UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

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

PASCARU DANIELA

FUNDAMENTE PSIHO-PEDAGOGICE ALE DIFERENŢIERII ŞI INDIVIDUALIZĂRII DEMERSULUI DIDACTIC ÎN CADRUL FORMĂRII PROFESIONALE INIŢIALE

Specialitatea: 533.01 – Pedagogie universitară

Teză de doctor în pedagogie

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

Autorul: _____ **PASCARU DANIELA**

Chişinău 2016

© Pascaru Daniela, 2016

CUPRINS

ADNOTARE **5**

ANNOTATION **6**

АННОТАЦИЯ **7**

LISTA ABREVIERILOR **8**

INTRODUCERE **9**

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE DIFERENŢIERII ŞI INDIVIDUALIZĂRII ÎN DEMERSUL DIDACTIC **16**

1.1 Definirea conceptului de diferenţiere şi individualizare **16**

1.2 Evoluţia fenomenului diferenţierii şi individualizării demersului didactic **23**

1.2.1 Diferenţierea şi individualizarea, parte integrantă a doctrinelor educaţionale 23

1.2.2 Încadrarea fenomenului diferenţierii şi individualizării în sistemul educaţional 29

1.3 Politici educaţionale naţionale ca argumentare a necesităţii diferenţierii şi individualizării în sistemul educaţional **41**

1.4 Concluzii la capitolul 1 ..... **46**

2. IMPLICAŢII PSIHOPEDAGOGICE DE VALORIFICARE A DIFERENŢIERII ŞI INDIVIDUALIZĂRII ÎN FORMAREA INIŢIALĂ **49**

2.1 Potenţialul individual al persoanei, ca rezultat al influenţei factorilor psihologici, socio-psihologici şi sociali **49**

2.2 Premise epistemologice ale diferenţierii şi individualizării demersului didactic **58**

2.3 Conceptualizarea diferenţierii şi individualizării demersului didactic în formarea profesională iniţială **73**

2.4 Lucrul individual, context favorabil de realizare a strategiilor de diferenţiere şi individualizare a demersului didactic în formarea profesională iniţială **81**

2.5 Concluzii la capitolul 2 ..... **102**

3. ASPECTE PRAXIOLOGICE ÎN VALORIFICAREA DIFERENŢIERII ŞI INDIVIDUALIZĂRII ÎN FORMAREA INIŢIALĂ **105**

3.1 Constatarea modalităţilor de organizare a lucrului individual în învăţământul superior **105**

3.2 Strategii de realizare a lucrului individual în învăţământul superior **126**

3.3 Rezultatele monitorizării lucrului individual **141**

3.4 Concluzii la capitolul 3 ..... **149**

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI 151
BIBLIOGRAFIE 156
ANEXE 170
DECLARAŢIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII 208
CURRICULUM VITAE 209

ADNOTARE

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

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

Publicaţii la tema tezei – 18 lucrări ştiinţifice: 5 articole în reviste ştiinţifice de profil, naţionale şi internaţionale, 13 participări la conferinţe naţionale şi internaţionale.

Cuvinte-cheie: demers didactic, lucru individual, individualizare, diferenţiere, formare profesională iniţială, complementaritate, învăţare autonomă, învăţare autodirijată, învăţare autoreglată, stil de învăţare, inteligenţe multiple.

Domeniul de cercetare: pedagogie universitară

Scopul cercetării constă în stabilirea şi experimentarea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferenţierii şi individualizării în demersul didactic la formarea profesională iniţială.

Obiectivele cercetării: determinarea semnificaţiei conceptelor de bază: diferenţiere şi individualizare; analiza evoluţiei fenomenului de diferenţiere şi individualizare în procesul educaţional; deducerea impactului teoriilor învăţării asupra valorificării diferenţierii şi individualizării; argumentarea diferenţierii şi individualizării demersului didactic prin prisma politicilor educaţionale naţionale; determinarea premiselor psihosociale ale diferenţierii şi individualizării în educaţie; identificarea tehnologiilor adecvate strategiei de realizare a diferenţierii şi individualizării în formarea profesională iniţială; elaborarea şi validarea experimentală a modelului pedagogic de diferenţiere şi individualizare a demersului didactic în cadrul formării profesionale iniţiale.

Noutatea ştiinţifică şi originalitatea cercetării rezidă în: elaborarea şi validarea Modelului pedagogic de diferenţiere şi individualizare a demersului didactic în cadrul formării profesionale iniţiale. În procesul de cercetare a problemei, procesul investigaţional a pornit de la fundamentarea epistemologică, prin clarificarea conceptuală a fenomenului diferențierii şi individualizării în educaţie, plasând acest fenomen în contextul educaţiei formale şi implicite realizate în mediul universitar. Abordarea teoretică a permis eficientizarea formării profesionale, prin valorificarea posibilităţilor formative ale lucrului individual.

Problema ştiinţifică soluţionată în domeniul ştiinţific rezidă în stabilirea şi definirea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferenţierii şi individualizării în formarea profesională iniţială, care au fost valorificate de către doi actanţi ai procesului: cadre didactice universitare şi studenţi. În baza modelului care conţine reperele teoretice şi aplicative ale diferenţierii şi individualizării s-a reuşit eficientizarea procesului de formare profesională la Facultatea Limbi şi Literaturi Străine. Acest model reflectă reperele esenţiale ale procesului de formare profesională iniţială şi are caracter transferabil.

