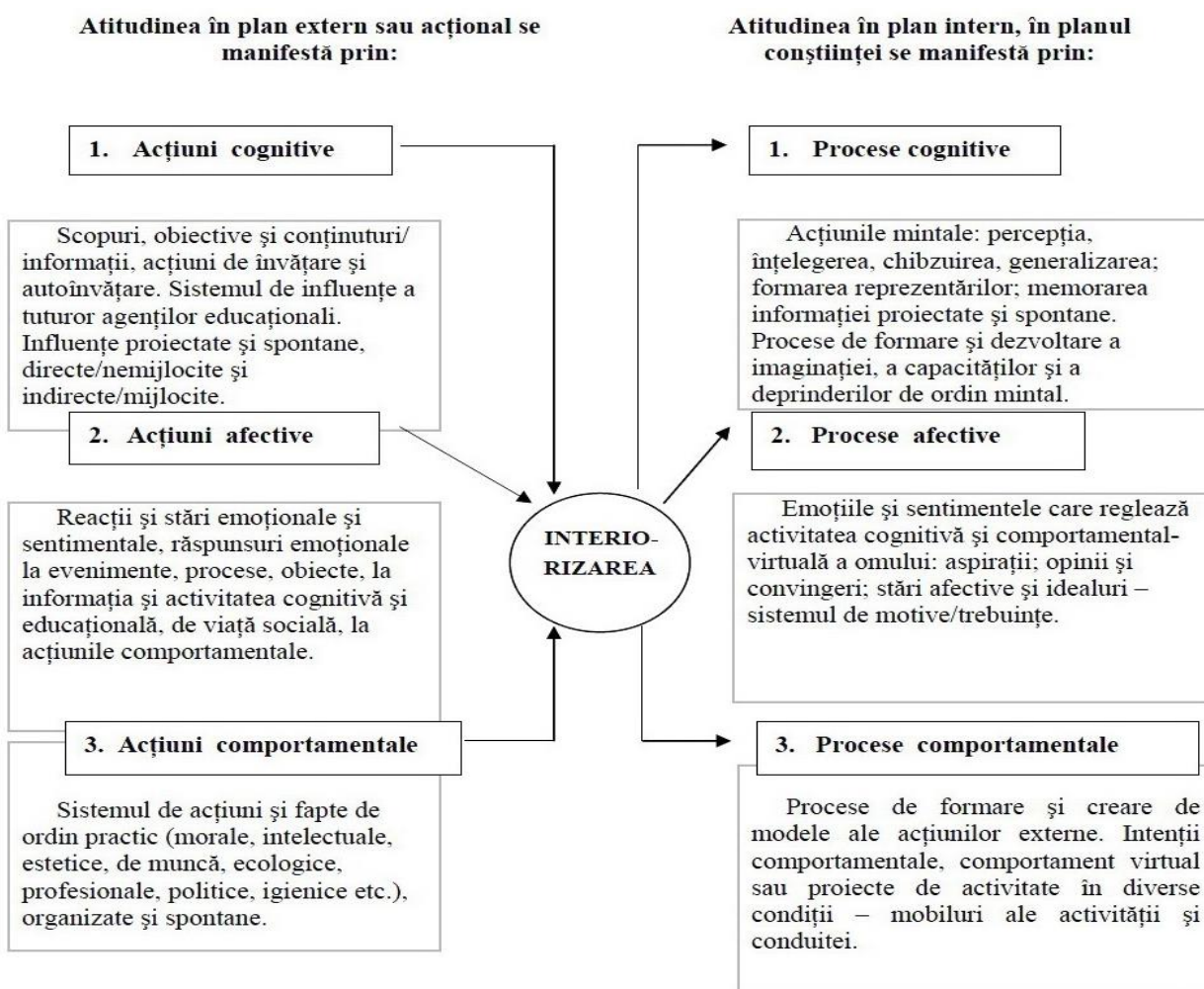


Fig.1.2. Structura atitudinilor în plan pedagogic și psihologic (după V. Panico)

Între componentele atitudinilor umane nu există relații de echilibru conform nivelului de dezvoltare, după valoare, modalități și intensitate de manifestare, după durabilitate și aria de manifestare. Fiecare componentă poate avea nivel divers de dezvoltare. Componenta conativă traduce într-un sistem de acțiuni și fapte pe celelalte două. „Componenta afectivă reprezintă

elementul de bază al educației sau nucleul atitudinii” [98], dezvoltă relația dintre componentele atitudinii, care este condiționată de legitatea – interdependența dintre acțiunile cognitive, afective și conative / comportamentale. Această legitate este redată prin următoarea formulă vizuală, prezentată în continuare. Fig.1. 3.

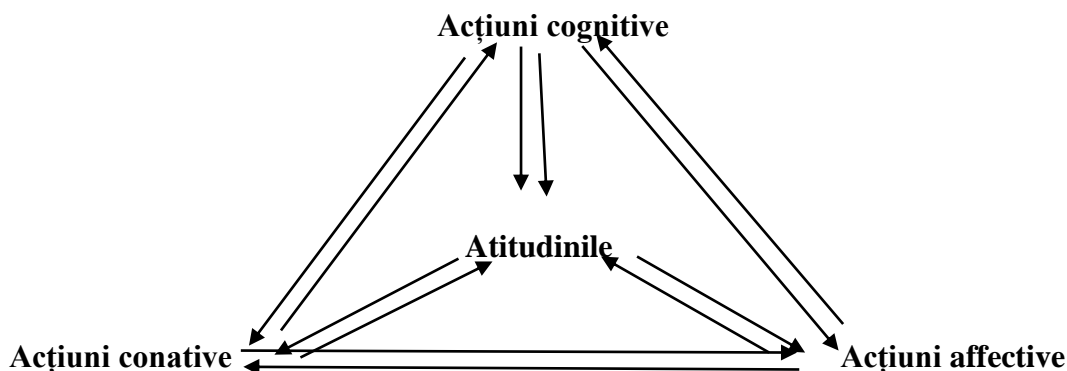


Fig. 1.3. Structura atitudinilor de învățare (după V. Panico)

În baza celor expuse, se face evident că procesul inițial de formare a calităților personalității umane este strâns legat de momentul cristalizării conștiinței de sine, a imaginii de sine, care presupune aprecierea critică a propriilor conduite, a propriilor dorințe și plăceri, prin compararea lor cu lumea exterioară. Imaginea de sine, astfel, este filtru interior dintre persoană și lumea înconjurătoare, prin care privește și evaluează viața și realizările. Ea implică: motivația, percepția și atitudinile față de oameni și față de lucruri.

Nivelul, de dezvoltare al personalității este determinat de nivelul de dezvoltare a atitudinilor esențiale și dominate din viața ei. Atitudinile trăite de subiectul activității educaționale sunt orientate spre autorealizarea personalității, spre satisfacerea nevoilor și intereselor personalității [94].

Se consideră că atitudinile nu apar instantaneu, ci se dezvoltă în timp, incluzând în ele *valori și un sistem de credințe* personale sau împărtășite în cadrul unui grup sau comunitate.

Sistemul atitudinal este, de obicei, completat cu un sistem de valori. *Valorile* pot fi definite ca principii abstracte care orientează viața persoanelor, de exemplu: cinstea sau corectitudinea, toleranța, ordinea etc.

Astfel, s-ar putea menționa, că atitudinile sunt stări interne, prezentând anumite structuri *cognitiv – perceptive* și *cognitiv – logice, afective și volitive*, formate în confluența dintre motivele personale și influența de stimuli din ambianță; predispoziții spre anumite comportamente, reieșind din experiența și motivația personală și în conformitate cu solicitarea mediului social. În baza analizei surselor științifice concluzionăm, că atitudinile sunt constituite din trei componente: cognitivă, afectivă și comportamentală.

1.2. Caracteristica generală a atitudinilor de învățare

În literatura psihopedagogică se regăsesc diverse poziții și tratări referitor la *atitudinea de învățare*.

Atitudinea de învățare reprezintă modalitatea de a reacționa verbal sau prin comportamente în mod personal, evaluativ față de procesul de dobândire a informației, munca, activitățile și produsele create, stilul și valoarea lor [101, p.52].

Atitudinea de învățare este un sistem de reacții cognitive, afective, comportamentale ale elevului față de învățare, axate pe comprehensiune, pe experiența de viață, pe interes și motivație, pe convingeri – toate acestea orientând subiectul spre un anumit comportament vizavi de obiectul cercetat [80].

Cercetătorul A. Gavreliuc [199], evidențiază trei surse majore ale formării atitudinilor de învățare: *învățarea socială, compararea socială, factorii genetici*.

I. Cele mai cunoscute *forme de învățare socială* sunt reprezentate de:

- *condiționarea clasică*: o învățare implicită prin asociații; se întemeiază pe următorul principiu: când un stimul îl precede cu regularitate pe un altul, primul stimul devine un „semnal” pentru apariția celui de-al doilea. Prin urmare, când primul stimul se manifestă, subiecții *învăță să aștepte* că urmează stimulul consecutiv. Printr-un mecanism recurent de acest tip se achiziționează același tip de reacție la cei doi stimuli, reacția devenind manifestă.

- *condiționarea subliminală*: expunerea frecventă la stimul care se manifestă chiar sub pragul conștiinței determină o schimbare atitudinală.

- *condiționarea instrumentală*: subiectul învață punctul de vedere „bun” și primește, în schimb, o recompensă simbolică, prin întărirea răspunsului său „corect”.

- *modelarea atitudinală prin preluarea comportamentului „celuilalt”*: vor construi un model atitudinal și o conduită convergentă nu cu ceea ce spun, ci cu ceea ce fac cei cu care relaționează.

II. *Compararea socială* se fundamentează pe o perspectivă teoretică, care susține că *atitudinile sociale* se achiziționează nu doar prin *învățare socială*, ci și printr-un proces de comparare simbolică și semantică pe care subiectul o efectuează cu *celălalt similar și semnificativ*, pentru a stabili dacă lectura realității la care a ajuns este relevantă și adecvată.

III. *Factorii genetici*. Corelație semnificativă între consistența genetică și similaritatea atitudinală, prin comparațiile atitudinilor subiecților-gemeni monoziagoți (identici) sau dizigoți (diferiți) față de o serie de instanțe sociale: în același mediul social / în medii diferite.

Una din activitățile de bază ale ființei umane prin intermediul căreia are loc asimilarea experiențelor, explorarea necunoscutului și adaptarea la mediu este *învățarea*.

Învățarea este o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul. Cercetătorul J. Bruner definește *învățarea* ca un proces de dobândire a experienței individuale de comportare [14]. În accepțiunea lui R. Gagne, învățarea reprezintă acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere [46].

Conform definițiilor de mai sus, pentru realizarea procesului de învățare, se propun trei condiții:

- să existe o schimbare în comportament;
- schimbarea trebuie să fie un rezultat al experienței;
- schimbarea trebuie să fie durabilă.

Plasând *învățarea* în contextul procesului de instruire, psihologia educației oferă un sens restrâns al acestui concept. Astfel, învățarea este o activitate sistemică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat, orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate.

Fiind organizat gradul și diferențiat pe cicluri și profiluri, cu finalități precise pentru fiecare ciclu, rezultatul învățării școlare trebuie privit sub două aspecte: unul *informativ* – care constă în extragerea și stocarea unui conținut informațional util, și altul *formativ* – care se exprimă în formarea și transformarea aparatului cognitiv al elevului, în formarea și dezvoltarea personalității [8]. *Atitudinea* ca parte componentă a structurii personalității reprezintă un factor esențial în *procesul de învățare*, deoarece ea face ca această activitate să se producă și să se autosusțină, este raționalizatoare de efort și timp, stimulative pentru reușita și performanța celui care învață.

Deci, pentru a fi eficientă, *învățarea* trebuie însoțită nu doar de experiența cognitivă pe care o are subiectul, ci și de un *suport energetic, dinamogen, orientativ*. Astfel, *atitudinea* care este parte componentă a personalității umane, are rolul de a orienta, organiza, activa și optimiza *procesul de învățare al elevului*.

Orice comportament al elevului în *activitatea de învățare* poate fi generat de diverse *motive*, însă cele *cognitive* sunt considerate superioare și cele mai importante în procesul educațional, deoarece elevii prezintă interes față de *procesul învățării* nu doar de produsul ei. *Învățarea* este acel proces fundamental de asimilare și integrare a noilor achiziții în contextul cunoștințelor însușite anterior, al structurilor cognitive deja existente.

Fiind învățate, *motivele* manifestă aceleași proprietăți, putând fi supuse unor schimbări ulterioare prin inhibiție, stingerea interesului față de obiectul atitudinii, oboseală. Toate formele de învățare ne oferă baza pentru dobândirea și schimbarea motivelor [191].

De aceea, motivele învățării constituie sursa performanțelor școlare [4].

Învățarea realizată eficient contribuie la formarea *atitudinilor pozitive* atunci când se respectă *dimensiunea cognitivă* a acestui proces, ce ilustrează nevoia individului de a face schimb de informații cu mediul și necesitatea lui de a se înțelege pe sine, pe alții și lumea în care trăiește. *Învățarea este centrată* în jurul trebuinței de a cunoaște și de a înțelege informațiile cuprinse în diverse sarcini, de a descoperi noi cunoștințe și a le stăpâni, de a formula și rezolva probleme – toate dând naștere la impulsuri. *Atitudinea din mediul școlar* se axează pe impulsul cognitiv, care are la bază curiozitatea epistemică și se bazează pe necesitatea de a stăpâni noi informații, de a soluționa diverse probleme din viața de zi cu zi. Datorită impulsului cognitiv, elevul este implicat în diverse sarcini didactice cu grad diferit de complexitate.

Dimensiunea comportamentală a învățării reliefează aspectul dinamic, reglator, direcționează conduita elevilor. Realizarea acestei dimensiuni duce la dezvoltarea potențialului elevilor, care este structurat de scopuri și necesități distribuite ierarhic, iar prin extindere – de planuri și acțiuni. Această dimensiune generează impulsuri de afirmare a eului, care sunt orientate spre obținerea unui randament școlar ridicat, deoarece asigură elevului un anumit prestigiu în cadrul grupului școlar. *Aprecierea pozitivă* din partea pedagogilor, colegilor satisface *trebuința afirmării eului*, de asemenea produce în conștiința elevului sentimentul eficienței personale.

În formarea *atitudinilor de învățare* la elevi e necesar să se realizeze și *dimensiunea socioculturală a învățării*, ce reflectă nevoia de funcționare socială optimă asigurată prin prisma mai multor trebuințe: de interacțiune, de acceptare, de aprobare, de participare angajată în activități de grup, de o anumită poziție apreciată în grup, de relații armonioase, de implicare civică, acceptarea diferențelor psihologice, culturale. Această dimensiune presupune impulsul de afiliere, care constă în nevoia de a obține *aprobarea, prețuirea, afecțiunea unor persoane importante* cum ar putea fi: părinții, profesorii, colegii. Această trebuință este orientată spre acceptarea și aprobarea venită din partea celor cu care se identifică elevul [7].

Toate cele trei *dimensiuni ale atitudinilor de învățare* se manifestă în mod individual la elevi și de asemenea pot varia în funcție de vârstă. De exemplu, pentru elevii din clasele a doua și a treia este specifică *trebuința de afiliere*, astfel elevii se străduiesc să obțină rezultate bune la învățatură pentru a-și mulțumi părinții, învățătorii, colegii. Elevii din clasele a patra manifestă mai mult *impulsul de afirmare a eului* ce le oferă un anumit statut în cadrul grupului de elevi.

Din cele relatate putem afirma cu certitudine că *atitudinile de învățare* se dobândesc în procesul de cunoaștere prin interacțiunea cu grupul social și în contextul unor evenimente sau situații de învățare. *Atitudinea* constituie un obiect al învățării și al schimbării. *Achiziționarea atitudinilor de învățare* se realizează prin contactul direct cu acest proces, prin interacțiunea cu

grupul de elevi ce dețin o atitudine pozitivă față de învățare, prin valorificarea experienței sociale, prin dezvoltarea cognitivă.

Atitudinile dobândite anterior, capacitatea elevului de a rezolva o anumită situație, pe baza unor deprinderi și cunoștințe reprezintă *competența de învățare*. Finalitatea principală a educației o reprezintă formarea competențelor definite ca „un sistem integrat de cunoștințe, abilitați, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații” [37, p.10].

Formarea competențelor este o paradigmă și o preocupare nouă a didacticii, deoarece întregul ansamblu al acesteia trebuie să fie orientat spre procesul de formare și atingere a unor competențe presupuse de curriculum școlar. Această paradigmă a didacticii (instruirea centrată pe competențe) are o influență asupra componentelor interioare ale didacticii propriu-zise: finalități, organizarea procesului de învățământ, principii didactice, conținutul învățământului, sistemul de metode, mijloace și strategii, proiectarea și organizarea instruirii și evaluarea rezultatelor școlare [3].

Astfel, finalitățile educaționale sunt descrise sub forma unui set taxonomizat de competențe (generale și specifice), cu o raportare mai mult sau mai puțin vizibilă la sistemul de competențe-cheie.

Competențele-cheie reprezintă finalitățile educaționale ale învățământului obligatoriu, acestea trebuie să reprezinte baza educației permanente, ele consemnează așteptările societății cu privire la parcursul școlar al elevilor, la performanțele cele mai generale care ar trebui atinse de elevi la finele școlarizării. Ele constituie expresia opțiunilor politicilor educaționale, precum și a tipului de personalitate care se propune a fi format [37].

Competențele cheie apar sub forma unor combinații multidimensionale care conțin variate *cunoștințe, deprinderi sau obișnuințe de lucru și atitudini*, grupate în structuri dinamice, adaptabile unor situații particulare, elaborate din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. Deci fiecare competență are în structura ei anumite *elemente atitudinale* presupuse în mod implicit.

Prezentăm în tabel componenta *atitudinală* în baza competențelor-cheie, stipulate în Codul Educației al Republicii Moldova [25].

Tabel 1.2 Sistemul de atitudini promovat de domeniile de competențe-cheie.

Competențe - cheie	Atitudini
Competențe de comunicare în limba română	<ul style="list-style-type: none"> • atitudine pozitivă pentru dialog constructiv; • aprecierea calităților estetice și dorința de a le promova; • interesul de a comunica (interacționa)

	<p>cu alții;</p> <ul style="list-style-type: none"> • conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți; • nevoia de a înțelege și de a utiliza limbajul într-un mod pozitiv.
Competențe de comunicare în limba maternă	<ul style="list-style-type: none"> • atitudinea pozitivă pentru dialog constructiv; • interesul de a comunica (interacționa) cu alții; • conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți; • nevoia de a înțelege și de a utiliza limbajul într-un mod pozitiv și responsabil.
Competențe de comunicare în limbi străine	<ul style="list-style-type: none"> • aprecierea diversității culturale; • cultivarea interesului și curiozității pentru limbile străine; • comunicare interculturală:
Competențe în matematică, științe și tehnologie	<ul style="list-style-type: none"> • respectul pentru adevăr; • perseverența de a găsi argumente; • evaluarea validității argumentelor; • apreciere critică și curiozitate; • interes pentru probleme etice; • respect pentru securitate cât și pentru dezvoltare durabilă din perspectiva progreselor științifice și tehnologice în legătură cu sine însuși, familia, comunitatea și problemele mondiale.
Competențe digitale	<ul style="list-style-type: none"> • atitudine critică și reflexivă față de informația disponibilă; • utilizarea responsabilă a mijloacelor interactive; • interes de implicare în comunități și în rețele cu scopuri culturale, sociale și profesionale.
Competența de a învăța să înveți	<ul style="list-style-type: none"> • motivația și încrederea pentru a continua și a reuși în învățare pe parcursul întregii vieți; • atitudinea centrată pe rezolvarea de probleme pentru a sprijini procesul propriu de învățare și capacitatea individului de a înlătura obstacolele și de a gestiona schimbarea; • manifestarea dorinței de a exploata experiențele de învățare și experiențele de viață; • exploatarea oportunităților pentru învățare și pentru a aplica achizițiile în diverse situații de viață.

Competențe sociale și civice	<ul style="list-style-type: none"> • colaborarea; • încrederea în sine; • interes pentru comunicarea interculturală; • interes pentru dezvoltări socio-economice; • interes pentru comunicarea intercultural; • valorizarea diversității și a respectului pentru alții; • disponibilitatea de a învinge prejudecăți; • respectul absolut pentru drepturile omului; • aprecierea și înțelegerea diferențelor între sistemele de valori; • manifestarea unui sentiment de apartenență la propria comunitate, la țară, precum și la lumea contemporană; • manifestarea voinței de a participa la luarea de decizii democratice; • manifestarea unui simț al responsabilităților; • implicarea în activități civice.
Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	<ul style="list-style-type: none"> • disponibilitate de a avea inițiative; • disponibilitate de a fi independent și inovator în viața personală, în societate și la muncă; • motivația și hotărârea de a realiza obiectivele propuse (fie că acestea sunt obiective personale sau scopuri colective, inclusiv la locul de muncă).
Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	<ul style="list-style-type: none"> • înțelegerea profundă a propriei culturi și sentimentul identității ca bază a respectului și a atitudinii deschise față de diversitatea exprimării culturale; • creativitate și voință de a dezvolta propriul sens estetic prin practica personală a exprimării artistice și prin participarea la viața culturală.

Această sinteză a structurilor atitudinale reflectă așteptările generale pentru elevii care parcurg școlariitatea obligatorie. Ea reprezintă un referențial suficient de larg pentru a înțelege atributele naționale ale unui sistem axiologic care promovează valorile menționate în cadrul acestora.

Una din competențele cheie este *de a învăța să înveți*, care presupune abilitatea de a persevera în învățare, de a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al

timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes [3].

Atitudinea ca parte componentă a competenței prevede implicarea celor ce vor să învețe să poartă de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru formarea competenței de *a învăța să înveți*, care presupune să stabilești relații armonioase cu cei din jurul tău și cu mediul în care trăiești, a învăța să înveți pentru a te înțelege, a valorifica, *a căuta succesul personal*.

Atitudinea pozitivă a elevului față de învățare contribuie în mare măsură la formarea competenței de a învăța să înveți realizând următoarele activități:

- prezentarea de către învățător a obiectivelor lecției și discutarea lor împreună cu elevii;
- elevii compară ceea ce își propun cu ceea ce se realizează;
- sunt identificate punctele tari și se propun metode pentru dezvoltarea acestora în viitor;
- elevii sunt ajutați să găsească modalități de a depăși obstacolele în învățare;
- încurajarea și abordarea erorii ca oportunitate în învățare;
- utilizarea întrebărilor pentru a explica sau pentru a obține opinii ale elevilor;
- aprecierea, în egală măsură, a efortului de învățare al elevului, a evoluției în învățare, precum și a rezultatului învățării;
- oportunitatea de a evalua produsele sau activitatea unui coleg, ceea ce duce la preluarea unor metode sau tehnici de lucru potrivite stilului personal.

Așadar, este foarte important faptul că succesul elevului nu se rezumă doar la abilități cunoștințe, dar, poate mai mult ca oricând, la *atitudini*. Conform definițiilor, atitudinea este poziția internă pe care o adoptă o persoană față de o situație socială sau în cazul nostru, față de învățare și ea este cea care determină modul în care vom răspunde sau acționa. Atitudinea nu este altceva decât obișnuințe ale gândirii, iar obișnuințele se pot dobândi [18].

În procesul educațional, *atitudinea pozitivă* a elevului față de învățare este cheia ce deschide calea către dezvoltare și împlinire personală, către succes și performanță, este mobilul, care orientează activitatea elevului către realizarea obiectivelor și scopurilor propuse.

Atitudinile de învățare sunt bipolare (negative sau pozitive, favorabile sau defavorabile) și au întotdeauna o anumită intensitate, care poate merge de la ură la dragoste, de la indiferență la pasiune; pot fi, deci, ordonate pe scale, ba chiar și măsurate [125].

În contextul analizei efectului atitudinii în cadrul reacțiilor afective ale omului se configurează ideea că *atitudinile* ar putea fi caracterizate atât prin *reacții psihice pozitive*, cât și *reacții psihice negative* [197].

Este bine cunoscut faptul, că încă de la debutul școlarității, elevii trebuie deprinși treptat să învețe din convingere, din proprie inițiativă și independent. Analiza cauzelor unui randament scăzut la învățatură conduce la concluzia că atitudinea de învățare nu este racordată la condițiile sistemului educațional și la activitatea educațională a elevilor.

Atitudinea pozitivă față de învățatură include mai multe forme și se manifestă în chip diferit:

Atitudinea emoțional-positivă este determinată de motivații interioare, afective, copilul manifestând interes, atracție, dragoste față de învățatură, învățând cu plăcere.

Atitudinea conștient-positivă o au elevii care manifestă conștiinciozitate, sârguință, fiind pătrunși de necesitatea, de importanța însușirii cunoștințelor pentru ei și pentru societate. Atitudinea conștientă față de învățatură îi dă elevului forța necesară pentru a învinge dificultățile întâmpinate, face ca munca de învățare să fie mai reușită.

Atitudinea aparent pozitivă o au elevii la care rezultatele bune la învățatură sunt urmarea tutelării permanente a acestora de către educatori și părinți. Dacă apreciem atitudinea acestor elevi doar prin prisma rezultatelor școlare, suntem tentați să-i considerăm ca având o atitudine pozitivă. Dacă, însă, luăm în calcul motivele învățării care duc la aceste rezultate remarcăm doar atitudinea aparent pozitivă, lipsind motivele emoționale sau convingerile personale.

Atitudinea *negativă* are și ea mai multe variante de manifestare:

a) Cea mai gravă este *atitudinea negativă absolută* sau totală, manifestată prin dezinteres, uneori, chiar, repulsie față de munca oculară, indiferență față de notele slabe, potrivite, lipsa oricăror deprinderi de muncă intelectuală, indisciplină în timpul lecțiilor, etc. Cei cu o astfel de atitudine sunt, de obicei, cei ce rămân repetenți sau abandonează școala.

b) Atitudinea *rotativă* sau parțial *negativă*. Elevii cu această formă de atitudine negativă își pregătesc lecțiile superficial, de mântuială, fără interes și fără preocupare pentru calitate, iar rezultatele lor la învățatură sunt mediocre sau, chiar, slabe, în acest caz, atitudinea negativă se manifestă doar față de anumite discipline de învățământ, pentru care elevul nu simte nici o atracție și la care obține rezultate slabe, în timp ce la alte discipline învață bine sau chiar foarte bine. Lipsa de interes față de anumite discipline se datorează fie lacunelor în cunoștințele anterioare, fie antipatie față de profesorii care le predau.

c) Forma *deghizată* sau *mascată* o au elevii care obțin rezultate bune cu orice preț. Ei nu învață pentru a-și îmbogăți cunoștințele ci pentru a obține note mari, pentru a satisface orgoliul părinților, etc.

Printre cauzele negative ale atitudinii pot fi:

a) Lipsa de preocupare a familiei pentru cultivarea de timpuriu la copil a interesului pentru activitatea intelectuală, pentru munca școlară, după ce acesta a devenit școlar.

Premisele pentru atitudinea pozitivă față de învățatură se formează din primii ani din viață din ambianța culturală din familie, prin preocupările intelectuale ale părinților și ale celorlalte persoane adulte din familie.

Părinții care nu au preocupări intelectuale și nu se îngrijesc de pregătirea copilului pentru școală neglijează această obligațiune și după ce copilul a devenit școlar. Acestor părinți le este indiferent dacă copilul învață bine sau nu, dacă își pregătește lecțiile potrivit cerințelor învățătorului sau la întâmplare, dacă obține rezultate bune sau rele, dacă are o conduită corespunzătoare sau este indisciplinat și obține rezultate slabe. În acest caz atitudinea negativă a copiilor față de învățatură reflectă atitudinea părinților față de școală și față de obligațiunile educaționale ale acestora.

b) Absența unui regim relațional și stabil de viață și activitatea copilului în familie. Copilul care nu are un asemenea program în familie își desfășoară activitatea la întâmplare, își pregătește temele la ore improprie pentru activitatea intelectuală, nu-și formează deprinderi de muncă ordonată sistematică, deși din această cauză întâmpină tot mai multe greutăți în realizarea sarcinilor școlare, pe care caută să le evite.

c) În unele cazuri, indiferența, nepăsarea, apatia copilului față de învățatură se datorează faptului că el nu are deprinderea de a munci. Nefiind deprins în familie să muncească, să învingă greutățile, primele dificultăți întâlnite în școală îl descurajează și generează delăsarea. Neînvățând lecție cu lecție, în achizițiile copilului se acumulează tot mai multe deficiențe care îl împiedică să înțeleagă materia, apărând astfel insuccesul școlar. În acest caz rămânerea în urmă la învățatură generează atitudinea negativă a copilului față de aceasta. Dar, reacția poate fi și inversă: atitudinea negativă producând rămânerea în urmă. Deci atitudinea negativă este și efect și cauză a insuccesului școlar [32].

Atitudinea elevului față de muncă și față de învățatură este rezultatul influențelor educative exercitate de familie și de școală asupra lui. Dacă părinții și învățătorii se preocupă nu numai de suma cunoștințelor pe care și le însușește elevul, ci și de atitudinea lui față de munca școlară, dacă elevul își pregătește temele din proprie inițiativă în baza unor deprinderi de muncă bine

consolidate și a obișnuinței de a munci sistematic, se poate afirma cu certitudine că munca educativă a școlii și a familiei a fost încununată cu succes.

Pentru a stimula *atitudinea de învățare* a elevilor este oportun să ținem cont de următoarele teorii ale învățării [74]:

1. *Condiționarea clasică* - sugerează ca activitățile de învățare să se bazeze pe asocierea la comportamentele habituale ale elevilor a unor stimuli plăcuți și atractivi.
2. *Condiționarea operantă* – atitudinile se regăsesc în consecințele comportamentelor precedente, ceea ce implică pentru activitatea de învățare, exigența identificării fixatorilor semnificativi pentru elevi și aplicarea lor imediată.
3. *Perspectiva cognitivă* – influențe asupra atitudinii de învățare a elevului au planurile și schemele de acțiune, aspirațiile, credințele, atribuirea succesului/insuccesului, expectațiile.
4. *Teoria procesării informațiilor* – atitudinea pentru învățare apare din nevoia individului de a conferi semnificație mediului în care trăiește. Sarcina instruirii constă în a identifica experiența anterioară a elevului și a o integra în activitățile de învățare.
5. *Teoria piagetiană* – susține că atitudinea de învățare se află în nevoia individului de a reduce dezechilibrul care apare între asimilare și acomodare, ceea ce exprimă natura intrinsecă a acesteia. Astfel, se cere ca în organizarea procesului educațional să se creeze un anumit conflict cognitiv între realitate și cunoștințele, experiența anterioară a celui care învață.
6. *Perspectiva umanistă* – susține că atitudinea de învățare a elevului este influențată de trebuința de stimă de sine, de autorealizare și de autodeterminare.
7. *Perspectiva învățării sociale* – afirmă că factorii ce influențează atitudinile de învățare sunt valoarea scopurilor și așteptărilor individuale cu privire la atingerea acestora.

Ținând cont de teoriile învățării expuse mai sus putem afirma că atitudinile de învățare sunt generalizate în următoarele structuri atitudinale:

- *atitudini sociale*: sunt cele care au scopuri cu caracter social. Elevii învață din datorie față de clasă, față de părinți și profesori. Învățând ei consideră că vor contribui la prestigiul clasei și în favoarea oamenilor. De asemenea, aici se includ și atitudini de reciprocitate-elevilor le place să învețe împreună cu colegii lor.
- *atitudini cognitive*: au la bază curiozitatea – impuls puternic care-i determină pe copii încă de mici să exploreze ambianța, să manipuleze obiectele, să cunoască anumite lucruri și fenomene. Cu privire la aceasta A. Maslow susține că trebuințele de a ști și de a înțelege sunt chiar mai evidente în pruncie și în copilărie decât la maturitate [171]. Astfel,

curiozitatea reprezintă factorul dinamic ce stă la baza activităților de învățare. Elevul învață nu din datorie sau obligație, ci din motivul că îi place, că simte nevoia de a cunoaște mai mult, că îl interesează anumite domenii științifice. A. Leontiev [167] susține că interesul pentru cunoaștere presupune el însuși o motivație intrinsecă cognitivă, adică nevoia – trebuința conștientizată de a cunoaște cât mai mult, de a înțelege lumea care te înconjoară, de a descoperi, precum și nevoia de autocunoaștere.

- *de ordin afectiv*: sunt cele care au la bază trăiri afective atât pozitive, cât și negative. Astfel elevii se implică în procesul învățării fie din respect față de părinți, fie datorită simpatiei față de profesor, sau de teamă și anxietate datorită pedepselor aplicate de ei. Această atitudine, de ordin afectiv, redă atitudinea elevilor față de persoanele cu care interacționează în procesul învățării și față de cerințele și sarcinile ce vin din partea acestora.
- *atitudini de autorealizare* – sunt cele ce țin de aspirația către competență și include celelalte două elemente ale competenței: „dorința de autodepășire” și „dorința de identificare”. De aceea elevii depun efort în procesul învățării pentru a deveni buni la anumite discipline.
- *atitudini aptitudinale speciale* – sunt acele direct legate de aptitudinile și talentul elevilor. Datorită anumitor aptitudini, elevii pot obține succese remarcabile în unele domenii și mai puțin în altele. De aceea unii elevi pot fi buni la educația plastică, educația muzicală și mai puțin la matematică sau istorie. Aptitudinile reprezintă pentru ei factori importanți în formarea atitudinilor de învățare în domeniul respectiv.

Atitudinile de învățare, reprezintă principala sursă care duce la obținerea *performanțelor școlare înalte* și generează atitudini pozitive față de învățare.

Relația dintre atitudinea de învățare și performanță este una de interdependență, deoarece ele se pot influența reciproc: performanța poate fi o consecință a atitudinii, cu cât elevul are atitudine pozitivă față de învățare, cu atât performanța lui este mai înaltă. De asemenea, elevul care obține performanțe ce corespund unor standarde înalte, își formează atitudini pozitive în activitatea de învățare pe care o desfășoară. Deci, atitudinea pozitivă față de învățare poate conduce la performanță, iar performanța, ca succes repetat, stimulează atitudinea de învățare [118].

Nivelul de aspirație reprezintă calitatea performanței spre care tinde elevul în viitor, de asemenea, poate fi considerat un factor intermediar dintre atitudine și performanță. Odată stabilit, acesta devine etalonul prin care elevul își poate evalua și raporta performanța realizată. Nivelul de aspirație are atât o componentă motivațională, cât și una cognitiv-evaluativă, deoarece el se

fixează în funcție de imaginea pe care o are elevul despre propria persoană și despre performanțele realizate în prealabil la anumite categorii de sarcini. Astfel, aceeași notă obținută la o disciplină de studiu îl bucură nespuse pe un elev, dar în același timp pe altul îl descurajează. Cei doi elevi apreciază diferit aceeași notă pentru că, pe baza rezultatelor obținute în prealabil la acea disciplină de studiu, au niveluri de aspirație diferite. Pentru cel cu nivel de aspirație ridicat, nota respectivă va fi un eșec, iar pentru cel cu nivel de aspirație scăzut, o va considera un succes [30].

Nivelul de aspirație trebuie să se raporteze la potențialul elevului. Cunoașterea și aprecierea obiectivă a propriilor capacități, îi oferă elevului siguranță și eficacitate în cadrul procesului de învățare. Un nivel de aspirație prea înalt, va duce la descurajare și la pierderea încrederii elevului în forțele proprii, astfel se va confrunța cu multe situații de insucces și eșec. De asemenea un nivel scăzut al aspirațiilor în raport cu posibilitățile reale, va duce la regres și ineficiență în procesul de învățare al elevului grație faptului că elevul obține cu ușurință rezultatele propuse, elevul nu-și poate valorifica la maxim posibilitățile, astfel nu depune efortul necesar la realizarea unor activități educaționale. Pentru formarea unei imagini de sine corespunzătoare, și a unui nivel de aspirație adecvat posibilităților reale, este necesară o implicare eficientă a cadrelor didactice în formarea personalității elevului, cât și crearea unui program de studii eficient și adaptat cerințelor și exigențelor sociale.

Învățarea este un proces care stă la baza activității umane, iar atitudinea față de acest proces, constituie sursa performanțelor școlare. Orice comportament al elevului în activitatea de învățare poate fi generat de diverse atitudini, însă cele cognitive sunt considerate superioare și cele mai importante în procesul educațional, deoarece elevii prezintă interes față de procesul învățării, nu doar de produsul ei.

Deci, la fundamentele formării atitudinilor de învățare se pot afla, de obicei *motivele, motivația învățării*, precum și *ideile, convingerile, orientările, aspirațiile elevului* etc., deci, aspectele interioare, influențate și de cele exterioare ale procesului de învățare, cum ar fi procesele cognitive, de conținut, metodologice, tehnologice etc. *Motivația învățării* reprezintă mecanismul psihologic prioritar în energizarea și reglarea comportamentului individului supus unui proces, interior sau exterior de schimbare. Schimbarea la nivelul personalității umane presupune existența, construirea sau perfecționarea unui sistem motivațional-atitudinal flexibil și adaptabil împrejurărilor de viață [10].

1.3. Particularitățile psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică

Dezvoltarea psihică a elevului mic se realizează în stadii, fiecare stadiu caracterizându-se printr-o configurație proprie de procese și însușiri psihice. Trecerea de la un stadiu la altul marchează un salt nu numai în cadrul diverselor componente psihice, ci și în cadrul relațiilor dintre ele, a personalității în ansamblul său.

După cum afirma L. S. Vîgotski, în perioadele timpurii ale copilăriei dezvoltarea se produce „*de jos în sus*”, în sensul că procesele psihice mai complexe se formează pe baza proceselor elementare, pentru ca în perioadele mai avansate dezvoltarea să se producă „*de sus în jos*”, procesele psihice complexe influențându-le pe cele elementare [141, p. 23].

Din punct de vedere intelectual, la vârsta școlară mică asistăm la un progres al gândirii care începe să devină *noțională*. Gândirea rămâne însă predominant concretă. În perioada vârstei școlare mici gândirea elevului parcurge următoarele etape evolutive: de la gândirea concretă prin acțiuni practice nemijlocite spre gândirea concretă prin reprezentări și de la ea la gândirea abstractă prin noțiuni [56]. Savanții psihologi afirmă, că dezvoltarea intelectuală a elevilor claselor primare se realizează eficient atunci când sarcinile de învățare cuprind acțiuni ce cer de la copil concomitent acțiuni practice, capacități de operare cu imaginile, de aplicare a termenilor, aptitudini logice și creative. Acest specific necesită să fie luat în considerație în elaborarea sistemului de sarcini creative pentru elevii mici. Dacă un aspect al gândirii elevilor se va realiza la un nivel jos, atunci și dezvoltarea intelectuală a copiilor se va realiza ca monoproses (în o direcție), dacă vor domina acțiunile practice atunci se va dezvolta preponderent gândirea imaginativ- practică și riscă să rămână la un nivel jos de dezvoltare cea intuitivă și verbal-logică. În cazurile când predomină acțiunile educaționale orientate spre dezvoltarea gândirii intuitive, atunci riscăm să dezvoltăm la un nivel jos la copii gândirea teoretică și practică.

Specificul dezvoltării elevilor de vârstă școlară mică este determinat de activitatea primordială, particularitățile de dezvoltare socială a copiilor și caracteristica dezvoltării noilor formațiuni psihice. Activitatea de învățare sistematică a elevului mic ca activitate primordială schimbă radical situația socială în dezvoltarea generală a copilului. Elevul devine în sens oficial „subiect” social cu obligațiuni de valoare socială, care-s apreciate de societate. Atitudinile de viață ale elevului mic se restructurează și-n cea mai mare măsură sunt determinate de succesul în realizarea cerințelor/obligațiilor sociale.

În activitatea fundamentală a elevului mic – activitatea de învățare integrează alte trei activități preponderente: activitatea de joc, de comunicare și de muncă [54]. Aceste patru tipuri de activități reprezintă pilonii de bază în dezvoltarea elevului mic. În cadrul activității de învățare

se formează condiții favorabile de dezvoltare a trebuințelor de învățare, interesul către mediul înconjurător, către obținerea a noi cunoștințe, deprinderi și capacități.

Vârsta școlară mică reprezintă o perioadă de dezvoltare intensă a proceselor cognitive. Ele devin conștiente și voluntare. Conform psihologului L. S. Vîgotski la elevii de vârstă școlară mică în cadrul instruirii gândirea devine o activitate conștientă, ea devine o funcție de bază a activității personalității. Dezvoltarea sistematică a gândirii logico-verbale, abstracte favorizează restructurarea tuturor proceselor cognitive la elev. În această perioadă se creează următoarele noi formațiuni psihice: reflexia, analiza și planul intern de acțiune [141].

La vârsta școlară mică se modifică calitativ capacitatea de reglare voluntară a comportării și sfera motivațională a elevului. Aceasta îi permite copilului de a acționa în conformitate cu obiectivele conștientizate, conform normelor, regulilor și mijloacelor elaborate și acceptate de mediul social. La această vârstă se creează și se dezvoltă noi tipuri de atitudini cu oamenii ce-l înconjoară, cu care comunică și activează în comun.

Formațiunile de bază, care se creează și se dezvoltă la elevii de vârstă școlară mică sunt următoarele:

- un nou nivel calitativ de reglare voluntară a comportării și activității;
- reflexia, analiza și planul intern de activitate;
- dezvoltarea a noi atitudini în cunoașterea realității înconjurătoare;
- orientarea spre grupul de semeni [156;173].

Aceste schimbări profunde, care au loc în sfera psihică a elevului de vârstă școlară mică creează condiții favorabile de dezvoltare eficientă a copilului ca subiect activ al activității de învățare, de autocunoaștere și de comportare socială. Elevul de vârstă școlară mică este senzitiv / perceptibil în: formarea atitudinilor de învățare; formarea și dezvoltarea capacităților creative și de învățare; dezvoltarea capacităților de autocontrol, autoorganizare și autoreglare; în formarea autoaprecierii adecvate, atitudinilor critice de sine și de cei ce-l înconjoară; însușirea normelor de comportare și de dezvoltare morală; dezvoltarea capacităților de comunicare și colaborare cu semenii și vârstnicii [150].

Noi formațiuni apar în toate sferile de dezvoltare a personalității, în special, se modifică sfera intelectuală și atitudinile sociale [153].

Cercetările psihologice demonstrează, că în această perioadă o mare importanță o capătă dezvoltarea gândirii. Gândirea devine componentă centrală în dezvoltarea psihică a elevului. La această vârstă are loc trecerea de la gândirea concretă prin reprezentări la gândirea abstractă prin noțiuni. Gândirea abstractă prin noțiuni este determinată de conținutul și modalitățile de organizare a activității primordiale – activitatea de învățare.

Pentru copiii de 8-11 ani este caracteristic dezvoltarea gândirii teoretice. Gândirea teoretică îi permite elevului de a rezolva probleme și a face concluzii, orientându-se la calitățile și relațiile interne, esențiale ale obiectelor și fenomenelor. La elevi se dezvoltă intens operațiile gândirii logice: compararea și clasificarea, analiza și sinteza, inducția și deducția, generalizarea și abstractizarea, negarea și modelarea. Noile forme ale gândirii (noțiunea, judecata, raționamentul) pentru elevii de vârstă școlară mică devin repere importante în formarea și dezvoltarea capacităților creative. Dezvoltarea gândirii favorizează apariția și dezvoltarea a așa formațiuni psihice caracteristice elevilor mici ca analiza, planul de activitate internă și reflexă. La elevul de vârstă școlară mică începe să se dezvolte reflexia ca capacitate de a-și aprecia acțiunile proprii, a-și analiza conținutul și procesul acțiunilor sale mintale. Capacitatea de reflexie se dezvoltă favorabil în acțiunile de control și autocontrol, de apreciere și autoapreciere. Conștientizarea de către elevi a esenței și a conținutului acțiunilor proprii este posibilă atunci când el este capabil de a expune ordinea etapelor acțiunilor proprii, a explica, a motiva și a argumenta acțiunile [142].

Elevii de vârstă școlară mică, de regulă, își organizează acțiunile morale după un model elaborat de vârstnici, de a se comporta cu oamenii ce-l înconjoară în conformitate cu atitudinea lor față de copil [157]. Elevul mic se orientează la unele modele de comportare moral-umană, pe care le însușește contactând cu vârstnicii. El este capabil de a se autoevalua și evalua oamenii ce-l contactează direct sau indirect. Capacitățile de autoeducație la finele clasei a treia sunt bine dezvoltate. Noile tipuri de colaborare cu alți oameni contribuie la perfecționarea sistemului de valori morale la elevul mic.