Semnificaţia teoretică a cercetării este susţinută de: precizarea conceptelor de bază: *diferenţierea şi individualizarea;* elucidarea genezei şi evoluţiei fenomenului diferenţierii şi individualizării în demersul didactic; valorificarea teoriei stilului de învăţare şi a teoriei inteligenţelor multiple, ca sursă de conceptualizare a diferenţierii şi individualizării în demersul didactic; argumentarea diferenţierii şi individualizării sistemului educaţional prin prisma politicilor educaţionale naţionale.

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

ANNOTATION

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

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

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

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

Field of study: university education

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

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

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

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

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

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

АННОТАЦИЯ

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

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

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

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

Область исследования: университетская педагогика

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

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

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

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

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

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

LISTA ABREVIERILOR

USM – Universitatea de Stat din Moldova

LI – lucrul individual

ID – instruire diferenţiată

DI – diferenţiere şi individualizare

TIM – teoria inteligenţilor multiple

PD – pedagogia diferenţiată

FPI – formare profesională iniţială

TIC – tehnologii informaţionale computerizate

S-R – stimul-răspuns (S-R psychology)

MPVID – Modelul pedagogic de valorificare a diferenţierii şi individualizării în formarea profesională

INTRODUCERE

Actualitatea şi importanţa temei de cercetare

Schimbările sociale rapide care au loc în societate, creează condiţii de formare a specialiştilor cu viziuni noi şi originale în domeniu. Societatea necesită profesionişti cu o gândire flexibilă nestandardă, care dispun de un grad ridicat de profesionalism, creativitate, dorinţă de a rezolva sarcinile la un nivel înalt de performanţă. Această poziţie intensifică eterogenitatea modurilor şi stilurilor individuale în care persoanele abordează situaţii care cer o învăţare pe tot parcursul vieţii.

Calitatea formării specialiştilor în domeniul vizat duce la necesitatea de a consolida eficienţa procesului de învăţare a studenţilor în baza diferenţierii şi individualizării, permiţând acestora să-şi dezvăluie pe deplin potenţialul lor intelectual. În acest sens, procesul de diferenţiere şi individualizare a învăţământului superior este actual şi trebuie să fie preocuparea permanentă, primordială, atât a cadrelor didactice, cât şi a studenţilor. Învăţământul superior din Republica Moldova face anumite eforturi în direcţia dată, dar totuşi, se caracterizează printr-un proces de omogenizare, neadaptare a activităţilor de învăţare la particularităţile psihologice ale studenţilor, la tipurile lor de individualitate.

Diferenţierea şi individualizarea constituie un principiu fundamental în organizarea şi metodologia procesului de predare-învăţare – evaluare, impunând evitarea uniformizării acestuia, ceea ce contribuie la dezvoltarea maximală a potenţialului biopsihic al fiecărui educabil. În acest context de idei, departamentele de specialitate trebuie să elaboreze strategii de diferenţiere şi individualizare a procesului de formare profesională, în baza cărora, cadrele didactice, vor elabora strategii de realizare a finalităţilor curriculare, reieşind din aceste abordări.

Actualitatea temei de cercetare este determinată de:

- necesitatea îmbunătăţirii calităţii formării specialiştilor în cadrul spaţiului european comun al învăţământului superior;
- schimbarea paradigmei educaţionale în învăţământul superior;
- centrarea pe student a procesului de formare profesională;
- necesitatea aplicării în practică a abordărilor cu privire la valorificarea optimă a particularităţilor psiho-fiziologice ale studenţilor, precum ar fi: stilurile de învăţare, inteligenţele multiple;
- elaborarea unui model de valorificare a diferenţierii şi individualizării în formarea iniţială;
- asigurarea realizării principiului complementarităţii în predare-învăţare-evaluare prin intermediul lucrului individual în cadrul mai multor discipline.

Descrierea situaţiei în domeniul de cercetare şi identificarea problemei de cercetare.

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

Individualizarea instruirii în instituţiile superioare de învăţământ ca formă eficientă a învăţării centrate pe student este abordată în lucrările cercetătorilor: I. Cerghit [13, 14], N. Vinţanu [140], M. Singer [119], L. Şoitu [133] etc.

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

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

Apreciind importanţa teoretică şi aplicativă a investigaţiilor realizate putem menţiona că aspectul fundamentării psiho-pedagogice a diferenţierii şi individualizării în formarea profesională iniţială, rămâne încă insuficient cercetat.

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

Problema cercetării permite să identificăm **scopul cercetării,** care constă în stabilirea şi experimentarea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferenţierii şi individualizării în formarea profesională iniţială.

Ipoteza cercetării:

Calitatea formării profesionale iniţiale va spori dacă ne vom axa pe fundamentele psiho-pedagogice ale diferenţierii şi individualizării procesului didactic, valorificând particularităţile individuale ale studenţilor.

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

- determinarea semnificaţiei conceptelor de bază: diferenţiere şi individualizare;
- analiza evoluţiei fenomenului de diferenţiere şi individualizare în procesul educaţional;
- deducerea impactului teoriilor învăţării asupra valorificării diferenţierii şi individualizării;
- argumentarea diferenţierii şi individualizării demersului didactic prin prisma politicilor educaţionale naţionale;
- determinarea premiselor psihosociale ale diferenţierii şi individualizării în educaţie;
- identificarea tehnologiilor adecvate strategiei de realizare a diferenţierii şi individualizării în formarea profesională iniţială;
- elaborarea şi validarea experimentală a modelului pedagogic de diferenţiere şi individualizare a demersului didactic în cadrul formării profesionale iniţiale.