Învățarea pentru elevul mic devine activitate de muncă în sensul adevărat al cuvântului atunci când copilul percepe și înțelege obiectivele, eforturile și rezultatele [74]. Elevul mic manifestă abilități de a-și înainta în fața sa sarcinile/obiectivele de învățare, a-și selecta mijloacele de realizare a lor și de a-și autoaprecia și regla acțiunile de învățare. Comportarea voluntară (conștientă), autoreglarea proceselor psihice, planul intern de activitate sunt determinate de sistemul de atitudini emoționale cu vârstnicii și semenii în cadrul cărora elevul activează și, în special, de atitudinile morale prezente la elev. Vârstnicii contribuie la dezvoltarea individualității copilului prin intermediul dezvoltării gândirii la elev. În așa mod elevul se orientează spre principalele tipuri de relații și atitudini cu realitatea înconjurătoare. Aceasta este principala caracteristică a individualității elevului mic. Elevii de vârstă școlară mică posedă posibilități potențiale majore de dezvoltare. Dar aceste posibilități potențiale se pot transforma în forțe reale, în calități de personalitate atunci când procesul pedagogic va fi capabil să-i educe, să contribuie la dezvoltarea lor amplă și deplină. Aceasta ar permite formarea unei personalități capabile de a fi pregătită pentru viața socială care se află în continuă schimbare, să înțeleagă

lumea și pe sine însuși, pentru o muncă creatoare și transformarea realității [145]. Dezvoltarea elevului necesită să fie orientată spre ziua de mâine. Zona dezvoltării proxime e ziua de mâine a copilului.

Obiectivul major al educației constă în orientarea personalității spre ziua de mâine. Activitatea în care se încadrează copilul, pe de o parte, trebuie să corespundă nivelului actual de dezvoltare, pe de altă parte, să fie îndepărtat de el, adică să-l depășească în ce privește complexitatea. În caz contrar, dezvoltarea își pierde terenul. Dacă obiectivele educaționale propuse elevului sunt echivalente forțelor lui, acestea din urmă nu vor fi impulsionate spre o dezvoltare ulterioară. Această idee, în special, este caracteristică pentru elevii de vârstă școlară mică, „capacitatea dezvoltării umane, moștenită de copil, se poate realiza cel mai mult sau mai puțin plenar în primii 8-10 ani de viață” [15].

Conform cercetărilor efectuate de L. I. Bojovici pentru elevii de vârstă școlară mică este caracteristic așa numitul fenomen „instanțele morale”, care determină schimbările esențiale din sfera motivațională a personalității și generează formarea și dezvoltarea sentimentului datoriei. Sentimentul datoriei constituie principalul motiv care stimulează și direcționează comportarea elevilor. Instanțele morale reprezintă niște trepte /etape de acceptare de către elev a sistemului de norme morale și valori sociale. La prima etapă de însușire a normelor morale de către elevi ca motive de comportare îl reprezintă acceptarea lor de către vârstnici, pedagog și alți oameni. Tendința copiilor de a se comporta conform cerințelor vârstnicilor devine o categorie generală ce se reflectă prin termenul „trebuie”. Aceasta este prima etapă / instanță în formarea culturii morale a personalității [149].

Schimbări considerabile se produc și-n sfera motivațională a elevilor mici. În științele psihologice motivația se definește ca un ansamblu de factori dinamici care determină conduita unui individ. Orice act de comportare este motivat. Factorii care determină comportamentul personalității se numesc motive.

M. Golu face următoarele distincții între motivație și motiv: Prin termenul de motivație definim o componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de motiv exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate. Așadar, prin motiv vom înțelege acel mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete. Sub efectul stimulărilor interne sau externe, motivele aduc individul în stare de acțiune și-i susțin activitatea o perioadă de timp, în pofida obstacolelor care pot apărea.

Motivația învățării se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și

deprinderi. Motivația energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață [50]. În procesul educațional învățătorul trebuie să cunoască faptul că, pentru a putea învăța bine, elevii ar trebui să se simtă mai întâi fizic confortabil, să se simtă relaxați, îndrăgiți, apreciați și să aibă o stimă de sine ridicată. Elevii vor da un randament mai mare într-un mediu relaxat și sigur. Învățarea trebuie să se realizeze într-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără amenințări sau pedepse. Învățătorul trebuie să-l ajute pe elev să aibă încredere în forțele proprii, în capacitățile lui de a rezolva sarcinile cognitive.

Procesul de formare și dezvoltare a motivelor cognitive la elevii mici se supune legității Yerks-Dodson. Esența ei constă în faptul că, pe măsură ce este mai înalt nivelul de dezvoltare a motivației cu atât este mai înalt rezultatul activității de învățare. Această dependență se manifestă până la o anumită limită. Dacă se trece de această limită, cu toate că forța motivației crește, eficacitatea activității de învățare scade [171].

Bojovici L. I. a demonstrat, că pentru elevii mici *motivul de bază al învățării* îl reprezintă importanța socială a procesului de învățare. Acest motiv este atât de important, încât și atunci când lipsesc interesele cognitive nemijlocite, elevii realizează obiectivele de învățare trasate de pedagog și vârstnici [12].

Motivele, legate indirect de activitatea învățării, care se afla în afara activității cognitive a elevului, au o semnificație importantă stimulativă. La acestea se referă motivele social-morale: motivele datoriei și responsabilității față de societate, clasă, pedagogi, părinți etc.; de autoactualizare; de a fi elev bun, a fi lăudat de pedagog și părinți; de a ocupa o anumită poziție în grupul de elevi etc.

Conținutul, atmosfera comunicării, stilul relațiilor reciproce trebuie să-l ajute pe elev să învețe, să însușească trăsăturile cu adevărat omenești, să se cunoască pe sine ca om, să-i cultive sentimentul demnității personale, respectul de sine, conștiința că este luat în considerație, că este văzut și apreciat [170].

Procesul educațional trebuie preponderent, să contribuie la formarea unor atitudini socio-morale, să stimuleze tendințele copiilor de a activa în comun, relațiile de colaborare, de ajutor stimă și responsabilitate și trebuie să ofere libertate creativității și inițiativei în realizarea acțiunilor independente rezonabile.

Referitor la particularitățile psihosociale de dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică Ș. Amonaşvili [146] susține că în procesul pedagogic elevul trebuie să fie însoțit de senzația liberei alegeri. Aceasta înseamnă, că învățarea trebuie să fie conștientizată ca o acțiune social-

importantă, că obiectivele de învățare reprezintă niște obligațiuni social-pedagogice. Pentru ca învățătura să devină sensul vieții, trebuie ca dorințele elevului să coincidă cu obiectivele instruirii, trebuie ca activitatea propusă de adult să fie percepută și trăită de copil ca o activitate liber aleasă de el personal. Instruirea înseamnă o activitate liberă pentru elev și înseamnă a-i crea condiții optime pentru dezvoltare, educație. E nevoie de organizat procesul educațional în concordanță cu particularitățile bio-psiho-sociale ale copilului și, în special, cu trebuințele, interesele lui. Se cere ca în clasă să domnească o atmosferă de încredere, responsabilitate și stimă reciprocă, de înțelegere și ajutor reciproc.

1.4 Concluzii la Capitolul 1.

Analiza teoretică a diferitor abordări ale atitudinii a permis a formula următoarele concluzii:

1. Termenul de *atitudine* a fost definit de către mai mulți savanți din diverse perspective: psihologică, sociologică și pedagogică. În accepțiunea noastră atitudinea este poziția individului - pozitivă sau negativă, determinată intern și condiționată extern față de anumite idei, fapte, fenomene ale educației.
2. Atitudinile sunt stări interne, prezentând anumite structuri: *cognitivă* – cunoștințe, judecăți, raționamente, credințe; *afectivă* – sentimente, emoții, interese, aspirații; *comportamentală* – acțiuni, fapte realizate din imbold intern sau din impuls extern formate în confluența dintre motivele personale și influența de stimuli din ambianță; predispoziții spre anumite comportamente, reieșind din experiența și motivația personală și în conformitate cu solicitarea mediului social.
3. *Atitudinea de învățare* reprezintă un sistem de *acțiuni cognitive, acțiuni afective și acțiuni comportamentale* ale elevului față de învățare, axate pe comprehensiune, pe experiența de viață, pe interes și motivație, pe convingeri – toate acestea orientând subiectul spre un anumit comportament vizavi de obiectul cercetat.
4. Procesul formării atitudinilor este compus din interesele, nevoile și necesitățile spirituale, materiale, psihofiziologice ale personalității. La fundamentele formării atitudinilor se află de obicei motivele, motivația învățării, precum și ideile, convingerile, orientările, aspirațiile elevului, deci, aspectele interioare, influențate și de cele exterioare ale procesului de învățare, cum ar fi procesele cognitive, de conținut, metodologice, tehnologice ș.a.
5. Atitudinea ca parte componentă a competenței prevede implicarea celor ce vor să învețe să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare.

Motivația și încrederea sunt cruciale pentru formarea competenței de *a învăța să înveți*, care presupune stabilirea relațiilor armonioase cu cei din jur și cu mediul în care trăiești; a învăța să înveți - pentru a te înțelege, a valorifica, *a căuta succesul personal*.

6. Specificul dezvoltării elevilor de vârstă școlară mică este determinat de activitatea primordială – învățarea, care le schimbă radical situația socială în dezvoltarea generală a sa. Elevul devine în sens oficial „subiect” social cu obligațiuni de valoare socială, care-s apreciate de societate. Atitudinile de viață ale elevului mic se restructurează și, în cea mai mare măsură, sunt determinate de succesul în realizarea cerințelor sociale. Activitatea de învățare a elevului mic integrează alte trei activități preponderente: activitatea de joc, de comunicare și de muncă. Aceste patru tipuri de activități reprezintă pilonii de bază în dezvoltarea elevului mic. Schimbările profunde ce au loc în sfera psihică a elevului de vârstă școlară mică creează condiții favorabile de dezvoltare eficientă a acestuia ca subiect activ al activității de învățare, de autocunoaștere, autodezvoltare, autocontrol și de comportare socială.

7. Așadar, în urma analizei subiectului în literatura de specialitate au fost confirmate și concretizate scopul, obiectivele și problema cercetării:

Scopul cercetării constă în stabilirea fundamentelor științifice, elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii.

Obiectivele cercetării:

1. Stabilirea reperelor psihopedagogice ale atitudinilor de învățare.
2. Determinarea reperelor teoretico-metodologice și elucidarea etapelor și fazelor diferențierii și individualizării instruirii.
3. Elucidarea sistemului de condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.
4. Elaborarea Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare în baza diferențierii și individualizării instruirii.
5. Validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii.

Problema cercetării rezidă în fundamentarea teoretică și praxiologică a formării atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii pentru eficientizarea procesului de formare a atitudinilor cognitive și sporirea însușitei elevilor.

2. FUNDAMENTE TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII INSTRUIRII

2.1 Trăsăturile caracteristice ale individualizării și diferențierii instruirii

Prima abordare teoretică referitoare la instruirea diferențiată a celor ce învață îi aparține lui Platon (427 î.Hr. – 347 î.Hr.), care explică, în lucrarea *Republica*, diferențele dintre oameni în baza a cinci vârste metalice și subliniază rolul societății în educația „copiilor de aur”, adică a acelor 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 [30].

Frumoase îndrumări pentru cunoașterea individualității sunt expuse de Aristotel (384 î.Hr. – 322 î.Hr.). Filosoful susținea nevoia de a se ține cont 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 [35].

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 pornește 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), J. H. Pestalozzi (1746-1827), 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), J. F. Herbart (1776-1841) etc.

Comenius J. A. 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 [28,109].

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 elemente și cunoștințe pentru aceasta” [117].

Individualizare și diferențierea instruirii presupune 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 să-și aleagă singur activitatea, în funcție de ritmul său propriu și preferințele sale [180].

În literatura pedagogică se atestă diverse păreri referitor la noțiunile *învățare diferențiată* și *abordare diferențiată*. Totuși, aceste noțiuni nu pot fi confundate. Învățarea diferențiată se referă la aspectele de organizare și dirijare a învățării, presupune formarea unor grupuri de elevi, impune o diferențiere de timp, de complexitate a sarcinii, de formă a învățării etc. Pe când abordarea diferențiată se referă la tehnologia de abordare individuală a elevilor prin care se determină nivelul capacităților și potențialităților elevilor cu orientare spre dezvoltarea maximă a personalității elevului la diferite etape de învățare. Învățarea diferențiată și abordarea diferențiată se completează și se condiționează reciproc.

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

Tabelul 2.1. Definiții ale conceptului de individualizare și diferențiere

Autor	Definiții
И. УНТ [180].	<p>Individualizarea constituie respectarea particularităților individuale ale elevilor în procesul de învățământ, organizat sub orice formă, indiferent de particularitățile luate în considerare sau de ponderea acestora.</p> <p>Diferențierea – respectarea particularităților individuale ale elevilor în cadrul organizării pe grupe a activității de învățare.</p>

A. Kirsanov [163].	<p>Diferențierea activității elevilor – oferirea elevului a posibilității de a rezolva o problemă cognitivă, propusă sau apărută pe parcurs, într-o modalitate proprie, folosind procedee proprii în tempou și ritm propriu, conform nivelului de pregătire și posibilităților cognitive.</p> <p>Individualizarea activității de învățare – folosirea unui sistem de sarcini, corespunzătoare scopului activității și posibilităților reale ale clasei, a unui grup de elevi sau a unui elev.</p>
E. Rabunskii [175].	<p>Individualizarea instruirii – formă de organizare a unui colectiv de elevi în cadrul procesului didactic orientat spre realizarea cerințelor abordării individuale.</p> <p>Abordare diferențiată – poziție didactică, care presupune împărțirea clasei de elevi în grupuri după anumite criterii, de exemplu interese, reușită, etc.</p>
I. Cerghit [20].	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.
I. Radu [114].	Abordare individuală – orientarea spre particularitățile individual-psihologice ale elevilor, includerea în cadrul activității a unor procedee și metode specifice corespunzătoare particularităților individuale.
C. Зубов[159].	<p>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.</p>
Dorofeev G. [154].	Diferențiere –sistem de învățământ care oferă elevilor 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.
Cristea S. [33].	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”.
Silistraru N. [123].	Învățarea individualizată – mod de abordare educațională care vizează contribuția fiecărui elev adusă la situația predării și învățării.
I. Radu [114].	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.
Crețu C. [32].	Organizarea diferențiată și personalizată a conținuturilor vizează adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevilor.
M. Hamm D. Adams [187].	Instruirea diferențiată 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 elev, 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 .

Din cele menționate mai sus evidențiem că *individualizarea și diferențierea* 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 elevului 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 [32,104,114].

Învățarea individualizată și diferențiată are ca scop eliminarea unor lacune din cunoștințele și deprinderile însușite de elevi, atingerea performanțelor minimale acceptate, iar rolul cel mai important, în acest tip de învățare, îl are îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor acelor elevi capabili de performanțe superioare. Descoperirea elevilor capabili de performanțe trebuie să

constituie o prioritate în activitatea educabililor, deoarece aceștia vor fi potențiali olimpici, oameni de știință, etc. Se pot numi elevi superdotați doar acei elevi care prezintă capacități superioare vârstei lor, iar talentați sunt acei elevi care dovedesc calități deosebite în anumite domenii precis definite, acestea apar evidente în urma aplicării și interpretării rezultatelor unor probe de evaluare inițială. Pentru munca diferențiată în învățământul preuniversitar doar pedagogul este cel care planifică și asigură activități care sunt potrivite fiecărui elev, dându-i posibilitatea să reflecte, bineînțeles că într-o măsură oarecare, în privința procesului de învățare, sprijinindu-l și încurajându-l.

Activitatea de diferențiere trebuie orientată spre acele aspecte care influențează randamentul școlar. Orice activitate de diferențiere a instruirii trebuie să pornească întotdeauna, de la sesizarea trăsăturilor, dar și a deosebirilor dintre subiecți manifestate pe mai multe planuri. Aceste trăsături îi diferențiază pe elevi reprezentând operația inițială, premisă a oricărei acțiuni de tratare diferențiată, astfel, pedagogul va ști cum să-și orienteze intervenția educativă, adaptând-o în raport cu trebuințele fiecăruia, dar și pentru dezvoltarea sentimentelor favorabile apartenenței la grup. O altă clasificare a grupelor este cea a grupelor omogene care pot fi clasificate, la rândul lor, în alte subgrupe: elevi cu un nivel intelectual mediu sau înalt și elevi care au un ritm mai lent în gândire sau acțiune [24].

Hosticka A. consideră că *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; *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 [188].

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.

Se cunoaște 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 elevului.

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.

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 [100].

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.

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 elevilor în cadrul colectivului grupei le găsim în lucrarea lui Ian Amos Comenius „*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 elev [28].

Învățământul diferențiat se referă la aspectele de organizare și dirijare a învățării, presupune formarea unor grupuri de elevi, 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 pedagogice și psihologice.

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 elevilor, prin care se determină nivelul capacităților și potențialităților elevilor cu orientare spre dezvoltarea maximă a personalității elevului 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.

Deci, *diferențierea și individualizarea* în instruire 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 și individualizarea instruirii.

În sursele psihopedagogice termenii de „individualizare” și „diferențiere” se tratează în mai multe moduri. Varietatea definerii acestor termeni depinde de criteriile care se iau la bază. În opinia noastră termenii nominalizați pot fi concretizați luând la bază structura procesului de instruire.

Instruirea ca activitate socioumană reprezintă un proces orientat de predare – învățare – evaluare sau de activitate comună a pedagogului și elevilor pentru însușirea de către copii a conținutului învățământului: a) predarea sau activitatea pedagogului. Vorbind despre pedagog, se are în vedere subiectul colectiv – elaboratorii de planuri de învățământ, curricula, manuale și alte mijloace didactice, profesorul care nemijlocit instruieste elevii; b) învățarea – activitatea elevilor înzestrați cu multiple trăsături specifice și similare. Instruirea există și decurge datorită activității de învățare, care reprezintă o altă importantă componentă a ei. Învățarea decurge numai datorită prezenței la elevi a motivelor / trebuințelor cognitive, adecvate scopului și obiectivelor instruirii. Elevul este nu numai obiect dar și subiect al procesului de instruire. De aici reiese că motivele / trebuințele cognitive sunt o condiție necesară a activității de învățare. Instruirea prevede ca pedagogul să organizeze și să realizeze procesul însușirii nu numai a cunoștințelor, capacităților, nu numai stimularea motivelor cognitive care asigură activitatea de învățare, dar și formarea la elevi a atitudinilor emoționale față de componentele procesului instructiv și realitatea înconjurătoare, reflectate în conținutul materiei de învățământ c) evaluarea – sistem de acțiuni pentru realizarea conexiunii inverse. Procesul de instruire presupune efectuarea evaluării și autoevaluării. La rândul lor evaluarea și autoevaluarea asigură funcționarea conexiunii inverse în procesul de instruire. Următoarea componentă a procesului de instruire îl reprezintă formele de

realizare a acțiunilor de învățământ: lecția școlară; lucrările de laborator și practice; excursiile didactice; consultațiile etc. Toate aceste elemente componente alcătuiesc logica procesului de instruire [82, pp.409-410].

Diferențierea procesului instructiv își ia începutul la etapa de elaborare a planurilor de învățământ, curricula, manualelor și a altor mijloace destinate pedagogului și elevilor. Diferențierea și individualizarea se realizează pe întreg parcursul procesului instructiv. Instruirea la etapa de proiectare se fundamentează pe diferențierea externă (crearea a diverse tipuri de școli și clase pentru elevii înzestrați cu competențe, interese și îndeletniciri specifice; elaborarea planurilor, curriculei, manualelor și altor mijloace de instruire). Diferențierea presupune schimbarea și adaptarea planurilor, curriculei, manualelor, metodelor și mijloacelor de învățământ în corespundere cu posibilitățile, necesitățile și interesele elevilor. Ea presupune crearea de instituții de învățământ de diverse tipuri, clase de profil și corecție etc. Diferențierea externă presupune organizarea instruirii în clase și școli cu un contingent relativ omogen de elevi. Instruirea diferențiată externă se realizează după planuri, curricula, manuale și metode omogene. Cel mai frecvent diferențierea externă se realizează după tipul de școli, clase, profiluri, specialități și specializări, profesii, capacități și interese, vârste și niveluri de dezvoltare a sănătății etc. Diferențierea internă a instruirii în cadrul claselor de elevi se realizează în cadrul tuturor formelor de învățământ. Grupele de elevi din cadrul claselor pot fi create după diferite criterii: interesele cognitive către obiectul de învățământ, nivelul de dezvoltare a competențelor, însușita și nereușita școlară, nivelul de dezvoltare a gândirii, a imaginației, a competenței de învățare, ritmul de învățare al elevilor ș.a. Mijloacele de diferențiere internă și individualizare a instruirii se raportează la particularitățile de dezvoltare a fiecărui elev și grup de copii. Diferențierea reprezintă un proces mai complex, care se extinde asupra întregului sistem de învățământ. Diferențierea presupune stabilirea deosebirilor sau particularităților specifice ale tuturor elevilor clasei / claselor și plasarea lor în grupuri conform unor parametri comuni / similari și organizarea instruirii conform nivelului de performanță, potențialului grupului / grupurilor de elevi.

Diferențierea reprezintă un principiu de eficientizare și reformare a sistemului educațional, care presupune abordarea individuală a instruirii și educației elevilor; presupune schimbarea / modificarea planurilor și curriculei școlare, conținutul și metodele de instruire, ritmul și durata instruirii în conformitate cu aptitudinile, competențele, interesele elevilor; presupune crearea diverselor tipuri de instituții de învățământ, clase de profil, grupe omogene de elevi în cadrul clasei ș.a.

Diferențierea internă a instruirii se realizează cel mai frecvent prin astfel de forme: a) utilizarea sarcinilor didactice în microgrupuri omogene și eterogene în clasa de elevi; b) acțiuni compensatorii de recuperare și de dezvoltare anticipativă a elevilor; c) învățarea reciprocă în grupuri eterogene. În sursele psihopedagogice cel mai frecvent se evidențiază două modalități de diferențiere: a) diferențierea externă care prevede organizarea diferitor tipuri de școli și clase pentru elevii cu competențe specifice; b) diferențierea internă care presupune organizarea instruirii elevilor pe clase în conformitate cu unele particularități similare/identice a unor elevi. Etapele diferențierii interne sunt următoarele:

- Diagnosticarea elevilor.
- Plasarea elevilor în grupe pe baza diagnosticului.
- Determinarea mijloacelor de diferențiere și elaborarea sarcinilor/activităților de învățare diferențiate.
- Abordarea diferențiată a elevilor la diferite etape ale lecției.
- Diagnosticul rezultatelor obținute de elevi în cadrul învățării [180].

Deci, diferențierea instruirii reprezintă un proces de creare a condițiilor de instruire în școli, în clase și grupe de elevi în raport cu particularitățile de dezvoltare a elevilor. Se evidențiază *trei aspecte de bază a diferențierii instruirii*: cunoașterea particularităților de dezvoltare a elevilor, plasarea elevilor în grupe mici conform particularităților identificate și realizarea acțiunilor de instruire în grup .

Individualizarea instruirii prevede adaptarea și readaptarea permanentă a pedagogului la particularitățile specifice ale clasei de elevi, la trăsăturile specifice ale fiecărui elev, prevede adaptarea curriculumului școlar la elevii concreți. Individualizarea presupune scoaterea în evidență a trăsăturilor specifice fiecărui elev și organizarea acțiunilor de personalizare a procesului de învățare și a rezultatelor învățării. Acțiunea de individualizare presupune atât cunoașterea de către pedagog a particularităților specifice ale elevilor, cât și acțiunea de autocunoaștere ea presupune la fel și specificarea evaluării. La etapa de realizare a procesului de învățământ pe prim plan se plasează individualizarea și, în special, diferențierea internă a instruirii. Activitatea de învățare presupune individualizarea și diferențierea internă a procesului de învățământ. Activitatea de învățare generează procesul însușirii materiei de învățământ care poartă caracter personalizat. Însușirea reprezintă un proces psihic intern, proces care se desfășoară în planul mintal, în planul conștiinței personalității elevului și presupune autoindividualizarea și autodiferențierea personalizată a învățării. Procesele mintale – perceperea, înțelegerea, chibzuirea, generalizarea, formarea și dezvoltarea imaginației, a capacităților și deprinderilor de ordin mintal, formarea comportamentului virtual, formarea

opiniilor și convingerilor reprezintă un proces complex și integral de autodiferențiere și autoindividualizare personalizată.

Instruirea personalizată se fundamentează pe conceptul elaborat de psihologul L. S. Vîgotski – zona actuală și proximă de dezvoltare a personalității. Zona actuală și proximă de dezvoltare a personalității poate fi examinată sub aspect biogenetic, psihic și educațional care presupune o varietate imensă de abordări ale individualizării și diferențierii în dezvoltarea personalității elevului. Abordarea individualizată este orientată spre particularitățile specifice ale personalității și prevede crearea condițiilor favorabile de dezvoltare optima și amplă a personalității elevului [141, p.15].

Individualizarea și diferențierea instruirii reprezintă un proces continuu de adaptare și aplicare a unui demers didactic la situații particulare ale elevului, presupune capacitatea pedagogului de a proiecta și realiza activități didactice în raport cu particularitățile de dezvoltare bio-psiho-educaționale ale fiecărui elev și adaptarea/readaptarea elevului la exigențele și modalitățile de organizare ale instruirii, la standardele instructive și educative.

Fiecare elev este unic prin genotipul moștenit, dar și prin particularitățile psiho-sociale / educaționale care constituie personalitatea umană. *Individualizarea instruirii* reprezintă un proces de adaptare, readaptare și aplicare a demersurilor didactice raportate la particularitățile de dezvoltare ale elevului. Ea presupune capacitatea cadrului didactic de a proiecta și realiza acțiuni didactice în funcție de particularitățile bio-psiho-sociale ale fiecărui elev. Individualizarea permite de a valorifica la maximum potențialul fiecărui elev, de a crea demersuri eficiente pentru realizarea obiectivelor învățării. Individualizarea este direcționată spre personificarea procesului instructiv: obiective, conținuturi, metode și procedee didactice raportate la achizițiile prezente la elev. Individualizarea instruirii se realizează în cadrul tuturor formelor de învățământ: lecția școlară, lucrările practice și de laborator, excursiile didactice, lucrul pentru acasă etc.

Obiectivele instruirii individualizate:

- Dezvoltarea potențialului și particularităților individuale la elevi.
- Realizarea individuală a obiectivelor instructive, obținerea succesului personal în cadrul învățării.
- Preîntâmpinarea nereușitei școlare.
- Formarea competenței de învățare în baza zonei actuale și proxime de dezvoltare a elevului.
- Formarea atitudinilor de învățare la elevi.
- Formarea atitudinilor / trebuințelor de autorealizare a propriului potențial.
- Realizarea individualizării în cadrul învățării tuturor disciplinelor școlare [87, p.128].

Eficacitatea formării personalității din punct de vedere bio-psiho-social depinde de eficiența procesului educațional organizat în baza individualizării și diferențierii.

Individualizarea și diferențierea procesului educațional prevede respectarea unor etape – reguli generale.

Tab. 2.2 Etapele și fazele individualizării și diferențierii instruirii.

Etapele	Diferențierea	Individualizarea
Etapa de elaborare /proiectare	Elaborarea planurilor de învățământ, curriculei, manualelor și a altor mijloace de instruire. Crearea a diverse tipuri de școli și clase (diferențierea externă).	
Etapa de studiere și cunoaștere inițială a elevilor	<i>Cunoașterea / studierea inițială a nivelului de dezvoltare a elevilor</i> în toate componentele sale: bio-psiho-social, a particularităților specifice de dezvoltare pozitive și negative (perceperea, memoria, gândirea, atenția, sfera emoțională), <i>însușita, atitudinile morale, estetice, de învățare</i> etc.), depistarea deosebirilor dintre elevi/copii.	<i>Cunoașterea / studierea inițială a nivelului de dezvoltare a elevilor</i> în toate componentele sale: bio-psiho-social, a particularităților specifice de dezvoltare pozitive și negative (perceperea, memoria, gândirea, atenția, sfera emoțională), <i>însușita, atitudinile morale, estetice, de învățare</i> etc.), depistarea deosebirilor dintre elevi/copii.
Etapa de realizare Faza 1	<i>Plasarea elevilor în grupe</i> conform unor indici / caracteristici aproximativ identice (percepție, înțelegere, memorie, gândire, însușită, interese, competențe, îndeletniciri), caracteristici pozitive și negative; nivele de dezvoltare pe anumiți parametri etc. <i>Proiectarea și elaborarea obiectivelor</i> de instruire și educație în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui grup de elevi. Obiectivele proiectate trebuie să se raporteze și la standardele generale de educație.	<i>Proiectarea și elaborarea obiectivelor</i> de instruire și educație în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui elev. Obiectivele proiectate trebuie să se raporteze atât la specificul de dezvoltare a elevului, cât și la standardele generale de educație.
Faza 2	<i>Modificarea, adaptarea și readaptarea</i> conținutului, metodelor, procedeeilor, formelor de instruire și educație la particularitățile / specificul, nivelele de dezvoltare a fiecărui grup de elevi pentru a le oferi succes / progres în sistemul de activități de învățare.	Modificarea, adaptarea și readaptarea conținutului metodelor, procedeeilor, formelor de instruire și educație la particularitățile individuale ale elevului.

Faza 3	Pedagogul trebuie să țină cont de <i>ritmul activității de învățare a grupelor de elevi</i> cu nivel similar de dezvoltare. În cadrul diferențierii unitatea sau volumul de timp ca măsură de activitate la diferite grupe de elevi și fiecare elev în parte este divers.	Organizarea predării – învățării – evaluării conform <i>ritmului posibil al fiecărui elev</i> , care treptat se accelerează în raport cu intensitatea proceselor cognitive proprii.
Faza 4	Crearea și respectarea condițiilor psihopedagogice de învățare a elevilor, a unui <i>fond emoțional pozitiv</i> de relații interpersonale, a <i>situațiilor de succes</i> în activitatea de învățare și stimularea permanentă a atitudinilor pozitive către procesul și rezultatul învățării.	Crearea și respectarea condițiilor psihopedagogice de învățare a <i>elevului</i> , a unui fond emoțional pozitiv de relații interpersonale, a <i>situațiilor de succes</i> în activitatea de <i>învățare și stimularea permanentă</i> a atitudinilor pozitive către procesul și rezultatul învățării.
Faza 5	<i>Posibilitatea complicării treptate</i> a activității de învățare raportată la progresul propriu de dezvoltare a <i>fiecărui elev</i> și grup de elevi. Altfel - zis, raportarea instruirii la <i>zona actuală și proximă de dezvoltare a elevului/ elevilor</i> care la diferite discipline de învățământ, în diverse condiții și situații educaționale este diversă.	Posibilitatea complicării treptate a activității de învățare raportată la progresul propriu de <i>dezvoltare a fiecărui elev</i> . Altfel zis, raportarea instruirii la <i>zona actuală și proximă de dezvoltare a elevului</i> care la diferite discipline de învățământ, în diverse condiții și situații educaționale este diversă.
Faza 6	Formarea <i>la elevi a competențelor de învățare</i> și autocunoaștere, de autoevaluare și autoreglare a activităților cognitive.	Formarea <i>la elev a competențelor de învățare și autocunoaștere</i> , de autoevaluare și autoreglare a activităților cognitive.
Faza 7	<i>Formarea motivelor/trebuințelor cognitive</i> la elevi adecvate scopului și obiectivelor instruirii.	<i>Formarea motivelor/trebuințelor cognitive</i> la elevi adecvate scopului și obiectivelor instruirii.
Faza 8	Unitatea predării și a <i>traseului diferențiat/individualizat</i> de dezvoltare pentru fiecare <i>grup de elevi</i> și fiecare elev în parte.	Unitatea predării și a <i>traseului individualizat /diferențiat</i> de dezvoltare a <i>fiecărui elev</i> .
Faza 9	<i>Posibilitatea trecerii / transferului</i> unor elevi <i>dintr-un grup</i> cu un nivel de dezvoltare mai scăzut în <i>alt grup superior</i> . <i>Diagnosticarea permanentă</i> a succesului și insuccesului <i>grupelor și fiecărui elev</i> .	Posibilitatea trecerii / transferului unor elevi de la un nivel de dezvoltare mai scăzut la un alt nivel mai superior. <i>Diagnosticarea permanentă a succesului și insuccesului fiecărui elev</i> .

Diferențierea instruirii reprezintă o formă de organizare a procesului de învățământ în conformitate cu aptitudinile, interesele, însușita, îndeletnicirile elevilor etc.

În științele și practica educațională sunt evidențiate multiple reguli-exigențe de individualizare și diferențiere. Acestea sunt:

- Forțele intelectuale și posibilitățile elevilor sunt diverse.
- Nu există elev abstract asupra căruia pot fi aplicate identic toate legitățile, principiile și regulile, metodele și procedeele de instruire și educație.
- Posibilitățile către succes la fiecare elev sunt specifice.
- Nu se recomandă de cerut de la elev imposibilul în activitatea de învățare.
- Instruirea individualizată și diferențiată permanent se raportează la posibilitățile și forțele intelectuale ale elevului.
- E necesar de oferit succes elevului în activitatea de învățare.
- Modalitățile de dezvoltare intelectuală ale fiecărui elev sunt specifice.
- Gradul de complexitate a sarcinilor de învățare se realizează prin respectarea limitei potențialului cognitiv a elevului.
- Ritmul învățării permanent se raportează la nivelul de dezvoltare a proceselor cognitive și a motivelor de cunoaștere ale elevului.
- Complicarea treptată a materiei de învățământ. Nivelul de dificultate și complicitate a predării permanent se raportează la principiul și regulile accesibilității instruirii.
- Unitatea predării și a traseului individual de dezvoltare a elevului.
- Comunitatea și specificul activității cognitive interne și externe.
- Formarea la elev a competenței de învățare și autocunoaștere, de evaluare și autoevaluare, a tendințelor de învățare independentă, a încrederii în forțele proprii [99].

Aceste cerințe permit de a proiecta și realiza eficient individualizarea și diferențierea instruirii.

Instruirea individualizată și diferențiată reprezintă organizarea procesului educațional, în care alegerea conținutului materiei de studiu, metodelor, procedeele, tempoului de instruire ia în considerație diferențele individuale ale elevilor, nivelul de dezvoltare a capacităților de învățare. În calitate de procedee ale *instruirii individualizate* se propun: expunerea multinivelară a materiei de studiu, la început simplificată, apoi complicată – detaliată, concretizată; repetarea prin modalități multiple a materiei de studiu în timpul lecției; îmbinarea metodelor verbale, intuitive și practice de instruire la fiecare lecție, cu luarea în considerație a tipului de percepție al elevilor – vizuali, auditivi, kinestezici; înaintarea sarcinilor diferențiate pentru lucrul individual, inclusiv pentru acasă, luând în considerație reușita, nivelul dezvoltării, interesele elevilor; propunerea unor sarcini adăugătoare pe lângă cele tipice, pentru elevii cu nivel înalt al dezvoltării mintale; selectarea sarcinilor prevăzute pentru completarea lacunelor în cunoștințele elevilor, concomitent

cu lucrul în clasă; îmbinarea diverselor metode de evaluare orale, scrise; folosirea diversității în ceea ce privește caracterul și dozarea ajutorului învățătorului la diferiți elevi; varietatea tempoului de însușire a materiei de studiu prin oferirea unor elevi a posibilității de a studia accelerat și aprofundat temele și a unor forme de control etc.

Cu referire la aspectul diferențierii nivelare, elevii învață după același program, însă au dreptul și posibilitatea să o asimileze pe diferite niveluri planificate, însă nu mai scăzute de nivelul cerințelor obligatorii. De obicei se evidențiază trei niveluri: *de bază*, determinat de program și manual prin minimum de cunoștințe, capacități și atitudini, achiziția cărora este obligatorie pentru toți elevii clasei; *mediu*, aprobat pentru elevii care asimilează unele date suplimentare, neprevăzute de program; *înalt*, bazat pe date suplimentare, care aprofundează cunoștințele elevilor la disciplina de studiu, rezolvarea sarcinilor de complexitate înaltă.

Pe fondul muncii frontale, profesorul desfășoară o muncă specială cu unii elevi, le adresează diferite solicitări, îi antrenează în anumite activități practice, de cercuri, de participare la concursuri școlare etc. În condițiile în care elevii mai puțin dotați au nevoie de o adaptare a învățării la nivelul posibilităților lor, nu trebuie neglijată activitatea specială cu elevii dotați, deoarece valorificarea potențialului acestora din urmă presupune o preocupare deosebită în vederea creșterii performanței lor.

Incluzând în lecție elemente de instruire diferențiată, în fața învățătorului se înaintează respectarea următoarei reguli: diferențierea internă nu urmează a fi declarată, învățătorul fiind reținut în ceea ce privește lauda permanentă a elevilor puternici, încurajându-i pe cei cu un potențial mai scăzut.

Diferențierea și individualizarea instruirii, în ansamblul ei, conține mai multe variabile, în funcționarea cărora intervin mai multe condiții, care se combină, se întrepătrund și care acționează continuu asupra copilului, determinându-i dezvoltarea ulterioară a unor însușiri de personalitate.

2.2. Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii.

Modelarea pedagogică reprezintă o metodă didactică în care predomină acțiunea de investigație indirectă a realității. Ea solicită cadrului didactic elaborarea și valorificarea unor modele de cercetare, care orientează activitatea elevului în direcția sesizării unor informații, trăsături, relații dintre obiecte, fenomene, procese din natură și societate. Modelul pedagogic este un construct din fundamente teoretice ce reflectă organizarea internă a procesului educațional [126].

Luând drept bază legitățile și principiile didactice, precum și relațiile dintre repererele sociale, psihologice și pedagogice am elaborat Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii. Structura modelului este axată pe fundamente științifice, legități, principii, reguli și condiții de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Psihologia contemporană constată că atitudinile, în plan intern, conțin trei componente fundamentale: cognitivă, afectivă și comportamentală sau conativă. În plan extern, atitudinile se manifestă prin acțiuni cognitive (sistemul acțiunilor de învățare și autoînvățare) orientate, organizate (cât și cele spontane), acțiuni afective – emoțiile și sentimentele. Emoțiile și sentimentele reprezintă un sistem de semnale interne care exprimă corespunderea sau necorespunderea activităților și obiectelor motivației personalității. Ele reprezintă relația dintre motiv și posibilitățile succesului. Componenta următoare a atitudinilor o reprezintă acțiunile comportamentale care se manifestă prin totalitatea de acțiuni, reacții motorii, fapte de ordin moral, profesional, intelectual, ecologic, politic, estetic, de muncă etc. [97].

În plan pedagogic atitudinile pot fi definite ca un sistem de relații sau raporturi subiective ale personalității/grupului de oameni acțional cognitive, afective și comportamentale de ordin moral, ecologic, profesional etc., de evaluare și valorizare a fenomenelor și proceselor din lumea înconjurătoare. Atitudinile exprimă valoarea/semnificația personală, de grup și socială a fenomenelor, proceselor și rezultatele lor [98].

Din cele expuse mai sus definim *atitudinile de învățare* ale elevului drept un sistem de *acțiuni cognitive* (obiectivele și conținuturile cognitive), *acțiuni afective* (reacții și stări emoționale/sentimentale, răspunsuri emoționale la informația și activitatea cognitivă/comportamentală), *acțiuni comportamentale* (sistemul de acțiuni și fapte de ordin practic/intelectual).

Relația dintre componentele atitudinii de învățare este condiționată de legitatea – *interdependența dintre acțiunile cognitive, afective și comportamentale*. Odată cu dezvoltarea societății se schimbă permanent și atitudinile de învățare. De aici reiese următoarea legitate: *caracterul temporar și dinamic al atitudinilor*. Raportul dintre educație și atitudine se reflectă prin legitatea sub denumirea: *interdependența dintre procesul de educație a atitudinilor și procesul de dezvoltare a personalității*. Aceste două procese corelează și articulează între ele. Atitudinile de învățare se formează sub influența factorilor orientativi sau valorici (educației) cât și sub influența factorilor spontani (care, în unele cazuri, sunt lipsiți de putere valorică). Omul, ca ființă bio-psiho-socială, este înzestrat și cu unele trebuințe/motive de ordin negativ (atitudini formate în planul conștiinței și neacceptate social ca valorice). Acestea creează un sistem de

relații contradictorii permanente în formarea și dezvoltarea personalității. De aici reiese următoarea legitate: *interdependența dintre procesul orientat și spontan de formare a atitudinilor*. O altă legitate este *interdependența dintre procesul de formare a atitudinilor în plan extern / pedagogic și plan intern / psihologic* [101].

Viața, activitatea omului este stimulată, energizată, organizată, reglată, direcționată și valorizată nu numai de atitudinile directe, dar și de cele indirecte care uneori au un impuls și putere energetică mult mai mare. De astfel, de plurifuncționalitatea atitudinilor trebuie să țină cont toți agenții educaționali, astfel, atitudinile morale, cognitive, pot stimula și energiza, direcționa și valoriza orice activitate umană, inclusiv, activitatea de învățare.

Fundamentul teoretic al formării atitudinilor de învățare la elevi se axează pe o serie de principii, care ar putea să stimuleze interesul de cunoaștere al elevilor, să le actualizeze experiența de viață, să le valorifice potențialul individual al fiecărui elev, schimbul de idei, abilitatea de a realiza sarcini în grup, de a folosi diferite modalități de învățare – toate acestea contribuie la formarea și dezvoltarea atitudinilor de învățare la elevi [89].

Din cele expuse mai sus vom formula următoarele principii generale:

- principiul anticipativ;
- principiul corelării și articulării componentelor structurali a procesului de învățământ;
- principiul interferenței;
- principiul raportării diferențierii și individualizării din planul extern / educațional la cele din planul intern/ planul conștiinței;
- principiul dezvoltării inegale a personalității elevului;
- principiul condiționării (dependență de condițiile de viață, de organizare a vieții și activității);
- principiul racordării procesului de formare a personalității la activitatea primordială și noile formațiuni psihice caracteristice perioadelor de vârstă ale elevului;
- principiul dinamismului în formarea personalității; principiul mobilizării stimulative a atitudinilor raportate direct și indirect la activitatea de învățare;
- principiul asociativ în formarea și dezvoltarea personalității;
- principiul dinamic sau al schimbării permanente a personalității elevului;
- principiul direcționării, organizării și stimulării comportamentului real/de viață;
- principiul de autorealizare și valorificare a propriului potențial;
- principiul utilității personale a învățării; principiul unității evaluării și autoevaluării;
- principiul selectiv al activității de învățare [99].

În cele ce urmează vom prezenta fundamentele științifice ale *principiului diferențierii și individualizării instruirii*:

- Esența și structura procesului educațional.
- Componentele bio-psiho-sociale ale personalității.
- Educatul ca obiect și subiect al educației.
- Racordarea procesului educațional la activitatea primordială și noile formațiuni psihice caracteristice perioadelor de vârstă ale personalității.
- Corelarea idealului, obiectivelor, conținutului, metodelor și formelor de educație.
- Interdependența educației și dezvoltării personalității.
- Centrarea educației pe elev.
- Raportul personalitate-societate în permanentă schimbare.
- Direcțiile generale de dezvoltare a educației: educația permanentă; autoeducația și educabilitatea.
- Educația ca factor determinant în formarea pozitivă a personalității educatului.
- Armonizarea valorilor general-umane și naționale [93].

Cele mai relevante *reguli de realizare a principiului diferențierii și individualizării instruirii* sunt:

- Studiarea/cunoașterea inițială a nivelului de dezvoltare a elevilor în toate componentele sale (bio-psiho-socială), a particularităților specifice de dezvoltare pozitivă și negativă (însușita, atitudinile, interesele, ocupațiile preferate etc.), depistarea deosebirilor dintre elevi.
- Plasarea elevilor în grupuri, conform unor indici, aproximativ identice (însușită, interese, capacități, îndeletniciri), pozitive și negative; niveluri de dezvoltare pe anumiți parametri.
- Proiectarea și elaborarea obiectivelor de educație în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui grup și elev în parte. Obiectivele proiectate trebuie să se raporteze atât la specificul de dezvoltare a fiecărui grup de elevi, a fiecărui elev în parte, cât și la standardele generale ale educației.
- Crearea și respectarea condițiilor psihopedagogice de realizare a activităților educative.
- Crearea unui fond emoțional pozitiv de relații interpersonale, a situațiilor de succes, stimularea permanentă a elevului/elevilor.
- Raportarea activităților educative la zona actuală și proximală de dezvoltare a elevului/elevilor.
- Formarea la elevi a competențelor de autoeducație (autocunoaștere, autoproiectare) [100].