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

• *metode teoretice:* analiza şi compararea, sistematizarea şi generalizarea;

• *metode experimentale***:** experimentul pedagogic, chestionarea, interviul, tehnici psiho-diagnostice;

• *metode de analiză statistică şi prelucrare a datelor***:** testul parametric de comparare a două medii calculate pe eşantioane independente, ilustrarea/interpretarea grafică a conceptelor şi ideilor;

• *metode empirice:* investigaţia s-a realizat în baza legităţilor, teoriilor, concepţiilor, principiilor şi ideilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei educaţiei.

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

– Paradigma şi principiile constructivismului în educaţie (E. Joiţa, H. Siebert etc.);
– Teoriile învăţării (J. Piaget etc.);
– Teoria inteligenţilor multiple (H. Gardner);
– Referenţialul competenţelor didactice şi coordonatele teoriei şi metodologiei curriculumului universitar (Vl. Guţu, C. Platon, O. Dandara etc.).

Noutatea şi originalitatea ştiinţifică a cercetării rezidă în: elaborarea şi validarea modelului pedagogic de diferenţiere şi individualizare a demersului didactic în cadrul formării profesionale iniţiale. În procesul de cercetare a problemei, procesul investigaţional a pornit de la fundamentarea epistemologică, prin clarificarea conceptuală a fenomenului diferenţierii şi individualizării în educaţie, plasând acest fenomen în contextul educaţiei formale şi implicite realizate în mediul universitar. Abordarea teoretică a permis eficientizarea formării profesionale, prin valorificarea posibilităţilor formative ale lucrului individual.

Problema ştiinţifică importantă soluţionată rezidă în stabilirea şi definirea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferenţierii şi individualizării în formarea profesională iniţială; valorificarea acestor repere de către doi actanţi ai procesului: cadre didactice universitare şi studenţi.

În baza modelului care conţine reperele teoretice şi aplicative ale diferenţierii şi individualizării, s-a reuşit eficientizarea procesului de formare profesională la Facultatea Limbi şi Literaturi Străine. Acest model reflectă reperele esenţiale ale procesului de formare profesională iniţială şi are caracter transferabil.

Semnificaţia teoretică a cercetării a cercetării este susţinută de: precizarea conceptelor de bază: *diferenţierea şi individualizarea;* elucidarea genezei şi evoluţiei fenomenului diferenţierii şi individualizării în demersul didactic; valorificarea teoriei stilului de învăţare şi a teoriei inteligenţelor multiple, ca sursă de conceptualizare a diferenţierii şi individualizării în demersul didactic; argumentarea diferenţierii şi individualizării sistemului educaţional prin prisma politicilor educaţionale naţionale.

Valoarea aplicativă constă în elaborarea şi experimentarea fundamentelor psiho-pedagogice ale diferenţierii şi individualizării în formarea profesională iniţială.

Fundamentele teoretice (teoria inteligenţelor multiple, teoria şi metodologia curriculumului universitar, paradigma şi principiile constructivismului) pot fi folosite de conceptorii de politici educaţionale la nivel microstructural (universitate), iar *fundamentele aplicative* (strategii pedagogice, tehnologia diferenţierii şi individualizării) pot fi valorificate de către practicieni în activitatea didactică.

Termeni cheie: demers didactic, lucru individual, individualizare, diferenţiere, formare profesională iniţială, complementaritate, învăţare autonomă, învăţare autodirijată, învăţare autoreglată, stil de învăţare, inteligenţe multiple.

Aprobarea şi validarea rezultatelor ştiinţifice este asigurată de investigaţiile teoretice şi experenţiale, de analiza comparativă a valorilor experimentale. Rezultatele cercetării au fost valorificate în cadrul a 13 conferinţe naţionale şi internaţionale şi 5 publicaţii în reviste de specialitate: *Monitorizarea citirii individuale.* Studia Universitatis, nr. 5 (15), Chişinău, 2008; *Rolul profesorului în clasa diferenţiată.* Materialele Conferinţei ştiinţifico-practice „Wissen vernetzen publizieren", Chişinău, 22 noiembrie 2008; *Argumente socioculturale pentru o strategie educaţională apropiată elevului.* Revistă de teorie şi practică educaţională „Didactica Pro", nr. 6 (52), decembrie 2008; *Premise psiho-pedagogice ale diferenţierii şi individualizării demersului educaţional.* Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Schimbarea Paradigmei în Teoria şi Practica Educaţională", Chişinău, 2009; *Diferenţierea lucrului individual*

al studenţilor în studierea limbii străine, Conferinţa internaţională „Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică şi ştiinţă literară”, 2009; *Formarea personalităţii prin prisma individualizării***,** revista „Studia Universitatis”, USM, Chişinău, nr. 4 (34), 2010; *Rolul temelor pentru acasă în procesul de predare-învăţare*, revista „Studia Universitatis”, USM, Chişinău, nr. 4 (34), 2010; *Diferenţierea şi individualizarea prin prisma profilurilor pedagogice.* Conferinţa ştiinţifică cu participare internaţională „Creşterea impactului cercetării şi dezvoltarea capacităţii de inovare”, USM, Chişinău, 2011; *Creativitatea în procesul de instruire.* Seminar metodologic: „Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbii străine”. ULIM, Chişinău, 2011; *Individualizarea procesului educaţional în secolul XX*, revista „Studia Universitatis”, USM, Chişinău, nr.4 (44), 2011; *Supporting Student Autonomy in Translation Classroom,* Colocviul ştiinţifico-practic „Aspecte lingvistice didactice şi interculturale în predarea limbilor străine”, CEP USM, Chişinău, 2012; *Approaches of Individualised Learning in the English Classroom,* Conferinţa ştiinţifică cu participare internaţională „Interferenţe universitare – prin cercetare şi inovare”, CEP USM, Chişinău, 2012; *Învăţarea autoreglată – un proces multidimensional,* Acta didactica. Materialele Seminarului metodologic. Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbilor străine. 23 ianuarie 2013 (Ediţia a III-a), ULIM; *Instruirea centrată pe student – pilonul reformei în învăţământul superior,* Conferinţa Naţională „Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”. 30 octombrie 2013, Chişinău, USM; *Diferenţierea şi individualizarea – parte componentă a învăţământului postmodern,* Conferinţa ştiinţifică internaţională „Învăţământul postmodern între eficienţă şi funcţionalitate”, 15 noiembrie 2013, USM, Chişinău; *Profesorul modern – factorul hotărâtor al învăţământului diferenţiat.* Colocviu cu participare internaţională. „Epoca marilor deschideri: Rolul limbilor şi al literaturilor în societatea pluralistă”, prilejuit de jubileul de 50 de ani ai Facultăţii Limbi şi Literaturi Străine a Universităţii de Stat din Moldova, Chişinău, 27-28 martie 2014. *Individualizarea şi diferenţierea în procesul de învăţare a limbilor străine.* Revistă de teorie şi practică educaţională „Didactica Pro”, nr 4 (86), august 2014.

Sumarul compartimentelor tezei

În **introducere** este argumentată actualitatea şi importanţa problemei instruirii diferenţiate şi individualizate în formarea profesională iniţială a studenţilor, este formulat scopul şi obiectivele cercetării, noutatea şi originalitatea ştiinţifică, importanţa teoretică şi valoarea aplicativă a cercetării, modalităţile de aprobare a rezultatelor cercetării.

În **capitolul 1 „Fundamente teoretice ale diferenţierii şi individualizării în demersul didactic”** este realizată o analiză a evoluţiei noţiunii de instruire diferenţiată şi individualizată. Am

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

Problema diferenţierii şi individualizării în demersul didactic este una de esenţă, ea nu poate fi neglijată. Din aceste considerente, am analizat variate forme de organizare a procesului de învăţământ din perspectiva valorificării particularităţilor individuale ale celor care învaţă, propuse de diverşi teoreticieni şi practicieni din SUA, Germania, Anglia, Franţa, Elveţia, Belgia, precum şi poziţia cercetătorilor ruşi şi autohtoni care abordează problematica centrării instruirii pe cel ce învaţă, care, incontestabil, presupune diferenţierea şi individualizarea procesului vizat.

Referindu-ne la analiza abordărilor şi experienţelor de diferenţiere şi individualizare a instruirii am urmărit şi expus evoluţia acestui fenomen. Analiza detaliată a politicilor de diferenţiere şi individualizare a învăţământului din Republica Moldova a permis să evidenţiem că învăţământul integrator, non-discriminator începe să funcţioneze tot mai activ, iar un deziderat al acestuia vizează realizarea unei pedagogii pentru toţi şi pentru fiecare, centrată pe interesele şi necesităţile individuale de formare ale fiecăruia.

Analiza diverselor definiţii a permis formularea următoarei concluzii: multiplele semnificaţii ale noţiunii de instruire diferenţiată şi individualizată denotă o preocupare importantă a cadrelor didactice – *adaptarea procesului de învăţământ la diversitatea studenţilor* şi presupune prezenţa unei atitudini speciale – *deschiderea spre diversitate*.

Analiza literaturii de specialitate la temă demonstrează că majoritatea cercetărilor au un caracter teoretic, fără verificarea experimentală a eficienţei modalităţilor de diferenţiere şi individualizare, mai cu seamă în învăţământul universitar.

Capitolul conţine 2 tabele, prin care prezentăm sinteza definiţiilor analizate ale conceptului de individualizare, diferenţiere şi esenţializarea ID din perspectiva teoriilor învăţării.

Capitolul II „Implicaţii psiho-pedagogice de valorificare a diferenţierii şi individualizării în formarea iniţială” conţine analiza şi interpretarea factorilor psihologici şi sociopsihologici, precum şi premisele teoretice şi metodologice ale diferenţierii şi individualizării în procesul de instruire.

În vederea posibilelor conexiuni în proiectarea şi realizarea instruirii diferenţiate şi individualizate a studenţilor au fost analizate următoarele aspecte *filosofice: personalismul şi constructivismul,* care conţin un şir de accepţiuni privind dezvoltarea individualităţii, stimularea creativităţii individuale şi de grup la integrarea socioprofesională şi dezvoltarea societăţii însăşi; *teoria inteligenţelor multiple,* care a permis să determinăm obţinerea de performanţe de către

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

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

Instrumentele vizate au fost utilizate în cadrul experimentului pedagogic.

Complexitatea modelului este determinată de complexitatea noţiunii de instruire diferenţiată şi individualizată, care prevede varierea tipurilor de diferenţiere după diverse criterii.

În **capitolul III „Coordonata praxiologică de valorificare a diferenţierii şi individualizării în formarea iniţială”** este descris experimentul pedagogic în detalii, care a fost realizat în scopul validării modelului elaborării şi pentru verificarea ipotezei cercetării. La proiectarea experimentului pedagogic au fost precizate variabilele de intrare comune, care au fost monitorizate pe parcursul experimentului (caracteristicile predării, nivelul de pregătire a studenţilor, caracteristicile conţinutului, evaluarea), variabilele factor (profilul de învăţare, mediul de învăţare) şi variabilele de ieşire – rezultatele învăţării. Experimentul pedagogic a fost realizat în mai multe etape pe parcursul a trei ani, la care au participat 80 de studenţi dintre care 41 de studenţi au constituit eşantionul experimental, iar 39 de studenţi – eşantionul de control, ce a cuprins toate formele de organizare a procesului de învăţământ: cursuri, seminare şi activităţi de învăţare individuală, ţinându-se cont de inteligenţele multiple şi stilurile de învăţare ale fiecărui student, de sarcinile individuale date fiecărui student pentru elaborarea portofoliului.