Aplicarea principiului diferențierii și individualizării instruirii elevilor, în deosebi, în planul structurilor școlare și în stabilirea conținutului învățământului favorizează depistarea la timpul potrivit a intereselor și aptitudinilor elevilor și oferă condiții prielnice de cultivare a acestora. Tratarea diferențiată a elevilor în cadrul lecțiilor și al altor activități, inclusiv, cele extrașcolare, trebuie să privească atât pe cei care întâmpină dificultăți și au nevoie de sprijin suplimentar, cât și pe cei capabili să lucreze într-un ritm mai rapid, să aprofundeze și să îmbogățească studiul într-un anumit domeniu în cadrul unor activități complementare lecțiilor.

Particularitățile principiului individualizării și diferențierii sunt: predarea materiei de studiu în blocuri; lucrul cu grupurile mici formate după nivelul de asimilare a materiei de studiu; banca sarcinilor de nivel obligatoriu și opțional. Condiția de bază a diferențierii este activitatea sistematică de prevenire și lichidare a nereușitei prin organizarea recuperării suplimentare. Avantajul instruirii individualizate și diferențiate constă în faptul că ea permite o adaptare completă a conținutului, metodelor și tempoului activității instructive a elevului la capacitățile sale; urmărirea acțiunilor întreprinse de el la rezolvarea problemelor concrete; urmărirea evoluției lui și introducerea la timp a corecțiilor corespunzătoare care să vizeze atât activitatea elevului, cât și activitatea pedagogului. Toate acestea îi permit elevului să lucreze în tempoul său optimal, în cele din urmă, să obțină rezultate mari.

Prin instruirea individualizată și diferențiată s-au stabilit următoarele poziții:

1. parcurgerea materiei într-un ritm determinat, pozitiv cu structura psihică a elevului;
2. posibilitatea ca elevul să lucreze în anumite momente în condiții care îi convin personal;
3. punerea la dispoziția elevului a mai multor mijloace de instruire din care el să poată alege.
4. autostabilirea pașilor ce conduc la ideea instruirii adaptive, care presupune structurarea conținuturilor de învățământ în așa fel încât să corespundă cerințelor și aptitudinilor speciale ale fiecărui elev [104].

Funcția fundamentală a individualizării și diferențierii constă în adaptarea acestui cadru general la nivelul unor categorii precise de individualități și, dacă se poate, la nivelul fiecărei individualități date, în așa fel, încât acesta să însușească, cel puțin, volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi general cerute, asigurându-li-se, astfel, o bază unitară de cultură, apreciată ca social-utilă. Prin aceasta, școala ca instituție individuală este delegată să aplice concret fiecărui elev, în parte, obiectivele reformei generale a învățământului. 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 elev, cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupuri de elevi. Principiul nominalizat ne orientează spre cunoașterea cât mai profundă a fiecărui elev, 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 elevilor. Sensibilizarea elevilor privind posibilitățile lor individuale, în scopul elaborării de către ei înșiși a strategiilor de învățare din perspectiva individualității lor, 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 [86].

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 elev într-un mod diferențiat.

Din analiza acestui principiu ce stă la baza diferențierii și individualizării instruirii au fost deduse următoarele *condiții generale* de formare a atitudinilor de învățare: stimularea, încurajarea elevilor pentru a formula întrebări; convingerea elevilor în necesitatea personală și socială a învățării; formarea și dezvoltarea tendinței de a activa în echipă; organizarea acțiunilor de învățare în conformitate cu ritmul propriu al elevilor; crearea situațiilor favorabile de autorealizare prin succes în activitățile de învățare; organizarea competițiilor, victorinelor, jocurilor-concursuri; înlăturarea blocajelor psihosociale (frica de insucces, temerea de a fi subapreciat și amenințat, de risc și insucces, de izolare și neacceptare etc.); conducerea comentată (procedeu elaborat de S. Lîsencov); evaluarea elevilor nu numai în conformitate cu rezultatele obținute, dar și a efortului, cantității de muncă intelectuală depusă; manifestarea atitudinilor grijului și atente față de fiecare elev, indiferent de nivelul însușitei [94].

La baza Modelului pedagogic am plasat *condițiile specifice* de formare a atitudinilor de învățare axate pe individualizarea și diferențierea instruirii:

- Elaborarea și selectarea activităților de învățare în baza competențelor generale și specifice disciplinei concrete.
- Încadrarea elevilor în activități didactice cu divers grad de complexitate.
- Evitarea dificultăților cognitive / de ordin intelectual la elevi.

- Respectarea specificului disciplinei de învățământ.
- Respectarea particularităților specifice de dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică.
- Formarea și dezvoltarea în mod special, orientat a atitudinilor morale.
- Crearea unui set de activități de autodezvoltare și autoevaluare morală.
- Aplicarea strategiilor de formare și dezvoltare a atitudinilor de învățare.
- Integrarea activităților individuale, de grup și frontale.
- Încadrarea elevilor în activități didactice în corespundere cu ritmul propriu de învățare.
- Formarea autoaprecierii adecvate la elevi.
- Crearea atitudinilor de ajutor și înțelegere reciprocă, stimă și încredere, responsabilitate în acțiunile de colaborare și conlucrare comună.
- Aprecierea elevilor după rezultatul și efortul depus.
- Crearea și susținerea unui climat psihologic favorabil în cadrul activităților didactice.
- Solicitarea permanentă și progresivă a fiecărui elev la eforturi maxime, dar obiectiv posibile pentru el.
- Descoperirea cât mai timpurie a lacunelor în pregătirea elevilor, a dificultăților lor de învățare, urmate de intervenția promptă și adecvată pentru înlăturarea acestor lacune și dificultăți.
- Justa dozare a diferitelor activități didactice și prevenirea fenomenelor de suprasolicitare a elevilor [87].

Respectarea acestor condiții poate urmări atât stimularea capacității generale de învățare (la toate disciplinele), cât și îmbunătățirea capacităților speciale de învățare (a unei anumite discipline date), distincție importantă nu numai pentru diagnosticarea diferențelor individuale, dar și pentru alegerea soluțiilor celor mai potrivite de diferențiere.

Reperetele teoretice analizate au permis conturarea cadrului conceptual-metodologic al diferențierii și individualizării în formarea atitudinii de învățare la elevii de vârstă școlară mică. Această concepție este reprezentată grafic în Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare. La baza modelului elaborat sunt puse legitățile și principiile individualizării și diferențierii instruirii, precum și reperetele teoretice fundamentale ale atitudinilor de învățare.

Modelul pedagogic se axează pe un ansamblu de reperete generale, care determină direcțiile strategice privind formarea atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva individualizării și diferențierii instruirii, precum și condițiile psihologice și pedagogice particulare, care determină conceperea strategiei de proiectare și de formare a atitudinilor cognitive la elevi.

Prezentăm în fig. 2.1. Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii la elevii de vârstă școlară mică.

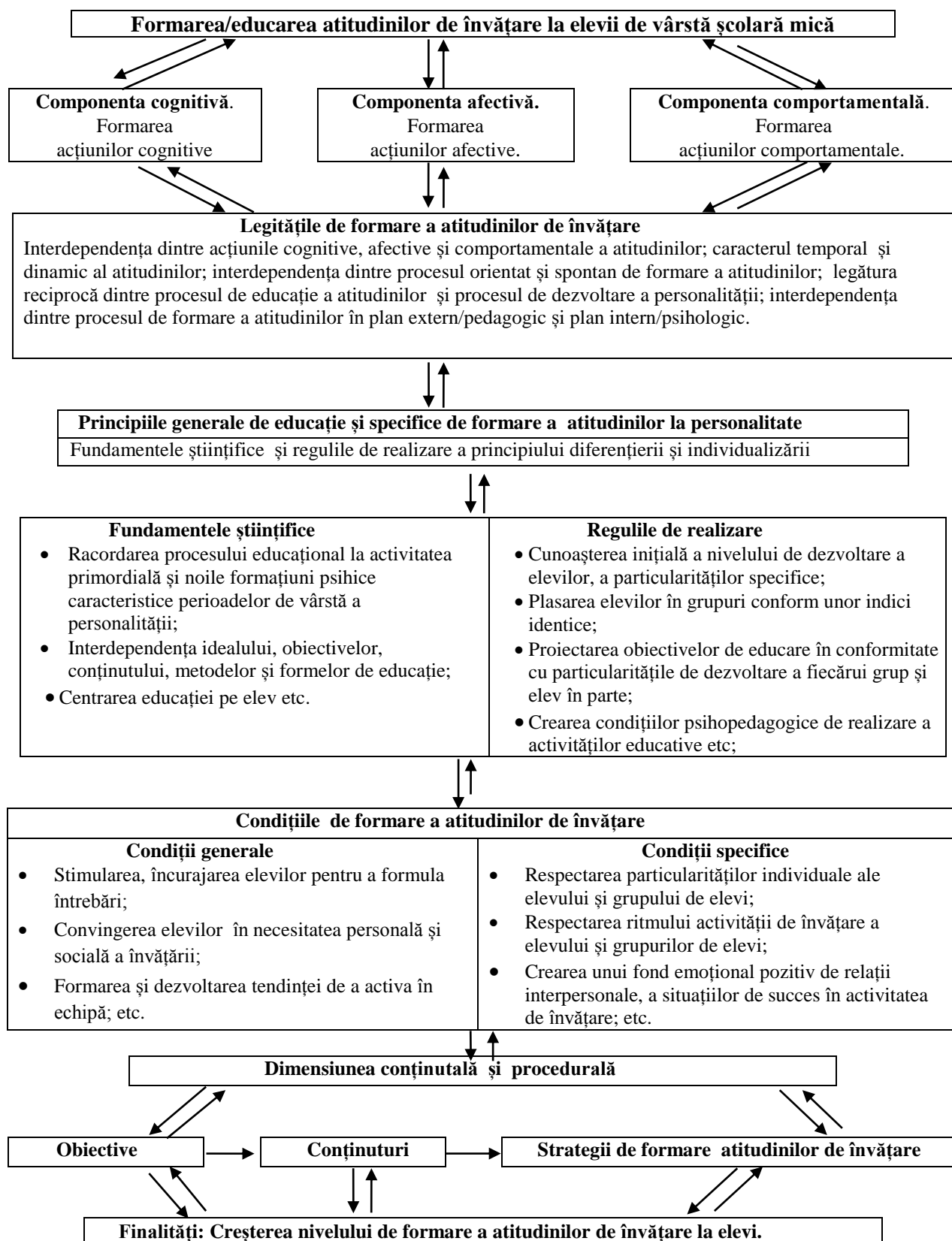


Fig. 2.1 Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii la elevii de vârstă școlară mică

În Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare din perspectiva individualizării și diferențierii instruirii elaborat de noi, eficiența procesului educațional depinde de respectarea reperelor teoretice și condițiilor specifice într-un sistem care favorizează realizarea procesului de învățământ și determină randamentul acestuia. Modelul dat reflectă nu numai relația dintre principii, legități și condiții, dar și obiectivele modelării, conținuturile curriculare și strategiile de formare a atitudinilor de învățare.

2.3. Strategii de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii

Strategiile sunt definite ca activități prin care subiectul își alege, își organizează și administrează acțiunile, în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop [88].

Strategiile sunt definite ca un ansamblu de procedee prin care se realizează conlucrarea dintre profesor și elevi în vederea predării și învățării unui volum de informații, a formării unor priceperi și desprinderi, a dezvoltării personalității umane [9].

Strategiile de învățare se referă la reguli, principii, proceduri folosite pentru a facilita procesul de învățare, utilizare și redare a materialului învățat.

Din punct de vedere *psihopedagogic*, strategiile se compun din [53]:

- Tipuri de experiențe de învățare;
- Stiluri de învățare alese;
- Motivația pentru învățare;
- Metode și procedee de instruire și autoinstruire;
- Mijloace de învățământ;
- Organizarea conținuturilor instructiv-educative;
- Configurația sarcinilor de învățare;
- Dirijarea și monitorizarea învățării de către profesor;
- Metodele, tehnicile și probele de evaluare gândite de profesor ;
- Formele de organizare a activității etc..

Din punct de vedere *psihosocial*, strategiile cuprind:

- Relațiile educaționale profesor-elev;
- Interacțiunile socio-cognitive și procesele interpersonale;
- Comunicarea educațională și formele sale etc.

Astfel, I. Neacșu relatează despre generarea unor condiții de eficientizare a strategiilor prin: găsirea de comportamente, proiectarea mai multor soluții de rezolvare, combinarea elementelor,

îmbinarea situațiilor, evitarea unui singur model-tip, afirmarea alternării, depășirea restricțiilor; analiza cauzelor dificultăților, depășirea elementelor subiective, afirmarea raționalității, antrenarea elevilor în concepere etc [71].

În aspect metodologic, strategia diferențierii implică utilizarea unui ansamblu diversificat de metode aplicate complementar: conversația, demonstrația, explicația, exercițiul, tehnica utilizării fișelor de muncă independentă (fișe de dezvoltare, de recuperare, de exersare, de creație), a fișelor individuale de progres, a fișelor de evidență a greșelilor tipice la nivelul unei clase sau a unui grup.

În aplicarea strategiilor de diferențiere a instruirii se iau în considerație următoarele premise: diversitatea ritmului de dezvoltare a aptitudinilor, deprinderilor și capacităților de ordin intelectual al elevilor; dezvoltarea disponibilității pentru învățare prin exersarea funcțiilor mentale, care constituie condiția dezvoltării altor funcții superioare; maximizarea succesului posibil al fiecărui elev, care presupune determinarea corectă a dificultăților și eliminarea acestora prin măsuri diferențiate corective [104].

Pentru a evita situații nerelevante în raport cu trebuințele reale ale elevului mic, s-au elaborat două strategii de bază privitor la diferențierea copiilor în dependență de particularitățile dezvoltării lor intelectuale: selectarea elevilor după indicii nivelului dezvoltării intelectuale în conformitate cu posibilitățile instruirii lor în instituțiile de învățământ, cu un statut înalt din punct de vedere al specializării, diversitatea și complexitatea programelor instructive, pregătirea elevilor de alegerea unei cariere prestigioase etc.; selectarea copiilor după indicii dezvoltării intelectuale, după care urmează repartizarea lor pe clase cu diferite tipuri de instruire. Tenta negativă a diferențierii, în acest caz, constă în pronunțarea efectului de etichetare a neîmplinirii intelectuale.

Proiectarea și organizarea activităților educaționale diferențiate se realizează în funcție de decizia strategică a învățătorului. Demersul său va urma un anumit plan prestabilit și va plasa elevul în situația de învățare cea mai favorabilă într-un context de solicitări, condiții și resurse, care să permită achiziționarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor de ordin intelectual, prefigurate prin obiective. Pentru a se realiza o interacțiune flexibilă între acțiunile învățătorului și cele ale micului elev, este necesar să se țină seama de potențialul lui în ceea ce privește motivația față de învățare, capacitatea de a acționa într-un anumit mod și de a opera cu anumite categorii de concepte, de nivelul de pregătire, stilul de învățare etc.

Strategiile de formare a atitudinilor de învățare diferențiată pot fi utilizate de către cadrele didactice în activitatea zilnică prin:

- evaluarea trebuințelor celui care învață;

- dezvoltarea impulsului cognitiv;
- captarea interesului, utilizarea competiției;
- dezvoltarea unui punct de vedere realist;
- predarea în absența motivației etc.

Printre acestea, putem menționa: *tehnica întrebărilor succesive*, care contribuie la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de propria activitate de învățare și a implicării depline în actul învățării; utilizarea unor *strategii didactice interactive*, care să-i plaseze pe elevi în postura de subiecți contribuie la valorificarea tuturor resurselor cognitive, metacognitive, afective și acționale de care dispun elevii.

Aplicând strategiile didactice interactive, elevul se implică, sarcina complexă pe care o are de realizat devine rezolvabilă, de aceea ele se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare stimulează participările individuale, antrenând subiecții în deplinătatea aspectelor personalității lor. În acest caz, elevul cercetează, descoperă, construiește și redefiniște sensurile, filtrându-le prin prisma propriei personalități și solicitând procese psihice superioare de gândire și creație, ca urmare a eforturilor individuale și colective, al interacțiunii educatului cu ceilalți, bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului. Acel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată. Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile colegilor, dezvoltând capacitățile auto-evaluative.

În sens *constructivist* folosind strategiile interactive în procesul educațional, pedagogul îl determină pe elev să devină responsabil și participant în procesul de construire a sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicând ceea ce elevul a dobândit în contexte noi, diferite [55].

Constructivismul este conceptul cel mai mult promovat în pedagogia postmodernă, 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 încurajează educabilii să aibă o atitudine activă 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 [34].

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. 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.

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 elevilor. Aceasta este una dintre modalitățile de a motiva elevii să fie responsabili de propriul studiu;
2. Să utilizeze o terminologie cognitivă, cum ar fi „clasifică”, „analizează”, „prezice” și „crează”. Acest limbaj deschide oportunități pentru ca elevii să exploreze procesul de învățare pas cu pas;
3. Să permită elevilor să participe la conducerea lecțiilor, să schimbe strategiile de instruire și să modifice conținutul;
4. Să încurajeze elevii să adreseze întrebări unul celuilalt;

Este evident faptul că constructivismul este o filozofie educațională centrată pe cel ce învață. Premisa de bază a constructivismului este că fiecare elev 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 [43].

Strategiile de construire a noilor cunoștințe la elevi ocupă un loc central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea activității didactice se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului, care este concepută ca un scenariu didactic complex, în care sunt implicați actorii predării-învățării-evaluării, condițiile realizării, obiectivele și metodele vizate.

Strategiile de formare a atitudinilor de învățare prefigurează traseul metodic cel mai potrivit și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare/învățare, astfel se pot preveni erorile și evenimentele nedorite din activitatea didactică. Fiecare profesor dorește să utilizeze cea mai efektivă strategie care să asigure succesul demersului didactic. Componentele strategiilor de formare a atitudinilor de învățare sunt: sistemul formelor de organizare și desfășurare a activității

educaționale, sistemul metodologic – sistemul metodelor și procedeele didactice, sistemul mijloacelor de învățământ, sistemul obiectivelor operaționale [66].

Un rol important în formarea atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică, îl prezintă identificarea și fundamentarea *condițiilor psihopedagogice*, ce determină succesul și eficacitatea activității de învățare.

Conform DEX-ului *condiția* reprezintă *fapt, împrejurare, factor* de care depinde apariția unui fenomen sau care influențează desfășurarea unei acțiuni, putând-o frâna sau stimula.

Acest termen este o categorie filozofică care reflectă relația unui obiect față de fenomenele lumii înconjurătoare, în afara cărora el nu poate exista, o componentă esențială a unui complex de obiective, din prezența căruia, în mod necesar, rezultă existența acestui fenomen.

În literatura de specialitate, prin conceptul de condiție se desemnează totalitatea elementelor mediului extern și intern care influențează dezvoltarea fenomenului psihic concret, în cazul dat, a atitudinilor [60].

Din această definiție se delimitează *condițiile externe* sau *de mediu* și *condițiile interne*, determinate de persoana însăși: gradul de activism, capacități etc.

În psihologie, termenul *condiție*, de regulă, este prezentat în contextul dezvoltării psihice care s-a dezvoltat prin intermediul combinației de motive interne și externe ce determină dezvoltarea psihologică umană, influențând asupra procesului de dezvoltare, dinamicii și rezultatelor finale.

Pedagogii, ca și psihologii, ocupă o poziție similară, privind *condiția* ca un set de influențe variabile naturale, sociale, interne și externe, ce contribuie la dezvoltarea fizică, morală și psihică a personalității, comportamentului, educației și instruirii, formării personalității [152].

Deci termenul *condiție* este și o categorie psihopedagogică în cadrul căruia sunt reprezentați factorii psihologici și pedagogici care determină realizarea aplicativă a procesului de formare a atitudinilor de învățare.

Prin *condiții psihopedagogice* înțelegem rezultatul selectării de către pedagogi a unor metode, procedee și forme de organizare a învățării, cu un scop anumit, pentru atingerea acestuia sau ansamblul de contexte și măsuri necesare, ce contribuie la formarea eficientă a atitudinii de învățare la elevi.

Conform conținutului din primul capitol, elevul are niște trebuințe, care stau la baza formării motivației școlare: nevoia de hrană, odihnă, stare fizică satisfăcătoare, mediu de învățare confortabil. Toate acestea ar reprezenta condiții fizice care asigură procesul instructiv-educativ și stau la baza formării motivației școlare. Învățătorul trebuie să cunoască faptul că pentru a putea învăța bine, elevii ar trebui să se simtă mai întâi fizic confortabil, să se simtă relaxați, îndrăgiți,

apreciați și, astfel, vor prezenta un randament școlar ridicat [160].

Una din condițiile de bază în formarea atitudinilor de învățare este respectarea *particularităților de vârstă și individuale ale elevilor*. Pentru o bună organizare și structurare a activităților didactice, învățătorul trebuie să cunoască ce este specific pentru vârsta școlară mică și valorificarea acestor trăsături, pentru că, prin educație și instrucție, fiecare individualitate să poată fi transformată într-o personalitate umană complexă, capabilă să creeze noi valori materiale și spirituale. Premisa oricărei acțiuni de tratare diferențiată o constituie depistarea trăsăturilor care-i diferențiază pe subiecți și stabilirea rolului fiecăreia în definirea comportamentului care conduce la performanțe maxime [112].

În viziunea pedagogului român I. Radu este important ca în fundamentarea teoretică și practică a instruirii diferențiate, egalizarea șanselor de succes, care presupune efortul cadrului didactic pentru a oferi fiecăruia după capacități, pentru a obține cât mai mult posibil din partea tuturor.

Adaptarea școlii la posibilitățile aptitudinale, nevoile, problemele ori interesele de cunoaștere ale elevilor este o necesitate a educației pentru toți și a educației pentru fiecare ceea ce înseamnă *centrarea de elev* și trebuie aplicată sub multiple sensuri:

- *paradigmă*, cu impact major în valorificarea maximală a resursei umane și în creșterea calității activității;
- *poziție etică și deontologică*, care constă în valorizarea elevului ca subiect al învățării;
- *opțiune strategică*, bazată pe capacitatea elevului în procesul educațional;
- *modalitate de abordare a procesului educațional*, bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile și potențialul elevului;

Instruirea diferențiată este răspunsul pe care îl oferă cadrul didactic la nevoile elevilor și este ghidat de principiile diferențierii: conținutul, procesul și produsul instruirii se diferențiază după profilurile de inteligență, nevoile și interesele elevilor. Studiarea conținuturilor trebuie realizată în conformitate cu ritmurile individuale ale elevilor sau a fiecărui elev în parte [59].

Climatul psihologic favorabil în grupul de elevi, fiind o altă condiție pentru formarea atitudinilor de învățare, promovează o însușire eficientă a conținutului informativ și o dezvoltare deplină a personalității elevilor. Crearea atmosferei psihologice favorabile la elevi este o componentă importantă a activității pedagogice, deoarece emoțiile negative au un impact negativ asupra motivației de învățare și realizare a personalității. Climatul psihologic nefavorabil duce la scăderea dezvoltării personalității în grupul de elevi, fiind asociat cu o predominanță de emoții negative și are un impact negativ asupra formării motivației învățării la elevi. Activitatea de învățare trebuie să se realizeze într-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără amenințări cu note mici

sau pedepse [98]. Climatul favorabil se realizează prin dorința de a respecta anumite reguli, prin plăcerea de a fi împreună, de a conversa. Dezvoltarea competențelor comunicative poate avea loc numai în cazul când cei instruiți discută de la egal la egal, când domină o atmosferă de siguranță, colegialitate. Uneori profesorul trebuie să fie „absent”, acordând elevilor mai multă independență.

Percepția elevului asupra propriei competențe de a îndeplini o activitate are ca repet conceptul de autoeficiență, dezvoltat de A. Bandura [7]. La baza acestei percepții se află un proces de autoevaluare, din perspectiva căruia elevul apreciază capacitatea lui de a îndeplini o sarcină. Percepția elevului asupra propriei competențe în realizarea unei activități, influențează modul personal de angajare cognitivă în activitatea didactică. Elevii care au o opinie bună despre competența personală vor alege să se angajeze într-o sarcină și să persevereze până la atingerea obiectivului fixat. Iar elevii care au o părere defavorabilă despre eficiența lor într-o activitate, o vor abandona repede.

Percepția controlului pe care elevul crede că îl exercită asupra desfășurării și consecințelor unei activități este, de asemenea, o sursă a motivației învățării. Elevii care cred că au un control asupra activității de învățare propuse abordează materia mai profund, creează conexiuni între părțile conținutului identificându-i structura logică. Iar cei care susțin că nu au un control eficient asupra sarcinii de învățare se limitează la încercarea de a memora cunoștințele cât mai bine posibil, fără a pătrunde în esență [128].

După E. Stănculescu există trei parametri principali ce influențează investirea elevilor în activitățile școlare: *percepția lor în legătură cu controlabilitatea situației*: psihologul respectiv susține că elevul se consideră pe sine agentul pozitiv sau negativ ce influențează activitățile școlare pe care le realizează, cauza și reușita școlară fiind în puterea sa; *concepția lor despre inteligență*: reprezentarea care și-o formează copiii despre inteligență, influențează în mod direct comportamentul lor [127]. Dacă unii elevi sunt convinși că aptitudinile intelectuale sunt înnăscute cu un anumit potențial care este neschimbat pe tot parcursul vieții, atunci dacă reușește în activitățile școlare, el crede în inteligența sa, iar dacă eșuează, el ajunge la concluzia că este vorba de o incapacitate definitivă. Elevii care și-au format concepția despre inteligență fiind evolutivă pe tot parcursul vieții, consideră că o greșeală sau o nereușită nu este un semn de incompetență, ci este, pur și simplu, semnul unei strategii inadecvate; *concepția lor despre scopurile urmărite de școală*: în procesul didactic, elevul își formează o atitudine, față de școală, de normele și scopurile ei. Numeroase studii arată că pe parcursul școlarității, concepția pe care o au elevii despre scopurile urmărite de școală se schimbă radical. Un mare număr dintre ei trec de la o reprezentare a școlii ca loc de studiu la o reprezentare care consideră că funcția de evaluare este predominantă față de cea de educație. Deci, concepția pe care o au despre scopurile școlii

afectează în egală măsură flexibilitatea demersurilor proprii de învățare. Atunci când elevul percepe situația școlară ca un context în care evaluarea primează, întreaga sa energie este axată pe validarea competențelor mai curând, decât pe dezvoltarea unor noi strategii cognitive [31].

Explicațiile cu privire la rezultatele acțiunii. Elevii își realizează acțiunile de învățare, anticipând rezultatele și prin aceasta ei se automotivează. Formarea așteptărilor este explicată pe baza percepțiilor realizărilor anterioare și vorbește atât de așteptări cu privire la rezultatele învățării, cât și de așteptări cu privire la propria eficacitate. Dacă sarcina este percepută de elev ca dificilă și greu de controlat, se produce o diminuare a așteptărilor cu privire la succesul învățării și, în același timp, o diminuare a interesului pentru învățare.

Atribuirile cazuale. Cercetările au demonstrat că motivația pentru învățare este influențată de atribuirile și credințele cu privire la ce se întâmplă și de ce, cu privire la cauzele succeselor și insucceselor în procesul didactic. Atribuirile cazuale exprimă tendința omului de a explica evenimentele și comportamentul. A. Bandura susține că „atribuirile cazuale au o influență directă asupra scopurilor și standardelor personale ale elevului, iar acestea, la rândul lor au influență directă asupra motivației învățării. Explicațiile, justificările și scuzele la care apelează elevul cu privire la modul în care a realizat o sarcină sau cu privire la rezultatele acțiunilor sale, îi influențează motivația și comportamentul” [7, p.163-171].

Motivația elevului pentru învățare s-a afirmat ca o problemă majoră în formarea atitudinii de învățare, ca o temă majoră în psihologia învățării și educației, ca una dintre problemele cu care se confruntă foarte frecvent atât profesorul care predă, cât și elevul care învață. Ar fi minunat ca toți elevii să vină la școală motivați pentru a învăța, dar nu este așa și chiar dacă ar fi așa, activitatea din școală poate uneori să devină plictisitoare sau fără semnificație pentru unii. În aceste situații motivația pentru învățare trebuie creată, elevii trebuie educați pentru a se angaja profund și temeinic în sarcinile de învățare, iar predarea tinde să fie mai eficientă atunci când elevul este motivat corespunzător.

Cercetătorul A. Chircev susține faptul că una din responsabilitățile esențiale ale învățătorului, ca și condiție psihopedagogică de o importanță incontestabilă, este *formarea și dezvoltarea la elevi a unei atitudini pozitive față de învățare și față de școală, în general* [22]. Pentru aceasta el trebuie să țină cont de un șir de principii, reguli, strategii, tehnici care să stimuleze și să mobilizeze întregul proces educațional, iar aceasta- să asigure nemijlocit succesul școlar al elevului care are un rol primordial în activitatea didactică. Succesul se răsfrânge pozitiv asupra atitudinii ulterioare a elevului față de învățătură, ocaziile de afirmare de succes, de valorificare pozitivă, create cu pricepere de către învățător, constituindu-se ca motive pozitive pentru învățătură. De aceea învățătorul trebuie să asigure elevul cu un succes oricât de mic n-ar

fi, aceasta sporește încrederea în forțele proprii și este o condiție psihopedagogică indispensabilă pentru formarea atitudinilor de învățare.

Conform lui D.P. Ausubel și F.G. Robinson, *motivația* este considerată al doilea factor de bază al randamentului școlar, astfel, motivele învățării sunt rezultatul întrepătrunderii motivației extrinseci cu cea intrinsecă și se grupează în jurul dorinței elevului de succes sau de evitare a insuccesului școlar [5].

V. Negovan susține că copiii nu sunt întotdeauna intrinsec interesați de toate activitățile din școală, pentru unele activități au nevoie și de o motivație externă, astfel, ținând cont de particularitățile de vârstă la școlarii mici, poate fi acceptată ideea că motivația extrinsecă are și ea un rol esențial în realizarea procesului de învățare în clasele primare. Conform ideii de mai sus, pentru a spori interesul cognitiv la elevi, este binevenită interdependența dintre motivația extrinsecă și intrinsecă, ținându-se cont, astfel, de particularitățile de vârstă la școlarii mici [74].

Literatura de specialitate descrie drept stimulenți pentru formarea atitudinilor de învățare:

- *Cunoașterea rezultatelor* – a informa imediat copilul despre performanțele obținute. Cu cât timpul dintre realizarea acțiunii și evaluarea profesorului este mai scurt, cu atât impactul motivațional va fi mai puternic;
- *Cooperarea și competiția* – competiția este apreciată de specialiști ca fiind mai eficientă decât cooperarea, dar s-a observat, că o serie de motive sociale ca afilierea se formează mai degrabă prin cooperare.

Stimulenți pentru motivația intrinsecă:

- *Afirmarea propriei competențe;*
- *Trezirea curiozității pentru activitate;*
- *Responsabilizarea elevilor cu diferite sarcini;*
- *Solicitarea fanteziei* [9].

O altă condiție care influențează atitudinile de învățare 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. Profesorii trebuie să folosească persuasiunea verbală pentru creșterea încrederii elevului în propria eficiență, dar cu măsură fără să-l determine să-și construiască o încredere nerealistă în ea [15]. De aici relevă ideea că învățătorul trebuie să formeze la elevi abilitatea de autoapreciere adecvată, aceasta va prezenta pentru elev o condiție eficientă care va facilita procesul de formare a atitudinilor de învățare.

Un alt factor care determină interesul cognitiv este *curiozitatea*. Forma de bază a atitudinii intrinseci este *curiozitatea*, ce exprimă nevoia de a ști, de a lărgi și îmbogăți orizontul de

cunoaștere. Pentru menținerea și dirijarea stării de curiozitate la elevi, I. Neacșu, propune următoarele obiective:

- Accentuarea formelor de muncă independentă, precum și individualizarea activităților având drept scop diferențierea temelor de studiu pe categorii de dificultate, corespunzător obiectivelor pe termen scurt sau lung; evitarea unor sarcini imediat controlabile, care au ca efect deplasarea centrului de greutate de la presiunea evaluării sumative la cea sintetizatoare;
- Dozarea optimă a cantității de informație pe unitate de timp, astfel încât elevul să caute să-și satisfacă singur curiozitatea, atât din surse școlare, cât și extrașcolare. Între nivelul informațional și cel al curiozității se stabilește o relație funcțională, în virtutea căreia flexibilitatea la informație cunoaște ritmuri de formare;
- Utilizarea procedurii sarcinii îmbogățite prin acest procedeu, elevul poate îmbogăți obiectul învățării în sens calitativ, adăugându-i experiențe personale sau informații din alte surse [71].

Un factor important în formarea atitudinilor de învățare la elevi este *managementul temelor pentru acasă* care au misiunea de a consolida materialul didactic studiat la lecție, contribuind la formarea competențelor-cheie ale elevului. Temele pentru acasă și explicarea lor fac parte integrantă din lecție, contribuie la realizarea obiectivelor urmărite, sunt o continuare firească a lecției, asigură utilizarea creatoare a capacităților dobândite pe parcursul lecției. Rolul efectuării temelor pentru acasă rezidă în consolidarea rezultatelor învățării, dezvoltarea abilităților de organizare a timpului de învățare și obținerea unor efecte durabile ale învățării în traseul dezvoltării personale a elevului.

Realizarea temelor pentru acasă contribuie la consolidarea imaginii de sine a elevului, la stimularea motivației, curiozității și responsabilității elevului, dezvoltându-i încrederea în forțele proprii și manifestarea inițiativei în realizarea sarcinilor, au rolul de a dezvolta deprinderile de lucru de sine stătător ale elevului, precum și de a-l pregăti pentru evaluările finale la discipline. Temele pentru acasă au menirea de a consolida parteneriatul școală-familie, școală-comunitate prin respectarea principiului de șanse egale, creșterea încrederii familiei în școală, motivarea elevului pentru autodezvoltare și implicare în activități de voluntariat [79].

La baza metodologiei temelor pentru acasă stau următoarele principii:

- principiul centrării pe nevoile, interesele și capacitățile în evoluție ale elevului;
- principiul legării teoriei de practică;
- principiul corelării timpului efectiv din clasă cu cel al temelor pentru acasă;
- principiul respectării opiniei elevului în procesul decizional;

- principiul respectării particularităților de vârstă ale elevului;
- principiul individualizării și diferențierii învățării;
- principiul accesibilității și utilității temelor pentru acasă.

Din perspectivă pedagogică, tema pentru acasă trebuie privită din două perspective complexe:

- perspectiva tradițională: activitate de automatizare a unor achiziții cognitive strict necesare lecției/ lecțiilor ulterioare, pentru însușirea unor subiecte noi;
- perspectiva modernă: activitate ce corespunde etapei finale în cadrul ERRE; cu funcție de deschidere spre domeniile vieții, ajutându-l pe elev să realizeze legătura cu cele învățate la lecție.

În vederea formării atitudinilor de învățare e necesar de respectat anumite recomandări didactice ce țin de temele pentru acasă [64]:

- Volumul temelor pentru acasă pentru fiecare disciplină școlară, nu trebuie să depășească, de regulă, 1/3 din volumul sarcinilor realizate în clasă, pe parcursul lecției.
- Se recomandă ca temele să aibă un caracter practic-aplicativ, legate de viața reală (proiecte, machete), respectându-se preferințele și interesele elevilor. Temele pentru acasă trebuie să ofere elevului oportunități de a exersa abilitățile și de a aplica principiile cognitive.
- Temele pentru acasă se adaptează conform particularităților de vârstă ale elevilor (nu doar în privința timpului alocat, ci și a nivelului de înțelegere, gradului de dificultate etc.).
- Cadrul didactic verifică sistematic realizarea temelor pentru acasă de către elevi și îi încurajează prin oferirea feed-back-ului constructiv/ pozitiv cu accent permanent pe proces, soluții și nu pe rezultat și consecințe.
- În procesul evaluării temelor pentru acasă se recomandă aplicarea unor tehnici de lucru în perechi sau în grupuri mici, încurajarea elevilor să se autoevalueze și să se evalueze reciproc, aplicându-se, la necesitate, exerciții de recuperare.

Temele pentru acasă vor spori succesele elevilor la învățătură atunci când vor fi orientate spre explorarea zonelor de interes ale elevilor, conform principiilor școlii prietenoase copilului. Sarcinile pentru acasă trebuie să fie individualizate și diferențiate conform particularităților de vârstă, stilului de învățare al elevului, competențelor și potențialului propriu, să fie creative astfel să evite pierderea interesului elevilor față de învățare, oboseala fizică și emoțională, reducerea timpului destinat unor activități recreative.

Un alt factor la fel de important în formarea atitudinilor de învățare la elevi este *evaluarea*, care reprezintă, alături de predare și învățare, o componentă operațională fundamentală a procesului educațional. Ea constituie elementul reglator și autoreglator, de conexiune inversă,

prin sistemul de învățământ. În perspectiva corelațiilor sistemice dintre predare-învățare-evaluare, evaluarea ne informează despre eficiența strategiilor și metodelor, de predare-învățare, dar în același timp, și asupra corectitudinii stabilirii obiectivelor operaționale și a măsurii în care acestea se regăsesc în rezultatele școlare.

În contextul Codului Educației al Republicii Moldova [25] în învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori. Evaluarea criterială prin descriptori (ECD) constituie un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor.

Trăsăturile caracteristice evaluării criteriale prin descriptori sunt [64]:

- Accentul evaluării cade pe evaluarea formativă, care evaluează elevii în acțiune, în procesul de învățare;
- Angajează elevii în situații reale de viață;
- Măsoară performanța actuală, oferă date calitative;
- Este interactivă, angajează elevii în înțelegerea evaluării;
- Îl ajută pe elev să învețe făcându-l conștient de ceea ce se întâmplă;
- Permite elevului să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția lor;
- Oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor;
- Dezvoltă capacitățile de autoevaluare la elevi.

Obiectivul principal al ECD rezidă în îmbunătățirea rezultatelor obținute individual sau în grup, contribuind la motivarea pentru învățare, la (auto) corectarea greșelilor, prin urmare la o evoluție a dezvoltării personalității școlarului mic. Fiind subordonat interesului superior a copilului, procesul ECD se fundamentează pe un sistem unitar de principii [65]:

principii psiho-pedagogice:

- principiul centrării pe personalitatea celui evaluat (educat), pe caracteristicile sale individuale și de vârstă;
- principiul motivării pentru învățare;
- principiul confidențialității;
- principiul succesului;
- principiul transparenței și participării la procesul evaluării (copil/părinte/ reprezentant legal al copilului).

principii didactice:

- principiul relevanței și eficienței;
- principiul integrității procesului educațional de predare-învățare-evaluare;
- principiul priorității autoevaluării;

- principiul flexibilității în alegerea instrumentelor de evaluare;
- principiul corelării evaluării formative cu cea sumativă.

Evaluarea și aprecierea adecvată a elevilor – ca și componentă a procesului didactic are ca scop identificarea sau verificarea achizițiilor școlare și de îmbunătățire a procesului educațional. Efectul motivațional al evaluării poate fi considerat pozitiv atunci când este realizat de către învățător în mod obiectiv, adecvat și în conformitate cu exigențele școlare [65].

Altă condiție ce sporește formarea atitudinilor de învățare la elevi este *modul de organizare a procesului educațional* de către cadrul didactic axat pe:

- Aplicarea în cadrul lecțiilor a diverselor metode interactive ce implică cooperarea, lucru în grup, fapt care stimulează activitatea de învățare a elevilor și creează relații de colaborare și un climat psihologic pozitiv [126].
- Utilizarea metodelor problematizate de instruire – care antrenează nevoia de a înțelege și rezolva disonanțele cognitive, contribuie la dezvoltarea intelectuală a elevilor prin faptul că sunt propuse spre rezolvare niște situații-problemă care prezintă dificultăți cognitive pentru elevi create intenționat de către învățător. Depășirea acestor dificultăți prin descoperire și efort propriu, creează la elevi trăiri pozitive care duc la apariția altor tendințe de rezolvare a unor noi situații-problemă cu un grad mai înalt de dificultate [20].
- Aplicarea jocurilor didactice - este orientată spre însușirea cunoștințelor, priceperilor. Organizate eficient, ele oferă energie, o stare emoțională pozitivă în însușirea cunoștințelor. Fondul emoțional pozitiv al jocului îi permite elevului ca procesele cognitive (memoria, percepția) să se realizeze eficient [54].

Climatul psihologic favorabil în grupul de elevi, este o condiție importantă pentru formarea atitudinilor de învățare la elevi, el promovează o însușire eficientă a conținutului informativ și o dezvoltare deplină a personalității elevilor. Crearea atmosferei psihologice favorabile la elevi este o componentă importantă a activității pedagogice, deoarece emoțiile pozitive au un impact pozitiv asupra atitudinii de învățare și realizare a personalității. Climatul psihologic nefavorabil duce la scăderea dezvoltării personalității în grupul de elevi, fiind asociat cu o predominanță de emoții negative și are un impact negativ asupra formării atitudinii de învățare la elevi. Activitatea de învățare trebuie să se realizeze într-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără amenințări sau pedepse. Climatul favorabil se realizează prin dorința de a respecta anumite reguli, prin plăcerea de a fi împreună, de a conversa. Dezvoltarea competențelor comunicative poate avea loc numai în cazul când cei instruiți discută de la egal la egal, când domină o atmosferă de siguranță, colegialitate colaborare, respect reciproc [58].

Jocul didactic aplicat în procesul educațional este un important mijloc de educație care pune în valoare și optimizează procesul educațional, contribuind la formarea atitudinilor pozitive ale elevilor către procesul de învățare. Rolul și importanța jocului constă în faptul că el facilitează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor. Datorită caracterului său formativ, jocul influențează dezvoltarea personalității elevului.

Pentru o abordare cât mai complexă și cât mai convingătoare a instruirii în spiritul jocului, este de la sine bine înțeles că acesta trebuie să-și găsească aplicabilitate la lecții și activități sub toate formele și nuanțele sale specifice. Cel mai important lucru este acela de a crea pe tot parcursul lecției atmosfera de joc, în care clasa este percepută de învățător și de fiecare elev în parte ca un autentic laborator social. În cadrul acestui laborator învățătorul organizează, conduce, îndrumă și evaluează activitatea școlărilor, stimulându-i în procesul de cunoaștere. Sub conducerea sa, elevii rezolvă zilnic sarcini didactice variate de la un eveniment al lecției la altul, de la un obiect de învățământ la altul, sarcini în care acțiunile așa cum cere prezența spiritului jocului. Jocul este puntea ce poate uni școala cu viața, activitatea ce-i permite copilului să se manifeste conform naturii sale, să treacă pe nesimțite la munca serioasă.

Pedagogia modernă atribuie jocului didactic nu doar o semnificație funcțională dar și una de reflectare și transformare a realității în plan imaginar de construire individuală a cunoștințelor elevilor motiv pentru care a devenit la moment una din principalele metode active ce demonstrează eficiență formativă în procesul educațional. În procesul cunoașterii prin jocul didactic elevul devine participant activ în rezolvarea unor probleme, aplicând ceea ce a dobândit deja în situații noi, diferite și variate, construind astfel o nouă cunoaștere și respectiv, o nouă experiență de învățare. În acest sens, jocul didactic devine o metodă constructivă de formare/dezvoltare intelectuală a personalității elevului, care optimizează procesul de cunoaștere științifică la treapta primară de învățământ [84].

Jocul didactic este constituit dintr-un ansamblu de acțiuni și operații succesive ce îi permit învățătorului să consolideze, să precizeze și chiar să evalueze competențele formate la elevi. Prin joc elevii descoperă adevăruri științifice, își dezvoltă capacitățile de acțiune și reacțiune creativă. Ca metodă interactivă prin joc se manifestă spontaneitatea, inventivitatea, inițiativa elevului. Activitatea de joc trebuie să fie constructivă și să plaseze în centrul activităților elevului astfel încât prin joc acesta să-și dezvolte priceperile și deprinderile preconizate. Esența jocului didactic constă în faptul că elevii soluționează probleme instructive într-o formă atractivă: depășind cu ușurință și plăcere anumite greutăți, ei capătă experiență de activitate intelectuală, capătă deprinderi de a folosi cunoștințele în diferite situații.

La treapta primară de învățământ jocul didactic este una dintre metode active cu o eficiență maximă care implică în activitate întreaga personalitate a elevului. Aplicarea jocului didactic are o influență pozitivă asupra elevilor cu rezultate mai scăzute, sporind astfel motivația și încrederea în sine. Un joc didactic bine organizat în procesul educațional trebuie să îmbine armonios elementul informativ cu cel formativ și distractiv. El poate fi utilizat cu succes la orice etapă a lecției ca instrument formativ, dar și educativ.