Capitolul conţine reprezentări grafice (histograme), sarcinile pentru studenţi, analiza şi interpretarea rezultatelor obţinute.

Concluziile generale şi recomandările practice aduc dovezi în favoarea confirmării ipotezei cercetării, reliefează noutatea şi originalitatea ştiinţifică, valoarea teoretică şi practică a cercetării în realizarea unui învăţământ diferenţiat şi individualizat eficient. Concluziile generale conţin un şir de recomandări practice.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE DIFERENŢIERII ŞI INDIVIDUALIZĂRII ÎN DEMERSUL DIDACTIC

1.1 Definirea conceptului de diferenţiere şi individualizare

Câmpul noţional al cercetării noastre are la bază două concepte cheie: diferenţierea şi individualizarea.

Individualizarea constituie acţiunea de adaptare a procesului didactic la particularităţile individuale ale studenţilor. Deşi nu sunt excluse unele posibilităţi de ordonare a conţinutului instrucţiei sau, mai degrabă, de asimilare a unui anumit conţinut în ritmuri diferite – individuale – totuşi, procesul de individualizare a activităţii pedagogice se referă îndeosebi la tehnologia didactică, tratarea adecvată a unor studenţi în realizarea activităţilor în sala de curs a lucrului individual, precum şi o modalitate adecvată de prezentare a conţinutului, în concordanţă cu particularităţile însuşirii acestuia de către unii studenţi.

Acţiunea de *individualizare* a procesului didactic nu este condiţionată, în mod necesar, de aplicarea măsurilor de *diferenţiere* a instruirii prin forme ale învăţământului sau conţinut. Procesul de individualizare manifestă o anumită independenţă, ca aspect particular al acţiunii diferenţierii instruirii. „În raport cu instruirea diferenţiată putem stabili o relaţie de subsumare a conceptului de individualizare” [112, p.18-19].

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

Tabelul 1. Definiţii ale conceptului „individualizare”

Autor	Definiţii
И. Унт	***Individualizarea*** constituie „respectarea particularităţilor individuale ale studenţilor în procesul de învăţământ, organizat sub orice formă, indiferent de particularităţile luate în considerare sau de ponderea acestora” [159, p.192].
L-C. Hoca	Învăţarea ***individualizată*** este un mod de abordare educaţională care vizează contribuţia fiecărui copil adusă la situaţia predării şi învăţării. Premisa acestui mod de abordare este acea că niciodată doi copii nu încep o activitate educaţională exact în acelaşi fel [61, p.23].

I. Cerghit, T. Radu	„Potrivit principiului ***individualizării***, organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ trebuie să se realizeze pe măsura posibilităţilor reale ale elevilor, dându-se seama de particularităţile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum şi de deosebirile individuale, de potenţialul intelectual şi fizic al fiecărui elev în parte. Aceste cerinţe se referă atât la obiectivele, conţinutul şi volumul celor studiate în şcoală, cât şi la modalităţile de predare–învăţare" [15, p.155].
О. Гребников	„Spre deosebire de pedagogia tradiţională, care e îndreptată la pregătirea elevului pentru viaţă, de la cunoaşterea vieţii externe a lumii, ***pedagogia individualizării*** este îndreptată la învăţarea elevului concret, a lumii personale, la dezvoltarea puterilor sale esenţiale. În caracterizarea elevului trebuie să deosebim aşa noţiuni ca: individ, individualitate, personalitate" [apud 154, p.2].
С. Зубов	***Individualizarea*** procesului de învăţământ reiese şi din psihologie. Psihologii au dovedit că nu există doi elevi asemenea. Se deosebeşte unul de altul prin procesele psihice personale: atenţie, ţinere de minte, gândire, emoţii, interese. Asta şi trebuie profesorul să ştie la individualizarea lucrului dat fiecărui elev [149, p.74].
Radha Mohan	***Individualizarea*** instruirii este realizată în cazul când instruirea se bazează pe necesităţi, interese şi abilităţi individuale ale celor care învaţă în clasă. Temele din clasă ar putea fi organizate în grup eterogen sau omogen, dar în fiecare caz individualizarea instruirii este necesară [206, p.188].
J. Becai	***Individualizarea*** este realizată prin varierea ritmului/vitezei sau duratei de învăţare, prin varierea modului de predare sau prin modificarea curriculum-ului stabilit într-un anumit mod. Ceea ce aceste variaţii au în comun este convingerea că toţi cei care învaţă trebuie să însuşească un curriculum dat elaborat de profesor sau sistem [163, p.44].

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

Tehnicile de diferenţiere şi individualizare a instruirii vizează o gradare a sarcinilor educaţionale, potrivit posibilităţilor individuale şi a ritmului propriu de dezvoltare a fiecărui individ, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toţi. Putem sublinia, în acest sens, rolul deosebit de important al cadrului didactic în generarea unui climat de încredere în posibilităţile individului încât să combată complexul de inferioritate pe care îl trăiesc mulţi dintre cei care nu pot atinge performanţele ridicate şi, de asemenea, să combată atitudinea de uniformizare a condiţiilor de învăţare şi dezvoltare pentru indivizii capabili de performanţe [132].

Individualizarea instruirii porneşte de la ideea că reflectarea realităţii obiective, în conştiinţa studenţilor, are un caracter subiectiv: nu toţi educabilii percep obiectele şi fenomenele în acelaşi mod, nu reţin aceleaşi aspecte, nu sunt atraşi de aceleaşi aspecte, cunoştinţele nu trezesc aceleaşi impresii, acelaşi ecou afectiv, aceştia nu gândesc în acelaşi ritm, nu au aceeaşi imaginaţie, fiecăruia îi sunt proprii anumite tipuri de învăţare. Aplicarea acestui principiu este premisa unei atitudini active a studenţilor în cursul învăţării.

Individualizarea este miza societăţii din sec. XXI. Schimbările rapide necesită indivizi autonomi, toleranţi, critici, originali, de încredere, abili, cu iniţiativă proprie, care sunt deschişi către cooperare şi flexibilitate şi motivaţi pentru o educaţie ulterioară [163, p.32-44].

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

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

Pentru dezvoltarea educabililor, şcoala trebuie să accepte toate personalităţile în formare, deşi acestea nu sunt deopotrivă şi de atrăgătoare, şi să le ofere o posibilitate de opţiune, pentru ca fiecare să poată găsi mijlocul de a se afirma şi de a se valorifica. În clasele eterogene, unde domneşte o atmosferă de emulaţie, cei mai buni studenţi sunt încurajaţi de exigenţe ridicate la nivelul posibilităţilor lor, iar cei mai puţin înzestraţi sunt împinşi să se valorifice în lucrări care îi duc, de obicei, la un insucces [202].

E. Planchard distinge două interpretări ale individualizării, una *vocaţională* sau longitudinală – când adoptarea se face în funcţie de nivelul potenţial al devenirii personalităţii; şi alta *didactică* sau transversală – când acţiunea educaţională se întemeiază în mod exclusiv pe nivelul actual al dezvoltării. O autentică individualizare presupune îmbinarea lor, întemeiată pe cunoaşterea variabilităţii manifestate şi intuirea devenirii ei [141, p.57].

Şcoala contemporană, spre deosebire de cea tradiţională, trebuie să asigure realizarea concepţiei învăţământului în contextul „libertăţii" şi al unei pedagogii bazate pe „metode active", pe diferenţierea instruirii şi personalizarea ei. Democratizarea şi umanizarea instruirii nu pot fi asigurate în afara particularităţilor psihologice diferenţiate ale celui ce învaţă. Trebuie să ţinem cont de particularităţile psihologice ale fiecărui educabil. Individualizarea priveşte diferenţierea sarcinilor didactice şi a căilor de îndeplinire a lor, a normelor de efort şi a procedeelor de reglare a acestora, potrivit particularităţilor educabililor.

În pedagogia postmodernă şi şcoala contemporană există o mare varietate de sisteme care îşi propun să realizeze un învăţământ individualizat. Unele din ele propun ca baza individualizării să o constituie nivelul intelectual al educabililor (coeficientul de inteligenţă sau nivelul de cunoştinţe). În acest caz se consideră că individualizarea învăţământului se face pe grupe omogene. Alte sisteme propun ca la baza individualizării să stea aptitudinile celor ce învaţă şi ritmul lor de dezvoltare. Individualizarea învăţământului se realizează acum pe grupe eterogene.

Cunoaştem faptul că fiinţele umane nu se nasc egal înzestrate cu posibilităţi psihofizice şi că nu au condiţii identice de dezvoltare şi manifestare. Anumite particularităţi determină individualitatea umană. Inegalitatea psihofizică nu duce la inegalitatea de şanse de dezvoltare, iar tratarea diferenţiată şi individuală corespunzătoarei fiinţei umane poate să aducă contribuţii benefice în dezvoltarea personalităţii sub aspect personal şi profesional.

Individualizarea presupune adaptarea activităţii didactice la potenţele/particularităţile individuale ale copilului [76, p.31].

Pedagogia contemporană admite atât existenţa unor particularităţi psihologice individuale ce deosebesc persoanele unele de altele, cât şi existenţa unor particularităţi individuale, relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut principiul tratării diferenţiate a educabililor. Se accentuează necesitatea integrării tuturor categoriilor de educabili în învăţământul de masă, prin adaptarea didacticii la particularităţile lor individuale.

Problema tratării diferenţiate a celor ce învaţă conform particularităţilor de vârstă şi individuale a fost abordată, sub un aspect sau altul, de către toţi marii gânditori şi practicieni din domeniul educaţiei. Ideea democratică şi optimistă că fiecare fiinţă umană este destinată să

ajungă un succes, animă educatorii şi factorii de decizie socială şi educaţională să accepte concepţia că inegalitatea psihofizică nu duce în mod automat şi fatal la inegalitatea de şanse în dezvoltare şi că tratarea individuală şi diferenţiată corespunzătoare a fiinţei umane poate să aducă contribuţii benefice în dezvoltarea personalităţii şi profesionalităţii [202].

Diferenţierea şi individualizarea constituie două dintre strategiile principale de ameliorare a randamentului şcolar şi de înlăturare a insuccesselor. *Diferenţierea* presupune adaptarea activităţii didactice, sub raportul conţinutului, al formelor de organizare şi al strategiilor didactice la particularităţile educabililor şi la tipurile de individualităţi [95].

Diferenţierea şi individualizarea instruirii se constituie ca noi obiective ale activităţii cadrelor didactice. În calitate de strategie de asigurare a eficienţei procesului de formare prin valorificarea maximală a potenţialului de care fiecare educabil dispune, diferenţierea şi individualizarea instruirii trebuie să devină elemente de conţinut ale carierei şi comportamentului didactic.