Cele mai eficiente condiții pedagogice care favorizează educația intelectuală a elevilor sunt: formarea la copii a unei atitudini emoționale pozitive față de activitatea intelectuală introducând pe etape problemele didactice în formă de joc; crearea motivelor de joc ce ar determina atitudinea față de activitatea de învățare; practicarea unor asemenea procedee ca: gluma, numărători vesele, personajul de joc, extinderea treptată a diapazonului acțiunilor de joc mișcări, căutare și găsim, compunerea ghicitorilor și dezlegarea lor, interpretarea unor roluri.

Prin valorificarea jocului didactic se activează vorbirea copiilor datorită comunicării între ei, se dezvoltă capacitatea de argumentare a afirmațiilor, a concluziilor. Întrebările, discuțiile aprinse care apar în timpul jocului contribuie la dezvoltarea imaginației elevilor, la stimularea interesului pentru cunoașterea lumii înconjurătoare. Interesele cognitive ale elevilor, în aceste cazuri se dezvoltă ca o necesitate de a-și completa competențele pe care le posedă de a le aprofunda și lărgi. Atunci când se dezvoltă interesele cognitive ale elevilor prin joc, se dezvoltă curiozitatea, dorința de a cunoaște, spiritul de observație, la dezvoltarea ingeniozității, imaginației, memoriei, vorbirii, astfel spus contribuim profilul personalității [68].

Aplicarea jocului didactic în cadrul lecțiilor presupune respectarea unor condiții de bază:

- Stabilirea prealabilă, riguroasă a conținutului jocului și amplasarea acestuia în sistemul activităților educaționale;
- Accentuarea caracterului de responsabilitate și seriozitate ce trebuie imprimat fiecărui elev spre a evita tendința de a considera că activitatea este o distracție oarecare, un amuzament;
- Toți elevii să beneficieze în mod egal de informația ce reprezintă obiectivul jocului;
- Cunoașterea exactă de către învățător a regulilor și detaliilor jocului și a tuturor semnificațiilor formativ-educative;
- Pregătirea materialului impus de conținutul și obiectivele urmărite prin joc.

Se propun în continuare câteva jocuri ce stimulează formarea atitudinilor cognitive la elevii de vârstă școlară mică.

Jocul didactic: Găsește rima, aplicat la lecția de Limbă și literatură română

Scopul: Dezvoltarea atenției, memoriei și creativității.

Dotarea: Fișe cu cuvinte ce rimează

Desfășurarea: La joc participă 5-10 persoane. Se vor confecționa din timp fișe cu cuvinte, alegându-se astfel încât 3-4 cuvinte să rimeze între ele. *De exemplu:* carte-parte, departe; palton- pilon, bizon; fugar- mărgăritar, ștregar.

Jucătorii se așază în jurul unei mese. Conducătorul distribuie fiecărui elev câte 8-10 fișe. Elevul care începe jocul pune pe masă una din fișele sale și citește cu voce tare cuvântul scris pe ea. Jucătorii care posedă cuvintele ce rimează cu cel rostit, pun fișele cu aceste cuvinte pe masă. Apoi următorul jucător citește cuvântul scris pe fișa sa, iar ceilalți pun pe masa fișele cu cuvintele ce rimează, dacă le au. Este învingător elevul care rămâne primul fără fișe. Acei elevi care mai rămân cu fișe la sfârșitul jocului, încasează puncte de penalizare care corespund cu numărul de cuvinte trecute cu vederea.

Jocul didactic: Determină prin pipăit, aplicat la lecția de matematică.

Scopul: Dezvoltarea imaginației și a memoriei, consolidarea cunoștințelor în materie de geometrie.

Dotarea: Figuri geometrice plane.

Desfășurarea: Din carton se taie câteva figuri geometrice plate: pătrat, dreptunghi, triunghi, cerc, semicerc. Se leagă ochii unuia dintre jucători și se propune să determine și să numească prin pipăit fiecare figură. Se propune apoi și altor jucători să facă acest lucru aranjând ordinea figurilor în alt mod. Amestecând figurile se propune elevului jucător să memorizeze ordinea aranjării figurilor și apoi, deschizând ochii să le aranjeze după memorie în ordinea în care erau la determinarea prin pipăit.

Jocul didactic: Mijatca botanică, realizat la Științe.

Scopul: determinarea plantei propuse.

Dotarea: frunze, flori, tulpinițe de plante.

Caracteristica jocului: Jocul se bazează pe recunoașterea plantelor după caracteristicile enunțate.

Desfășurarea jocului: Toți participanții se împart în două echipe. Jucătorilor dintr-o echipă li se leagă ochii, ei mijesc. Fiecare primește de la cealaltă echipă câte cinci frunze, flori sau tulpinițe. Pentru fiecare numire corectă obține un punct. După ce prima echipă își îndeplinește condiția, li se leagă celorlalți ochii. Pentru jocul acesta se vor alege diferite plante cunoscute de elevi. Conducătorul numără punctele și are grijă ca celor ce mijesc să nu li se dea plante ce înghimpă.

Dozare: 6 minute

Exemplu: Elevilor din primul grup li se propun florile: lalea, liliac, narcis, bujor. Celelalte echipe li se propun frunze de cireș, o lalea, un narcis. Apoi cu ochii legați enumeră florile sau frunzele pipăite.

Reflecții: Elevii cunosc mai bine florile după miros, pipăire decât deosebesc frunzele acestora.

Utilizarea jocului didactic optimizează procesul educațional, prin sporirea însușitei elevilor de vârstă școlară mică și a nivelului atitudinii de învățare, satisfacția pe care elevii o obțin prin rezultatele pozitive ale muncii lor. Eficiența procesului educațional depinde în mod hotărâtor de terenul pedagogic în care se asimilează cunoștințele, de modul cum este pregătită valorificarea lor.

Succesul în învățare, așa cum consideră majoritatea cercetătorilor în domeniu, este asigurat de intensitatea atitudinală pe care o are elevul, iar pentru formarea atitudinilor de învățare la elevi, trebuie să se țină cont de anumite condiții de ordin psihologic și pedagogic care în linii generale ar cuprinde strategiile didactice, care reunesc sarcinile de învățare cu situațiile de învățare, reprezentând un sistem complex și coerent de mijloace, metode, materiale și alte resurse educaționale care vizează atingerea unor obiective. Ele sunt necesare în orice act pedagogic, ocupând un loc central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului. Ea este concepută ca un scenariu didactic complex, în care sunt implicați actorii predării – învățării, condițiile realizării, obiectivele și metodele vizate. Astfel, strategia prefigurează traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare și învățare. În acest fel, prin proiectare strategică se pot preveni erorile, riscurile și evenimentele nedorite din activitatea didactică și se formează atitudini pozitive față de învățare.

2.4 Concluzii la Capitolul 2

Prin urmare, în baza analizei literaturii la problema instruirii individualizate și diferențiate a elevilor de vârstă școlară mică se pot formula următoarele concluzii:

1. În capitolul doi sunt reflectate rezultatele evoluției conceptului de individualizare și diferențiere, s-au analizat mai multe definiții date conceptului de diferențiere și individualizare. În urma acestor cercetări se poate afirma că individualizarea și diferențierea instruirii prevede organizarea și desfășurarea procesului de învățământ în corespundere cu posibilitățile reale ale elevilor, respectându-se particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, deosebirile individuale, 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.
2. În urma cercetării s-a constatat că diferențierea și individualizarea în educație sunt determinate de formarea personalității prin valorificarea potențialului individual. Acest fenomen se fundamentează pe studierea și cunoașterea elevului, monitorizarea particularităților

acestui la construirea relațiilor de colaborare cu el, monitorizarea acelor particularități individuale în cazurile când elevii se vor forma în grupe de lucru. Activitatea de diferențiere trebuie orientată spre acele aspecte care influențează randamentul școlar.

3. Analiza conceptelor și studiul individualizării și diferențierii instruirii a permis a stabili etapele și fazele de realizare a acestui principiu: diagnosticarea elevilor, plasarea elevilor în grupe pe baza diagnosticului, determinarea mijloacelor de diferențiere și elaborarea sarcinilor/activităților de învățare diferențiate, abordarea diferențiată a elevilor la diferite etape ale lecției, diagnosticul rezultatelor obținute de elevi în cadrul învățării.

4. În științele și practica educațională sunt evidențiate multiple reguli de individualizare și diferențiere. Acestea sunt: forțele intelectuale și posibilitățile elevilor sunt diverse; nu există elev abstract asupra căruia pot fi aplicate identic toate legitățile, principiile și regulile, metodele și procedeele de instruire și educație; posibilitățile către succes la fiecare elev sunt specifice; nu se recomandă de cerut de la elev imposibilul în activitatea de învățare; instruirea individualizată și diferențiată permanent se raportează la posibilitățile și forțele intelectuale ale elevului; e necesar de oferit succes elevului în activitatea de învățare; modalitățile de dezvoltare intelectuală ale fiecărui elev sunt specifice; nivelul de complexitate a sarcinilor de învățare se realizează prin respectarea limitei potențialului cognitiv al elevului; ritmul învățării permanent se raportează la nivelul de dezvoltare a proceselor cognitive și a motivelor de cunoaștere ale elevului; unitatea predării și a traseului individual de dezvoltare a elevului; formarea la elev a competenței de învățare și autocunoaștere, de evaluare și autoevaluare, a tendințelor de învățare independentă, a încrederii în forțele proprii.

5. În acest capitol s-a elaborat Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii. Modelul pedagogic se axează pe legitățile și principiile de formare a atitudinilor cognitive, precum și reperatele teoretice și structura atitudinilor de învățare. În Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare din perspectiva individualizării și diferențierii instruirii, eficiența procesului educațional depinde de respectarea reperelor teoretice și a condițiilor specifice într-un sistem care favorizează realizarea procesului de învățământ și determină randamentul acestuia. Modelul dat reflectă nu numai relația dintre legități, principii și condiții, dar și obiectivele modelării, conținuturile curriculare și strategiile de formare a atitudinilor de învățare.

6. S-a constatat că *strategiile didactice* de individualizare și diferențiere a instruirii asigură succesul elevilor în învățare și formează atitudini pozitive față de acest proces, atunci când se respectă anumite condiții de ordin psihologic și pedagogic, care reunesc sarcinile de învățare cu situațiile de învățare, reprezentând un sistem complex și coerent de mijloace, metode,

materiale și alte resurse educaționale care vizează atingerea obiectivelor educaționale. Ele sunt necesare în orice demers didactic, ocupând un loc central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea instruirii se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului. Astfel, strategia prefigurează traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare și învățare. În acest fel, prin proiectare strategică se pot preveni erorile, riscurile și evenimentele nedorite din activitatea didactică.

7. În sens *constructivist*, aplicând strategiile didactice eficiente pedagogul îl determină pe elev să devină participant responsabil în procesul de construire a propriului traseu prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite. Cunoașterea și înțelegerea sunt construcții individuale asupra proceselor de prelucrare a informațiilor din mediu, antrenând memoria și experiențele, utilizând pentru aceasta structurile semantice, ele încurajează educabilii să aibă o atitudine proactivă în stabilirea scopurilor, a conținuturilor, a situațiilor, a strategiilor, prin interpretări și înțelegere. Se poate considera că constructivismul asigură înțelegerea cunoașterii individualizate, a stilului individual, a mecanismelor individuale, în context social și cultural real este o construcție socială, care contribuie la dezvoltarea personalității.

3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC DE FORMARE A ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Fundamentarea cadrului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare în clasele primare a conturat investigarea problemei științifice, asigurându-i funcționalitate prin resursele și instrumentele necesare.

În scopul valorificării obiectivelor înaintate și a valabilității acestora referitor la condițiile și la strategiile psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare s-a organizat și s-a efectuat experimentul pedagogic în clasele a II-a A și a II-a M ale Liceului Teoretic „George Meniuc” din municipiul Chișinău și clasele a II-a A și a II-a B ale Liceului Teoretic „Ion Creangă” din municipiul Chișinău (în anul 2016 - 2017). Pentru asigurarea valabilității rezultatelor, s-a organizat experimentul cu 4 clase:

- grupul în care s-au introdus variabile independente și s-au urmărit efectele acestora numit *grupul experimental* (clase experimentale) constituit din clasele a II-a A (23 elevi) și a II-a M (25 elevi) din L.T. „G. Meniuc”;
- *grupul de control* (clase martor) în care nu s-a intervenit, iar procesul educațional s-a desfășurat normal a fost constituit din clasele a II-a A (36 elevi) și a II-a B (36 elevi) din L. T. „I. Creangă” în raport cu care s-au comparat efectele experimentării.

Scopul experimentului pedagogic a fost validarea practică a sistemului de condiții pedagogice cu menire favorizantă, a eficienței procesului de formare și dezvoltare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică, prognozarea instruirii individualizate și diferențiate. Acesta s-a desfășurat în trei etape:

- 1) etapa de constatare;
- 2) etapa de formare;
- 3) etapa de control.

S-au trasat următoarele obiective ale experimentului:

- diagnosticarea inițială a nivelului de formare a atitudinilor de învățare și a însușitei elevilor din clasele experimentale și cele martor;
- realizarea experimentului formativ;
- diagnosticarea post-experimentală a elevilor din clasele experimentale și cele martor;
- observarea, testarea, compararea nivelului dezvoltării atitudinilor de învățare în clasele experimentale și cele martor;
- studierea documentației referitoare la procesul educațional pe parcursul experimentului pedagogic;

- colectarea opiniilor învățătorilor din clasele implicate în experiment.

În procesul realizării experimentului am respectat următoarele reguli:

- analiza prealabilă minuțioasă a problemei de cercetare;
- elucidarea indicilor și a metodelor de investigație privind obiectul de cercetare;
- concretizarea ipotezei și precizarea pe parcursul cercetării;
- conturarea distinctă a obiectivelor cercetării;
- elaborarea criteriilor de evaluare obiectivă a rezultatelor cercetării;
- colectarea sistematică a informației oferită de experimentul pedagogic.

Metodologia cercetării a cuprins următoarele tipuri de metode:

- *teoretice*: analiza literaturii pedagogice și psihologice în domeniul problemei cercetate, generalizarea, modelarea.
- *experimentale*: observarea, testarea, conversația, analiza produselor activității elevilor, compararea, chestionarea, experimentul pedagogic, prelucrarea datelor statistice.

3.1 Diagnosticarea nivelului inițial a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Etapa de constatare cu aplicarea instrumentelor cercetării empirice, privind determinarea nivelului de formare a atitudinilor de învățare s-a desfășurat pe parcursul anului de studii 2016 – 2017. Reieșind din scopul și obiectivele cercetării și, luând în considerare particularitățile psihopedagogice de formare și dezvoltare a elevilor din ciclul primar, am determinat obiectivele experimentului de constatare:

- diagnosticarea nivelului de manifestare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică;
- analiza componentelor atitudinilor de învățare a elevilor;
- determinarea particularităților atitudinilor cognitive la elevi.

În scopul diagnosticării nivelului inițial de manifestare a atitudinilor cognitive la elevi s-au aplicat următoarele metode: observația, testul, ancheta, analiza, comunicarea cu elevii și părinții. Acestea au permis determinarea nivelului de manifestare a atitudinilor de învățare la elevi.

Observarea, ca modalitate de studiere a atitudinilor, a fost aplicată atât în cadrul lecțiilor, cât și în afara orelor pentru a determina specificul lecturii, pasiunea și ocupațiile în timpul liber, participarea la diferite cercuri, comportarea în timpul excursiilor didactice, al vizionării expozițiilor, etc.

Pentru a obține o informație mai amplă privitor la intensitatea atitudinilor de învățare ale elevilor de vârstă școlară mică, s-a aplicat un test pentru învățători elaborat de V. Panico (*vezi*

anexa 1), având ca scop diagnosticarea intensității atitudinilor de învățare la elevii mici. Acest test relevă următorii indici de măsurare a intensității atitudinilor de învățare la elevi:

- conștientizarea importanței sociale și personale a învățării;
- interesul de a comunica (interacționa) cu alții;
- atitudine pozitivă pentru dialog constructiv;
- tendința de a obține rezultate bune la învățătură;
- dorința de a soluționa probleme mai dificile;
- nevoia de a înțelege și de a utiliza limbajul într-un mod pozitiv;
- manifestarea dorinței de a explora experiențele de învățare și experiențele de viață.

Testul respectiv conține cinci întrebări: 1) *Cât de mult se ocupă elevul cu munca intelectuală?* 2) *În ce măsură elevul se implică în soluționarea diverselor probleme?* 3) *Cât de mult elevul consultă literatură/surse suplimentare de informare?* 4) *În ce măsură manifestă elevul atitudini pozitive în cadrul instruirii?* 5) *Cât de frecvent adresează elevul întrebări?*

Învățătorul trebuie să ofere răspuns la întrebări cu una din variantele: a) frecvent; b) uneori; c) rar. Astfel, punctajul pentru fiecare indice al testului s-a acordat în felul următor: *frecvent* – 5 puncte; *uneori* – 3 puncte; *foarte rar* – 1 punct.

Acest chestionar a fost aplicat pentru 4 învățători, respectiv: A. Nour, E. Țurcan din Liceul Teoretic „George Meniuc” și L. Cocârla, E. Luca din Liceul Teoretic „Ion Creangă”, diriginții claselor implicate în experiment. Aceștea și-au expus opiniile cu referință la întrebările din testul aplicat. După colectarea datelor am analizat rezultatele, determinând nivelul inițial de dezvoltare a atitudinilor de învățare.

În vederea interpretării datelor pentru determinarea nivelului inițial de dezvoltare a atitudinilor de învățare la elevi, se propune următoarea procedură de calcul: suma totală a punctelor obținute se împarte la 5 (numărul indicilor). Rezultatul obținut reprezintă nivelul inițial de dezvoltare a atitudinilor de învățare la elevi (N).

Dacă:

- $3,5 < N < 5$ - nivelul de dezvoltare a atitudinilor de învățare la elevi este maxim;
- $2,5 < N < 3,5$ - nivelul de dezvoltare a atitudinilor de învățare la elevi este mediu;
- $N < 2,5$ - nivelul de dezvoltare a atitudinilor de învățare la elevi este minim.

Rezultatele elevilor clasate pe niveluri:

- *Nivelul înalt al atitudinilor de învățare.* Elevii din acest grup se caracterizează printr-o receptivitate sporită față de noutatea conținutului științific studiat atât în clasă, cât și individual. Conștientizează însemnătatea personală și socială a învățării, prezintă o atitudine pozitivă față de activitatea școlară, manifestă interes de a comunica pentru a-

și expune opiniile, dar și pentru a interacționa cu colegii și învățătorii. Elevii manifestă dorința de a explora experiențele de învățare și experiențele de viață și de a soluționa diverse probleme cu grad sporit de dificultate.

- *Nivelul mediu al atitudinilor de învățare.* Elevii din acest grup sunt mai puțin receptivi la aspectul cognitiv al procesului de cunoaștere. Au nevoie de o stimulare extrinsecă pentru a se integra activ în procesul didactic. Cu toate acestea, sunt ușor captați de elementul noutății și, de asemenea, manifestă o atitudine pozitivă față de activitatea de învățare, manifestă dorință de a interacționa cu colegii și de a acumula cunoștințe noi.
- *Nivelul scăzut al atitudinilor de învățare.* Elevii prezintă dezinteres față de activitatea școlară, sunt pasivi în cadrul activităților didactice și nu se implică voluntar în procesul de învățare. Se pot conecta la activitatea școlară în cazul când sunt motivați extern și stimulați cu remunerări. Pentru a reduce numărul de elevi la acest nivel, se cere un efort maxim atât din partea cadrului didactic, cât și al psihologului școlar de a implementa acele strategii care vor spori nivelul de manifestare a atitudinilor de învățare.

Datele obținute în urma aplicării testului la etapa de constatare sunt înregistrate în Tabelul 3.1.

Tab. 3.1. Nivelul atitudinilor de învățare a elevilor din clasele experimentale și clasele de control a II-a A și a II-a M din L.T. „George Meniuc” și a II-a A, a II-a B din L.T „Ion Creangă” la etapa de constatare.

Clasa	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Clasa experimentală a II-a A 23 elevi	6 elevi (26 %)	10 elevi (43 %)	7 elevi (31 %)
Clasa experimentală a II-a M 25 elevi	5 elevi (20 %)	12 elevi (48 %)	8 elevi (32%)
Clasa de control a II-a A 36 elevi	10 elevi (28 %)	18 elevi (50 %)	8 elevi (22 %)
Clasa de control a II-a B 36 elevi	12 elevi (33 %)	18 elev (50 %)	6 elevi (17 %)

Dacă analizăm datele din tabel observăm următoarele: în clasele experimentale *la nivel înalt* s-au plasat 6 / 5 elevi (26 / 20 %), pe când în clasele de control s-au plasat 10 / 12 elevi (28 / 33 %), diferența între clase constituie (2 / 13 %) în favoarea claselor de control.

La *nivel mediu* numărul elevilor din clasele experimentale constituie 10 / 12 elevi (43 / 48 %), iar din clasele de control numărul elevilor este de 18 / 18 elevi (50 / 50 %), astfel, s-a marcat o diferență de 8 / 6 elevi (7 / 2 %) pentru clasele de control.

La *nivel scăzut* în clasele experimentale s-au înregistrat 7 / 8 elevi (31 / 32 %), iar în clasele de control – 8 / 6 elevi (22 / 17 %), astfel marcându-se diferența de 1 / 2 elevi (9 / 15 %) pentru clasele de control.

Conform rezultatelor testului de mai sus, ne putem forma o imagine generală clară cu privire la aspectul atitudinilor de învățare al elevilor. Iar aceasta ne permite inițierea unui complex de activități educaționale individualizate și diferențiate cu scopul de a îmbunătăți aspectul atitudinal pentru activitatea școlară al elevilor.

În cadrul experimentului de constatare am aplicat elevilor Ancheta „*Aprecierea motivației de învățare*”, după H. G. Лусканова [165] (Anexa 2). Scopul acestei metode este *evaluarea nivelului de dezvoltare a atitudinilor de învățare la elevi*.

La baza implementării acestei anchete s-au urmărit criteriile:

- Interesul pentru dezvoltarea personală;
- Datoria și responsabilitatea față de sine și față de părinți;
- Interesul pentru comunicarea cu colegii;
- Manifestarea voinței de a participa la luarea de decizii;
- Motivația și încrederea pentru a continua și a reuși la învățătură;
- Nevoia de a înțelege importanța învățării în viața personală;
- Conștientizarea impactului colaborării cu semenii săi;
- Manifestarea emoțiilor pozitive în cadrul activităților educaționale.

Rezultatele elevilor în urma aplicării acestei anchete au fost decodificate în baza tabelului 3.2.

Tabelul 3.2. Evaluarea nivelului atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Nivelul	Punctaj
Nivelul I - <i>nivel înalt al atitudinii de învățare</i>	25 – 30 puncte
Al II-lea nivel – <i>atitudine de învățare bună</i>	20 – 24 puncte
Al III-lea nivel – <i>atitudine pozitivă față de școală</i>	15 – 19 puncte
Al IV-lea nivel – <i>nivel scăzut al atitudinilor de învățare</i>	10 -14 puncte
Al V-lea nivel – <i>atitudine școlară negativă</i>	mai puțin de 10 puncte

Pentru prelucrarea datelor în urma aplicării anchetei s-a utilizat tabelul cu punctajul oferit fiecărui răspuns la întrebare. Conform tabelului de evaluare a nivelului atitudinilor de învățare al elevilor de vârstă școlară mică, s-au obținut următoarele rezultate prezentate mai jos:

Tab. 3.3. Rezultatele privind nivelul de dezvoltare a atitudinilor de învățare a elevilor de vârstă școlară mică la etapa de constatare (cl. a II-a A, a II-a M) din L.T. G. Meniuc și

A II-a A, a II-a B L.T. I. Creangă

<i>Niveluri</i>	<i>Clasele experimentale 23/25elevi</i>	<i>Clasele de control 36/36 elevi</i>
nivelul I (25-30 p.) – nivel înalt al atitudinilor de învățare	3elevi –13 %; 3elevi – 12%	7 elevi – 19 %; 8 elevi – 22 %
al II-lea nivel (20 – 24 p.) – atitudinea de învățare bună	5 elevi – 22 %; 6 elevi – 24 %	8 elevi – 22 %; 8 elevi - 22 %
al III-lea nivel (15 – 19 p.) – atitudinea pozitivă față de școală	8 elevi – 34 %; 9 elevi – 36 %	13 elevi – 36 %; 12 elevi – 34 %
al IV-lea nivel (10 – 14 p.) – nivel scăzut al atitudinilor de învățare	6 elevi – 26 %; 6 elevi. – 24 %	6 elevi – 17 %; 5 elevi – 14%
al V-lea nivel (mai puțin de 10 puncte) – atitudine școlară negativă.	1 elevi – 5 %; 1elev – 4 %	2 elevi– 6 % 3 elevi -8 %

În baza rezultatelor prezentate în *Tab. 3.3* se observă că la *nivelul înalt al atitudinii de învățare* s-au plasat câte 3 elevi (13%, 12 %) în clasele experimentale comparativ cu clasele de control, unde numărul elevilor este 7și 8 elevi, ceea ce constituie (19%, 22%) .

Acest nivel presupune o persistență a dorinței de însușire, o aspirație de a realiza cât mai bine cerințele școlii. Elevii cu acest nivel al atitudinii, respectă întocmai cerințele cadrului didactic, sunt responsabili, sârguincioși și manifestă emoții negative atunci când au nereușite.

Pentru *nivelul al II-lea – atitudine de învățare bună*, în clasele experimentale s-au clasat 5 și 6 elevi (22 %, 24 %), iar în clasele de control câte 8 elevi (22 %). Elevii cu acest nivel asimilează bine materialul școlar; atunci când răspund la întrebări dau dovadă de o mică dependență în ceea ce privește regulile stricte și normele școlare.

La *nivelul al III-lea - atitudinea pozitivă față de școală*, în clasele experimentale s-au înregistrat 8 și 9 elevi (34 %, 36 %), iar cele de control – 13, 12 elevi, (36 % 34 %). Acest nivel presupune că elevii sunt atrași mai mult de activități extrașcolare. Ei se simt destul de bine la școală, dar mai des se duc la școală ca să discute cu prietenii, cu cadrele didactice. Lor le place să se simtă elevi, să aibă geantă frumoasă, pixuri, caiete.

Dorința de a cunoaște a acestor elevi este slab dezvoltată și procesul de învățare nu-i atrage prea mult.

Nivelul al IV-lea – nivel scăzut al atitudinilor de învățare: în clasele experimentale – 6 și 6 elevi (26 %, 24 %); clasele de control – 6 și 5 elevi (17 %, 14 %). Acești elevi frecventează școala fără mare dorință, preferă să lipsească de la ore. În timpul lecțiilor se ocupă cu alte lucruri, decât realizarea sarcinilor didactice, întâlnesc dificultăți serioase în desfășurarea activităților școlare.

La nivelul al V-lea – atitudine școlară negativă, în clasele experimentale sunt 1 și 1 elev (5%, 4%), iar în clasele de control – 2 și 3 elevi (6%, 8 %). Elevii ce au înregistrat acest nivel întâmpină dificultăți serioase în învățământ: ei nu au reușită școlară, le este greu să comunice cu colegii și cu învățătorii. Percep școala ca un mediu ostil în care ei se simt insuportabili. În unele situații acest gen de elevi poate manifesta agresivitate, refuză să îndeplinească sarcinile școlare.

Pentru o comparație mai vizibilă a rezultatelor obținute de elevi în urma aplicării acestei anchete, se propune următoarea figură:

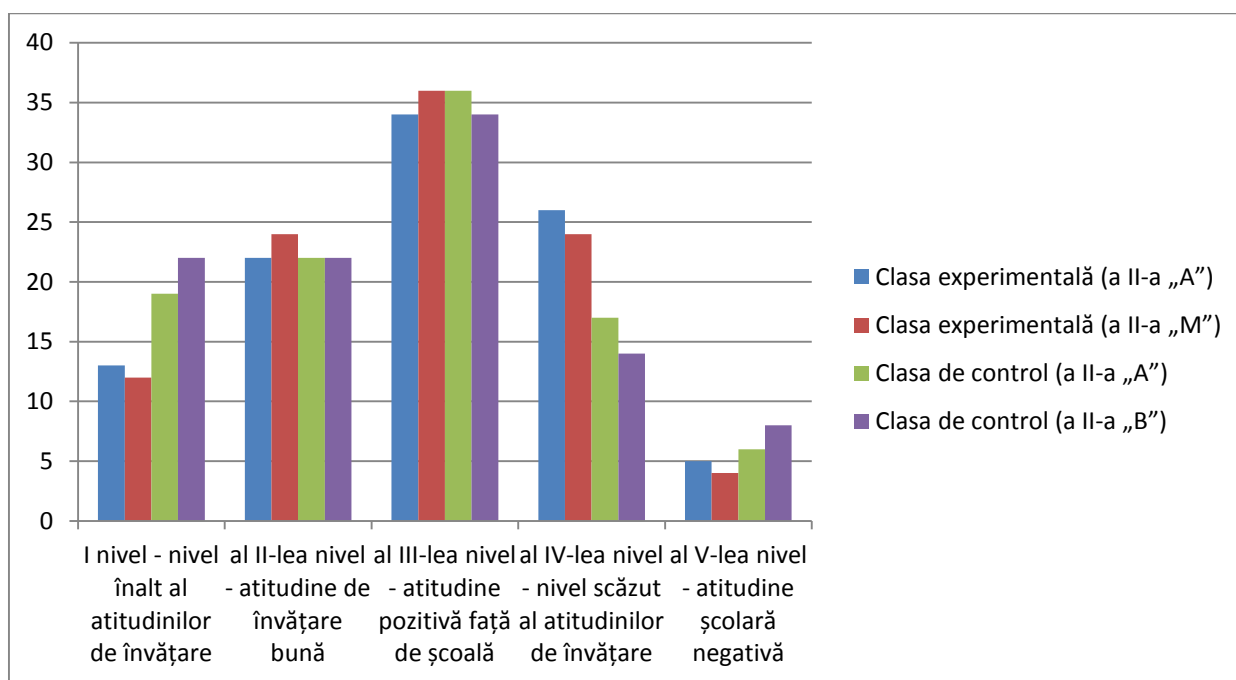


Fig. 3.2. Rezultatele anchetei cu privire la nivelul atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică în cadrul etapei de constatare

Conform datelor prezentate în figura 3.2. putem realiza cu ușurință o analiză comparativă a ponderii procentuale cu privire la rezultatele obținute de elevii din clasele experimentale, și cele de control. La *nivelul I* în clasele de control sunt cu 4 și 5 elevi (6% și 10 %) mai mulți decât în clasele experimentale; La *nivelul II – atitudinea de învățare bună*, numărul de elevi în clasele experimentale este aproximativ la același nivel cu cel din clasa martor, pentru *nivelul III –*

atitudinea pozitivă față de școală, situația este asemănătoare în toate clasele. La *nivelul IV – nivel scăzut al atitudinilor de învățare*, în clasele experimentale numărul de elevi este mai mare cu 6 % și 10 % decât numărul elevilor din clasele de control și pentru *nivelul V – atitudine școlară negativă*, numărul de elevi ai clasei experimentale este mai mare cu 1 și 4 (1% și 4%) decât cel din clasele de control.

Analizând rezultatele din *tabelul 3.3* și din *figura 3.2* cu privire la nivelul de dezvoltare al atitudinilor de învățare, de asemenea, se observă că elevii din clasele experimentale prezintă un interes față de activitatea de învățare, în general, același ca și la elevii din clasele de control cu unele diferențe compensatorii între nivele.

Rezultatele obținute în urma aplicării anchetei prezentate mai sus, ne permit să deducem necesitatea implementării unor activități educaționale cu scop de formare a atitudinilor de învățare și de asemenea crearea unor condiții psihopedagogice care de asemenea vor spori nivelul atitudinilor de învățare la elevi.

Una din metodele de bază care a fost aplicată în cadrul experimentului de constatare a fost *Observarea*. Această metodă a fost realizată atât în cadrul lecțiilor cât și în afara orelor pentru a determina interesul elevilor în cadrul lecțiilor și în alte activități, specificul lecturii, pasiunea și ocupațiile în timpul liber, participarea la diferite cercuri, concursuri, interacțiunea cu colegii ș.a. Pentru această metodă s-au propus următorii *indici* ce reflectă:

Atitudini sociomorale

1. Conștientizarea însemnătății personale și sociale a învățării;
2. Tendința de a fi elev bun, a obține rezultate înalte la învățătură;
3. Datoria și responsabilitatea față de sine, pedagog, părinți, clasa de elevi;

Atitudini cognitive

4. Dorința de a participa în activitățile de învățare;
5. Tendința de învăța independent;
6. Manifestarea dorinței și a interesului de a cunoaște noul;
7. Încrederea în forțele proprii;
8. Preferarea activităților cu caracter creativ;
9. Tendința de a soluționa probleme mai dificile;

Atitudini de comunicare și colaborare

10. Manifestarea emoțiilor pozitive în cadrul activităților de instruire;
11. Tendința de autorealizare a propriului potențial;
12. Dorința de a participa activ în elaborarea proiectelor, fișelor.

Pentru fiecare întrebare răspunsurile posibile sunt: frecvent – 5 puncte, uneori- 3 puncte, rar – 1 punct. Suma totală a punctelor obținute se împarte la 12 (numărul itemilor). Rezultatul obținut reprezintă indicele nivelului atitudinilor de învățare.

$3,5 < I \leq 5$ – intensitatea atitudinilor de învățare este înaltă.

$2,5 < I \leq 3,5$ - intensitatea atitudinilor de învățare medie.

$I \leq 2,5$ - intensitatea atitudinilor de învățare scăzută.

Conform datelor obținute în urma aplicării metodei *Observării* la etapa de constatare, (anexa 3), în Tabelul 3.4 se prezintă rezultatele observației:

Tab. 3.4. Rezultatele comparative de manifestare a nivelului atitudinilor de învățare la etapa de constatare în clasele experimentale și clasele de control (a II-a A și a II-a M L.T. „George Meniuc” și a II-a A, a II- a B L.T „Ion Creangă”)

Clasa	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Clasa experimentală II-a A 23 elevi	5 elevi (22 %)	11 elevi (48 %)	7 elevi (30 %)
Clasa experimentală II-a M 25 elevi	6 elevi (24 %)	13 elevi (52 %)	6 elevi (24 %)
Clasa de control - II-a A 36 elevi	12 elevi (33 %)	18 elevi (50 %)	6 elevi (17 %)
Clasa de control II-a B 36 elevi	13 elevi (36 %)	17 elev (47 %)	6 elevi (17 %)

Dacă analizăm datele din tabel observăm următoarele: în clasele experimentale *la nivel înalt* s-au poziționat 5 / 6 elevi (22 / 24 %) pe când în clasele de control s-au plasat 12 / 13 elevi (33 / 36 %), diferența între clase constituie (11 / 12 %) în favoarea claselor de control.

La *nivel mediu* numărul elevilor din clasele experimentale constituie 11 / 13 elevi (48 / 52 %), iar în clasele de control numărul elevilor este de 18 / 17 elevi (50 / 47 %), astfel s-a marcat o diferență de 8 / 4 elevi (2 / 5 %) pentru clasele de control. La *nivel scăzut* în clasele experimentale s-au înregistrat 7 / 6 elevi (30 / 24 %), iar în clasele de control – 6 / 6 elevi (17 / 17 %), astfel marcându-se diferența de 1/0 elevi (13 / 7 %).

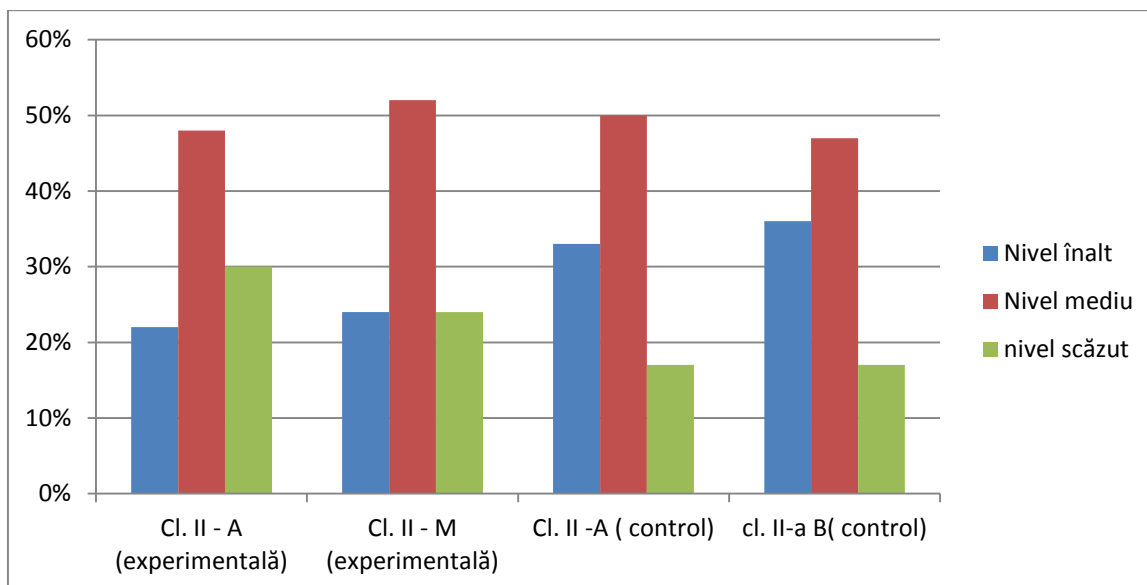


Fig. 3.3. Rezultatele comparative de manifestare a nivelului atitudinilor de învățare la etapa de constatare în clasele experimentale și clasele de control

Analiza calitativă a rezultatelor:

- *Nivelul înalt al atitudinilor de învățare* – elevii conștientizează însemnătatea personală și socială a învățării, manifestă responsabilitate față de sine și față de părinți, sunt dornici de a participa în activitățile de învățare, sunt responsabili de activitățile care li se încredințează, au atitudine pozitivă față de comunicare și colaborare cu colegi, manifestă tendințe de a explora și cerceta noul, manifestă emoții pozitive în cadrul lecțiilor, cât și în activitățile extradidactice, participă activ în diverse proiecte și activități de grup .
- *Nivelul mediu al atitudinilor de învățare* – elevii nu prea conștientizează însemnătatea personală și socială a învățării, au nevoie de o stimulare extrinsecă pentru a participa activ în procesul de învățare, nu prea doresc să învețe independent, nu sunt încrezuți în forțele proprii, manifestă emoții pozitive mai mult în cadrul activităților extradidactice, participă cu plăcere în activitățile de grup și se implică în pregătirea unor proiecte.
- *Nivelul scăzut al atitudinilor de învățare* – elevii prezintă dezinteres față de activitatea școlară, sunt pasivi în cadrul activităților didactice și nu se implică voluntar în procesul de învățare și nici în activitățile extrașcolare. Preferă mai mult activitatea de joc atât în cadrul lecțiilor, cât și în afara lor. Nu preferă activitățile cu caracter creativ, sunt absenți la rezolvarea diferitor probleme sociale, nu prea comunică cu colegii.

În experimentul de constatare s-a analizat și reușita școlară a elevilor la matematică și limba și literatura română, în baza calificativelor la evaluările sumative realizate.

Se prezintă un tabel cu aceste rezultate.

Tab. 3.5. Reușita școlară a elevilor la etapa de constatare în clasele experimentale și clasele de control (a II-a A și a II-a M din L.T. „George Meniuc” și a II-A, a II- B din L.T „Ion Creangă”

Clasa	Foarte bine	Bine	Suficient
Clasa experimentală II-a A 23 elevi	4 elevi (18 %)	12 elevi (52 %)	7 elevi (30 %)
Clasa experimentală II-a M 25 elevi	4 elevi (16 %)	14 elevi (56 %)	7 elevi (28 %)
Clasa de control - II-a A 36 elevi	10 elevi (28 %)	19 elevi (53 %)	7 elevi (19 %)
Clasa de control II-a B 36 elevi	11 elevi (31 %)	18 elevi (50 %)	7 elevi (19 %)

În concluzie, cu privire la experimentul de constatare, putem afirma faptul că, totalitatea metodelor aplicate la această etapă, a condus la realizarea scopului de diagnosticare al nivelului atitudinilor de învățare și a reușitei școlare a elevilor de vârstă școlară mică. De asemenea prin intermediul lor a fost posibilă colectarea și obținerea unor date relevante ce confirmă gradul de intensitate al atitudinilor de învățare la școlarii mici și nivelul reușitei școlare.

Rezultatele experimentului de constatare permit de a considera că în această perioadă, predomină mai mult atitudinea externă față de învățare, cum ar fi: recompensele morale și materiale, activitățile de joc, activitățile extrașcolare. Aceasta se datorează faptului că la vârsta respectivă, atitudinile de învățare sunt în plină dezvoltare, iar cercetătorii în domeniu confirmă că este și o etapă fundamentală în procesul evoluției atitudinilor de învățare.

Indicatorii examinați au oferit o idee generală despre fenomenele care necesită concentrarea atenției în cadrul experimentului formativ, care vizează formarea și dezvoltarea atitudinilor de învățare la elevi.

De aceea, este necesar:

- să se dezvolte și conștientizeze atitudinile intrinseci (interioare) ale învățării prin individualizarea și diferențierea instruirii;
- să se creeze acele condiții psihopedagogice în care elevii să manifeste atitudini pozitive, cu referire la procesul de învățare, atât în cadrul lecțiilor, cât și în cadrul activităților nonformale, asigurându-se, astfel, trecerea treptată la un nivel mai avansat de manifestare a atitudinilor de învățare și sporirea nivelului reușitei școlare.

3. 2 Condiții psihopedagogice și strategii de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii a elevilor de vârstă școlară mică

Datele obținute în urma realizării experimentului de constatare ne-au oferit unele sugestii metodice pentru organizarea experimentului formativ la baza cărora au stat sursele științifico-metodice cercetate.

În cadrul experimentului formativ, ne-am propus să realizăm un șir de activități educaționale care să asigure eficiența activității didactice și realizarea scopului propus pentru această etapă de cercetare.

Scopul experimentului formativ: implementarea unui sistem de strategii și condiții de învățare diferențiată și individualizată în procesul didactic, ce vor contribui la formarea atitudinilor de învățare la elevi și la sporirea reușitei școlare.

Experimentul formativ s-a desfășurat în anul de studii 2016 - 2017 , în cadrul claselor experimentale a II-a A – (23 elevi) și clasa a II-a M- (25 de elevi) din Liceul Teoretic „George Meniuc”, sectorul Râșcani, orașul Chișinău. În această perioadă de activitate au fost selectate și implementate strategii didactice adaptate la condițiile psihopedagogice specifice individualizării și diferențierii instruirii, care ar asigura formarea atitudinilor de învățare la elevi și a *competențelor-cheie* ale învățământului primar ca *finalitate principală a educației*.

Experimentul de formare s-a realizat în cadrul disciplinelor școlare: matematica, limba și literatura română, științe și activitățile extradidactice. În continuare se vor prezenta finalitățile, atitudinile și valorile formate la elevi în baza competențelor specifice disciplinelor școlare.

Tabel 3.6. Finalitățile disciplinelor școlare: matematică, științe, limbă și literatura română.

Disciplinele de studiu	Competențe specifice	Finalități	Atitudini și valori
Limba și literatura română	<ol style="list-style-type: none"> 1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare. 2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare. 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă. 	<ul style="list-style-type: none"> * Citirea conștientă, fluidă a textelor scurte, cu adaptarea intonației impusă de semnele de punctuație; * Recitarea poeziei propuse și poeziei alese la dorință; • Reproducerea/povestirea textelor/fragmentelor din textele citite/audiate (cu/fără un plan simplu de idei); * Scris lizibil, îngrijit, aranjat estetic într-o anumită înclinație; * Aplicarea regulilor de 	<ul style="list-style-type: none"> * Atenție și toleranță față de partenerii de dialog în diferite situații de comunicare; * Deschidere și acceptare a altor idei; * Interes pentru valorile și opiniile altor persoane; Preferințe pentru lectura suplimentară a cărților și a presei periodice pentru copii; * Conduită

	<p>4. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă.</p> <p>5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă.</p> <p>6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale.</p>	<p>ortografie și de punctuație învățate;</p> <p>* Redactarea scrierilor imaginative, a textelor nonliterare și/sau cu destinație specială (anunț, invitație, felicitare);</p> <p>* Utilizarea adecvată a cuvintelor și propozițiilor în discuțiile cotidiene și în reproducerea unor informații;</p> <p>* Ordonarea pe baza cuvintelor-cheie a ideilor principale într-un plan simplu de idei;</p> <p>* Identificarea în diferite enunțuri a părților de vorbire și de propoziție;</p> <p>* Explorarea textelor literare și nonliterare;</p> <p>* Exprimarea stării postlectorale și a propriei atitudini, cu sprijin în exemple și fragmente de text.</p>	<p>autonomă în situații de comunicare (învățate sau spontane);</p> <p>* Curiozitate pentru activități de explorare;</p> <p>* Creativitate în domeniile de interes.</p>
Matematica	<p>1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații de învățare și cotidiene, dând dovadă de corectitudine și coerență.</p> <p>2. Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate, manifestând atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent.</p> <p>3. Rezolvarea problemelor pe baza utilizării achizițiilor matematice, dând dovadă de gândire critică în adoptarea unui plan pertinent de rezolvare.</p> <p>4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative</p>	<p>* Identificarea, citirea și scrierea, compararea și ordonarea numerelor naturale până la 100;</p> <p>* Utilizarea elementelor de limbaj matematic aferent conceptelor de număr natural, operație aritmetică;</p> <p>* Efectuarea operațiilor aritmetice în centrul 0 – 100;</p> <p>* Adunarea și scăderea fără și cu trecere peste ordin;</p> <p>* Înmulțirea și împărțirea tabelară;</p> <p>* Explicarea modului de calcul și ordinea efectuării operațiilor în exerciții cu două operații, fără și cu paranteze;</p> <p>* Aplicarea operațiilor</p>	<p>* Corectitudinea și coerența limbajului matematic;</p> <p>* Atenția și interesul pentru calcul corect, rațional, fluent;</p> <p>* Valorificarea gândirii critice pentru adoptarea unui plan pertinent în rezolvarea problemelor;</p> <p>* Curiozitatea și creativitatea în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.</p>

	<p>pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.</p>	<p>aritmetice și a proprietăților acestora pentru aflarea unor numere necunoscute în exerciții, șiruri date;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Recunoașterea figurilor geometrice , a corpurilor geometrice (sferă, cub), în modele date și în mediul înconjurător; * Exprimarea și compararea rezultatelor unor măsurători, în unități de măsură standard: pentru lungime (cm, m); pentru masă (kg); pentru capacitate (l); pentru timp; monetare; * Rezolvarea problemelor cu, cel mult, două operații, cu plan sau cu justificări, prin exercițiu; * Formularea problemelor, cu sprijin în: imagini; enunț incomplet; schemă; operații aritmetice. 	
Științe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice. 2. Explorarea-investigarea mediului înconjurător, manifestând curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor. 3. Explicarea informațiilor/ rezultatelor/concluziilor obținute în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător, 	<ul style="list-style-type: none"> * Descrierea fenomenelor naturii specifice anotimpurilor; * Clasificarea plantelor și animalelor după utilitate și loc de trai; * Determinarea rolului părților componente ale plantelor, ale animalelor; * Ordonarea etapelor de viață ale unei plante, ale unui animal; * Completarea fișei de observare; * Explicarea importanței plantelor și animalelor pentru mediul înconjurător; * Propunerea unui plan propriu de odihnă și învățare, a unor acțiuni de protecție a plantelor și 	<ul style="list-style-type: none"> * Corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice; * Curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor; * Atitudine critică și creativă în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător; * Interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și

	<p>manifestând atitudine critică și creativă.</p> <p>4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.</p>	animalelor.	a unui mod sănătos de viață.
--	---	-------------	------------------------------

Formarea atitudinilor de învățare la elevi în cadrul disciplinelor școlare sus-numite s-a realizat respectând condițiile specifice individualizării și diferențierii instruirii.

Una din cele mai importante *condiții în formarea atitudinilor de învățare este respectarea etapelor generale ale individualizării și diferențierii instruirii:*

- Studierea inițială a nivelului de dezvoltare a elevilor în toate componentele sale bio-psiho-sociale, a atitudinilor de învățare;
- Plasarea elevilor în grupuri conform unor caracteristici aproximativ identice (percepție, înțelegere, memorie, gândire, însușită, atitudini de învățare);
- Proiectarea și elaborarea obiectivelor de instruire și educație în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui grup de elevi;
- Modificarea, adaptarea și readaptarea conținutului metodelor, procedeelelor, formelor de instruire și educație la particularitățile individuale ale elevului, ale grupului de elevi;
- Pedagogul trebuie să țină cont de ritmul activității de învățare a grupurilor de elevi cu nivel similar de dezvoltare și a fiecărui elev în parte.
- Crearea și respectarea condițiilor psihopedagogice de învățare a elevilor, a unui fond emoțional pozitiv de relații interpersonale, a situațiilor de succes în activitatea de învățare și stimularea permanentă a atitudinilor pozitive față de procesul și rezultatul învățării.
- Complicarea treptată a activității de învățare raportată la progresul propriu de dezvoltare a fiecărui elev și grup de elevi.
- Formarea la elevi a competențelor de învățare și autocunoaștere, de autoevaluare și autoreglare a activităților cognitive.
- Unitatea predării și a traseului diferențiat/individualizat de dezvoltare pentru fiecare grup de elevi și fiecare elev în parte.

- Posibilitatea trecerii / transferului unor elevi dintr-un grup cu un nivel de dezvoltare mai scăzut în alt grup superior. Diagnosticarea permanentă a succesului și insuccesului grupelor și fiecărui elev.

În continuare vom prezenta câteva exemple de sarcini realizate în conformitate cu aceste etape – reguli:

Exemplu nr.1 Limba și literatura română (clasa a II-a)

Conținut de învățare: Textul literar „*Păpădia*” după Ion Agârbiceanu

I etapă: Studiarea nivelului inițial al elevilor urmărind următoarele criterii:

1. Citirea conștientă și corectă.
2. Identificarea secvențelor narative, descriptive și dialogate.
3. Delimitarea timpului și locului acțiunii.
4. Desprinderea trăsăturilor fizice și morale ale personajelor.
5. Formularea ideilor principale.
6. Folosirea cuvintelor și expresiilor nou-învățate.
7. Expunerea coerentă și clară a gândurilor.

II etapă: Plasarea elevilor în grupuri conform unor indici caracteristici aproximativ identice:

Grupul nr.1 Elevii din acest grup citesc corect și conștient; identifică secvențele narative corect; formulează ideile principale fără ezitări; expun coerent și clar gândurile, indicând un nivel de performanță foarte bun.

Grupul nr. 2 Elevii din acest grup citesc corect cu mici abateri; identifică secvențele narative cu sprijinul învățătorului; formulează ideile principale ale textului cu mici ezitări; expun gândurile cu unele neclarități; indicând un nivel de performanță bun.

Grupul nr. 3 Elevii din acest grup citesc textul cu greșeli; identifică secvențele narative și descriptive cu incompletitudini; învățătorului; formulează ideile principale ale textului cu ezitări; folosește cuvintele și expresiile noi cu ajutorul pedagogului; expun gândurile cu unele neclarități; indicând un nivel de performanță suficient.

III etapă: Proiectarea sarcinilor în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui grup / a fiecărui elev;

Grupul I (elevii cu competențe de comunicare înalte)

Formulați întrebări în baza textului pornind de la următoarele cuvinte: *Cine? Când? Unde? Cum? De ce?*

Grupul II (elevii cu competențe de comunicare medii)

Sarcina: *Răspundeți la următoarele întrebări:* Ce privește plină de uimire Ancuța?

Ce sentimente trezește în sufletul copilei imaginea covorului de pădăii? Cu ce sunt asemănațe pădăiile?

Grupul III (elevii cu competențe de comunicare scăzute)

Găsiți în text și citiți următoarele fragmente: fragmentul în care se descrie cum Ancuța admiră covorul de pădăii. Fragmentul în care se descrie dialogul dintre bunică și nepoată.

IV etapă: Modificarea, adaptarea conținutului la nivelul de dezvoltare a fiecărui grup/ a fiecărui elev;

Grupul I. Compuneți enunțuri proprii cu următoarele cuvinte: *visătoare, luminițe, luminiș;*

Grupul II. Găsiți sinonime pentru următoarele cuvinte: *aurii, mirată, amărâtă;*

Grupul III. Descoperiți în text antonime la cuvintele date: *greu, mari, a răspuns;*

V etapă. Sarcini individuale: Pentru elevii cu nivelul scăzut: să transcrie o propoziție interogativă. Pentru elevii cu un potențial avansat: să compună un alt final pentru textul dat.

Elevilor cu succese în realizarea sarcinilor li se oferă posibilitatea de a se transfera în alt grup cu un nivel mai avansat.

La această etapă se propun sarcini în dependență de ritmul activității de învățare a grupurilor de elevi și a fiecărui elev în parte. Se creează condiții psihopedagogice favorabile învățării, a unui climat psihologic pozitiv, se stimulează permanent atitudinile pozitive față de procesul și rezultatul învățării. Activitățile de învățare treptat se complică raportându-se la progresul propriu de dezvoltare al fiecărui elev și a grupului de elevi. Se formează la elevi competențe de învățare și autocunoaștere, de autoevaluare și autoreglare a activității cognitive - elevii fiind puși în situația de a-și autoanaliza activitatea, de a se autoevalua și autoaprecia. Se stabilește permanent succesul și insuccesul grupelor și al fiecărui elev, și se oferă posibilitatea de a se transfera dintr-un grup cu un nivel de dezvoltare mai scăzut în alt grup cu un nivel mai avansat. Aceste activități fiind orientate spre succesul fiecărui elev.

Exemplu nr.2 Matematica (clasa a II-a)

Conținut de învățare: Rezolvarea problemelor compuse.

I etapă. Studiarea nivelului inițial de rezolvare a problemelor compuse al elevilor în baza testului propus.

În urma observațiilor din cadrul lecțiilor și a aplicării testului de evaluare inițială care reflectă nivelul competenței de rezolvare a problemelor compuse am repartizat elevii în trei grupe. Criteriile de formare a grupurilor sunt următoarele: *perceperea conținutului; organizarea datelor în anumite scheme grafice, simboluri; construcția raționamentului de rezolvare; scrierea rezolvării cu plan, cu justificări și prin exercițiu, scrierea răspunsului.*

Elevilor care au realizat:

- 100% - 81% din probă li se atribuie calificativului *foarte bine*, fiind plasați în grupul nr. I
- 80% - 61% din probă li se atribuie calificativului *bine*, fiind plasați în grupul nr. II
- 60% - 40% din probă li se atribuie calificativului *suficient*, fiind plasați în grupul nr. III.

Se prezintă succint descrierea manifestărilor de rezolvare a problemelor compuse la elevii din cele trei grupuri:

II etapă: Plasarea elevilor în grupuri conform unor indici caracteristici aproximativ identice:

Grupul I. Elevii din acest grup percep și înțeleg corect și elucidează structura de ansamblu a problemei, sesizează ușor relații semnificative pentru găsirea soluției. Redând conținutul problemei, preferă formulări concise. Formulează conținutul problemei, utilizând simboluri abstractizante, scheme grafice. Preferă să planifice integral rezolvarea înainte de a efectua operațiile. Întâmpinând dificultăți, intensifică procesul de selectare a ipotezelor. Efectuând rezolvarea, contrapun fiecare pas cu planul stabilit, orientându-se spre produsul final. Nu preferă să explice mersul rezolvării, punând în valoare doar răspunsul obținut. Tind spre generalizarea metodei de rezolvare și transferul acesteia în alte situații potrivite. În compunerea de probleme, preferă să se sprijine pe structura rezolvării.

Grupul II. Elevii din acest grup percep și înțeleg în general corect structura de ansamblu a problemei, dar pot sesiza incomplet relațiile semnificative pentru găsirea soluției. Redând conținutul problemei în cuvinte proprii, preferă să detalieze. Schematizează conținutul problemei utilizând expresii verbale. Preferă să planifice rezolvarea simultan cu efectuarea operațiilor. Efectuând rezolvarea contrapune fiecare pas cu cel anterior încercând să stabilească dacă este eficient pentru atingerea scopului. Explică mersul rezolvării, punând în valoare tactica rezolvării. Nu tind spre generalizarea metodei de rezolvare, dar tind să transfere metode cunoscute în alte situații, orientându-se după semne esențiale. Compun problema mai ușor după schema reprezentată.

Grupul III. Percep și înțeleg fragmentar conținutul, nu sesizează relațiile semnificative pentru găsirea soluției. Mai greu redă conținutul problemei în cuvinte proprii. Încearcă să conștientizeze conținutul problemei prin manipulare cu obiecte concrete (substitute ale acestora) sau să-l reprezinte prin desen. Nu planifică rezolvarea problemei, dar efectuează la întâmplare operațiile aritmetice asupra datelor problemei fără a aprecia eficiența acestora în vederea atingerii scopului. Întâmpinând dificultăți, intensifică procesul de emiteră a ipotezelor de rezolvare. Cu greu explică mersul rezolvării, punând în valoare doar stările afective trăite. (a fost ușor/greu, a durat mult/puțin etc.). Nu tind spre generalizarea metodei de rezolvare.

III etapă: Proiectarea sarcinilor în conformitate cu particularitățile de dezvoltare ale fiecărui grup / ale fiecărui elev.

Grupul I. Se dă enunțul problemei. Se cere scrierea schemei și rezolvarea problemei cu plan și scrierea exercițiului.

Grupul II. Se dă enunțul problemei și schema incompletă în care prin casete libere sunt substituite numerele sau unele cuvinte semnificative. Se cere scrierea rezolvării cu justificări.

Grupul III. Se dă enunțul problemei. Se cere efectuarea și scrierea rezolvării în modalitatea preferată: a) cu plan; b) cu justificări; c) prin exercițiu.

IV etapă: Modificarea, adaptarea conținutului la nivelul de dezvoltare al fiecărui grup/ al fiecărui elev.

Grupul I. Se dă enunțul unei problemei. Se cere să se modifice enunțul:

- a) substituind datele numerice cu altele potrivite;
- b) păstrând tipul și datele, dar alegând o altă tematică preferată;
- c) astfel încât numărul obținut la răspuns să se schimbe conform unei cerințe date;

Grupul II. Se dă: a) condiția completă a problemei; b) condiția problemei, în care lipsesc datele numerice; c) întrebarea problemei. Se cere completarea enunțului în mod potrivit.

Grupul III. Se dă: a) un suport figurativ (desen, schemă); b) un suport matematic (rezolvarea cu plan sau justificări, denumirile operațiilor, rezolvarea prin exercițiu sau formulă literală) c) un suport logic (tipul problemei). Se cere crearea problemei în baza suportului dat.

V etapă. Sarcini individuale: Pentru elevii cu nivelul scăzut se propune să rezolve o problemă cu un nivel de complexitate mai redus: Maria are 23 de caiete, iar Dana cu 5 caiete mai multe. Câte caiete au fetele?

Pentru elevii cu un potențial avansat se propune o problemă mai dificilă (prin metoda figurativă). Ana și Ion au împreună 34 de timbre. Câte timbre are fiecare elev, dacă Ana are cu 14 timbre mai puține decât Ion?

Formarea competențelor de rezolvare a problemelor la elevi este necesară, deoarece armonizează garantarea condițiilor de obținere a unui nivel minim de formare cu asigurarea unui nivel maximal, determinat de potențialitățile, necesitățile și preferințele elevilor.

În realizarea obiectivelor de individualizare și diferențiere a instruirii pedagogul are la îndemână o paletă largă de *activități de învățare* corespunzătoare stilului de învățare și particularităților individuale ale elevilor. Propunem un set de sarcini diferențiate și activități de învățare corespunzătoare obiectivelor la disciplinele școlare limba și literatura română, matematică și științe.

Tabel 3.7. Activități de învățare la matematică, științe, limbă și literatură română în baza sarcinilor diferențiate.

Cerințe diferențiate	Activități de învățare și produse școlare		
	Limba și literatura română	Matematica	Științe
Sarcini identice, timp diferit.	Formularea întrebărilor în baza textelor. Redactarea textelor proprii cu și fără repere. Scrierea unui dialog. Elaborarea unui bilețel. Transcriere de text. Alcătuirea enunțurilor cu ortogramele propuse. Selectarea cuvintelor ce rimează dintr-o poezie.	Calcul oral în baza: unui exercițiu dat; înțelegerii terminologiei matematice. Calcul în coloniță. Rezolvarea ecuațiilor simple. Rezolvarea problemelor simple, compuse. Rezolvarea de situații de problemă din cotidian, care solicită calcule. Formularea problemelor.	Descrierea unor plante/ animale/fenomene ale naturii. Relatarea informațiilor/ rezultatelor/concluziilor. Prezentarea datelor obținute prin observații. Observări dirijate în bază de: întrebări, algoritm. clasificări: componente ale naturii. -
Sarcini diferite, timp diferit.	Alcătuirea dialogului oral. Formularea unor enunțuri de adresare, solicitare, mulțumire. Informații prezentate succint. Lectura imaginilor. Povestirea orală. Caracterizarea personajelor după faptele descrise. Elaborarea planului de idei al unui text.	Calcul scris a unui exercițiu, utilizând terminologia matematică; Rezolvarea ecuațiilor simple. Rezolvarea problemelor simple, compuse. Formularea problemelor. Formarea șirurilor de numere după o regulă dată, completarea șirurilor de numere. Completarea tabelelor, schemelor.	Descrierea unor fenomene/ procese ale naturii, utilizând termeni specifici. Lectura după imagini. Clasificări: componente ale naturii, procese. Comparări: componente ale naturii. Înregistrări grafice: fișe de observare, tabele, scheme, calendarul vremii. Elaborarea de proiecte, postere.
Sarcini diferite, după capacitățile elevului.	Citirea cu voce a unui text cunoscut. Citirea cu voce a unui text necunoscut; Analiza textului; Elaborarea planului de idei; Raportarea imaginii la fragmentul respectiv al textului. Compunerea mini eseurilor.	Calcul oral în baza unui exercițiu dat. Calcul în coloniță; Determinarea ordinii operațiilor într-un exercițiu fără/cu paranteze; Rezolvarea unui exercițiu fără/cu paranteze; Rezolvarea problemelor simple, compuse; Rezolvarea de situații de problemă din cotidian, care solicită calcule; Formularea problemelor;	Descrierea unor fenomene ale naturii după proprietățile lor. Relatarea informațiilor/ rezultatelor/concluziilor. Prezentarea datelor obținute prin observații. Elaborarea proiectelor, posterelor, jurnalului de observații. Activități de protecție a mediului.

		Formarea șirurilor de numere după o regulă dată.	
Fișe identice cu sarcini progresive.	Formularea de întrebări în baza textului. Intitularea textului; Scrierea sinonimelor, antonimelor. Alcătuirea familiilor lexicale. Compunerea enunțurilor după anumite cerințe. Compunerea eseurilor.	Scrierea numerelor naturale. Rezolvarea ecuațiilor simple. Rezolvarea problemelor simple, compuse. Formularea problemelor. Formarea șirurilor de numere după o regulă dată; completarea șirurilor de numere. Determinarea valorii de adevăr a unei propoziții matematice. Exerciții lacunare (cu numere/semne lipsă). Completarea tabelelor/schemelor.	Descrierea unor plante/ animale/fenomene ale naturii. Prezentarea datelor obținute prin observații. Lectura după imagini. Clasificări: componente ale naturii, procese. Observări dirijate în bază de: întrebări, algoritm. Clasificări: componente ale naturii.
Activități individuale cu teme diferite.	Elaborarea proiectelor. Compunerea poeziilor. Elaborarea compunerilor. Realizarea fișelor de dezvoltare, recuperare.	Rezolvarea exercițiilor. Determinarea ordinii operațiilor și efectuarea exercițiului. Rezolvarea problemelor cu plan, cu justificări, prin exercițiu. Formularea problemelor după schemă, imagine, expresie literală.	Elaborarea unor reguli de comportare în natură. Elaborarea unor albume cu imagini ale plantelor, animalelor. Realizarea etichetelor pentru plantele decorative de interior. Realizarea unui proiect de acțiune ecologică.

Individualizarea și diferențierea instruirii prevede adaptarea și readaptarea permanentă a pedagogului la particularitățile specifice ale clasei de elevi, la trăsăturile specifice ale fiecărui elev, prevede adaptarea curriculumului școlar la elevii concreți, organizarea acțiunilor de personalizare a procesului de învățare și a rezultatelor învățării. Activitatea de învățare generează procesul însușirii materiei de învățământ care poartă caracter personalizat și poate fi realizată prin:

- personalizarea obiectivelor (adaptarea acestora la posibilitățile reale ale elevului);
- personalizarea activităților de învățare, elevul putând alege modalitatea preferată de lucru;
- adaptarea timpului necesar pentru învățare;
- adaptarea materialelor de instruire (fișe diverse, suporturi audio-video);
- învățarea asistată de calculator;
- diferențierea temei pentru acasă.

Activitatea de diferențiere trebuie orientată spre acele aspecte care influențează randamentul școlar și stimulează formarea atitudinilor pozitive față de învățare.

O condiție importantă în formarea atitudinilor de învățare în baza individualizării și diferențierii instruirii este stimularea, încurajarea elevilor prin judecăți de valoare. Elevii sunt încurajați, chiar și atunci când nu au obținut mari succese, dar au depus un efort maxim, au dat dovadă de străduință și implicare în soluționarea sarcinilor, au solicitat ajutor de la colegi. Stimularea permanentă a elevilor îi face mai activi, face să dispară blocajele psihosociale (frica de insucces, temerea de a fi subapreciați și amenințați de risc și insucces, de izolare și neacceptate etc.), capătă încredere în forțele proprii și își formează atitudini pozitive față de învățare. Dacă elevii întâmpină greutăți în rezolvarea anumitor sarcini-probleme e necesar să se aplice diverse procedee, care fac mai accesibilă calea de soluționare, de exemplu: întrebări ajutătoare, reamintirea, sugerarea ideilor, inspirarea încrederii, lauda și alte procedee ce ar contribui la încurajarea elevului. Succesul obținut de elev în activitățile de învățare contribuie la formarea și dezvoltarea tendințelor de rezolvare a noilor sarcini. Elevul devine mai încrezut în forțele proprii, apare dorința de a comunica, de a colabora, de a însuși noi cunoștințe, de a studia independent.

Stimularea elevilor în cadrul lecțiilor generează următoarea condiție *susținerea tendinței elevilor de a adresa întrebări.* Această condiție este extrem de importantă, deoarece doar prin curiozitate pot descoperi noul, pot afla soluția rezolvării anumitor probleme, pot însuși conținuturile de învățare. Cele mai frecvent aplicabile procedee în realizarea acestei condiții sunt: conversația introductivă, conversația în baza textului, conversația în baza imaginii, conversația de generalizare, cât și alte metode: explozia stelară, brainstormingul, asaltul de idei, gândește- perechi- răspunde, microfonul magic, bulgărele de zăpadă etc.

O altă condiție importantă în realizarea eficientă a individualizării și diferențierii instruirii este activitatea în grupuri atât omogene cât și eterogene. Activitatea în echipă permite diferențierea sarcinilor de învățare și contribuie la dezvoltarea abilităților de cooperare și comunicare. În cadrul acestor activități se dezvoltă următoarele atitudini și valori: atenția și toleranța față de partenerii de dialog în diverse situații de comunicare, deschiderea și acceptarea altor idei, interesul pentru valorile și opiniile altor persoane, curiozitatea pentru activitățile de explorare, adoptarea unui plan pertinent în realizarea sarcinilor, învățarea reciprocă. Activitatea în grup se definește prin comunitatea scopurilor (obiectivelor) și această comunitate de finalități e generatoare de legături de interdependență între membrii grupurilor clasei respective. La rândul ei, această interdependență devine o sursă generatoare de energii, întrucât creează posibilități favorabile intercomunicării și cooperării sau colaborării în activitate. În consecință, fiecare dintre

membrii grupului dat va dispune de posibilități în plus de a-și mobiliza energiile și de a-și pune în valoare o cantitate sporită din energiile proprii. Important este că o astfel de viață și activitate de grup favorizează structurarea gândirii și a cunoașterii. Grupul permite elevului să-și dezvăluie multe aspecte ale lui însuși și, concomitent, să perceapă diferite fapte ale altora, de aici rezultând o îmbunătățire a imaginii de sine. În continuare se propune un exemplu de realizare a obiectivelor lecției în cadrul grupurilor eterogene:

Limba și literatura română, clasa a II- a.

Conținut de învățare: Textul literar *La săniuș*, după Ion Agârbiceanu.

Subcompetențe:

2.5 Povestirea unui text literar după un plan simplu de idei.

2.12 Valorificarea vocabularului din textul citit și utilizarea lui în exprimarea orală și scrisă.

Sarcinile pentru grupuri:

- *Grupul scriitorilor:* Realizați povestirea fragmentului în care Niculăiță și Vasilică au mers la săniuș .
- *Grupul matematicienilor:* Adresați cât mai multe întrebări pentru propoziția: „Locul e larg, așa încât pot pleca deodată zeci de săniuțe ce vin ca trăsnetul până la poale ”.
- *Grupul actorilor:* Interpretați personajele textului folosind mimica, gesturile și replicile adecvate rolurilor.
- *Grupul naturaliștilor:* Prezentați în câteva propoziții aspecte din natură în anotimpul de iarnă.
- *Grupul constructorilor:* Ordonăți piesele acestui puzzle. Descrieți ce ați obținut?

Avantajele activității în grup sunt transformările subiectului educației în funcție de gradul de implicare în actul educativ: activează în mai mare măsură, stimulează formarea atitudinilor de învățare, permite valorificarea aptitudinilor și capacităților individuale, formează și dezvoltă spiritul de cooperare și deschidere spre interacțiune.

Un factor important în individualizarea și diferențierea instruirii este *învățarea centrată pe elev* ce realizează următoarele funcții: stabilirea unor standarde de calitate ale predării, învățării și evaluării; transparența procesului educațional; proiectarea activității didactice pornind de la nevoile de învățare ale elevilor; 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.

În *învățarea centrată pe cel ce învață* accentul se pune pe educabil făcându-l responsabil pentru propriul proces de învățare. Acesta are o influență mai mare asupra tuturor aspectelor legate de ceea 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 elevului 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. Elevul 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. Elevii pot lucra în ritmuri semnificativ diferite și în contexte diferite.

Din perspectiva *învățământului centrat pe elev*, elevul participă prin acțiune la propria dezvoltare, se renunță la oferirea „de-a gata” a cunoștințelor de către cadrul didactic și la memorarea lor de către elevi în vederea reproducerii ulterioare a acestora, elevul nemaifiind tratat ca obiect al instruirii, ci ca subiect al acesteia, ca participant activ și responsabil de construcția propriei cunoașteri, a propriilor cunoștințe. Elevul este cel care trebuie să acționeze, să-și mobilizeze forțele intelectuale, să manifeste preocupare pentru cunoaștere, inițiativă, să caute, 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. 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 elevilor.

Ca exemplu de valorificare a învățării centrate pe elev se propune Proiectul de grup cu genericul „O țară ca un strugure”, la lecția de limbă și literatură română. Pentru realizarea acestui proiect li s-a propus elevilor următoarele obiective:

- Să selecteze și să scrie informații scurte despre Moldova;
- Să selecteze și să scrie câte o poezie, o legendă, un cântec, o povestioară despre țară;
- Să aleagă două compuneri dintre cele mai reușite și să le scrie pe poster;
- Să realizeze desene la tema dată;
- Să colecteze fotografiile, imagini și să le aranjeze potrivit pe poster;
- Să prezinte posterul în fața colegilor.

Elevii au elaborat proiecte de grup și la alte unități de învățare cât și la disciplina de studiu *Științe*. Proiectele de grup dezvoltă la elevi dorința de a lectura suplimentar cărți, diverse reviste pentru copii, enciclopedii; învățarea spontană; interesul pentru activitățile de explorare,

atitudinea pozitivă pentru dialogul constructiv; aprecierea calităților estetice și dorința de a le promova, explorarea oportunităților pentru învățare și pentru a aplica achizițiile în diverse situații de viață.

În realizarea instruirii diferențiate a elevilor deseori am aplicat *teoria inteligențelor multiple* cu scopul de a forma atitudini de învățare, explorând cele opt abilități: lingvistică, logico-matematică, corporal-kinestezică, spațială, muzicală, naturalistă, interpersonală și intrapersonală. Cunoscând tipul de inteligență, predominant, se poate dezvolta, orienta copilul spre domeniul respectiv, unde va performa cu ușurință, dar, în același timp i se pot forma atitudini de învățare pozitive.

Tratarea diferențială pe baza inteligențelor multiple are următoarele caracteristici:

- Selectarea, prelucrarea și transpunerea didactică a conținuturilor, apelând la diferite combinații de inteligențe;
- În procesul de învățare accentul se plasează pe activitatea proprie a elevilor;
- Tratarea diferită a elevilor, în funcție de potențialul propriu și tipurile de inteligențe predominante în plan individual;
- organizarea activităților de muncă personalizată independentă în clasă, ținând cont de profilul de inteligență al elevilor;
- temele pentru acasă vizează preocupările, interesele, aptitudinile și profilul lor de inteligență;
- realizarea evaluării continue și individuale în așa fel, încât fiecare elev să-și poată alege pentru formularea răspunsurilor inteligența/inteligențele adecvate propriei personalități.

Teoria inteligențelor multiple constituie o alternativă a muncii diferențiate, o strategie modernă de instruire interactivă care poate contribui la îmbunătățirea performanțelor școlare. Presupune un anumit mod de gândire al profesorului, atitudinea lui în realizarea activităților cu elevii. Relația dintre profesor și elev este marcată de capacitatea profesorului de a folosi acele strategii didactice prin care se poate trezi curiozitatea, interesul elevilor pentru cunoaștere prin recunoașterea valorii fiecărui individ. Rezultatele reale pot să apară doar, dacă angajarea fiecărui elev în procesul de învățare are semnificație personală, acesta este motorul mișcării către clasa diferențiată și acest mod de abordare al instruirii dă semnificație teoriei inteligențelor multiple precum și altor teorii moderne ale inteligenței care au impact în educație.

Instruirea bazată pe inteligențele multiple are șanse mari să fie activă, întrucât, fiind diferențiată și răspunzând intereselor și nevoilor individuale ale elevului, în modalități care valorifică propriul potențial de gândire și acțiune, determină implicarea sa superioară în

activitatea didactică. Teoria inteligențelor multiple oferă un număr mare de instrumente didactice, care pot fi utilizate în cadrul lecțiilor, instruirea fiind centrată pe elev.

În lecția bazată pe dezvoltarea inteligențelor multiple, evaluarea se face în timpul învățării, prin implicarea elevului care se poate controla, corecta, angajându-se el însuși în procese de reglare, de adaptare ameliorativă. Un profesor poate fi mulțumit de realizarea evaluării dacă a obținut rezultatele scontate prin obiective, dacă elevii au achiziționat activ cunoștințe, priceperi, deprinderi și, mai ales, dacă aceștia sunt capabili să reflecteze asupra rezultatelor obținute. Dascălul trebuie să stimuleze, din acest punct de vedere, abilitățile metacognitive ale elevilor, astfel încât aceștia să conștientizeze cât au progresat comparativ cu o etapă anterioară de evaluare și să învețe cum trebuie să învețe. Toate aceste aspecte presupun o proiectare nouă a imaginii profesorului și a elevului din perspectiva constructivismului. În activitățile în care sunt dezvoltate inteligențele multiple, profilul său trebuie revalorizat, deoarece promovarea pedagogiei constructiviste, în care accentul se pune pe înțelegerea / cunoașterea prin căutări individuale, la început, și prin colaborare, ulterior, reinvestește dascălul cu alte roluri în demersurile metodologice și manageriale pe care le are. Coordonează și îndrumă învățarea prin cooperare, devenind el însuși coparticipant, alături de elev, la activitățile desfășurate, etc. El însoțește elevul pe drumul spre cunoaștere, provocând situații de învățare prin cooperare, devenind el însuși coparticipant la activitățile desfășurate. Stimulează activitatea copiilor, astfel încât aceștia să fie puși în situația de a-și acționa resorturi ale inteligențelor multiple, de a putea să rezolve sarcini de lucru problematice, de a acumula experiență de învățare progresiv. Elevul se situează în centrul întregului proces instructiv-educativ, cu demersurile sale, cu mijloacele sale de a învăța. El deține o poziție-cheie, este participant activ și responsabil de construcția propriei cunoașteri, a propriilor cunoștințe. Atitudinea lui activă și constructivă, dovedită în actul învățării, determină propria lui dezvoltare intelectuală, progresul său.

Luând act de particularitățile individuale și interesele elevilor s-a aplicat în acest context, *teoria inteligențelor multiple*. Prezentăm, în continuare, un exemplu la lecția de *Științe*.

Conținut de învățare: *Anotimpurile*

Subcompetențe:

4.1 Achiziționarea și utilizarea în comunicarea științifică a termenilor – cheie: mișcare, anotimp, timp, trecut – prezent – viitor, calendar, planificare a timpului.

4.3 Ordonarea unor fenomene, evenimente pe baza unor criterii date.

Sarcini pentru grupuri (*din perspectiva inteligențelor multiple*).

Grupul 1 (inteligenta artistică): Redați frumusețea anotimpurilor utilizând paleta de culori caracteristică fiecărui anotimp (*după preferință*).

Grupul 2 (inteligența lingvistică): Alcătuiți un text științific utilizând cuvintele: mișcare, anotimp, planificare a timpului.

Grupul 3 (inteligența interpersonală): Inițiați un dialog cu Zânele Anului.

Grupul 4 (inteligența logică-matematică): Creați o problemă despre fructele de toamnă.

Grupul 5 (inteligența naturalistă): Realizați un Buletin Meteo al zilei de azi.

Grupul 6 (inteligența muzical-ritmică): Amintiți-vă 3 titluri de cântece despre iarnă și dați exemple. Recunoașteți din textele acestora elementele specifice iernii. Interpretați un cântec din cele exemplificate.

Exemplul 2. Matematica (clasa a II-a)

Conținut de învățare: Înmulțirea și împărțirea numerelor în centrul 100.

Subcompetențe:

3.5. Rezolvarea problemelor cu plan sau cu justificări, prin exercițiu.

3.6. Formularea de probleme pornind de la: enunț incomplet; schemă; operații aritmetice; exercițiu; tematică.

Sarcinile distribuite grupurilor:

- *Grupul nr.1.* Alcătuiți o problemă pornind de la exercițiul $84 : 4 + 84 = ?$
Rezolvați problema cu plan. Formulați și alte întrebări posibile și rezolvați problemele obținute prin exercițiu.
- *Grupul nr. 2.* Alcătuiți o problemă–ghicitoare cu numerele: 24, 3, 8. Rezolvați și ilustrați problema prin desen.
- *Grupul nr.3.* Alcătuiți o problemă folosind ingredientele: 1000 g fructe - portocale, banane, mere. Rezolvați problema cu justificări.
- *Grupul nr. 4.* Însenați problema folosind gestică și mimica: Un țăran a cules 300 kg de fructe: mere a cules 78 kg, pere a cules jumătate din întreaga cantitate, iar restul au fost prune. Câte kg de prune a cules țăranul?
- *Grupul nr.5.* Alcătuiți portretul numărului 24, folosind limbajul matematic adecvat.

Un obiectiv important în stabilirea strategiilor didactice de diferențiere și individualizare prin prisma aplicării teoriei inteligențelor multiple la clasă, este cunoașterea profilului de inteligență al elevilor. Anumite inteligențe sunt mai bine dezvoltate, altele mai puțin. Activând mai multe tipuri de inteligență, predarea poate facilita o înțelegere profundă a materialului, consolidarea și evaluarea realizându-se în moduri foarte variate.

Una din condițiile importante în formarea atitudinii de învățare la elevi este managementul temelor pentru acasă. Lucrul pentru acasă al elevilor este unul din mijloacele principale de rezolvare a problemelor de formare și educare a personalității. Temele pentru acasă

vizează adaptarea activității de învățare independentă - în deosebi sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al metodologiei didactice - la posibilitățile individuale ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și la ritmul propriu de lucru al fiecărui elev. Ele urmăresc progresul neconținut și sistematic al fiecărui elev, pe baza propriei lui activități și înlăturarea erorilor apărute pe parcursul instruirii și educării lui.

Principala menire a temelor pentru acasă este însușirea de către elev a conținutului expus la lecții, atunci când din nou cunoștințele acumulate se includ în sistemul deja creat. Este necesar ca în cadrul temelor pentru acasă să se formeze legături dintre conținuturile noi și cele studiate anterior și însușirea lor profundă. Dificultățile întâlnite de către elev în timpul îndeplinirii temelor pentru acasă, își au începutul încă de la lecție. Pentru a preîntâmpina apariția dificultăților este necesar ca învățătorul să-și organizeze expunerea în așa mod, încât să le demonstreze elevilor calea către studierea conținuturilor noi, diverse metode și procedee de realizare a exercițiilor, de rezolvare a problemelor. În timpul explicației este binevenit de a se propune un algoritm de învățare a temelor, care va contribui la o însușire mai eficientă și mai durabilă, va eficientiza lucrul cu manualul, dar și va direcționa îndeplinirea sarcinilor pentru acasă. Înainte de a se propune temele pentru acasă, trebuie de asigurat, că conținutul nou este înțeles și deja parțial este însușit. Temele pentru acasă trebuie proiectate la fel ca și conținutul din cadrul lecției, doar în așa mod poate fi stabilită legătura dintre activitatea de acasă și activitatea în clasă.

În vederea organizării calitative a temelor pentru acasă a elevilor e necesar de respectat următoarele condiții pedagogice:

- tema propusă pentru acasă trebuie să fie înțeleasă de către fiecare elev, adică toți elevii trebuie să știe clar ce să îndeplinească și cum (claritatea sarcinilor);
- temele trebuie să poarte un caracter problematizator, care necesită o rezolvare independentă. Sarcina nu atinge scopul, dacă nu este propus un algoritm corespunzător (caracterul de problemă);
- sarcina trebuie să presupună verificarea sa, prin intermediul evaluării învățătorul dezvoltă la elevi străduința, responsabilitatea și acuratețea lucrului (autocontrolul);
- temele pentru acasă trebuie să fie diferențiate, respectându-se particularitățile individuale ale elevilor, să conțină întrebări nestandarde, întrebări pentru studierea prealabilă, observări și cercetări (diferențierea sarcinilor);
- temele trebuie reglementate în concordanță cu sarcinile și cerințele altor învățători (volumul sarcinilor);

- sarcinile trebuie să-i orienteze pe elevi spre căutarea independentă a rezolvării, spre utilizarea cunoștințelor și deprinderilor acumulate anterior în noile condiții (dezvoltarea independentă);
- în cadrul temelor pentru acasă trebuie incluse și, repetarea unor compartimente ale programei (stabilirea în vederea repetării celor studiate anterior);
- temele trebuie să includă întrebări, care necesită de la elevi capacitatea de a compara, generaliza, analiza, clasifica, stabili legăturile cauzale, formarea concluziilor, stabili legitățile, utiliza cunoștințele anterioare în noile situații (stabilirea în vederea dezvoltării gândirii).

Temele pentru acasă trebuie să fie diferențiate ținând cont de interesele și aptitudinile elevilor, să poarte caracter creativ și dezvoltativ. Succesul îndeplinirii temelor pentru acasă depinde de mulți factori. Principalul factor este pregătirea elevilor către realizarea sarcinilor pentru acasă. Aici se menționează particularitățile de vârstă ale elevilor, dezvoltarea lor, prezența anumitor priceperi și deprinderi de muncă independentă și a motivelor determinative în activitatea intelectuală a elevilor. Cunoașterea și respectarea particularităților psihologice ale elevului, măiestria cadrului didactic în vederea realizării eficiente a procesului educațional este cheia spre succesul elevului.

Succesul lucrului pentru acasă depinde și de calitatea evaluării reușitei școlare.

O importantă condiție de formare a atitudinilor de învățare la elevi este corectitudinea aprecierii și evaluării însușitei elevilor. Aprecierea însușitei, ca o componentă a evaluării, integrează în sine esența morală a învățării. Aprecierea acțiunilor cognitive realizate în clasă și a celor postdidactice favorizează dezvoltarea la elevi a tendințelor de a deveni mai buni, sânguincioși, organizați și responsabili. Forța educativă a evaluării se manifestă atunci, când ea se integrează armonios cu forțele spirituale ale elevilor. Evaluarea este un instrument eficient de educație în mâinile pedagogului, dacă ea stimulează dorințele elevului de a învăța.

Evaluarea reprezintă astăzi o prioritate pentru întreg sistemul educațional, dar cu precădere pentru învățământul primar. În învățământul primar, evaluarea este criterială și se efectuează pe bază de descriptori. Evaluarea criterială prin descriptori aplicată sistematic pe parcursul activităților de învățare este eficientă, deoarece informează cadrul didactic cu privire la dificultățile întâmpinate de unii elevi în învățare, determinându-l să-și reconsidere strategia de predare-învățare și să contribuie la îmbunătățirea rezultatelor elevilor, formând atitudini pozitive față de învățare.

Obiectivul major a evaluării criteriale prin descriptori este trierea informației cu referire la progresul, lacunele și obstacolele de învățare întâlnite de elev, interpretarea informației în baza

unor criterii stabilite în prealabil. Criteriile de succes sunt seturi de calități importante care se regăsesc în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem. Criteriile de succes vor servi drept repere pentru o activitate conștientă. Cadrul didactic va valorifica criteriile de succes și descriptorii de performanță în contextul unor metode și tehnici de învățare - evaluare centrate pe interactivitate, pe judecăți de valoare și pe autoreglarea învățării. Astfel, criteriile de succes pot repera anumite suporturi oferite elevilor, de exemplu: fișe sau grile de autoevaluare/evaluare reciprocă, fișe de învățare etc.

De exemplu, pentru elaborarea și scrierea unei compuneri sunt stabilite următoarele *criterii de succes*:

- potrivirea titlului compoziției;
- întocmirea ghidată a planului compoziției;
- dezvoltarea fiecărei idei a planului propus;
- alcătuirea propozițiilor dezvoltate;
- folosirea expresiilor plastice;
- respectarea părților textului: introducere, cuprins, încheiere;
- evitarea repetărilor de cuvinte;
- respectarea ordinii ideilor.

Aceste criterii permit elevilor să se autoevalueze, să se evalueze reciproc și să se autorealizeze în activitatea educațională. Astfel, evaluarea este implicată continuu în activitatea de predare-învățare, facilitând succesul formării elevilor. Un proces didactic centrat pe elev va crea contextul educațional care să valorifice potențialul individual al elevului și potențialul clasei de elevi în scopul realizării autoevaluării și evaluării reciproce. O astfel de abordare formează poziția activă a persoanei, sporește gradul de implicare și responsabilitate, este un mecanism eficient de învățare.

Un rol important în evaluarea elevilor o are autoevaluarea și evaluarea reciprocă a elevilor.

Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, poate fi valorificată corectarea lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau ale colegilor reprezintă un pas important în conștientizarea rezultatelor obținute în procesul de învățare, constituind un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare.

Formarea capacității de autoevaluare la elevi este strâns legată de ideea acceptării elevilor ca parteneri în actul evaluării. Elevii participă astfel la propria formare, se cunosc mai bine, fapt util pentru întreaga lor viață socială.

Valențele formative ale activităților de autoevaluare pot fi sintetizate astfel:

- ajută elevul să se implice în procesul evaluării și, în felul acesta, să conștientizeze criteriile specifice de evaluare, ceea ce îl face să înțeleagă și să aprecieze eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor, să înțeleagă semnificația calificativelor acordate de învățător;
- încurajează elevul să-și dezvolte procesele metacognitive, de autoreglare a proceselor de construire a propriilor cunoștințe;
- contribuie la formarea reflexivității asupra propriei activități, la conștientizarea conduitei și a gradului de adaptare a acesteia la cerințele învățării și activității școlare;
- devine disponibilitate în raport cu învățarea, fiind privită ca un proces de autoreglare care accelerează învățarea;
- dezvoltă o atitudine critică față de sine, ajutând elevul să-și dea seama singur de limitele sale, de poziția pe care se situează în raport cu colegii săi;
- dezvoltă capacitatea de identificare a propriilor progrese și de ameliorare a performanțelor proprii.

O condiție importantă în formarea atitudinilor de învățare la elevi este crearea situațiilor de succes în activitatea educațională. Succesul în activitatea elevului este o experiență de bucurie, satisfacție care se datorează faptului că rezultatul urmărit de către persoană într-o activitate a coincis cu așteptările sale sau le-a depășit. În baza acestor așteptări se formează o nouă motivație, mai puternică, care schimbă nivelul de stimă față de sine.

Situația de succes este un scop, organizat printr-o combinație a condițiilor în care devine posibil să se realizeze progrese semnificative în activitatea individuală sau colectivă a subiecților. Scopul principal al activității cadrului didactic constă în crearea situațiilor de succes pentru fiecare elev.