Rolul profesorului în cadrul procesului didactic se schimbă comparativ cu învăţământul tradiţional. Profesorul nu mai este, înainte de toate, furnizor de informaţie, el având rolul de a facilita construcţia de cunoştinţe prin: organizarea învăţării, motivare, crearea unui mediu adecvat pentru învăţare, antrenarea comunicării, acordarea feed-back-ului şi dirijarea interpretărilor, confruntarea conceptelor greşite, valorificarea experienţei anterioare în învăţare etc. [96].

În procesul dezvoltării ştiinţei şi practicii didactice se remarcă tendinţa de a concorda obiectivele instruirii cu posibilităţile, necesităţile şi preferinţele educabililor. Fiecare persoană e o individualitate irepetabilă, care pretinde un tratament individualizat în scopul exploatării în mod diferenţiat a calităţilor psiho-individuale. Drept urmare, este necesară dimensionarea atentă a conţinuturilor învăţării în consens cu posibilităţile psihice.

Această tendinţă îşi găseşte reflectare în teoriile legate de conceptul pedagogic – *diferenţiere.* Actualmente, diferenţierea încadrată în procesul de învăţământ reprezintă unul dintre factorii determinanţi ai democratizării şi umanizării acestui proces. Ideile cu privire la diferenţiere (din latină „differentia" – diferenţă) ca tratare individuală a studenţilor în cadrul colectivului grupei le găsim în lucrarea lui Ian Amos Komenius *„Didactica magna*" (1637). Marele pedagog vorbea despre necesitatea de a-i învăţa pe toţi totul, aplicând metode de instruire diferenţiată, adaptate la specificul personalităţii fiecărui student [38].

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

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

Din definiţie reiese că profesorul este tranzitiv, iar cel ce învaţă – intranzitiv. Conform definiţiei: 1. Profesorul trebuie să delimiteze sau identifice deosebirile dintre studenţi şi strategiile de predare posibile şi să facă anumite schimbări care vizează beneficiile educabililor şi care facilitează învăţarea în clasă; 2. Apoi, profesorul va valorifica şi implementa particularităţile clasei diferenţiate.

Tratarea diferenţiată a celor care învaţă, ca **principiu de bază**, a preocupat continuu cercetătorii din domeniul psiho-pedagogiei. Prezentăm într-o formă succintă definiţii relevante ale conceptului pedagogic de *diferenţiere*.

Tabelul 2. Definiţii ale conceptului „diferenţiere”

Autor	**Definiţii**
Г. Дорофеев	***Diferenţierea*** este „un sistem de învăţământ care oferă studenţilor cu o pregătire minimă obligatorie posibilitatea să se adapteze în condiţii diverse şi să se orienteze spre acele direcţii care corespund într-o măsură mai mare predispoziţiilor lor” [148, p.15].
R. Vincler	***Diferenţierea*** constituie „un spectru de acţiuni organizatorice şi instructive care satisfac atât interesele şi aptitudinile diverse ale studenţilor, cât şi cerinţele unice ale societăţii” [apud 218].
S. Cristea	***Învăţământul diferenţiat*** se referă la „adaptarea acţiunii instructiv-educative la particularităţile psihofizice ale fiecărui educabil în parte, pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă şi o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială” [28, p.108].
Е. Рабунский	***Abordare diferenţiată*** – poziţie didactică, ce presupune împărţirea clasei de elevi în grupuri după anumite criterii, de exemplu, după interese, reuşită etc. [157, p.195].
I. T. Radu	***Instruirea diferenţiată*** constituie o modalitate de optimizare a procesului de învăţământ şi care are în vedere desfăşurarea procesului de predare-învăţare pe baza unor strategii didactice adaptate posibilităţilor diferite ale elevilor, capacităţilor lor de înţelegere şi de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte [111, p.13].

L-C. Hoca	***Instruirea diferenţiată*** desemnează variaţia de forme şi metode ale activităţii didactice, destinată să asigure respectarea trăsăturilor individuale ale studenţilor [61, p.1].
H. Przesmycki	***Pedagogia diferenţiată*** se poate defini ca „o pedagogie *individualizată* care recunoaşte elevul ca o persoană având reprezentările sale proprii despre situaţia de formare; o pedagogie variată care propune un evantai de demersuri, opunându-se astfel mitului identitar al uniformităţii, al falsei democraţii, conform cărora toţi trebuie să muncească în acelaşi ritm, în aceeaşi durată şi urmând aceleaşi itinerarii [205, p.10].
J. Corvin	***Instruirea diferenţiată*** *este centrată pe cel ce învaţă* şi de aceea este un proces organic în continuă schimbare. Gradul de realizare a obiectivelor trebuie stabilit pentru fiecare educabil în parte în funcţie de abilităţile şi necesităţile individuale [166, p.12].
M. Hamm, D. Adams	***Instruirea diferenţiată*** implică explorarea instruirii în scopul satisfacerii necesităţilor celor care învaţă cu o gamă largă de necesităţi şi abilităţi academice. Este mai mult decât învăţarea individualizată sau elaborarea unei lecţii pentru fiecare student, implică promovarea instruirii în clase cu abilităţi diferite în jurul ideii că fiecare educabil în parte învaţă într-un mod unic oferindu-se diferite grade de dificultate [183, p.2].

După cum putem observa din tabel sunt utilizate diferite sintagme precum: *învăţământ diferenţiat, pedagogia diferenţiată, abordare diferenţiată, instruire diferenţiată,* însă esenţa acestora are o semnificaţie identică.