Situația de succes trăită de elev:

- stimulează motivația pentru învățare și dezvoltă interesele cognitive, permite elevului să simtă satisfacție în cadrul activităților de învățare;
- sporește eficiența activității de învățare;
- ajută la anihilarea stărilor de teamă, nesiguranță, neîncredere în sine;
- dezvoltă inițiativa, creativitatea și sporește activismul;
- menține climatul psihologic favorabil în clasă.

Succesul este o sursă de forțe interne ale copilului, care generează energie pentru a depăși dificultățile și sporește dorința de a învăța. Elevul simte încredere în sine și primește o satisfacție interioară, care îl face încrezător și îi oferă demnitate. Pentru a menține permanent această stare de succes e nevoie ca elevul să fie laudat.

O condiție eficientă în formarea atitudinilor de învățare este încurajarea elevilor. Lauda este cel mai puternic instrument al învățătorilor, în cazul în care acest instrument este aplicat corect. Acest procedeu trebuie să fie abordat individual de fiecare pedagog și în corespundere cu particularitățile individuale ale fiecărui elev. Un cuvânt bun poate impulsiona elevul spre „noi fapte eroice”. Unii elevi încep să radieze de bucurie la auzul unei aprecieri binemeritate, pentru alții (dintre cei care permanent sunt lăudați) este adesea util și „un duș rece”, care i-ar stimula spre dezvoltare. Funcția principală a laudei constă în transmiterea încrederii pedagogului în puterile proprii ale elevului. Fiecare elev are nevoie de o evaluare pozitivă și aprobarea realizărilor lui. Doar așa se poate convinge copilul să învețe și a-i crea condițiile pentru a învăța cu plăcere. Sarcina profesorului este de a găsi mereu motive bune pentru aprecieri verbale pozitive adresate elevilor. Se propune în continuare câteva exemple de aprecieri verbale ce ar stimula formarea atitudinilor de învățare la elevi:

- Elevul trebuie lăudat pentru efortul și străduința depusă mai bine decât pentru capacitatea și inteligența sa, dăruită de natură.
- Bravo! Te-ai pregătit cu sârguință, ai repetat toate regulile!
- Ai reușit cu succes să rezolvi problema printr-o metodă! Nu te opri aici, încearcă și a doua metodă!
- Sunt impresionată de tematica pe care ai ales-o pentru a alcătui problema! Mulți colegi vor dori să rezolve problema ta!
- Ați izbutit cooperând eficient! Fiți mândri unul de altul!
- Nu te da bătut! Citește atent condiția problemei și vei reuși!
- Ai aranjat corect numerele în coloniță, dar vreau să fii mai atentă la calcule!
- Apreciez mult efortul tău, căci ai scris corect rezolvarea problemei cu justificări, dar te rog să fii atent la scrierea rezolvării prin exercițiu!

Lauda este un instrument foarte eficient, important și delicat în educația copiilor. O laudă rezonabilă este strâns legată de așteptări rezonabile, iar majoritatea elevilor sunt capabili să le justifice. Este important ca pedagogul să țină minte că cele mai valoroase și eficiente laude pentru elevi sunt cele meritate și moderate.

Lauda colectivului, recunoașterea succesului de către toți colegii este deosebit de importantă pentru fiecare elev. Fiecare copil vrea să se afirme nu doar în ochii profesorului, dar și printre colegi. În acest sens, ar fi o idee bună dacă unele realizări ale copilului ar fi lăudate de întreaga clasă sau școală. De exemplu: ovații publice pentru câștigătorii unui concurs, unei olimpiade școlare, pentru elevii ce au realizat un proiect foarte interesant etc.

Una din condițiile principale care influențează formarea și dezvoltarea atitudinilor de învățare la elevi este utilizarea corectă a etapelor exercițiului didactic. Exercițiul didactic constituie o modalitate de efectuare a unor operații și acțiuni mintale și motrice în vederea achiziționării unor cunoștințe și abilități.

Din punct de vedere științific, exercițiile didactice se clasifică conform etapelor procesului însușirii conținuturilor de învățământ (perceperea, înțelegerea, chibzuirea, generalizarea, aplicarea).

În continuare vom prezenta clasele de exerciții didactice caracteristice etapelor procesului însușirii:

Tabelul 3.8. Etapele exercitării didactice.

Etapele însușirii	Clase de exerciții didactice
Perceperea	<i>Exerciții direcționate spre perceperea materiei de învățământ (de recunoaștere a obiectelor și fenomenelor, de clasificare a lor în anumite grupe cunoscute elevilor din experiența anterioară, de recunoaștere a formelor și a însușirilor/proprietăților fenomenelor, forma lor simbolică, informația verbală și scrisă).</i>
Înțelegerea	<i>Exerciții orientate spre înțelegerea materiei de învățământ (de determinare a legăturilor de cauză și efect, de elucidare a structurii și compoziției, de organizare, de interpretare și explicare etc.)</i>
Chibzuirea	<i>Exerciții direcționate spre chibzuirea asupra materiei de învățământ (de aprofundare a proceselor de comparație, de analiză a legăturilor dintre fenomenele studiate, de descoperire, de formare a opiniilor și convingerilor, de învățare independent etc.)</i>
Generalizarea	<i>Exerciții de generalizare (de a distinge sensul, de a determina noțiunile, de a planifica, de a face deducții, de a compune rezumate, de a elabora scheme și tabele de clasificare și sistematizare, de reformulare etc.)</i>
Aplicarea	<i>Exerciții de aplicare a materiei de învățământ (de utilizare în situații standard și nestandarde/creative, de prognozare a evenimentelor și fenomenelor reieșind din fapte concrete, de elaborare a problemelor și de determinare a mai multor soluții de rezolvare a lor, de transformare și interpretare, de a formula întrebări, de a învăța independent, de a dezvolta concept etc.)</i>

1. *Etapa perceperii, înțelegerii și conștientizării* de către elevi a noțiunilor, conceptelor științifice, a cunoștințelor despre mijloacele de activitate (specifice și generale, de învățare, de comportare și a semnificației abilităților concrete. La această etapă elevii înțeleg și conștientizează mecanismul acțiunilor, permanent se motivează și automotivează, are loc captarea și direcționarea atenției. În cadrul însușirii conștiente a noțiunilor, regulilor și cunoștințelor despre mijloacele de activitate, elevii operează și cu alte noțiuni asimilate anterior.
2. *Etapa însușirii și conștientizării unor reguli de realizare* a acțiunilor în baza modelelor demonstrate. Etapa nominalizată prevede formarea la elevi a opiniilor și convingerilor referitor la respectarea strict a operațiilor acțiunilor de învățare.
3. *Etapa demonstrării modelului acțiunilor de către pedagog sau altei personale.* Aceasta este etapa trecerii de la teorie la practică. În cadrul acestei etape elevii conștientizează necesitatea și semnificația, valoarea practică a algoritmului de desfășurare a unor acțiuni.
4. *Etapa acțiunilor independente ale elevilor sub dirijarea permanentă a pedagogului sau a elevilor cu o însușită relativ mai înaltă.* La această etapă permanent are loc controlul și autocontrolul, corecția și autocorecția acțiunilor.
5. *Etapa exersării sistematice și permanente care realizează faza transformării priceperilor în deprinderi.* Formarea deprinderilor se realizează în baza exersărilor variate susținute de stimularea permanent externă.
6. *Etapa exersării nestandarde/creative.* Fundamentul însușirii experienței creative se realizează în baza soluționării situațiilor și sarcinilor cu caracter de problemă. Exercițiul creativ contribuie la formarea și dezvoltarea factorilor intelectuali ai creativității (fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, abstractizarea, rezistența la închidere) și a atitudinilor de învățare creativă (tendința de a rezolva probleme nestandarde, dorința de a descoperi, trebuința de autorealizare și valorificare a propriului potențial, tendința de a adresa întrebări și a fi activ în cadrul acțiunilor cognitive etc).

În baza celor relatate se concluzionează: dacă se vor respecta aceste etape ale exersării didactice se vor forma și dezvolta la elevi atitudini de învățare pozitive.

În continuare se va descrie câteva strategii, care sunt aplicate cu regularitate în procesul experimentului formativ în vederea optimizării procesului de formare/dezvoltare a atitudinilor de învățare.

1. Pentru *Evocare*:

Din experiența proprie s-a observat că tehnicile eficiente pentru evocare sunt:

a) *Cascada de cuvinte.* Este o tehnică de îmbogățire și activizare a vocabularului. Elevilor li se propune să alcătuiască individual un câmp lexical pentru un cuvânt propus, scriind fiecare

cuvânt pe fișe aparte. Apoi formează grupuri mici, unde se citesc cele obținute și se selectează doar cuvintele potrivite fără a se repeta. Elevii aplică aceste fișe pe un poster, într-o formă aleasă de ei înșiși. La prezentare, se solicită motivarea formei alese și a ordinii aranjării fișelor cu cuvinte.

b) *Explozia stelară*. Această tehnică oferă posibilitate învățătorului de a evalua cunoștințele, iar elevilor - de a exersa în rol de receptor și emițător. Pe un poster se propune o stea cu 5, 6 sau 7 colțuri, la mijlocul căreia este scris un cuvânt-țintă ce indică tema de discuție ori titlul unui text, având în fiecare colț un cuvânt interogativ (*ce?cine?unde?când?cum?de ce? cu ce scop?,etc.*) Elevii alcătuiesc întrebări pornind de la aceste cuvinte și le propun colegilor pentru a răspunde. Această tehnică poate fi desfășurată frontal sau în grupuri mici.

c) *Gândește/Perechi/Prezintă GPP*. La început elevilor li se propune individual să-și reamintească un moment din viață ce ține de o temă indicată de învățător, apoi să împărtășească amintirea colegului. Mesajele transmise și recepționate reciproc în fiecare pereche se transmit clasei, doar că acum emițător devine cel care a fost receptor. Aici copiii sunt puși în situația de a transmite mesajul ca un conținut, dar și emoțiile trăite de acea persoană.

2. Pentru *Realizarea sensului*:

a) *Ghemul cu idei*. Se prezintă un poster mare pe care elevii scriu pe rând câte o propoziție, respectând personajele și ideile în desfășurarea textului ce se formează treptat. Textul este început de învățător care propune și titlul. Această tehnică oferă posibilitatea de a dezvolta competența de a alcătui enunțuri, de a respecta coerența.

b) *Piatra în gărlă*. Această tehnică oferă spațiu pentru creativitate, deoarece elevilor li se propune să desfășoare conținutul unui text cunoscut. Startul activității este dat de imaginea personajului principal din text. Pe parcursul relatării conținutului de către elevi, învățătorul adaugă în anumite situații, la fel cum ar apărea pe neprins de veste o piatră în gărlă, imagini ale unor personaje din alte texte. Elevii sunt obligați să includă în desfășurare noul personaj, astfel fiind pus în situația de a modifica evenimentele.

c) *Interviul*. Aceasta este o tehnică de învățare prin colaborare, în cadrul căreia partenerii se interviuează reciproc în legătură cu un anumit subiect. Fiecare elev citește independent textul și formulează în baza lui șase întrebări. Elevii se divizează în grupuri mici, a câte trei elevi, având rolurile: *reporter, interviuat, secretar*. Reporterul are sarcina de a adresa întrebările create din timp interviuatul le răspunde, iar secretarul notează ideile. Prin rotație, elevii fac schimb de roluri, astfel, fiecare elev îndeplinește, pe rând, toate funcțiile. La sfârșit, fiecare elev formulează o concluzie personală, iar, colaborând în grupuri, se formulează concluzii colective.

d) *Emisiunea TV*. Această tehnică se desfășoară ca prezentare de conținuturi noi la lecție. În rol de moderator al emisiunii este la început învățătorul, iar mai apoi pot fi și elevii. Subiectul emisiunii este tema nouă, iar activitățile propuse sunt secvențele emisiunii. Elevii formulează laconic, clar mesajele propuse, deoarece sunt puși în situația de simulare, ceea ce duce la stimularea exprimării orale, favorizând cultura emoțională.

e) *Pălăriile gânditoare*. Pentru a explora textul, elevii formează șase echipe. Fiecare echipă conform culorii, are un rol în activitate:

- *albastră* - moderatorul activității pune întrebări, controlează întreaga activitate;
- *albă* - povestitorul redă pe scurt conținutul textului;
- *roșie* - psihologul răspunde și adresează întrebări de tipul: Ce sentimente, emoții nutrești față de personajele din text?
- *Neagră* - criticul tot timpul vede partea neagră a faptelor, poate adresa întrebări de felul: Cu ce nu ești de acord? Ce dezaprobi în comportamentul...?
- *verde* - gânditorul poate formula întrebări de tipul: Cum ai fi procedat tu?
- *galbenă* - creatorul, simbolul gândirii pozitive, constructive; acceptă/adresează propunerea de a găsi un alt final întâmplării.

3. Pentru *Reflecție*:

a) *Joc de rol*. Deoarece formarea competențelor cere mobilizarea resurselor (cunoștințele, aptitudinile, capacitățile, atitudinile pentru rezolvarea unor probleme în situații concrete) consider că această tehnică este oportună. La rezolvarea situațiilor create în baza textului lecturat sau, chiar, a situațiilor descoperite în text, elevul trebuie să se manifeste adecvat rolului și situației, folosind tehnici de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală.

b) *Caruselul gândirii*. Elevii sunt grupați în echipe câte 5-6 elevi. În baza unui subiect ce se discută ori a unui text ce se studiază se propun diverse sarcini de cercetare. Spre exemplu, s-a organizat și desfășurat această tehnică la textul *Puיל, de Emil Gîrleanu* în clasa a II-a. Elevii din clasă au fost împărțiți în cinci grupuri. După lectura și explorarea textului am propus sarcini de lucru pentru fiecare grup:

- Prezentați ideea textului utilizând un proverb potrivit;
- Prezentați ideea textului printr-un desen;
- Prezentați prin desen personajul principal personificat;
- Caracterizați alunul;
- Propuneți sfaturi utile desprinse din text.

Posterele cu lucrările elevilor se acroșează pe panoul de prezentare și îi ajută să formuleze o comunicare în baza textului studiat.

c) *Agenda cu notițe paralele*. Prin această tehnică s-a reușit a dezvolta competența de citire conștientă, deoarece se cere elevilor să ilustreze evenimentele textului.

d) *Cuvântul interzis*. Prin această tehnică elevii se învață să-și exprime ideea în mai multe moduri, în baza unui bagaj de cunoștințe, cuvinte la o anumită temă. Li se propun mai multe întrebări care solicită folosirea cuvântului interzis, elevii trebuie să răspundă fără să-l folosească. De exemplu, cuvântul interzis este *iarna*. Copiii primesc întrebări la care trebuie să răspundă fără a utiliza acest cuvânt.

Pentru generalizare este oportun de a folosi tehnica *Scaunul fierbinte* - o tehnică care cere exprimarea ideii generale într-o formă laconică cu o rostire clară, deoarece altfel „se frig” de scaun și nu reușesc să-și expună opinia.

Metoda cubului s-a aplicat la predarea poeziei „*Iarna*”, de V. Alecsandri. S-a confecționat un cub din hârtie, cu aspect de fulg, iar pe fiecare față a cubului s-au scris cuvintele specifice metodei: „descrie”, „compară”, „analizează”, „asociază”, „aplică”, „argumentează”. Apoi a fost divizată clasa de elevi în șase grupuri propunându-se următoarele sarcini de lucru:

- *Descrieți* anotimpul *iarna* în baza poeziei de V. Alecsandri. Identificați în operă toate elementele descriptive cu privire la acest anotimp;
- *Comparați* anotimpul *iarna* cu un alt anotimp preferat;
- Analizați conținutul poeziei și identificați ce schimbări radicale au loc în ultima strofă comparativ cu primele două strofe;
- *Asociați* anotimpul *iarna* cu un personaj inventat sau unul preluat din altă opera literară studiată anterior;
- *Alcătușiți* propoziții cu toate cuvintele noi întâlnite în poezie.
- *Argumentați* de ce anotimpul *iarna* este cel mai frumos dintre toate anotimpurile anului.

După finalizarea lucrului în grup, s-a analizat produsul activității elevilor și s-a încheiat activitatea cu idei și concluzii generalizatoare.

O altă metodă interactivă care a fost aplicată a fost „*Metoda Cadrelor*”. Această metodă presupune exersarea gândirii critice și studierea conținutului informativ din perspective diferite. Poate fi aplicată în mod individual, frontal sau în grup. Concomitent, elevii pot realiza sarcini diferite la același subiect.

Metoda respectivă a fost aplicată și în cadrul lecției de matematică la predarea subiectului: „Împărțirea cu rest”. Am repartizat clasa în patru grupuri conform numărului de cadrane, au fost propuse următoarele sarcini pentru realizare: Cadrantul I – Gr.1: *Scrieți regulile de calcul pentru împărțirea cu rest*; Cadrantul II – Gr.2: *Calculați exercițiile de mai jos, apoi efectuați verificarea*

lor ținând cont de restul împărțirii; Cadrul III – Gr.3: *Rezolvați problema de mai jos, inclusiv, prin exercițiu*; Cadrul IV – Gr.4: *Creați o problemă în baza exercițiului indicat*.

Elevii au lucrat pe fișe în formatul A 3 realizând sarcina în mod cât mai original și estetic, iar la analiza produsului activității care s-a realizat cu întreaga clasă, fișele au fost plasate pe tablă.

Turul galeriei – este o metodă ce presupune evaluarea interactivă și formativă a produselor realizate în grupuri de elevi. Această metodă stimulează gândirea și creativitatea elevilor, îi determină să facă reflecții critice și judecăți de valoare, să compare și să analizeze situații date, să emită idei proprii formulate și structurate în mod original sub formă de scheme, desene, asocieri de concepte, etc.

Această metodă s-a realizat în cadrul lecției de *Științe* la predarea subiectului *Apele stătătoare*. Elevii au fost repartizați în cinci grupuri, fiecare grup a analizat și a cercetat un conținut informativ despre o anumită categorie de apă stătătoare. Informația prelucrată din manual a fost prezentată sub formă de scheme, tabele, imagini etc.

După finalizarea lucrului în grup, analiza produsului activității a fost realizată prin deplasarea prin rotație a elevilor de la un poster la altul, efectuând notițe și precizări.

Scaunul interviatului – este o altă metodă activ-participativă utilizată pe larg în activitățile de predare-învățare. De regulă, se utilizează în cadrul reactualizării unui conținut, în locul tradiționalei conversații generalizatoare. Această metodă este eficientă, deoarece elevii sunt stimulați să participe activ atât în rol de interviat cât și în rol de reporter. De regulă, un elev se așază pe scaun în fața clasei și, fie că joacă rolul unui personaj literar, sau deține rolul de elev interviat cu privire la un anumit conținut informativ.

S-a aplicat această metodă la predarea textului „Legenda lui Moș Crăciun”, în cadrul etapei de reflecție. Pe rând câțiva elevi, interogați de ceilalți colegi, au jucat rolul lui Moș Crăciun, astfel, au fost adresate întrebări conform textului studiat. Elevii s-au implicat activ în cadrul lecției datorită aplicării acestei metode, deoarece au fost stimulați prin jocul de rol și de formularea întrebărilor captivante.

Toate aceste strategii aplicate sistematic și eficient facilitează procesul de formare a atitudinilor de învățare ale elevilor în cadrul disciplinelor: Științe, Limbă și literatura română, Matematică etc.

O condiție importantă în formarea atitudinilor de învățare este organizarea și desfășurarea activităților extradidactice sau activităților opționale, care au un caracter mai puțin formal, dar cu același rezultat formativ, acțiunile educaționale plasate în cadrul acestui tip de activități, sunt flexibile și vin în întâmpinarea diferitelor interese, în mod particular pentru fiecare persoană,

întrucât stimulează abilitățile elevilor și generează satisfacție. Aceste activități au ca scop identificarea și dezvoltarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizată, precum și stimularea comportamentului creativ. Elevii participă cu mare implicare la astfel de activități, iar succesul este garantat, dacă ai încredere în imaginația, bucuria și dragostea din sufletul copiilor.

Activitățile extradidactice realizează următoarele funcții: funcția de relaxare, de destindere - care constă în posibilitatea de refacere a organismului după activitatea de bază; funcția de distracție, care se realizează prin delectare și amuzament generând un tonus optimist; funcția educativă, de dezvoltare - care se realizează prin îmbogățirea vieții spirituale și dezvoltarea personalității, formarea capacității de autoorganizare a unui stil de viață elevat, stimularea capacităților creative și a stilului participativ.

Activitățile extracurriculare joacă un rol foarte important în dezvoltarea fizică și psihică a elevului. Prin intermediul acestora, elevul învață să interacționeze cu cei din jur și își valorifică potențialitățile specifice. Asemenea activități generează relații de prietenie și ajutor reciproc, fortifică simțul responsabilității și stabilește o atitudine corectă față de colectiv și față de scopurile urmărite. Important este ca elevii să fie antrenați nu numai în desfășurarea unor asemenea activități ci și inițierea și organizarea lor.

Libertatea de exprimare, libertatea de acțiune precum și relațiile cu colegii îmbogățesc experiențele sociale ale elevilor. Aceste activități îi sprijină să-și orienteze energia și către alte acțiuni la fel de importante și să-și dezvolte spiritul de competiție.

În cadrul experimentului s-au desfășurat următoarele activități: activități pe interese la diferite discipline, proiecte educaționale cu anumite subiecte, olimpiade, competiții sportive, concursuri de inteligență, activități literale, etc. S-au organizat activități extrașcolare în afara școlii, cum ar fi: vizite la muzee, excursii, activități pe cercuri din cadrul palatelor și cluburilor de copii, vizionarea spectacolelor, filmelor educative, etc. Ele sunt diferite prin aspectul conținutului și formele de realizare, fiind caracterizate prin: caracterul facultativ - elevii sunt implicați în proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților; oferă momente de abstractizare, prin utilizarea cunoștințelor din viața practică; pun în valoare aptitudinile și interesele elevilor; facilitează promovarea muncii în echipă și a unui demers inter-disciplinar. În cadrul acestor activități elevii se deprind să folosească surse informaționale diverse, să întocmească colecții, să sistematizeze date, învață să învețe. Prin faptul că elevii frecventează aceste activități din propria inițiativă, ei devin mai independenți asumându-și responsabilități, copiii se autodisciplinează. Cadrul didactic are prin acest tip de activități posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să-i

dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal al școlii și al învățământului primar – pregătirea copilului pentru viață.

Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, valorificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Activitățile extrașcolare se desfășoară într-un cadru informal, ce permite elevilor cu dificultăți de afirmare în mediul școlar să reducă nivelul anxietății și să-și maximizeze potențialul intelectual. Elevii trebuie să fie îndrumați să dobândească în primul rând o gândire independentă, toleranță față de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi modul de rezolvare a lor și posibilitatea de a critica constructiv. Înainte de toate, este însă important ca învățătorul însăși să fie creativ, pentru că numai așa poate să aducă în atenția copiilor săi tipuri de activități extrașcolare care să le stimuleze interesul, curiozitatea, imaginația și dorința de a participa necondițional la desfășurarea acestora. Ceea ce trebuie să ținem cont este că întotdeauna trebuie să realizăm obiectivele, dar în același timp să reușim să prezentăm în mod echilibrat și momentele recreative și de relaxare. Este foarte important să dăm o notă relaxantă tuturor jocurilor și activităților.

Concursurile pe diferite teme sunt, de asemenea, momente deosebit de atractive pentru elevii mici. Acestea oferă copiilor posibilitatea de a demonstra practic ce au învățat la lecții, acasă, să deseneze diferite aspecte, să confecționeze modele variate. Dacă sunt organizate într-o atmosferă plăcută vor stimula spiritul de inițiativă al elevului, îi va oferi ocazia să se integreze în diferite grupuri pentru a duce la bun sfârșit exercițiile și va asimila mult mai ușor toate cunoștințele.

În cadrul experimentului respectând interesele și aptitudinile elevilor s-au organizat un șir de concursuri, spre exemplu:

- Concursul „Ce, unde, când ?”
- Victorină literară;
- Cel mai expresiv declamator;
- Cel mai iscusit pictor;
- Roata norocului;
- Sportivul clasei;
- Starturi vesele;

Activitățile extrașcolare, bine pregătite, sunt atractive la orice vârstă. Ele trezesc interesul elevilor, produc bucurie, facilitează acumularea de cunoștințe, chiar dacă necesită un efort

suplimentar. Elevilor li se dezvoltă spiritul practic, operațional, dând posibilitatea fiecăruia să se afirme conform particularităților individuale ale fiecăruia.

Deci, cele mai relevante condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare în baza individualizării și diferențierii instruirii sunt: elaborarea și selectarea activităților de învățare în baza competențelor generale și specifice disciplinei concrete; încadrarea elevilor în activități didactice cu divers grad de complexitate; evitarea dificultăților cognitive la elevi; respectarea specificului disciplinei de studiu; particularitățile specifice de dezvoltare ale elevilor de vârstă școlară mică; formarea și dezvoltarea orientată a atitudinilor morale; crearea unui set de activități de autodezvoltare și autoevaluare morală; aplicarea specială a strategiilor de formare și dezvoltare a atitudinilor de învățare; integrarea activităților individuale, de grup și frontale; încadrarea elevilor în activități didactice în corespundere cu ritmul propriu de învățare; formarea autoaprecierii adecvate la elevi; crearea relațiilor de ajutor și înțelegere reciprocă, stimă și încredere, responsabilitate în acțiunile de colaborare și conlucrare comună; aprecierea elevilor după rezultatul și efortul depus; crearea și susținerea unui climat psihologic favorabil în cadrul activităților didactice; formarea permanentă a competenței de învățare la elevi etc.

3.3. Validarea experimentală a condițiilor și strategiilor psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică

Cu scopul de a evalua eficiența condițiilor psihopedagogice și a strategiilor de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică, s-a realizat etapa de control în cadrul experimentului pedagogic desfășurat.

Pentru realizarea scopului propus la această etapă, s-a aplicat aceleași metode și indici de investigație conform experimentului de constatare: testul, ancheta, observația, analiza;

În continuare vom prezenta schimbările ce s-au produs în clasele experimentale în urma experimentului de formare comparativ cu clasele de control.

Pentru diagnosticarea intensității atitudinilor de învățare a elevilor de vârstă școlară mică implicați în cadrul cercetării, la experimentul de control a fost reaplicat testul *Atitudinile de învățare la elevi*. În urma prelucrării datelor, (anexa 1), s-au obținut următoarele rezultate înregistrate de către elevi:

Tab. 3.9. Intensitatea atitudinilor de învățare a elevilor de vârstă școlară mică la etapa de control (clasele a II-a A și a II-a M din L.T. „George Meniuc” și a II-a A, a II-a B din L.T. „Ion Creangă”)

Clasa	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Clasa experimentală II- A 23 elevi	8 elevi 35 %	13 elevi 57 %	2 elev 8 %
Clasa experimentală II- M 25 elevi	8 elevi 32 %	14 elevi 56 %	3 elevi 12 %
Clasa de control II- A 36 elevi	10 elevi 28 %	20 elevi 55 %	6 elevi 17 %
Clasa de control II-a B 36 elevi	12 elevi 33 %	19 elevi 53 %	5 elevi 14 %

Conform datelor prezentate în *Tabelul 3.9.* se observă o creștere a intensității atitudinii de învățare pentru elevii din clasele experimentale comparativ cu rezultatele obținute de elevii din clasele de control, ceea ce confirmă ponderea și valoarea metodologică a strategiilor și activităților didactice aplicate pe larg în cadrul experimentului de formare cu privire la sporirea atitudinii de învățare la elevi.

Pentru o analiză comparativă mai amplă a rezultatelor obținute în urma aplicării testului respectiv, se propune următoarea figură:

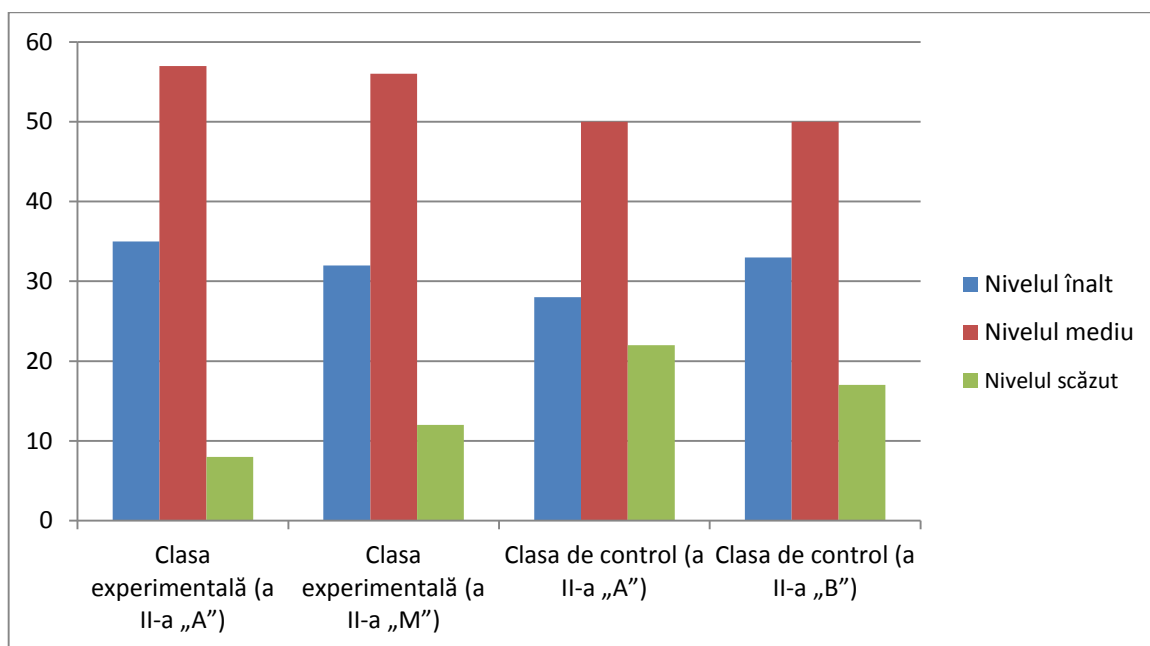


Fig. 3.4. Intensitatea atitudinilor de învățare a elevilor de vârstă școlară mică la etapa de control

În baza rezultatelor prezentate mai sus, așa cum s-a confirmat deja, în urma reaplicării testului de identificare a intensității atitudinilor de învățare la școlarii mici, în această etapă, se

observă o creștere a rezultatelor obținute de elevii din clasa experimentală comparativ cu cei din clasa martor.

Nivelul înalt, în clasa experimentală a II- a A s-a înregistrat la 8 elevi (35 %), în clasa a II- a M – la 8 elevi (32 %), iar în clasele martor numărul elevilor la nivel înalt a fost: în clasa a II- a A 10 elevi (28 %), în clasa II- B 12 elevi (33 %) marcându-se, astfel, la acest nivel o creștere a intensității atitudinilor de învățare în clasele experimentale cu 4 % comparativ cu clasele de control. *Nivelul mediu* în clasele experimentale s-a fixat: în clasa a II- a A la 13 elevi (57 %) , în clasa a II- a M – la 14 elevi (56 %), iar în clasele de control în a II- a A – la 18 elevi (50 %) și în a II- a B- la fel 18 elevi (50 %) astfel se observă o diferență de 7/ 6 %.

Nivelul scăzut în clasele experimentale s-a redus: în clasa a II- a A și a II –a M cu 5elevi (22%), înregistrându-se, doar, 2 elevi, respectiv 3 elevi (8 %), ceea ce confirmă o îmbunătățire semnificativă a rezultatelor intensității atitudinilor de învățare. În clasele de control a II- a A și a II –a B nivelul scăzut s-a fixat la 8/ 6 elevi (22 %/ 17 %), astfel s-a înregistrat o diferență a calității atitudinilor de învățare de 6/ 5 elevi (12 %) pentru clasa experimentală.

Pentru a compara eficient rezultatele obținute de elevii celor 4 clase, se propune o analiză mai detaliată a rezultatelor în faze de test – retest conform tabelului de mai jos.

Tab. 3.10. Rezultatele cercetării privind intensitatea atitudinilor de învățare a elevilor de vârstă școlară mică în clasele experimentale și de control (analiza comparativă).

Clasa	Nivelul	Experiment de constatare	Experiment de control
Clasele experimentale a II- a A, a II –a M	Înalt	6/ 5 elevi (26/ 25%)	8 / 8 elevi (35/ 32 %)
	Mediu	10/ 12 elevi (43/ 48 %)	13/ 14 elevi (57 /56 %)
	Scăzut	7 / 8 elevi (31 / 32 %)	2 / 3 elevi (8 / 12 %)
Clasele de control A II-a A, a II- a B	Înalt	10 / 12 elevi (28/ 33 %)	10 / 12elevi (28 / 33 %)
	Mediu	18 / 18 elevi (50/ 50 %)	20 / 19 elevi (55/ 53 %)
	Scăzut	8 / 6 elevi (22 / 17 %)	6/ 5 elevi (17 / 14 %)

În clasele experimentale se observă o creștere a rezultatelor cu privire *la intensitatea atitudinilor de învățare* în etapa de control, comparativ cu cea de constatare. *Nivelul înalt* la etapa de constatare l-a înregistrat 6 / 5 elevi (26 / 20 %), iar la etapa de control – 8 / 8 elevi (35 / 32 %), astfel s-a înregistrat o creștere de 9 / 6 % la această etapă a experimentului. *Nivelul mediu*, la etapa de constatare s-a fixat la 10 / 12 elevi (43 / 48 %), iar la cea de control – 13/ 14 elevi (57 / 56 %), de asemenea se observă o creștere a calității atitudinilor de învățare de 14 / 8 %. Pentru *nivelul scăzut*, la etapa de control comparativ cu cea de constatare, se observă o reducere cu 5 / 5 elevi (21 /20 %), datorită deplasării lor la nivelul mediu, înregistrându-se astfel

doar 2 / 3 elevi (8/ 12 %). În clasa de control a II-a A 2 elevi de la nivel scăzut au trecut la nivel mediu, iar în clasa a II-a B un elev din nivelul scăzut a progresat spre nivelul mediu.

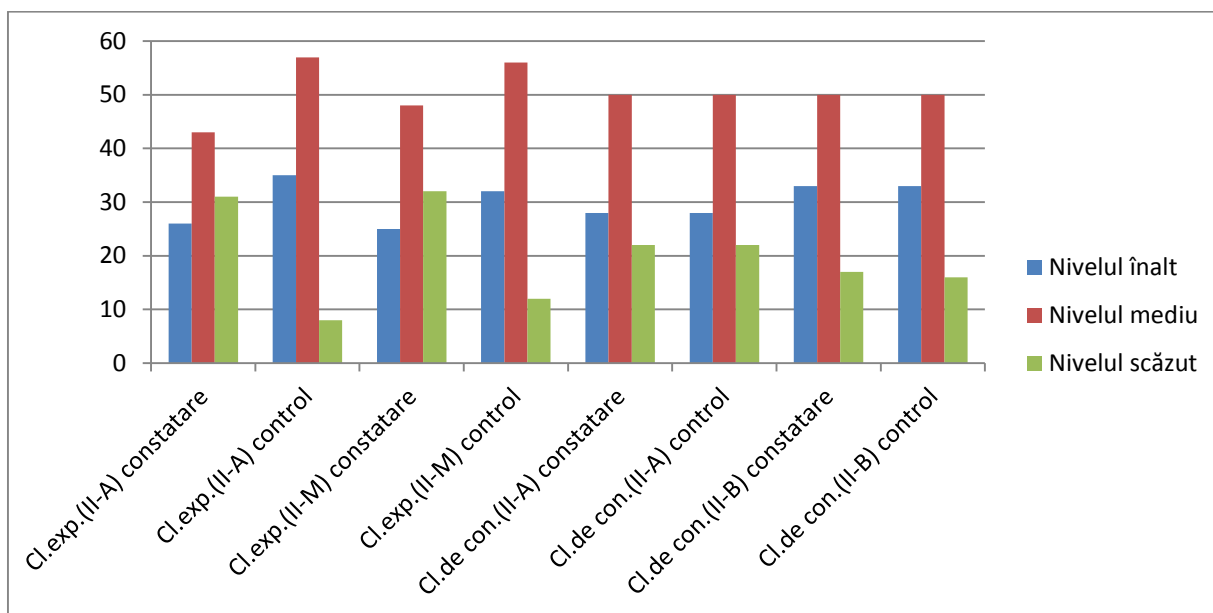


Figura 3.5. Intensitatea atitudinilor de învățare a elevilor de vârstă școlară mică în etapa de control

O altă metodă aplicată în cadrul experimentului de control a fost *ancheta* după H. Г. Лусканова. Această metodă a avut ca scop reevaluarea nivelului de dezvoltare a atitudinii de învățare a elevilor în urma desfășurării experimentului formativ aplicat la clasa experimentală. Conform prelucrării datelor rezultatele obținute de elevii din ambele clase sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.11. Nivelul atitudinilor de învățare a elevilor de vârstă școlară mică la etapa de control în clasele a II-a A și a II-a M din L.T. „G. Meniuc” și clasele a II-a A și a II-a B din L.T. „Ion Creangă”

Niveluri	Clasele experimentale 23/ 25el	Clasele de control 36/36 el.
I nivel (25-30 p.) – nivel înalt al atitudinilor de învățare	5 elevi – 22 %; 6 elevi – 24 %	7 elevi – 19 %; 8 elevi – 22 %
al II-lea nivel (20 – 24 p.) – atitudinea de învățare bună	6 elevi – 26 %; 6 elevi – 24 %	8 elevi – 22 %; 8 elevi - 22 %
al III-lea nivel (15 – 19 p.) – atitudinea pozitivă față de școală	8 elevi – 34 %; 9 elevi – 36 %	13 elevi – 36 %; 12 elevi – 34 %
al IV-lea nivel (10 – 14 p.) – nivel scăzut al atitudinilor de învățare	4 elevi – 17 %; 4 elevi. – 16 %	8 elevi – 22 %; 7 elevi – 19 %
al V-lea nivel (mai puțin de 10	0 elevi	0 elevi

puncte) – atitudine școlară negativă.	0 elevi	1 elev - 3 %
--	---------	--------------

În baza rezultatelor prezentate în *Tabelul 3.11.* se observă că la *nivelul înalt al atitudinii de învățare*, s-au plasat 5 / 6 elevi (22 %, 24 %) în clasele experimentale comparativ cu clasele de control, unde numărul elevilor este 7 și 8 elevi ceea ce constituie (19%, 22%).

Elevii cu acest nivel al atitudinii de învățare, respectă întocmai cerințele cadrului didactic, sunt responsabili, sânguincioși și manifestă emoții negative atunci când obțin note rele.

Pentru *nivelul al II-lea – atitudine de învățare bună*, în clasele experimentale s-au clasat câte 6 elevi (26 %, 24 %), iar în clasele de control câte 8 elevi (22 %). Elevii cu acest nivel asimilează bine materialul școlar, atunci când răspund la întrebări dau dovadă de o mică dependență în ceea ce privește regulile stricte și normele școlare.

La *nivelul al III-lea - atitudinea pozitivă față de școală*, clasele experimentale au înregistrat 8 și 9 elevi (34 %, 36 %), iar cele de control – 13, 12 elevi, (36 % 34 %). Acest nivel presupune că elevii sunt atrași mai mult de activități extrașcolare. Ei se simt destul de bine la școală, dar mai des se duc la școală ca să discute cu prietenii, cadrele didactice. Lor le place să se simtă elevi, să aibă geantă frumoasă, pixuri, caiete. Dorința de a cunoaște a acestor elevi este slab dezvoltată și procesul de învățare nu-i atrage prea mult.

Nivelul al IV-lea – nivel scăzut al atitudinilor de învățare: clasele experimentale – 4 și 4 elevi (17 %, 16 %); clasele de control – 8 și 7 elevi (22 %, 19 %). Acești elevi frecventează școala fără mare dorință, preferă să lipsească de la ore. În timpul lecțiilor se ocupă cu alte lucruri, decât de realizarea sarcinilor didactice, întâlnesc dificultăți serioase în desfășurarea activităților școlare.

La nivelul al V-lea – atitudine școlară negativă, în clasele experimentale nu sunt elevi la acest nivel, iar în clasele de control – 0 și 1 elev (0 %, 3 %). Elevii ce au înregistrat acest nivel întâmpină dificultăți serioase în învățământ: ei nu au reușită școlară, le este greu să comunice cu colegii și cu învățătorii. Percep școala ca un mediu ostil în care ei se simt insuportabil. În unele situații acest gen de elevi pot manifesta agresivitate, refuză să îndeplinească sarcinile școlare.

Pentru o comparație mai vizibilă a rezultatelor obținute de elevi în urma aplicării acestei anchete se propune următorul grafic:

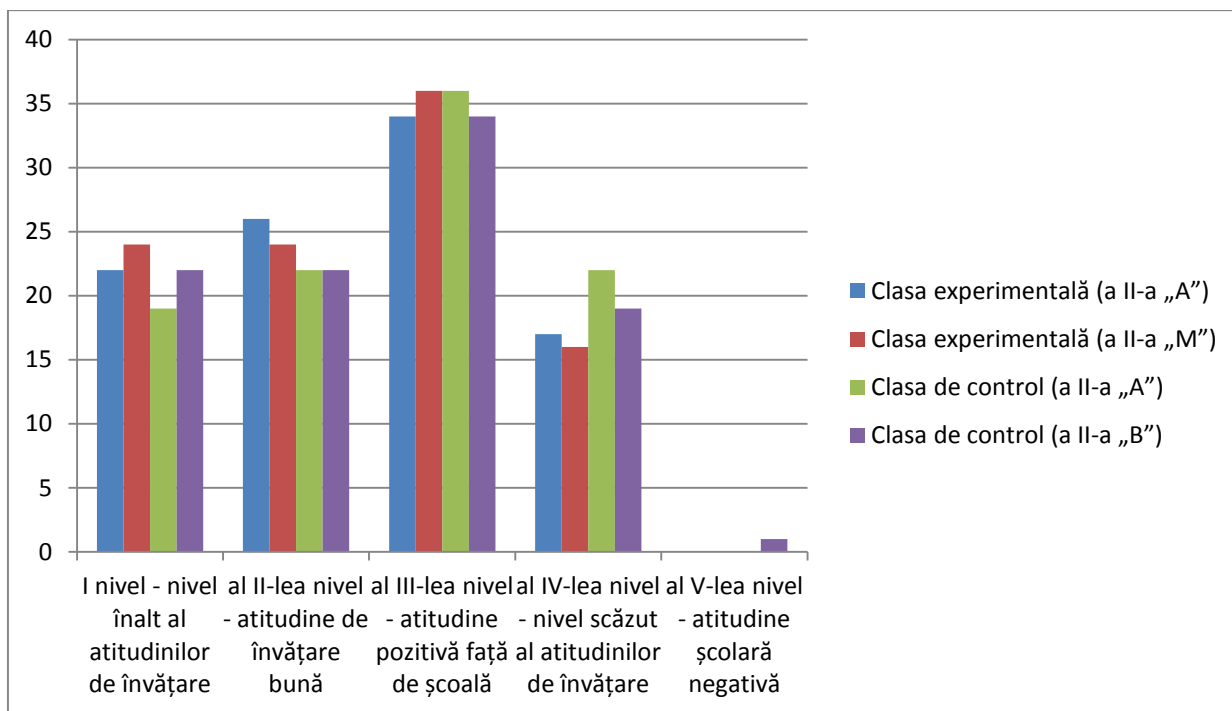


Fig. 3.6. Nivelul atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică în cadrul etapei de control

În baza rezultatelor prezentate în tabelul de mai sus, de asemenea, se observă la clasele experimentale, comparativ cu clasele de control, o îmbunătățire semnificativă a rezultatelor referitoare la atitudinea de învățare a elevilor, ceea ce confirmă că intervenția experimentului formativ a dus la un rezultat sporit și bine așteptat.

Pentru o analiză comparativă mai eficientă se propune spre cercetare figura de mai jos.

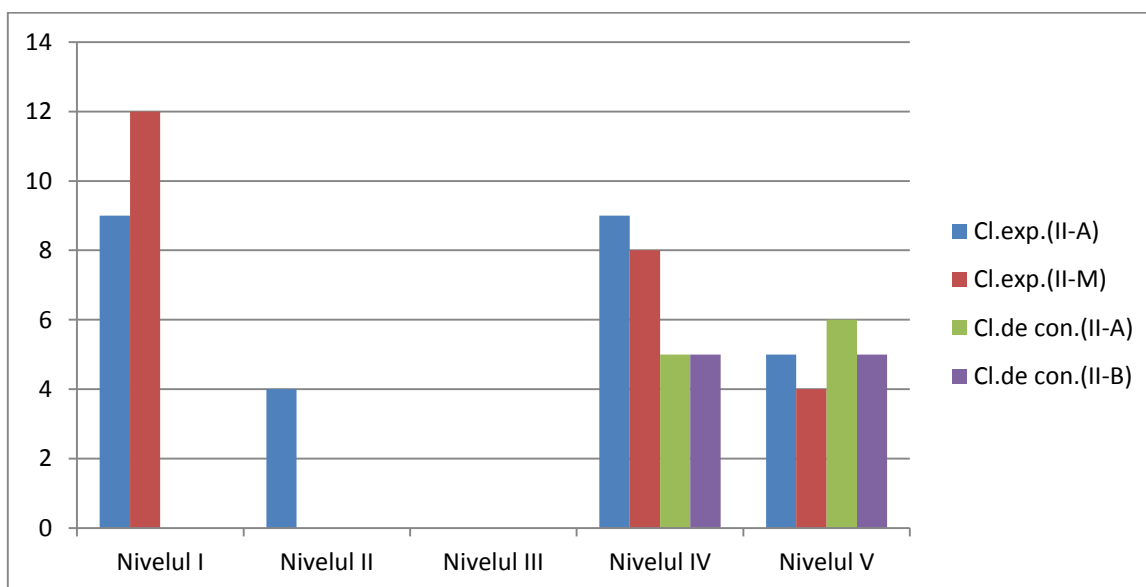


Fig. 3.7. Rezultatele cercetării privind nivelul atitudinii de învățare a elevilor de vârstă școlară mică la etapa de control (exprimarea în procente a avansării elevilor pe niveluri)

Conform datelor prezentate atât în tabel cât și în figură se observă că la nivelul I – *nivel înalt al motivației*, în clasa experimentală s-au plasat 3 elevi (14,28%) cu 4,76% mai mult, comparativ cu clasa de control, unde s-au plasat 2 elevi (9,52%). Pentru nivelul II – *motivație școlară bună*, în clasa experimentală s-au clasat 6 elevi (28,57%), cu 14,28% mai mult comparativ cu clasa de control unde s-au clasat 3 elevi (14,28%). La nivelul III – *atitudine pozitivă față de școală*, în clasa experimentală s-au clasat 10 elevi (47,61%), cu 4,76% mai mult, comparativ cu clasa de control, unde numărul elevilor este 9 (42,85%). La nivelul IV – *nivel scăzut al motivației*, clasa experimentală a înregistrat un număr de 2 elevi (9,52%), cu 19,04% mai puțin, comparativ cu cea de control unde numărul de elevi este 6 (28,58%) și la nivelul V – *atitudine școlară negativă*, în clasa experimentală nu a fost înregistrat nici un elev, iar la clasa de control numărul elevilor este 1 (4,76%).

Analiza comparativă de mai sus s-a efectuat conform rezultatelor obținute de elevii claselor supuse cercetării doar la etapa de control, însă pentru o analiză mai detaliată și pentru o comparare mai eficientă a datelor, se propun spre cercetare rezultatele obținute de elevi, la etapa de control și la cea de constatare. Astfel se observă clar randamentul atitudinal al elevilor atât la clasa de control cât și la cea experimentală pe întreaga perioadă de cercetare științifică.

Tab. 3.12. Rezultatele comparative privind nivelul de dezvoltare a atitudinilor de învățare a elevilor de vârstă școlară mică în experimentul de control în clasele a II-a A și a II-a M din L.T. „George Meniuc” și a II-a A, a II-a B din L.T. „Ion Creangă”

Nivelul	Experiment de constatare		Experiment de control	
	<i>Cl. Experimentale</i>	<i>Cl. de control</i>	<i>Cl. experimentale</i>	<i>Cl. de control</i>
I	3 elevi – 13 %; 3 elevi – 12 %	7 elevi – 19 %; 8 elevi – 22 %	5 elevi – 22 %; 6 elevi – 24 %	7 elevi – 19 % 8 elevi – 22 %
al II-lea	5 elevi – 22 %; 6 elevi – 24 %	8 elevi – 22 %; 8 elevi – 22 %	6 elevi – 26 %; 6 elevi – 24 %	8 elevi- 22 % 8 elevi – 22 %
al III-lea	8 elevi – 34 %; 9 elevi – 36 %	13 elevi – 36 %; 12 elevi – 34 %	8 elevi – 34 %; 9 elevi – 36 %	13 elevi - 36 % 12 elevi – 34 %
al IV-lea	6 elevi – 26 %; 6 elevi – 24 %	6 elevi – 17 %; 5 elevi – 14 %	4 elevi – 17 %; 4 elevi – 14 %	6 elevi- 17 % 5 elevi – 14 %
al V-lea	1 elev – 5 %; 1 elev – 4 %	2 elevi – 6 %; 3 elevi – 8 %	0 elevi – 0 %; 0 elevi – 0 %	2 elevi – 6 % 3 elevi – 8 %

În baza rezultatelor prezentate în tabelul de mai sus, la fel, se observă în clasa experimentală, comparativ cu clasa de control, o îmbunătățire semnificativă a rezultatelor

referitoare la atitudinea de învățare a elevilor, ceea ce confirmă că intervenția experimentului formativ a dus la un rezultat sporit și bine așteptat.

Pentru o analiză comparativă mai eficientă se propune spre cercetare figura de mai jos.

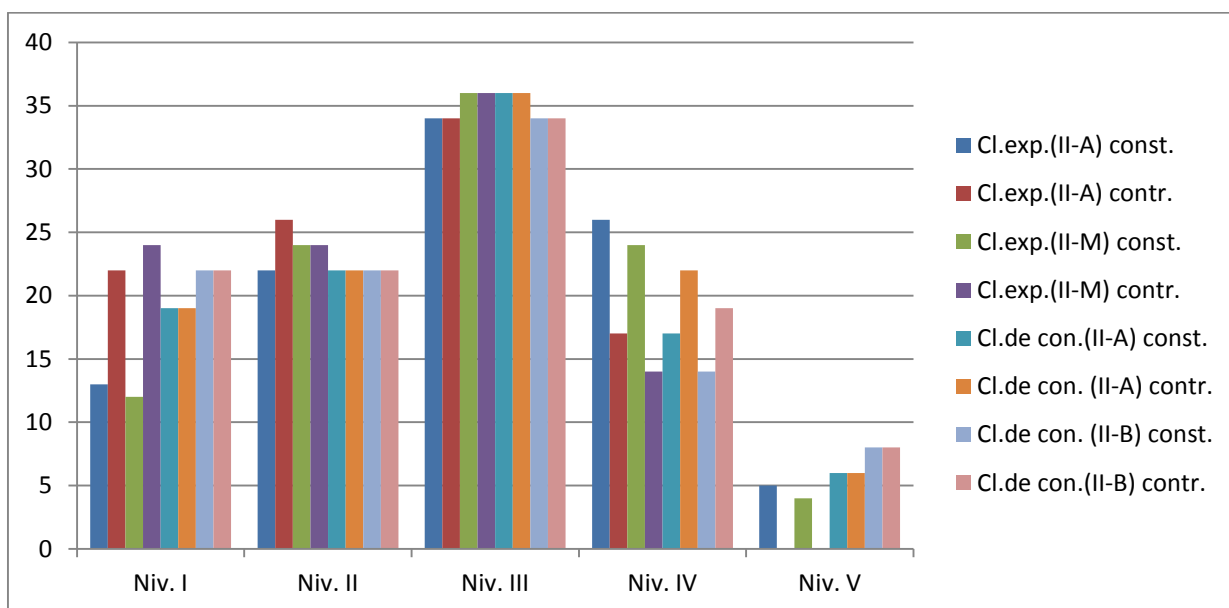


Fig. 3.8. Rezultatele cu privire la nivelul de dezvoltare a atitudinilor de învățare a elevilor de vârstă școlară mică în experimentul de control

Conform tabelului și a figurii prezentate mai sus, s-au constatat următoarele schimbări a rezultatelor obținute de elevii din toate clasele la etapa de control: clasele experimentale: pentru *nivelul I*, la etapa de constatare a înregistrat 3/3 elevi (13,04%, 12%), iar la etapa de control – 5/6 elevi (21,73%, 24 %), astfel se observă o creștere de (9,69%, 12%) la acest nivel. Pentru *nivelul II*, la etapa de constatare s-au plasat – 5/6 elevi (21,73%, 24%), iar la etapa de control – 6 / 6 elevi (26,08%, 24%), astfel înregistrându-se o creștere de 4,35 % a randamentului motivațional pentru clasa A II-a A . Pentru *nivelul III*, la etapa de constatare s-au înregistrat 8/9 elevi (34,78%, 36%), la etapa de control – același număr de elevi s-a înregistrat. Pentru *nivelul IV*, la etapa de constatare au fost înregistrați 6/6 elevi (26,08 % , 24%), iar la cea de control – 4/4 elevi (17,39 % ,16 %), de asemenea observându-se o descreștere numerică de 8,69 % , 8,00 % a elevilor datorită deplasării a 4/ 3 din ei la nivelul I și II. La *nivelul V*, în etapa de constatare, au fost clasăți 1/1 elev (0,43 % , 0,4%), iar la etapa de control, nu s-a înregistrat nici un elev, deplasându-se toți la nivelul IV.

S-au înregistrat schimbări și în clasele de control, dar nu atât de evidente.

În experimentul de control la fel ca și în experimentul de constatare s-a analizat reușita elevilor la disciplinele de studiu: matematica, limba și literatura română. Prezentăm aceste date în tabelul de mai jos.

Tab. 3.13. Reușita școlară a elevilor din clasele experimentale și cele de control în experimentul de control (analiza comparativă).

Clasa	Nivelul	Experiment de constatare	Experiment de control
Clasele experimentale a II-A, a II- a M (23/25 elevi)	Foarte bine	4 / 4 elevi (18 / 16 %)	10 /10 elevi (40 /40 %)
	Bine	12 / 14 elevi (52/ 56 %)	12/ 14 elevi (52 / 56 %)
	Suficient	7 / 7 elevi (30 / 28 %)	1 / 1 elevi (5 /4 %)
Clasele de control a II- a A, a II-a B (36 elevi)	Foarte bine	10 / 11 elevi (28/ 31 %)	12 / 13elevi (33 / 36 %)
	Bine	19 / 18 elevi (53 / 50 %)	21 / 20 elevi (64 / 61 %)
	Suficient	7 / 7 elevi (19 / 19 %)	1/ 1 elevi (3 / 3 %)

Conform tabelului prezentat mai sus, s-a constatat următoarele schimbări în reușita școlară a elevilor. La etapa de constatare în clasele experimentale au fost apreciați cu calificativul „foarte bine” 18/16 % din elevi, iar la etapa de control 43/40 %. Se urmărește o creștere de 25/24 % la acest nivel. O creștere considerabilă se atestă și pentru elevii ce au fost apreciați cu calificativul „suficient” la etapa de constatare, iar la etapa de control au obținut calificativul „bine”, astfel cu calificativul „suficient” au fost apreciați doar 5/4%, ceea ce denotă o progresie de 15/14%. Etapa de control a remarcat o creștere îmbucurătoare a reușitei elevilor ceea ce denotă faptul că experimentul de formare s-a realizat eficient și strategiile implementate au fost efective.

Elevii din clasele experimentale au participat la numeroase concursuri organizate în cadrul liceului, dar și în afara lui: olimpiada la Limba și literatura română, Matematica, Științe, Concursul declamatorilor, Concursul proiectelor de grup și s-au ales cu locuri premiante.

3.4 Concluzii la Capitolul 3

1. În baza rezultatelor obținute de clasele experimentale la etapa de control, se confirmă ponderea și eficiența condițiilor și strategiilor implementate în experimentul de formare cu privire la sporirea nivelului atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică. Ținând cont de totalitatea condițiilor psihopedagogice și a particularităților formării atitudinilor de învățare, care oferă un randament semnificativ activităților educaționale, de specificul vârstei școlare mici și de atitudinea elevilor în procesul didactic, am realizat scopul propus în cadrul cercetării științifice. Totalitatea activităților realizate la desfășurarea experimentului de formare, a sporit eficiența succesului școlar al elevilor din clasele experimentale, datorită dezvoltării și formării atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

2. Rezultatele obținute confirmă faptul că tratarea diferențiată și individualizată a elevilor în cadrul instruirii contribuie la optimizarea procesului educațional. Experimentul pedagogic a demonstrat că, ținând cont de particularitățile individuale ale elevilor crește simțitor randamentul școlar al elevilor. În cadrul experimentului au fost identificate schimbări calitative în rezultatele elevilor din eșantionul experimental în raport cu elevii din eșantionul de control. Rezultatele sporite ale elevilor se datorează creării condițiilor psihopedagogice și implementarea eficientă a strategiilor de formare a atitudinilor de învățare la elevi.

3. Diferențierea și individualizarea procesului educațional trebuie să se bazeze pe stilurile de cunoaștere, învățare și pe inteligențele multiple ale fiecărui elev. Experimentul pedagogic, realizat în baza implementării strategiilor și a Modelului pedagogic care conține fundamente teoretice și aplicative, a tehnologiei instruirii diferențiate și individualizate axată pe elev, a confirmat ipoteza cercetării. Obiectivele cercetării au fost realizate.

4. Determinarea nivelului inițial al atitudinilor de învățare reprezintă una din premisele fundamentale ale proiectării și organizării instruirii individualizate și diferențiate cu elevii, stabilirea nivelului de pregătire a elevilor la începutul studierii fiecărui modul, inclusiv condițiile în care elevii își vor desfășura activitatea. Respectarea sistemului de condiții psihopedagogice și strategii didactice au sporit nivelul atitudinilor de învățare la elevi.

5. Individualizarea și diferențierea instruirii presupune personalizarea educației, adaptarea activității de învățare la particularitățile individuale ale elevului și poate fi realizată prin: personalizarea obiectivelor, personalizarea activităților de învățare, adaptarea timpului necesar pentru învățare, adaptarea mijloacelor de instruire etc. Un rol important în formarea atitudinilor de învățare îl are învățarea centrată pe elev, unde accentul se pune pe educabil făcându-l responsabil pentru propriul proces de învățare.

6. Teoria și metodologia 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 și aplicarea lor eficientă influențează posibilitatea de a educa și de a dezvolta atitudinea de învățare și a spori reușita școlară. Aplicarea teoriei inteligențelor multiple în activitatea educațională reprezintă o variantă de valorificare a disponibilităților și metodologiei pedagogice în procesul educațional.

7. În cadrul cercetării teoretice și practice au fost identificate următoarele faze de realizare a lucrului individualizat și diferențiat: planificare, organizare, efectuare, monitorizare, corectare, reflecție, iar experimentul pedagogic a demonstrat necesitatea și eficiența parcurgerii acestor etape în formarea atitudinilor de învățare.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Analiza cercetărilor rezultatelor teoretice și practice referitoare la tema investigată permit a determina fundamentele științifice ale procesului de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii.

Rezultatele obținute confirmă faptul că individualizarea și diferențierea instruirii contribuie la sporirea formării atitudinilor de învățare. Experimentul pedagogic realizat în baza valorificării Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii au confirmat obiectivele cercetării.

Sinteza aspectelor teoretice și practice a permis formularea următoarelor concluzii:

1. În baza analizei surselor pedagogice și psihologice s-a dedus că atitudinile de învățare, în plan pedagogic, reprezintă un sistem de *acțiuni cognitive mentale* orientate spre însușirea cunoștințelor proiectate și spontane, *acțiuni afective* – reacții și stări emoționale/sentimentale, răspunsuri emoționale la informația însușită, *acțiuni comportamentale* care se manifestă prin totalitatea de acțiuni, reacții motorii și fapte de ordin intelectual practic. Studiul teoretic și practic al particularităților psihopedagogice ale atitudinilor la elevii de vârstă școlară mică a permis elucidarea și caracterizarea principalelor atitudini de învățare caracteristice vârstei date: datoria și responsabilitatea către activitatea de învățare; bucuria succesului; stima și respectul față de pedagog, semenii și părinți; dorința de a cunoaște, a obține noi cunoștințe; curiozitatea; dorința de a descoperi; atitudinea de încredere în posibilitățile proprii. În lucrare au fost aduse argumente convingătoare și confirmată poziția că componenta fundamentală stimulatorie a atitudinilor de învățare o reprezintă *acțiunile afective*. S-a demonstrat că fondul emoțional pozitiv, succesul în activitatea de învățare și încrederea permanentă în forțele proprii au ca efect avansarea atitudinilor cognitive la elevii de vârstă școlară mică [87,89, 101].

2. În baza studiului surselor științifico-metodice au fost identificate, caracterizate și descrise etapele și fazele individualizării și diferențierii instruirii: *etapa de elaborare; etapa de studiere și cunoaștere inițială a elevilor; etapa de realizare*. Aceste etape cuprind următoarele faze: diferențierea externă – exprimată prin elaborarea planurilor de învățământ, a curriculei școlare etc.; cunoașterea inițială a nivelului de dezvoltare al elevilor în toate componentele sale; plasarea elevilor în grupe conform unor caracteristici aproximativ identice; proiectarea și elaborarea obiectivelor de instruire conform particularităților de dezvoltare ale fiecărui grup de elevi și ale fiecărui elev în parte; modificarea, adaptarea și readaptarea conținutului, metodelor, procedeelelor și formelor de instruire la particularitățile specifice și nivelele de dezvoltare ale fiecărui grup de elevi; respectarea ritmului activității de învățare; crearea condițiilor psihopedagogice de învățare a elevilor; complicarea treptată a activităților de învățare; formarea

la elevi a competențelor de învățare și autocunoaștere, de autoevaluare și de autoreglare a acțiunilor cognitive; formarea trebuințelor cognitive la elevi; unitatea predării și a traseului diferențiat/individualizat de dezvoltare pentru fiecare grup de elevi și fiecare elev în parte; posibilitatea trecerii/transferului unui elev dintr-un grup cu un nivel de dezvoltare mai scăzut în alt grup superior; diagnosticarea permanentă a succesului și insuccesului grupelor și al fiecărui elev. Etapele și fazele diferențierii și individualizării au fost deduse în baza fundamentelor teoretice de ordin pedagogic și psihologic. [100, 101].

3. Studiul teoretic și practic al particularităților atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică a permis elucidarea și respectarea în cadrul experimentului formativ a unui sistem de condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare: *condiții generale* - stimularea, încurajarea elevilor pentru a formula întrebări; convingerea elevilor în necesitatea personală și socială a învățării; formarea și dezvoltarea tendinței de a activa în echipă; *condiții specifice* - respectarea particularităților individuale ale elevului și grupului de elevi; respectarea ritmului activității de învățare a elevului și grupului de elevi; proiectarea obiectivelor educaționale în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui grup și elev în parte, crearea situațiilor favorabile de autorealizare a elevilor în activitatea de învățare, integrarea eficientă a activităților de învățare individuală, în grup și frontală, etc [87, 88].

4. Ca rezultat al studiului teoretic și practic, a fost elaborat *Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare în baza diferențierii și individualizării instruirii* care a fost valorificat în cadrul experimentului pedagogic. Modelul pedagogic a eficientizat procesul de formare a atitudinilor de învățare accentuând:

- condițiile psihopedagogice ale învățării eficiente (generale și specifice);
- strategiile de formare și dezvoltare a atitudinilor de învățare;
- etapele și regulile de realizare a instruirii individualizate și diferențiate.

S-a dovedit a fi valoros acest Model pedagogic având la bază conceptul și structura atitudinilor, legitățile educării atitudinilor, principiile, regulile și condițiile psihopedagogice, obiectivele, conținuturile și strategiile de formare a atitudinilor de învățare în baza individualizării și diferențierii instruirii [78, 83, 85].

5. Experimentul pedagogic a demonstrat funcționalitatea și eficiența Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică. Ca rezultat final a sporit considerabil nivelul atitudinilor de învățare în clasele experimentale la nivelul I – 2/3 elevi (9,69% /12%), s-a observat o descreștere a numărului de elevi cu nivel scăzut a atitudinilor de învățare 1/1 elevi. A crescut considerabil nivelul însușitei elevilor din clasele experimentale de

la 4/4 elevi (18/16%) la 7/8 elevi (30/32 %) și a scăzut numărul elevilor cu o însușită suficientă de la 7/7 elevi (30/28%) până la 2/2 elevi (9/8%) [82, 88].

6. Experimentul pedagogic a validat prevederile obiectivelor de cercetare, veridicitatea rezultatelor fiind demonstrată prin analiza cantitativă, calitativă și statistică a datelor obținute. Rezultatele însușitei și nivelul de formare a atitudinilor de învățare la elevii din eșantionul experimental sunt mai înalte în comparație cu cele ale elevilor din eșantionul de control.

Așadar, **problema științifică soluționată** constă în fundamentarea teoretică și aplicativă a funcționalității Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică în baza diferențierii și individualizării procesului de învățământ, în elucidarea reciprocității dintre procesul de formare a atitudinilor de învățare și individualizarea/diferențierea instruirii având ca efect sporirea nivelului de formare a atitudinilor de învățare și a reușitei școlare a elevilor de vârstă școlară mică.

Recomandări:

Cercetătorilor în domeniul științelor educației:

- Extinderea perspectivelor de abordare a formării atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii, învățarea în echipă, aplicarea metodelor interactive de instruire, parteneriatul școală- familie, instruirea problematizată.
- Elaborarea și publicarea ghidurilor metodologice privind formarea atitudinilor și în special a atitudinii de învățare ca componentă fundamentală a competențelor cheie transversale pentru treapta primară de învățământ.

Instituțiilor de formare continuă a cadrelor didactice:

- Formarea continuă a cadrelor didactice în vederea aplicării în practică a condițiilor și strategiilor de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.
- Valorificarea Modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii și a rezultatelor experimentale în cadrul cursurilor de formare a cadrelor didactice.

Cadrelor didactice din învățământul primar:

- Elaborarea și implementarea la nivel de unitate școlară a unor modele de activități privind formarea atitudinilor de învățare la elevi pentru: comisiile metodice pe discipline școlare; activitatea independentă a cadrelor didactice; activitatea pedagogului – diriginte, diriginte – părinți; activitatea nonformală.
- în procesul formării atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

- În procesul formării atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică cadrele didactice trebuie să se axeze pe instruirea individualizată și diferențiată care prevede adaptarea și readaptarea obiectivelor și conținuturilor la particularitățile individuale și de grup ale elevilor.
- La elaborarea proiectelor de perspectivă și a demersului educațional cadrele didactice trebuie să proiecteze activități de învățare individualizate și diferențiate pentru elevi cu scopul de a eficientiza procesul de însușire a elevilor și a dezvolta atitudini de învățare.
- În procesul de adaptare și readaptare a conținuturilor de învățământ cadrele didactice trebuie să țină cont de aspectul cantitativ - volumul de informații, cât și aspectul calitativ – capacitățile elevilor, ritmul propriu, stilul de învățare etc.
- Cercetarea realizată deschide perspective de investigare a valorificării diferențierii și individualizării cu scopul de a forma atitudini de învățare la elevi la fiecare disciplină de studiu.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. Albu G. O psihologie a educației. Iași: Editura Polirom, 2005. 403 p.
2. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității (trad. Herseni I.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 580 p.
3. Andrițchi V. Metodologia formării capacităților de autoeducație la elevii de vârstă școlară mică. Chișinău: Print-Caro SRL, 2006.
4. Arhip A., Papuc L. Noile educații – imperative ale lumii contemporane. Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 1996.
5. Ausubel D., Robinson F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 218 p.
6. Balan B. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ediția a III-a. Iași : Editura Polirom, 2009. p. 301
7. Bandura A. Elevii dotați și dirijarea instruirii lor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 208 p.
8. Bernat S.E. Chiș V. Tehnica învățării eficiente. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1978. 178 p.
9. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Editura Polirom, 2013 75 p.
10. Bodean I., Olteanu R. Motivația în procesul educațional. Ghid metodologic (coord. Silistraru N., Tolocenco D., Goubițchi S.). Chișinău: UST, 2011. – 60 p.
11. Bogdan A.T. Psihologie generală și socială. Vol.1. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 312 p.
12. Bojovici L.I., Blagonadejna L.V. Psihologia personalității școlarului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1963. 202 p.
13. Bontaș I. Pedagogie. București: Ed. All, 2001, 400 p.
14. Bruner J.S. Pentru o teorie a instruirii (trad.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 204 p.
15. Buzdugan T. Psihologia pe înțelesul tuturor, ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 326 p.
16. Callo T. Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1997.

17. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău-București: Editura Litera International, 2003. 148 p.
18. Callo T., Paniș A., Andrițchi V., Afanas A., Vrabii V., Educația centrată pe elev. Ghid metodologic . Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p.
19. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
20. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 155 p.
21. Chicu V., Dandara O., Solcan A. Psihopedagogia Centrată pe Copil (coord. GuțuV.). CEP USM, Chișinău, 2008. 175 p.
22. Chircev A., Psihologia atitudinilor sociale, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1988. 218 p.
23. Chiș V. Provocările pedagogiei contemporane, Ed. PUC, Cluj-Napoca, 2002.
24. Chișiu C. Psihologia educației. Sibiu: Editura Universității „L. Blaga”, 2012.
25. Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău 2014, nr.152 din 17.07.2014, Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.319 – 324, art.nr.614 din 23.11.2014.
26. Cojocaru V., Guțu VI., Șevciuc M. Management educațional. Referențial științific și metodologic. Chișinău: CEP USM, 2014. 112 p.
27. Cojocaru V. Repere strategice inovatoare în contextul cunoașterii. În: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Materialele Conferinței științifico - practice naționale cu participare internațională, Chișinău, 27-28 octombrie, 2017, p.55-60.
28. Comenius J. A. Didactica Magna. București, 2000. 320 p.
29. Cosmovici A., Iacob L. Psihologia școlară. Iași: Editura Polirom, 1998. 304 p.
30. Cozărescu M., Ștefan L. Psihologia educației. Teorie și aplicație. Iași: Polirom, 2004. 168 p.
31. Crahay M. Psihologia educației. București: Editura Trei, 2009. 412 p.
32. Crețu C. Psihopedagogia succesului. Iași: Polirom, 1997. 232 p.
33. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. București: Editura Polirom, 2010. 400 p.
34. Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației, volumul 4. București: Editura Polirom , 2017. 186 p.
35. Cucuș C. Istoria pedagogiei: Idei și doctrine pedagogice fundamentale. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2017. 352 p.
36. Cucuș C. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Polirom, 2008 265 p.
37. Curriculum național: Învățământul primar. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2018. 212 p.

38. Cuznețov L. Familia ca proiect existențial. Management familial. Chișinău: Editura Primex-Com SRL, 2018. 323 p.
39. Dandara O., Posibilități de diferențiere și individualizare a procesului educațional din perspectiva remaniierilor curriculare. În: Studii și cercetări științifice. Seria: științe socioumane. Științe ale educației – didactici aplicate. Bacău: Universitatea din Bacău, 2005, nr.8, p.5-10. 0,3 c.a.
40. 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.
41. Davitz J., Ball S., Psihologia procesului educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1987.
42. Darawsha A. Dinamica motivației de învățare la elevii claselor primare din Israel. Autoreferat, Chișinău. 2019. 31 p.
43. Dumitru I.-Al. Consiliere psihopedagogică. Iași: Editura Polirom, 2010. 210 p.
44. Evaluarea criterială în bază de descriptori. Clasa a II-a. Ghid metodologic (aprobat la Consiliul național pentru curriculum, Ordinul Ministerului Educației nr.256 din 28 aprilie 2017.
45. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată. Chișinău: Editura Epigraf, 2010. 359 p.
46. Gagne R., Condițiile învățării (trad. Noveanu E., Lăzărescu A.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 336 p.
47. Galperin P. Studii de psihologia învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 275 p.
48. Garștea N. Formarea personalității elevului prin integrarea conținuturilor. În: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne: Materialele conf. șt. Internaționale I.Ș.E., 29-30 octombrie. Chișinău: Tipografia „Print-Caro” SRL, 2010, p. 160-161.
49. Garștea N. Paradigma psihosociocentristă în educație. În: Materialele conferinței științifice internaționale, 7-8 decembrie. Chișinău: Tipografia Centrală, 2018, pp. 79-83.
50. Golu P., Verza E., Zlate M. Psihologia copilului. Manual pentru clasa a XI-a - școli normale. București: E.D.P., 1992. 214 p.
51. Guțu Vl. ș.a. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p.
52. Iluț, P., Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihologie, Iași: Editura Polirom, 2004, 256 p.
53. Ionescu M., Chiș V. Strategii de învățare-predare. București: Editura Științifică, 1992.

54. Ionescu I., Preda V., Bocoș M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. 240 p.
55. Joița E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2002. 243 p.
56. Jude I. *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 363 p.
57. Jung C.G. *Tipuri psihologice*, București: Editura Humanitas, 1996. 302 p.
58. Leffter L. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev*. Teză de doctor. USM. 2018. 143 p.
59. Lupu I., G. Cabac *Individualizarea formării universitare prin trasee individuale de învățare*. Chișinău: 2017. 171 p.
60. Macavei E. *Pedagogie: Teoria educației*. Vol I. București: Aramis, 2001. 352 p.
61. Macrițchi N., Nour A. *Diferențierea și individualizarea în instruirea elevilor de vârstă școlară mică*. În: *Formarea competenței de învățare la elevi, Materialele Conferinței științifico-practice*. Chișinău 18 – 19 mai, 2013. – 293 p., pp. 163 – 167.
62. Marin M. *Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară*. Teză de doctor, Chișinău, 2008.
63. Mândăcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău, 1997, 195 p.
64. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I (ediția a II-a, actualizată și completată) (ediția I aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației nr. 862 din 07 septembrie 2015; ediția a II-a aprobată la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE din 27.12.2017)*.
65. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa a III-a (aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr.70 din 05 septembrie 2017)*.
66. Miclea M. *Psihologie cognitivă*. Cluj-Napoca: Editura Gloria, 1999. 234 p.
67. Mitrofan N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Academiei, 1988. 216 p.
68. Mîslițchi V. *Dezvoltarea motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică*. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. Nr. 2(13). 2018. p.121-130.
69. Mucchieli A. *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*. Iași: Editura Polirom, 2002, 448 p.
70. Mureșan P. *Învățarea eficientă și rapidă*. București, 1990. 271 p.
71. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară, 1990. 371 p.
72. Neacșu I. *Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii*. București: Editura Științifică, 1999. 282 p.

73. Neculau, A, Cosma, T. (coord.), Psihopedagogie. Iași: Editura Spiru Haret, 1994. 235 p.
74. Negovan V. Psihologia învățării. Ediția a II-a. București: Editura Universitară, 2010. 312 p.
75. Neveanu P.P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978. 337 p.
76. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
77. Nour A. Impactul familiei în formarea atitudinilor față de învățare la elevi. Conferința internațională „Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană. Chișinău: Tipografia „Sirius”, aprilie, 2012. 324 p., pp. 82 -84.
78. Nour A., Munteanu T. Parteneriatul școală–familie – factori hotărâtori în optimizarea mediului educativ al copilului întru integrarea lui în societatea contemporană. Conferința internațională „Unitate prin diversitate”, ediția a IV-a, Identitatea instituției de învățământ în comunitate. Chișinău: 7 – 8 mai, 2012. 280 p, pp. 146 – 150.
79. Nour A. Formarea la elevi a atitudinilor pozitive față de învățare în activitatea cognitivă postdidactică. Responsabilitate publică în educație. Simpozion internațional, ediția a IV-a, 19 – 20 mai, 2012. Constanța, Editura Crizon, 2012. 403 p., pp. 109 – 112.
80. Nour A. Formarea atitudinilor de învățare prin intermediul metodelor activ- participative. Dialoguri chișinăuiene, ediția a II-a 21-22 februarie 2013. 203 p., pp. 121 – 125.
81. Nour A., Cocîrla L. Formarea competențelor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii. În: Formarea competenței de învățare la elevi, Materialele Conferinței științifico-practice. Chișinău: 18 – 19 mai, 2013. 293 p., pp. 198 – 204.
82. Nour A. Individualizarea și diferențierea instruirii – factori importanți în formarea atitudinilor de învățare. Conferință Internațională „Creativitate și inovație în educație” România, Tîrgu – Mureș, 5-7 mai 2014. 499 p., pp. 407 – 412.
83. Nour A. Valorificarea teoriei inteligențelor multiple în eficientizarea procesului de instruire al elevilor. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere, Materialele Conferinței științifico-metodice. Vol. I. Chișinău: 7 – 8 noiembrie, 2014. 323 p., pp. 248 – 256.
84. Nour A. Dezvoltarea creativității la elevi prin intermediul jocului didactic. În: Învățământul superior din Republica Moldova la 75 ani. Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională. Vol. II. Probleme actuale ale științelor sociale și umanistice. Chișinău: 24 – 25 septembrie, 2015. 230 p., pp. 120-126.
85. Nour A. Strategii de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică. În: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar, Materialele conferinței

- științifico-practice naționale cu participare internațională, Vol.1. Chișinău: UST, 27-28 octombrie, 2017. 345 p., pp. 250-256.
86. Nour A. Instruirea diferențiată în formarea competențelor de rezolvare a problemelor la elevii mici în cadrul orelor de matematică. În: Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar. Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice. Vol. IV. Chișinău: UST, 10-11 martie, 2018, pp. 221 – 226.
 87. Nour A. Condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii la elevii de vârstă școlară mică. În: Acta et Commentationes. Științe ale Educației, Revistă științifică. Chișinău: UST, 2018, nr. 3(14). pp. 127-137.
 88. Nour A. Individualizarea și diferențierea – premisă a succesului școlar. În: Învățământ superior: Tradiții, valori, perspective. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională. Vol.II. Chișinău: UST, 28-29 septembrie, 2018. 164 p. pp. 77-81.
 89. Nour A. Repere psihopedagogice în formarea atitudinii elevilor față de învățare. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Chișinău: CEP USM, 2018, nr. 9(119), pp. 331 – 334.
 90. Nour A. Impactul activităților cognitive în formarea atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică. În: Educație primară și preșcolară. Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice. Vol. IV. Chișinău: UST, 1-2 martie, 2019, pp.318- 324.
 91. Oprescu V., Aptitudini și atitudine, București, Editura Științifică, 1991, p. 113.
 92. Panico V. Educația intelectuală a elevilor în procesul de instruire. Chișinău: UST, 1992. 40 p.
 93. Panico V. Sisteme și subsisteme de atitudini către activitatea de învățare și autoînvățare, *Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova, seria „ Științe socioumaniste”*, volumul III, Chișinău, 2002.
 94. Panico V. Strategii de formare și dezvoltare la elevi a atitudinilor de învățare și autoînvățare permanentă. În: *Concepte și strategii de dezvoltare a învățământului contemporan*, Chișinău, 2004.
 95. Panico V. *Pedagogie: Seminare și lucrări practice*. Chișinău, 2007.
 96. Panico V., Munteanu T. Structura și legitățile formării atitudinilor la personalitate. În: *Studia Universitatis*. Chișinău: 2009, nr.9 (29), Editura USM, p.59- 62.
 97. Panico, V., Munteanu, T. Formarea atitudinilor de învățare creativă la elevii de vârstă școlară mică. În: *Materialele conferinței științifice internaționale: Învățământul universitar din Republica Moldova la 80 de ani*. UST. Vol. 1. Ch: 2010. 410 p.

98. Panico V. Gubin S., Panico D., Munteanu T., Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică. Chișinău: UST, 2011.
99. Panico, V., Munteanu, T. Formarea atitudinilor morale la elevi. În cartea: Educația morală a elevilor. Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2014, p. 52–65.
100. Panico V., Nour A. Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. În: Studia Universitatis Moldaviae. Chișinău: CEP USM, 2016, nr. 9 (99), pp. 74-81.
101. Panico V., Nour A. Particularitățile psihopedagogice de formare a capacităților și a atitudinilor la elevii de vârstă școlară mică. În: Acta et commentations. Chișinău: UST, 2016, nr. 1 (8), pp. 131-137.
102. Panico V. Teoria și metodologia educației: Suport de curs. Chișinău: UST, 2018. 122 p.
103. Pascaru D. Fundamente psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău. USM, 2016.
104. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2005. 704 p.
105. Partașcu D., Vinnicenco E. Ghid metodic pentru aplicarea tehnologiilor educaționale în învățământul primar Chișinău, 2017. 202 p.
106. Pavelcu V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
107. Păun E. Pedagogie. Iași: Polirom, 2017. 212 p.
108. Pâslaru Vl., Guțu Vl., Grau E., Drăguțan A., *Tehnologii educaționale*. Ghid metodologic, Chișinău, Editura *Cartier educațional*, 1998. 166 p.
109. Piaget J. Psihologia inteligenței (trad. Răutu D.). Chișinău: Editura Cartier. 2008. 202 p.
110. Pop Gh. Motivație, comportament, anticipare. În: Determinarea și motivarea acțiunii sociale. București: Editura Academiei R.S.R., 1981. 158 p.
111. Popescu Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978. 389 p.
112. Poștan L. Motivația învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului educației pe parcursul vieții. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006.
113. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2013.
114. Radu I. Învățământul diferențiat: Concepții și strategii. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1978, 255p
115. Radu I. Didactica teoriei instruirii. Pitești: Editura Paralela 45, 2005. 312 p.

116. Roșca Al. Motivele acțiunii umane. Cluj: Institutul de psihologie al Universității din Cluj, 1943. 175 p.
117. Rousseau J-J. Confesiuni (trad. Martinescu P.). Vol. 2. București: Editura pentru Literatură, 1969. 208 p.
118. Rousseau J.-J. Emil sau despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
119. Rusuleac T. Formarea diferențiată a competențelor de rezolvare a problemelor la elevii claselor I – IV. Teză de doctor. Chișinău, 2007. 198 p.
120. Savca L. Psihologia personalității în dezvoltare. Chișinău, 2003. 172 p.
121. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Iași: Editura Polirom, 2009. 228 p.
122. Scutelnic O., Diferențierea instruirii studenților în procesul studierii cursului universitar de informatică. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, UST, 2013.
123. Silistraru N. Note de curs la pedagogie, Chișinău, 2002. 246 p.
124. Silistraru N. Valori ale educației moderne, Chișinău, Combinatul Poligrafic, 2006, 176 p.
125. Sillamy N. (traducere Gavrilu L.) Dicționar de psihologie. București, Editura Univers Enciclopedic, 2000. 306 p.
126. Staricov E. Condiții psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenți în învățământul universitar. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2016. 197 p.
127. Stănculescu E. Psihologia educației. București: Editura Universitară, 2008. 508 p.
128. Stănescu M.-L. Instruirea diferențiată a elevilor supradotați. Ed. Polirom, Iași, 2002.
129. Stoica D. Psihopedagogie școlară. Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1982. 235 p.
130. Stoica M. Pedagogie și psihologie pentru examenele de definitivare și grade didactice: Ediția a II-a Craiova, 2000. 137 p.
131. Stupacenco L. Lucrul individual – formă de organizare a procesului de învățământ: Abordare metodică. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2007. 92 p.
132. Stupacenco L. Pedagogie (I). Bazele generale ale pedagogiei. Curs universitar. USB, 2008, 171 p.
133. Șaganean G., Pascaru D. Formarea personalității prin prisma individualizării. Studia Universitatis, nr. 4(34), Chișinău, 2010. 357 p.
134. Șchiopu C. Receptarea literaturii prin sistemul de sarcini-exerciții cu caracter interactiv. În: Univers pedagogic, 2015. Nr.2. pp. 39-44.
135. Șevciuc M. Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare. Teză de doctor. Chișinău 1999. 177p.

136. Șevciuc M., Formarea intereselor cognitive la elevii claselor primare. Chișinău, IȘPP, 1999, 45 p.
137. Șevciuc M., Tehnologii educaționale interactive în cadrul educațional. Conferința corpului didactico-științific. Bilanțul activității științifice a USM în anii 2000-2002. Chișinău, 2003, p.287-289.
138. Șoitu L., Cherciu R-D. Strategii educaționale centrate pe elev. Tipografia ALPHA MDN, București, 2006. 198 p.
139. Trif L. Didactica din perspective centrării pe elev, Suport pentru dezbateri, Alba Iulia, 2012, 72 p.
140. Vintilescu D. Motivația învățării școlare. Timișoara: Editura Facla, 1977.
141. Vîgotski S.L. Problema învățării și a dezvoltării intelectuale la vârsta școlară. În: „Opere psihologice alese”, vol.I. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
142. Vlas V. Psihologia vârstelor. Chișinău: Editura Lumina 1992. 222 p.
143. Vrabie D. Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară, Galați, Porto- Franco, 1994. p.40
144. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași, 2000. 329 p.

În limba rusă:

145. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учебное пособие для педагогических вузов. 4-е издание. Москва: Юрайт, 2009.
146. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет. Москва: Педагогика, 1986. 176 с.
147. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. Казань: КГУ, 1996. 552 с.
148. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 1997. 304 с.
149. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1995. 575с.
150. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Педагогика, 1972. 323 с.
151. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Москва, Воронеж: МГУ-ВГУ, 1997. 378 с.
152. Гладких В.И., Об индивидуальном подходе к учащимся в школе и семье, Пенза, Вектор, 1958, 110 с.
153. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. — 1984. № 4. С. 126-130.

154. Дорофеев Г.В. О принципах отбора содержания школьного математического образования / Г.В. Дорофеев // Математика в школе. 1990. №6. с. 2-5.
155. Дорофеев Г.В., Кузнецова Л.В., Суворова С.Б., Фирсов В.В. Дифференциация в обучении математике. //Математика в школе, 1990. №5. с. 15-21.
156. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — 3-е изд., дополн. — М.: Дом педагогики, 1999. — 608 с.
157. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 1999. 268 с.
158. Знанецкий Ф. Методологические заметки. Американская социологическая мысль: Тексты. М: Изд-во МГУ, 1994.
159. Зубов С. Дифференциация самостоятельных работ учащихся (на материале преподавания истории и географии в VIII–X классах средней школы). Автореф. канд. дис. Москва, 1976.
160. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 187 с.
161. Ильин Е.П. Мотивы человека: Теория и методы изучения. Киев, 1998. 289 с.
162. Канарская О.В. Теоретические основы формирования положительной учебной мотивации. СПб. 2002. 344 с.
163. Кирсанов А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 1982, 225 стр.
164. Кулагина И.Ю., Фридман А.М., Психологический справочник учителя, Москва, Просвещение, 1991. 168 с.
165. Лусканова, Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. Москва, 1993. 31с..
166. Лупу И., Пилецкая А. Мотивация обучения математике. Chişinău, UST. 2008.
167. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва: Смысл, 1997. 436 с.
168. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. Москва: педагогика, 1971. – 346 с.
169. Макеева Т. Концепция педагогики индивидуальности в русле оказания педагогической поддержки школьникам. Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33).
170. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение, 1990. 191 с.
171. Маслов А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 467 с.
172. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. - № 5.

173. Немов Р. С. Психология. Общие основы психологии. Кн.1. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2003.
174. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: 1986. 265 с.
175. Рабунский Е. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении. Дис. д-ра пед. наук / МГУ. Москва, 1989, 464 стр.
176. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва: Уч.пед.гиз, 1946. 546 с.
177. Симонов П.В., Ершов П.М., Темперамент. Характер. Личность, Москва, 1984.
178. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов на Дону: Ростовский гос. ун-т, 2000. 376 с.
179. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. Минск: Народная асвета, 1981.
180. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. Педагогика, Москва, 1990, 192 с.
181. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 446 с.
182. Юркевич В. С. Развитие начальных уровней познавательной потребности. — Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 83—92.
183. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: Просвещение, 1969. 396 с.

În limba engleză:

184. Chaiken Sh. Attitudes. Key readings: Their structure, function, and consequences / edited by Fazio R.H., Petty R.E. New York: Psychology Press, 2008. 491 p.
185. Davidoff L. Ladda, Introduction to Psychology. New York, 1987. 209 p.
186. Gardner H. (1993), Multiple Intelligences: The theory în practice (Inteligențe multiple: teoria în practică), Basic Books, New York - Tradusă în limba română la Ed. Sigma, București 2006.
187. Hamm M., Adams D. Differentiated Instruction for K-8 Math and Science, Routhledge, New York, 2013, 132 p.
188. Hosticka A. Educational Technology, vol.12, No. 3, March, 1972, pp.20-23.
189. Katz D., Kahn R.L. The Social Psychology of Organizations. Wiley, 1966.
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. Klineberg O. Social psychology. H. Holt and Company, 1948.
192. Morgan C.T., King A. Introduction to Psychology. McGraw-Hill, 1966.
193. Piaget J. The grasp of consciousness: action and concept în the young child. (S. Wedgwood, Trans.). Cambridge, Harvard University Press, 1976. BF723 .C5 P52613.

194. Pratkanis A.R., Greenvald A.B. Age of propaganda: The everyday use and abuse of persuasion. New York: W.H. Freeman, 2001.
195. Radha Mohan. Innovative Science Teaching. Prentice-Hall of India Private Limited. New Delhi, 2007, 444 p.
196. Stern W. Differentielle Psychologie. Leipzig, 1921, 321 p.

Surse internet:

197. Bloom B. Invatarea-deplina. [online]. 2003. [citat 07.04.2017]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/.../pdf>.
198. Bogardus E.S. Fundamentals of Social Psychology. [online]. 2011 [citat 04.05.2017]. Disponibil: Prefacehttps://brocku.ca/MeadProject/Bogardus/.../1924_Preface.pdf.
199. Gavreliuc A. De la relațiile interpersonale la comunicarea socială. Psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui. [online]. Iași: Polirom, 2007. [citat 02.04.2018]. Disponibil: <https://fsp.uvt.ro/prof-univ-dr-alin-gavreliuc-decan>.
200. Parteneriat școală - familie – comunitate. [citat 02.06.2018]. Disponibil: <http://www.ișe.ro/wpcontent/uploads.pdf>.
201. Thomas Th. Individualising Instruction, 1962. [citat 02.06.2018]. Disponibil: <http://www.internetworldstats.com/>
202. Thurstone, L. L., *Primary mental abilities*, Chicago, *University of Chicago Press*, 1938. [citat 04.06.2018]. Disponibil: <http://www.pepweb.org/document.php?ind=PAQ.008.0534A/>

ANEXE

Anexa 1

Testul: Atitudinile de învățare ale elevilor de vârstă școlară mică (pentru învățători)

Scopul: A determina intensitatea atitudinilor de învățare a elevilor.

I – indicele intensității atitudinilor cognitive.

$3,5 < I \leq 5$ – intensitatea atitudinilor cognitive este înalt.

$2,5 < I \leq 3,5$ – medie

$I \leq 2,5$ – scăzută.

Întrebări	Răspunsuri posibile	Puncte
1. Cât de mult se ocupă elevul cu munca intelectuală?	a) frecvent	5
	b) uneori	3
	c) rar	1
2. La ce dă prioritate elevul când i se pun întrebări creative?	a) să activ. ind.	5
	b) uneori	3
	c) a primi răsp. de la alți copii	1
3. Cât de mult citește copilul literatură adăugătoare?	a) mult	5
	b) uneori	3
	c) puțin (deloc)	1
4. În ce măsură manifestă copilul emoții pozitive în cadrul instruirii?	a) mult	5
	b) uneori	3
	c) puțin (deloc)	1
5. Cât de adresează întrebări elevul?	a) des	5
	b) uneori	3
	c) f. rar	1

Nume/prenume _____ Clasa _____ Data _____

Răspunde la întrebările de mai jos, încercuind una din cele 3 variante.

1. *Îți place la școală?*
 - a) Nu prea;
 - b) Îmi place;
 - c) Nu-mi place.
2. *Dimineața când te trezești, întotdeauna te duci la școală cu plăcere sau deseori vrei să stai acasă?*
 - a) Mai des vreau să stau acasă;
 - b) Uneori;
 - c) Merg cu plăcere;
3. *Dacă profesorul ar spune că mâine nu este obligatoriu să vină toți la școală, că acei care doresc pot să rămână acasă, tu te-ai duce la școală, sau ai sta acasă?*
 - a) Nu știu;
 - b) Aș sta acasă;
 - c) Aș merge la școală;
4. *Îți place atunci când se amână careva lecții?*
 - a) Nu-mi place;
 - b) Câteodată;
 - c) Îmi place;
5. *Ai dori să nu ai teme pentru acasă?*
 - a) Aș vrea;
 - b) Nu aș vrea;
 - c) Nu știu;
6. *Ai vrea ca la școală să fie numai pauze?*
 - a) Nu știu;
 - b) Nu aș vrea;
 - c) Aș vrea;
7. *Povestești des părinților despre școală?*
 - a) Deseori;
 - b) Rareori;
 - c) Nu povestesc;
8. *Ai vrea să nu ai profesori atât de exigenți?*
 - a) Nu sunt sigur;
 - b) Aș vrea;
 - c) Nu aș vrea;
9. *Ai mulți prieteni în clasă?*
 - a) Puțini;
 - b) Mulți;
 - c) Nu am prieteni;

10. *Îți plac colegii tăi?*

- a) *Îmi plac;*
- b) *Nu prea;*
- c) *Nu-mi plac.*

Cheia pentru interpretarea datelor

<i>Nr. item</i>	<i>Variante de răspuns</i>		
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>
<i>1.</i>	1	3	0
<i>2.</i>	0	1	3
<i>3.</i>	1	0	3
<i>4.</i>	3	1	0
<i>5.</i>	0	3	1
<i>6.</i>	1	3	0
<i>7.</i>	3	1	0
<i>8.</i>	1	0	3
<i>9.</i>	1	3	0
<i>10.</i>	3	1	0

Tabelul 3.2. Evaluarea nivelului atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Nivelul	Punctaj
I nivel - <i>nivel înalt al atitudinii de învățare</i>	25 – 30 puncte
Al II-lea nivel – <i>atitudine de învățare bună</i>	20 – 24 puncte
Al III-lea nivel – <i>atitudine pozitivă față de școală</i>	15 – 19 puncte
Al IV-lea nivel – <i>nivel scăzut al atitudinilor de învățare</i>	10 -14 puncte
Al V-lea nivel – <i>atitudine școlară negativă</i>	mai puțin de 10 puncte

Observarea. Atitudinile de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Anexa 3

Scopul: A determina intensitatea atitudinilor de învățare la elevi.

Suma totală a punctelor obținute se împarte la 12 (numărul itemilor). Rezultatul obținut reprezintă indicele intensității atitudinilor de învățare creativă (I).

$3,5 < I \leq 5$ - intensitatea atitudinilor de învățare creativă este înalt.

$2,5 < I \leq 3,5$ - medie

$I \leq 2,5$ - scăzută

Pedagogul, în baza observărilor, comunicării cu elevii și părinții, alege răspunsurile la itemii testului.

N/r	Enunțuri	Răspuns. posibile	Puncte
1.	Preferă activitățile care au caracter creativ.	a) frecvent b) uneori c) rar	5 3 1
2.	Este curios să învețe ceea ce este nou.	a) frecvent b) uneori c) rar	5 3 1
3.	Este atras de probleme dificile.	a) frecvent b) uneori c) rar	5 3 1
4.	Manifestă dorințe, tendințe de a cunoaște noul.	a) frecvent b) uneori c) rar	5 3 1
5.	Dorința de a descoperi.	a) frecvent b) uneori c) rar	5 3 1
6.	Încrederea în posibilitățile proprii.	a) frecvent b) uneori c) rar	5 3 1
7.	Trebuința de a rezolva situații și sarcini cu caracter de problemă.	a) frecvent b) uneori c) rar	5 3 1
8.	Manifestă atitudine critică față de sine, colegi, pedagogi.	a) frecvent b) uneori c) rar	5 3 1
9.	Trebuința de autorealizare și autoconfirmare.	a) frecvent b) uneori c) rar	5 3 1
10.	Manifestă emoții pozitive pentru activitatea creativă.	a) frecvent	5

11.	Pune întrebări nestandarde, creative.	b) uneori 3 c) rar 1 a) frecvent 5 b) uneori 3 c) rar 1	
12.	Manifestă tendințe de a răspunde la întrebările creative.	a) frecvent 5 b) uneori 3 c) rar 1	

CHESTIONAR

Copilul trebuie să încercuiască propozițiile care i se potrivesc:

1. Îmi plac cărțile, îmi place să citesc.
2. Îmi place să îngrijesc plantele.
3. Mă simt bine când sunt cu alți copii.
4. Iubesc animalele.
5. Cânt frumos.
6. Îmi place să fac sport.
7. Îmi plac plimbările, excursiile, drumețiile.
8. Îmi plac cărțile cu imagini multe.
9. Mi-e greu să stau nemișcat mult timp.
10. Pot să socotesc în minte cu ușurință.
11. Îmi place să desenez sau să mâzgălesc.
12. Îmi place să mă joc în aer liber mai mult decât în casă.
13. Prefer să rezolv rebus.
14. Doresc sa-i învăț și pe alții ceea ce știu eu să fac.
15. Știu ce calități și defecte am.
16. Îmi ajut părinții la grădinărit.
17. Îmi place să spun povești.
18. Matematica este materia mea preferată.
19. Prefer să mă joc cu alți copii decât de unul singur.
20. Învăț mai ușor la limba română decât la matematică.
21. Gesticulez mult când vorbesc cu alții.
22. Am mulți prieteni.
23. În excursii și drumeții admir întotdeauna peisajul.
24. Adesea bat ritmul sau fredonez când lucrez sau învăț.
25. Îmi place să cos, să țes, să modelez, să decupez să cioplesc.
26. Îmi plac jocurile de puzzle.
27. Sunt în stare să scriu o poezie sau o compunere.
28. Rezolv cu ușurință probleme.
29. Nu mă pierd în locuri necunoscute.
30. Îmi place să fac mici experimente.
31. Când am o problemă cer ajutorul altora decât să o rezolv singur.
32. Îmi plac jocurile de perspicacitate.
33. Nu plec în excursii sau drumeții fără aparatul de fotografiat.
34. Știu multe cântece.
35. Îmi place să stau mai mult singur.
36. Dacă aud o melodie o dată sau de două ori pot să o reproduc corect.
37. Am un hobby pe care-l țin secret.
38. Îmi place să ascult muzică.
39. Prefer jocurile individuale decât cele în echipă.
40. Mă gândesc în fiecare seară la ce-am făcut peste zi.

FIȘĂ DE EVALUARE

TIPURI DE INTELIGENȚĂ	PROPOZIȚIILE CORESPUNZĂTOARE
1.Lingvistică	1, 13, 17, 20, 27.
2.Logico-matematică	10, 18, 28, 30, 32.
3.Muzical-ritmică	5, 24, 34, 36, 38.
4.Spațial-vizuală	8, 11, 26, 29, 33.
5.Corporal-kinestezică	6, 9, 12, 21, 25.
6.Naturalistă	2, 4, 7, 16, 23.
7.Interpersonală	3, 14, 19, 22, 31.
8.Intrapersonală	15, 35, 37, 39, 40.

Caracteristica inteligențelor multiple.

Anexa 5

Inteligența verbală/lingvistică – aceasta reprezintă capacitatea de a folosi eficient cuvintele, fie în registrul oral, fie în registrul scris. Elevii 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.

Scăderea în centrul 0 - 100

1. Calculează.

a) $39 - \underline{6}$ $87 - \underline{5}$ b) $59 - \underline{28}$ $49 - \underline{17}$ c) $97 - \underline{34}$ $86 - \underline{2}$

2. Copiază exercițiile pe caiet , apoi calculează.

a)

31	23	14	12

 b) $+16$

28	39	47	56

 c) -16 -24

48		59	
	13		34

3. Într-un scuar s-au plantat 38 de copaci, iar la altul cu 17 mai puțin.

- Formulează întrebarea și rezolvă problema printr-un exercițiu.
- Schimbă întrebarea astfel ca problema să se rezolve prin două operații.
- Compune și rezolvă o problemă asemănătoare.

4. Pe un lac se scăldau 23 de lebede negre și 35 de lebede albe . Au zburat 14 lebede . Câte lebede au rămas pe lac?

- Citește problema și evidențiază cuvintele principale .
- Alcătuiește schema și rezolvă problema.
- Compune o problemă după schema:

$$\left. \begin{array}{l} I - 67 \\ II - ?, \text{ cu } 36 \text{ mai puțin} \end{array} \right\} ?$$

5. Completează căsuțele libere.

a) $23 + \square = 27$ b) $57 - 23 = \square$ c) $32 + \square + \square = 48$
 $24 - \square = 23$ $\square + 23 = 48$ $72 - \square - \square = 62$

Verifică-ți cunoștințele!

1. Află numărul necunoscut:

a) $X + 23 = 48$ b) $x - 26 = 53$ c) $78 - x = 44$

2. a) Compune o problemă . Scrie rezolvarea printr-un exercițiu

Erau - 36
 S-au luat - 14
 Au rămas - ?

- Transformă enunțul în așa mod ca problema să se rezolve prin două operații.
- Rezolvă problema prin două metode.

Adunarea în concentrul 0 – 100, fără trecere peste ordin**1. Calculează**

a) $23 + \underline{24}$ $32 + \underline{15}$ b) $29 + \underline{5}$ $48 + \underline{9}$ c) $56 + \underline{28}$ $35 + \underline{27}$

2. Efectuează calculele prin două procedee.

a) $35 + 5$ b) $45 + 27$ c) $27 + 37 + 12$
 $28 + 7$ $38 + 25$ $47 + 25 + 22$

Rotunjește răspunsurile până la zeci de întregi.

3. a) Mărește numărul 53 cu 7, 8, 9.

b) Mărește suma numerelor 29 și 36 cu 24.

c) Completează căsuțele libere.

-8	36		39		57	
		50		78		97

4. Costel avea 27 de nuci. Află câte nuci are acum Costel , știind că bunica i-a mai dat 4 nuci.

a) Rezolvă problema printr-un exercițiu.

b) Modifică enunțul astfel ca problema să se rezolve prin două operații

c) Rezolva problema prin două modalități.

5. a) Compune probleme conform schemelor date :

S. $\underline{\hspace{2cm}}$ 42 $\underline{\hspace{2cm}}$.

I. $\underline{\hspace{2cm}}$ 38 $\underline{\hspace{2cm}}$.

V. $\underline{\hspace{4cm}}$ 13 $\underline{\hspace{2cm}}$.

II. $\underline{\hspace{4cm}}$ 15 $\underline{\hspace{2cm}}$.

b) Rezolvă problemele. Găsește asemănările și deosebirile dintre aceste probleme.

c) Completează enunțul cu datele corespunzătoare și rezolvă problema prin două modalități:

Un penar costa \square lei, iar un album este cu \square lei mai scump. Ce sumă a cheltuit Irina , dacă ea a cumpărat un penar și un album ?

6. a) Verificați dacă sunt adevărate egalitățile .

$$47 + 35 = 17 + 50 + 15$$

$$69 + 25 = 19 + 20 + 55$$

$$28 + 42 = 20 + 12 + 40$$

$$27 + 38 = 30 + 17 + 28$$

b) Corecetați egalitățile false schimbând unul dintre termeni.

c) Compuneți două egalități asemănătoare pentru grupul vecin.

Rezolvarea problemelor compuse

1. Dănuț are 31 de timbre , Costel cu 19 mai puține , iar Vasilică cu 17 timbre mai puține decât Dănuț și Costel împreună. Câte timbre are Vasilică?
 - a) Evidențiază cuvintele principale.
 - b) Alcătuieste schema și rezolvă problema.
 - c) Compune o problemă asemănătoare pentru colegul de bancă. Verificați împreună rezolvarea problemei.

2. a) Alcătuieste probleme conform schemelor de mai jos:

I – 32	Avea - ? (17 și 15)
II - ? , cu 14 mai puțin	A folosit - ? (9 și 7)
III - ? , cu 29 mai puțin	I-au rămas - ?

 - b) Rezolvă problemele , formulând justificări.
 - c) Gasește și alte modalități de rezolvare a problemei.

3. Cristina avea 9 lei , iar Ionuț cu 7 lei mai mult .
 - a) Află câți lei avea Ionuț.
 - b) Schimbă întrebarea astfel ca problema să se rezolve prin două operații.
 - c) Compune și rezolvă o problemă după schema alăturată:

I	27	.
II	5	.
III	5	9

4. Mihai avea 28 de insigne , Sandu cu 5 mai puține decât Mihai , iar Dan cu 34 de insigne mai puține decât Mihai și Sandu împreună.
 - a) Formulează întrebarea.
 - b) Alcătuieste schema și rezolvă problema.
 - c) Modifică enunțul astfel încât problema să se rezolve prin două operații de scădere și una de adunare.

5. Află valoarea necunoscutei.

a) $X + 10 = 30$	b) $x - 27 = 38$	c) $x - 56 = 39$
------------------	------------------	------------------

Verifică-ți cunoștințele!

1. Calculează.

a) $16 + 5 + 4$	b) $27 + 15 + 33$	c) $38 + 26 + 14 + 12$
-----------------	-------------------	------------------------
2. Un meșter popular a confecționat 36 de fluiere și ocarine. Știind că 19 dintre ele sunt fluiere, află câte ocarine a confecționat el.
 - a) Rezolvă problema printr-un exercițiu .
 - b) Schimbă valorile numerice păstrând tematica.
 - c) Modifică enunțul astfel ca problema să se rezolve prin mai multe operații

Ordinea efectuării operațiilor

1. a) Numește ordinea efectuării operațiilor și află valoarea numerică a expresiilor.
 $59 + 1 - 20$ $78 - (35 + 7)$ $91 - (73 - 48) + 27$

- b) Calculează valoarea numerică a expresiilor.
 $(15 + 7) - 19$ $58 - (27 + 5)$ $87 - (35 + 18) + 27$

- c) Schimbă parantezele astfel încât să obții rezultatul indicat:
 $(57 - 14) + 25 = 18$ $65 - (27 + 18) = 56$

2. a) Află valoare numerică a expresiilor:

- a) $20 + 30 - 10$ b) $78 - 39 + 15$ c) $92 - (18 + 17)$
 $70 - 50 - 15$ $28 + 36 - 18$ $(76 + 15) - 49$

3. a) Verifică dacă au fost efectuate corect calculele:

- $40 + 6 - 3 = 43$ $78 - 8 + 10 = 80$ $(54 + 16) - 3 = 67$
 $45 + 12 - 3 = 52$ $13 + 18 - 9 = 20$ $82 - (19 + 17) = 56$

- b) Folosește parantezele pentru a obține alte rezultate.
c) Creează o problemă după una din expresiile date.

4. Pe o poliță sunt 28 de cărți, iar pe alta cu 7 cărți mai multe. Câte cărți sunt pe polița a treia știind că sunt cu 24 de cărți mai puține decât pe prima și a două poliță la un loc ?

- a) Evidențiază cuvintele principale.
b) Alcătuieste schema și rezolvă problema prin trei operații.
c) Încearcă să rezolvi problema printr-o expresie numerică. Cum vei explica?

5. a) Compune expresii numerice, utilizând numerele: 11, 16, 35.

- b) În expresia $40 - 5 + 3$ folosește parantezele astfel încât să obții rezultatele: 32 și 38

- c) Alcătuieste o problemă după expresia numerică: $72 - (31 - 7)$

Verifică-ți cunoștințele!

1. Află valoare numerică a expresiilor:

- a) $80 - 20 - 10$ b) $73 - 28 + 15$ c) $91 - (52 - 37) + 12$
 $(30 + 20) - 40$ $(82 - 37) + 18$ $46 + 27 - (38 + 5)$

2. Compune și rezolvă probleme după următoarele expresii:

- a) $60 + 2$ b) $13 + 15 - 3$ c) $78 - (32 - 18)$

Proiect de lecție

Anexa 10

Disciplina : Matematica

Învățătoare : Nour Alexandra

Durata: 45 min

Modulul : Adunarea și scăderea numerelor naturale până la 100 .

Subiectul: Adunarea și scăderea numerelor naturale de la 0-100. Exerciții aplicative.

Competențe curriculare :

- Efectuarea adunării și scăderii numerelor naturale în centrul 0-100 .
- Rezolvarea problemelor simple , explicând în cuvinte mersul rezolvării.

Obiective operaționale :

O1 Să efectueze adunarea și scăderea numerelor naturale de la 0 la 100 .

O2 Să continue șiruri de numere până la 100, în baza unor reguli date.

O3 Să utilizeze terminologie matematică aferentă operației de scădere și adunare.

O4 Să rezolve probleme după structura dată.

O5 Să compună probleme după scheme.

O5 Să manifeste interes față de activitatea desfășurată.

Tipul lecției : de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor.

Tehnologii didactice:

- Forme :** perechi, frontal, individual, în grup .
- Metode:** observația, sinteza, analiza, explicația, comparația.
- Materiale didactice:** manualul, fișe, planșe, materiale ilustrate.

Literatura :

- Curriculum școlar clasa I-IV
- L. Ursu, IL. Lupu, Iu. Iasinschi *Matematica manual clasa I*, Prut internațional 2006 .
- L. Ursu, Iu. Iasinschi, IL. Lupu, *Ghid pentru învățători și părinți , matematica clasa I* , Prut internațional 2006.
- L . Ursu , *Matematica caietul elevului pentru clasa I* , Prut internațional 2010.
- L. Ursu , L. Paiu, *Teste de evaluare sumativă*, Prut internațional 2010.

Secvențele lecției	O b.	Activitatea învățătorului și a elevului	T .	Strategii didactice			Evaluare
I.Evocare		Pregătirea celor necesare pentru oră.		Metode și procedee	Forme de organizare	Resurse didactice	
	0	Jocul	2				Observarea
Captarea atenției	1	„Tic-tac”		Joc didactic			
	0	• În ce anotimp suntem?		Călătorie imaginară	Frontal	Planșă „Balonul zburător”	
Reactualizarea cunoștințelor	3	• Pe cine așteptăm să vină?	5				
		• Ce ne lipsește în această iarnă? Vă propun să mergem spre Polul Nord la Ursul Polar să ne împrumutăm straturile sale de zăpadă.			Frontal		Observarea
		• Ne vom deplasa cu un					

II. Realizarea sensului	O 1 O 5	<p>balon. Sus în cer e rece, de aceea facem puțină gimnastică:</p> <p><u>I Gimnastica minții:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La 17 adunați 2, obținem. ○ Aflați suma numerelor 22 și 4, 6 și 4. ○ Diferența numerelor 90 și 60, 8 și 4 : ○ La cel mai mic număr impar adăugați 25. ○ La cel mai mare număr par adăugați cel mai mic număr par. 	3	Calcul oral Analiza Analiză Problematicizare		Laptop Proiector Ecran	Autoevaluare PPT																														
	O 2	<ul style="list-style-type: none"> ○ Din succesorul numărului 7 scădeți 5. ○ Aflați diferența dintre predecesorul numărului 7 și 5. ○ Aflați diferența dintre predecesorul numărului 5 și 4. ○ Suma dintre jumătatea numărului 10 și jumătatea numărului 8 . ○ Probleme de logică 	5	Insuficiența de informații Calcul în lanț	Lucrul în grup Lucrul pe variante Activitate individuală	Fișă cu exerciții circulare PPT	Autoevaluare Fulgii cu numere																														
	O 3 O 5	<p><u>II Pentru a zbura trebuie să prindem coșul de balon</u></p> <p style="text-align: center;">!</p> <p><u>Împletim frânghiile</u></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>90-60</td> <td>100-20</td> <td>20+20</td> </tr> <tr> <td>30+30</td> <td>10+40</td> <td>70+30</td> </tr> <tr> <td>□-20</td> <td>□-30</td> <td>□+60</td> </tr> <tr> <td>□+20</td> <td>□+20</td> <td>□-50</td> </tr> <tr> <td>□+40</td> <td>□-40</td> <td>□-90</td> </tr> <tr> <td>□+10</td> <td>□+20</td> <td>□+10</td> </tr> <tr> <td>□+40</td> <td>□+70</td> <td>□+70</td> </tr> <tr> <td>□-30</td> <td>□-3</td> <td>□-20</td> </tr> <tr> <td>□-70</td> <td>□-20</td> <td>□-30</td> </tr> <tr> <td>□+0</td> <td>□-1</td> <td>□-60</td> </tr> </table>	90-60	100-20	20+20	30+30	10+40	70+30	□-20	□-30	□+60	□+20	□+20	□-50	□+40	□-40	□-90	□+10	□+20	□+10	□+40	□+70	□+70	□-30	□-3	□-20	□-70	□-20	□-30	□+0	□-1	□-60	5	Creativitate	Lucru în perechi	Fișă de activitate Fișă cu joc	Observarea
	90-60	100-20	20+20																																		
30+30	10+40	70+30																																			
□-20	□-30	□+60																																			
□+20	□+20	□-50																																			
□+40	□-40	□-90																																			
□+10	□+20	□+10																																			
□+40	□+70	□+70																																			
□-30	□-3	□-20																																			
□-70	□-20	□-30																																			
□+0	□-1	□-60																																			
O 1	<p>Fetele : ordonați crescător</p>	5	Scărița numerică Aflarea necunoscutei	Activitate independentă În perechi	Fișă de	Compararea datelor																															

	<p style="text-align: center;"><u>o problemă</u> (problema 6 , pagina 59)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Citim problema . ○ Citim condiția /întrebarea . ○ Fixăm cuvintele cheie, datele numerice, întrebarea. ○ Rezolvăm problema. <p style="text-align: center;">Postrezolvare:</p> <p>Modificați enunțul sa fie propoziție de aflare s sumei. Modificați datele numerice , ca restul sa fie cu 1 mai mic.</p> <p>Activitate independentă:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Folosind datele din problemă completează schema propusă pe fișă. <p style="text-align: center;"><u>VI.Cadoul pentru ursulet.</u></p> <p>Cum te-ai simțit astăzi la oră? Care moment al orei ți-a plăcut cel mai mult?</p> <p>Oferim un brăduț ursului, împodobindu-l cu globulețe în dependență cum ne-am simțit la oră.</p> <p>Copiii primesc câte un fulg , unde este indicată tema pentru acasă.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

INVĂȚĂTOR: Nour Alexandra, grad didactic superior

CLASA: a II-a „A”

DATA: 08.12.2016

DISCIPLINA: Științe

MODULUL II: Natura-Lumea din jurul tău

SUBIECTUL CURRICULAR: Mediile de viață ale animalelor

TIPUL LECȚIEI: de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor

MODEL CONSTRUCTIVIST ERRE bazat pe etapele: Evocare. Realizare a sensului. Reflecție. Extensie.

SUBCOMPETENȚA

1.2. Descrierea unor caracteristici observabile ale diferitor corpuri din natură

2.1. Achiziționarea și utilizarea în comunicarea științifică a termenilor-cheie: mediu de viață, media acvatic, mediu terestru, mediu aerian, mediu subteran

2.2. Comunicarea, sub diverse forme, a observațiilor efectuate asupra mediilor de viață ale lumii vii.

La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

O1 Să recunoască animalele și mediile din care fac parte.

O2 Să grupeze animalele în funcție de mediul în care trăiesc.

O3 Să enumere caracteristicile specifice ale animalelor din diferite medii în baza observațiilor empirice și a cunoștințelor noi.

O4 Să motiveze importanța protecției animalelor.

O5 Să descrie animalul preferat.

O6 Să completeze o fișă în urma unor observări efectuate asupra unui animal.

Tehnologia didactică a lecției:

forme	metode, procedee și tehnici	mijloace instrucționale
<ul style="list-style-type: none"> ✓ frontal ✓ în grup ✓ individual 	<ul style="list-style-type: none"> • observația • conversația • joc didactic • problematizarea • învățarea reciprocă • ping-pong-ul intelectual • cadranele 	<p>fișe, postere, carioca, tablă, cretă; plic cu reprezentanții mediilor, creioane, imagini, manualul.</p> <p><u>tehnologie-hardware:</u> computer, diapozitiv, Power Point, conexiune internet, sistem de proiecție- proiector</p>

Resurse informaționale și metodologice:

1. Curriculumul școlar pentru clasele I-IV, Chișinău, 2010
2. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ. Chișinău: Lyceum, 2011.
3. Ghid pentru învățători și părinți, cl a 2-a, Științe, Prut Internațional 2011.
4. Manual de științe cl a 2-a, Prut Internațional 2011.

Motivația

- Crearea atmosferei deschise și pozitive pentru implicarea activ-participativă a elevilor în cadrul orei.
- Selectarea corectă a metodelor și procedeele de lucru de către învățător va stimula activitatea creativă a elevilor la ora.
- Utilizarea mijloacelor audio-vizuale favorizează libertatea imaginației artistice; noile experiențe de lectură precum și acumularea noilor experiențe de viață.

Designul lecției

Momentele lecției	Obiective operaționale	Conținutul lecției		Strategii didactice			Evaluarea
		Resurse de timp	Sarcini didactice	Metode, procedee și tehnici didactice	Mijloace	Forme de organizare	
Evocare			<p style="text-align: center;">Moment organizatoric</p> <p>a. Cercul bunătații</p> <p>Verificarea calitativă și cantitativă a temei de acasă. Completarea ciorchinului, care reflectă mediile de trai ale omului</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A((Mediile de trai)) --- B((Social)) A --- C((Familia)) A --- D((Școlar)) D --- E((Ciorchine)) D --- F((Poster carioci)) </pre> </div> <p>Jocul Semaforul</p>	Joc didactic	Întrebările	Frontal	Capacitatea de a formula răspunsuri
					Poster carioci	Frontal	Observarea
							Auto

Realiza re a sensului	O1	<p>Copiii semnalizează prin cele trei culori ale semaforului, mediile de viață prezentate în PPT.</p> <p>Roșu – familial Verde – social Galben – școlar Ultima imagine reprezintă Grădina zoologică.</p> <p>Problematizarea: De ce mergem la Zoo?</p> <p>Descoperirea și fixarea subiectului lecției.</p> <p>Prezentarea sarcinilor cu descoperirea animalelor:</p> <p>a. Cine oare pe-nserat A pornit din vizuină Să găsească în grabă mare Un cocoș sau o găină?</p>	Joc	PPT	Frontal	evaluarea
	O6	<p>b. În fund, pe cer albastru, în zăren depărtată La răsărit sub soare, un negru punct s-arată. E ... tainic, în lume călător Al primăverii dulce, iubit prevestitor.</p> <p>c. A tăcea ca un ... A te simți în apă că ...</p>	explicare		În pe rechi	Capacitatea de a selecta corect răspunsurile
	O3	d. – Curând o să avem oaspeți. Nu plânge, Degețico, ești foarte fericită ai să te măriți cu...	Activ. în pe rechi	Pli cul cu imagini ce reprezintă răspunsurile la ghicitori	Pe rechi	Capacitatea de a înțelege mesajul
	O2		Activ. creativă			
	O5				Pe variante	Observarea atitudinii elevilor în cadrul activității
	O2	Copiii descoperă răspunsurile, completează cadranele. Paralel se studiază informația din manual, și prezentată în PPT.	Ping-pong intelectual	Cadranele		
	O4	Lucru cu manualul:				
		Se citește informația (băieții info.1,				

Reflecție	O5	fetele info.2) Ping-pong intelectual în baza celor citite. Completarea tabelului Analiza trăsăturilor semantice. Verbalizarea tabelului	Feed back	nua lul	Activ. în grup	Corectitudinea realizării sarcinii
	O4	Lucru în grup: Grupul 1. Grupați animalele după mediile de trai. Grupul 2. Potrivește poza. Grupul 3. Elimină intrusul. Grupul 4. Adevărat sau Fals? Grupul 5. Curiozități Grupul 6. DA sau BA (situații - probleme ecologice) Ce s-ar întâmpla dacă?(Brainstorming oral). Prezentarea rezervațiilor din Republica Moldova, Cartea Roșie și Animalele pe cale de dispariție.		Brainstor ming		
Extensie						
Teme pentru acasă		Completarea fișei de observație în baza algoritmului propus. De povestit despre mediile de viață ale animalelor (manual pag. 24-26).		Situa tii proble mă	fron tal	
				PPT		
				Fișe de obser vatie		

Proiect didactic

Anexa 12

Data: 18.10.2016

Clasa: a II-a

Disciplina: Limba și literatura română

Subiectul lecției: Poezia *Toamna țesătoare*, de Vasile Alecsandri. Explorarea textului

Tipul lecției: mixtă

Competențe:

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea/ lectura)
4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

Subcompetențe:

- 2.3 - să redea prin cuvinte proprii conținutul unui text citit sau al unui mesaj audiat;
- 2.6 - să manifeste independență în situațiile de comunicare;
- 3.2 - să desprindă informații de detaliu dintr-un text citit;
- 3.3 - să citească conștient, corect, fluent și expresiv texte cunoscute;
- 4.1 - să aplice în mod conștient regulile de ortografie și punctuație;

Obiective operaționale:

- O1- să citească fluent, cursiv și expresiv poezia;
- O2- să citească selectiv pasajele cerute;
- O3- să identifice sinonimele, antonimele din poezie;
- O4- să lucreze în echipă, încadrându-se în sarcina didactică;
- O5- să alcătuiască enunțuri dezvoltate în baza textului ;
- O6- să deducă starea de spirit transmisă de conținutul poeziei;
- O7- să explice expresiile plastice și figurile de stil din textul poeziei;
- O8- să folosească în comunicarea orală și scrisă un stil comunicativ funcțional;

Strategii didactice:

- a. **Metode și procedee:** lucrul în perechi, exercițiul, lucrul în echipă, problematizarea, tehnica "Tîrgul de propoziții", "Acrostihul", dramatizarea
- b. "Ciorchinele", "Cuvîntul interzis", jocul didactic, asaltul de idei, lectura expresivă, "Pălăriile gînditoare".
- c. **Resurse materiale:** textul poeziei „Toamna țesătoare” de V. Alecsandri, fișe de lucru, postere, tabla interactivă;

Demersul didactic

Evenimente instruc- ționale	Conținuturi educaționale	Strategii didactice			Meto de de evalu are
		Metode și proce dee	Forme de activita te	Mijloa ce de învăță mânt	
<p>Evoca rea</p> <p>Realiza- rea sensului</p>	<p>Melodie de toamnă. Ce vă imaginați, auzind aceste sunete? Descrieți anotimpul toamna ,utilizând expresii plastice.(cuvântul interzis-toamna)</p> <p>Anunțarea temei și a obiectivelor lecției.</p> <p>Lectura în ștafetă a textului „Toamna șesătoare”</p> <p>Alegeți din variantele propuse explicația expresiei,„să ia parte la joc”</p> <ul style="list-style-type: none"> • să inventeze un joc; • să participe la joc; • să stea la o parte; <p>Ilustrați omonimia cuvintelor <i>vie,fire</i> prin introducerea lor în enunțuri cu alt sens decât cel din text.</p> <p>Stabiliți figurile de stil ,explicați utilizarea lor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Toamnă mândră</i> ▪ <i>Toamna pune furca-n brîu</i> ▪ <i>Cumplita vijelie</i> ▪ <i>Fată ca și toamna harnică</i> <p>Apare Zîna Toamnă cu un mesaj pentru copii.</p> <p>Lectura selectivă</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Citiți strofa ce conține versul pe care l-am ascuns în geanta copilului care recent s-a îmbogățit cu o surioară; ✓ Găsiți versul ce conține o altă scriere a lui <i>i-a</i>; De ce autorul mă jelește? ✓ Lecturați strofa ce corespunde imaginii de la tablă 	<p>Cuvântul interzis</p> <p>Lectura expresi vă</p> <p>Joc didactic</p> <p>Exerciți ul</p> <p>Asaltul de idei</p> <p>Dramati zarea Lectura selectivă Problem atiza- rea</p> <p>Tehnica „Tîrgul de propozi ții”</p> <p>Ciorchin ele</p>	<p>Frontal</p> <p>Frontal</p> <p>Lucrul indep dent</p> <p>Frontal</p> <p>Frontal</p> <p>Indepen dent</p> <p>Lucrul în grup</p> <p>Frontal</p> <p>Lucrul în perechi</p>	<p>Tabla interac tivă</p> <p>Tabla interact ivă</p> <p>Tabla interact ivă</p> <p>Frunze</p> <p>Imagini tomnati ce</p> <p>Fișele de lucru</p>	<p>Oral</p> <p>În lanț</p> <p>Fron tal</p>

Reflecția	<p>Pe baza ultimei imagini alcătuiți un enunț pentru Tîrgul de propoziții.</p> <p>Lucrul în echipă</p> <p>I grup Descoperiți în text cuvinte cu sens opus pentru: leneșă tristețe înfrunzit zgîrcită îngustă</p> <p>II grup Formați perechi de sinonime: darnică castaniu lucesc bălan murg plasă dalb generoasă mreață sclipesc</p> <p>III grup Notați în ciorchine acțiunile toamnei desprise din textul poeziei.</p> <p>IV grup Alcătuiți pe baza textului întrebări cu începutul dat: Cine ? Ce ? Cum ? De ce ?</p> <p>V grup Alcătuiți un acrostih - TOAMNA, utilizînd doar proverbe și expresii frzeologice.</p> <p>VI grup Selectați din poezie 5 îmbinări de cuvinte substantiv+adjectiv Colorați doar frunzele pe care sînt scrise însușirile toamnei desprinse din text. Argumentați alegerea. Completați tabelul cu verbele din text:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">t.trecut</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">t.prezent</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">t.viitor</td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	t.trecut	t.prezent	t.viitor						<p>Tehnica „Acrostihul”</p> <p>Joc didactic</p> <p>Exercițiul</p> <p>Tehnica „Pălăriile Gînditoare”</p>	<p>Lucrul în grup</p> <p>Frontal</p>	<p>Tabla interactivă Fișe</p> <p>Fișe</p> <p>Tabla interactivă</p>	În grup
	t.trecut	t.prezent	t.viitor										
<p>Lucrul în grup</p> <p>Pălăria albă Povestiți pe scurt conținutul textului.</p> <p>Pălăria roșie <i>Completați propozițiile:</i> Citind textul ,am simțit _____. Ne-a supărat faptul că _____ Am rămas impresionati de momentul _____.</p>	<p>Propoziții lacunare</p>			În grup									

	<p>Pălăria galbenă Alcătuți un mic mesaj Toamnei.</p> <p>Pălăria neagră Ce greșeli poate comite Toamna?</p> <p>Pălăria verde Scrieți 3 sfaturi pentru Toamnă.</p> <p>Pălăria albastră Identificați ideea principală a poeziei.</p> <p>Lectura de final a poeziei Continuați gândul: <i>La lecție am lucrat cu interes...</i> <i>Mai dificil a fost...</i> <i>Cred că ar trebui...</i></p> <p>Aprecierea elevilor Tema pentru acasă De citit expresiv poezia și de memorat 3 strofe la dorință.</p>				

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.

17.05.2019

Nour Alexandra

CURRICULUM VITAE

Informație personală

Numele prenumele	Nour Alexandra
Adresa	str. Gh.Madan 46/4, ap.1, Chișinău, Republica Moldova
Telefon:	mobil: 069-78-16-42
E-mai	nouralexandra@gmail.com
Naționalitatea	R. Moldova
Data/anul nașterii	23.06.71
Genul	Feminin

Studii:

- 1978 -1986 : Școala medie Sireți, raionul Strășeni.
- 1986 - 1990 : Școala pedagogică „N. Crupscaia” Calarași.
- **Specialitatea:** Învățător în clasele primare și instructor superior de pioneri.
- 2005 – 2008: Universitatea de Stat din Tiraspol.
- **Specialitatea:** Pedagogie în învățământul primar.

Studii:

- 2008 -2010 – Masterat UST
- 2010 – Susținerea tezei de master pe tema: „ Activitatea postdidactică a elevilor – factor important în sporirea însușitei elevilor de vârstă școlară mică”. Pedagogie, conducător științific – Panico V., dr., conf. univ.
- 2011 - 2015 – Doctorat UST

Diplome:

- Diplomă de master în Științe ale educației, UST, 2010.
- Diplomă de licență în Științe ale educației, UST, 2008.

Experiență profesională:

- Septembrie 1990 – până în prezent – învățător la clasele primare, Liceul Teoretic „ George Meniuc”
- Septembrie 2011 – până în prezent – lector universitar, UST
- 2011-2015 – studii post- universitare – doctorat, UST
- 2008-2010 – masterat, UST

Domenii de activitate profesională:

Pedagogie și metodică învățământului primar.

Cursuri predate: Teoria și metodică predării matematicii în învățământul primar.

Metode euristice de rezolvare a problemelor.

Formare profesională:

- Forumul de idei pedagogice: „Dialoguri chișinăuene”. **Formarea competențelor curricular – accente tehnologice și didactice.** Chișinău, 22- 23 martie, 2012.
- Forumul de idei pedagogice: „Dialoguri chișinăuene”. **Investigații pedagogice și pedagogia investigațiilor.** Chișinău, 21- 22 februarie, 2013.
- Forumul de idei pedagogice: „Dialoguri chișinăuene”. **Proiecte educaționale – oportunități în valorificarea experienței didactice.** Chișinău 17- 24 februarie, 2014.
- Conferința științifico - practică „Formarea la elevi a competențelor de învățare, autocunoaștere, autorealizare”. L.T. „George Meniuc”. Chișinău, 29 aprilie, 2013.
- Conferința științifico - practică „Evoluția calitativă a sistemului educațional al instituției – fundamentul dezvoltării competitive și al perspective durabile a acesteia”. L.T. „George Meniuc”. Chișinău, 15 aprilie, 2014.
- Simpozion Pedagogic Internațional „Evaluarea criterială prin descriptori: provocări și oportunități. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 5 decembrie, 2015.
- Conferință științifico – practică cu participare internațională „Monitorizarea procesului de cunoaștere axată pe obținerea performanțelor”. Chișinău UST, 21 aprilie, 2016.
- Seminar – metodologic „Evaluarea criterială prin descriptori”. Chișinău UST , 27 martie, 2017.
- Participare în cadrul Workshop – ului „Teoria instruirii din perspectivă curriculară. Rolul inovației didactice”. Chișinău UST, 6 aprilie, 2017.
- Masa rotundă „Tranziții paradigmatică moderne – conjunctură oportună cercetării de calitate”. Chișinău UST, 25 aprilie, 2018.
- Masa rotundă „Instrumente de evaluare criterială prin descriptori în clasele primare”. Chișinău UST, 28 aprilie, 2018.
- Participare în cadrul Workshop – ului „Tehnologii performante în educație”. Chișinău UST, 27 – 28 iunie, 2018.
- Seminar științifico-practic „Rolul managerilor școlari în monitorizarea eficientă a procesului de implementare a ECD – imperativă incontestabilă în afirmarea valorică a relevanței sistemului instituțional de evaluare”. DGETS, Chișinău, 28 noiembrie, 2018.

Participare conferințe, ateliere:

- Simpozion internațional, ediția a IV- a. **„Responsabilitate publică în educație”** **Formarea la elevi a atitudinilor pozitive față de învățare în activitatea cognitivă postdidactică.** Constanța, 19 – 20 mai, 2012.
- Conferința internațională **„Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană”** **Impactul familiei în formarea atitudinilor față de învățare la elevi.** Chișinău: aprilie, 2012.
- Conferința internațională **„Unitate prin diversitate”**, ediția a IV-a, Identitatea instituției de învățământ în comunitate. **Parteneriatul școală–familie – factori hotărâtori în optimizarea mediului educativ al copilului întru integrarea lui în societatea contemporană.** Chișinău: 7 – 8 mai, 2012.
- Conferința științifico-practică **„Formarea competenței de învățare la elevi”.** **Formarea competenței de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii.** Chișinău: 18 – 19 mai, 2013
- Conferință Internațională **„Creativitate și inovație în educație”** **Individualizarea și diferențierea instruirii – factori importanți în formarea atitudinilor de învățare.** România, Tîrgu – Mureș, 5-7 mai, 2014.
- Conferința științifico-metodică **„Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere”.** **Valorificarea teoriei inteligențelor multiple în eficientizarea procesului de instruire al elevilor.** Chișinău: UST, 7 – 8 noiembrie, 2014.
- Conferința științifică națională cu participare internațională. **„Probleme actuale ale științelor sociale și umanistice”** **Dezvoltarea creativității la elevi prin intermediul jocului didactic.** **Învățământul superior din Republica Moldova la 75 ani.** Chișinău: 24 – 25 septembrie, 2015.
- Conferința științifico-practică națională cu participare internațională. **„Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar”.** **Strategii de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.** Chișinău: UST, 27-28 octombrie, 2017.
- Conferința științifică națională cu participare internațională **„Învățământ superior: Tradiții, valori, perspective”** **Individualizarea și diferențierea – premisă a succesului școlar.** Chișinău: UST, 28 – 29 septembrie , 2018.
- Conferința republicană a cadrelor didactice. **„Psihopedagogia învățământului primar și**

preșcolar. Instruirea diferențiată în formarea competențelor de rezolvare a problemelor la elevii mici în cadrul orelor de matematică. Chișinău: UST, 10-11 martie, 2018.

- Conferința științifică internațională „*Contextele social – educaționale ale schimbării sociale*”. Diferențierea și individualizarea instruirii – context facil de realizare a educației intelectuale. Chișinău: UST, 17 – 18 aprilie, 2018.
- Conferința republicană a cadrelor didactice „*Experiențe și tendințe în învățământul primar*” Instruirea diferențiată în formarea competențelor de rezolvare a problemelor la elevii mici în cadrul orelor de matematică. Chișinău: UST, 10-11 martie, 2018.

Lucrări științifice și științifico-metodice publicate – autoare și coautoare a 15 publicații științifice în reviste de specialitate și conferințe științifice naționale și internaționale.

Limbi cunoscute: Limba română (l. maternă), limba franceză, limba rusă.