Învăţământul diferenţiat se referă la aspectele de organizare şi dirijare a învăţării, presupune formarea unor grupuri de studenţi, impune o diferenţiere de timp, de complexitate a sarcinii, de formă a învăţării. Învăţământul diferenţiat constituie un aspect fundamental foarte vechi, dar şi foarte actual al ştiinţelor psiho-pedagogice.

Pedagogia diferenţiată pune accent pe individualizare, părerea celui care învaţă se ia în consideraţie şi se referă la implementarea unei metodologii variate în scopul elaborării unor strategii de învăţare eficientă. Pe când *abordarea diferenţiată* se referă la tehnologia de abordare individuală a studenţilor, prin care se determină nivelul capacităţilor şi potenţialităţilor studenţilor cu orientare spre dezvoltarea maximă a personalităţii studentului la diferite etape de învăţare. *Învăţarea diferenţiată* şi *abordarea diferenţiată* se completează şi se condiţionează

reciproc, deoarece organizarea procesului de predare-învăţare la nivelul fiecărei componente se află în dependenţă reciprocă cu tehnologia de abordare diferenţiată.

În concluzie, *diferenţierea şi individualizarea* în formarea iniţială pot fi valorificate, în variate ipostaze, ca mod de abordare a demersului educaţional, principiu şi strategie. Momentul-cheie constă în faptul să înţelegem interdependenţa acestor două fenomene, având în vedere că numai cunoaşterea şi respectarea particularităţilor individuale ale subiectului contribuie la diferenţierea educaţiei/instruirii.

1.2 Evoluţia fenomenului diferenţierii şi individualizării demersului didactic

1.2.1 Diferenţierea şi individualizarea, parte integrantă a doctrinelor educaţionale

Abordarea individualizată în educaţie se conturează din antichitate. *Sofiştii,* în doctrina lor, considerau omul ca individualitate şi măsură a tuturor lucrurilor. *Socrate* (cca. 470 î.Hr. – 399 î.Hr.), pentru a reda statului autoritatea dispersată de gândirea anarhică a sofiştilor, îl privea pe individ drept o parte constitutivă a societăţii, subordonat exigenţelor acesteia.

Prima abordare teoretică referitoare la instruirea diferenţiată a celor ce învaţă îi aparţine lui Platon (427 î.Hr. – 347 î.Hr.), care explică, în *Republica,* diferenţele dintre oameni în baza a cinci vârste metalice (conform mitului lui Cadmus) şi subliniază rolul societăţii în educaţia „copiilor de aur", adică a acelora deosebit de înzestraţi. În concepţia lui Platon, educaţia nu poate avea finalităţi sau obiective universale, nediferenţiate. Fiecare individ sau clasă socială pretinde un tratament separat, conform unei diviziuni a activităţilor şi a unei întrupări a potenţialurilor [130, p.8]

Platon considera că individualizarea trebuie mereu ţinută în evidenţă, altfel nu se vor educa şi dezvolta la tineri calităţile individuale. Un rol important este acordat individualizării prin prisma jocului: „nu-i creşte pe copii cu de-a sila în învăţătură, ci învaţă-l prin joacă, pentru ca să fie în stare, mai degrabă, să vezi firea fiecăruia" [105, p.60]. Platon credea că elevii trebuie educaţi mai mult în jocul liber, pentru că această activitate asigură observarea firii fiecărei persoane.

În aceeaşi lucrare, *Republica*, Platon, abordează şi modul de selectare a *cârmuitorilor cetăţii*, cum, de altfel, şi astăzi se face diferenţierea în şcoli, clase, grupe: „trebuie preferaţi cei mai de nădejde, mai curajoşi… trebuie căutat nu doar ca ei să aibă un caracter nobil şi impunător, ci să posede şi calităţile potrivite…" [ibidem, p.148].

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

Frumoase îndrumări pentru cunoaşterea individualităţii găsim şi la Aristotel (384 î.Hr. – 322 î.Hr.). Filosoful spunea să ţinem seama de diferenţele individuale şi de treptele evoluţiei copilului. În istoria gândirii, Aristotel a făcut prima încercare de a stabili periodizarea pe vârstă şi a împărţi viaţa unui om în 3 perioade: 1) până la 7 ani; 2) 7-14 ani; 3) de la începutul maturităţii sexuale până la 21 de ani. El consideră că această periodizare corespunde naturii omului şi maturizării acestuia [apud 24, p.15].

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

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

În Evul Mediu, ideea individualizării în educaţie este mai puţin accentuată, accentul fiind pus pe educaţia religioasă. Aceasta devine o preocupare prioritară în epoca *Renaşterii*. Timp de câteva secole, începând cu Renaşterea italiană, în sec. al XIII-lea şi al XIV-lea, continuând şi precizându-se în timpul Renaşterii franceze şi germane din sec. al XV-lea şi al XVI-lea, ideea individualismului a avut de înfruntat forţele sociale, constituite în instituţii puternice, cum erau biserica, breslele profesionale şi instituţia claselor sociale.

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

Principiul diferenţierii a fost abordat nu numai teoretic, dar şi practic de către Fr. Rabelais în lucrarea *Gargantua şi Pantagruel* (n. circa 1494-1553). Idei interesante şi experienţe din viaţa autorului au fost pe larg expuse, mai ales în capitolele despre educaţia uriaşului. Scrisoarea lui Gargantua către fiul său, trimis să studieze la Paris, constituie un strălucit imn al Renaşterii, o apreciere a dezvoltării umane prin învăţătură [219].

Începând cu epoca Renaşterii, studiul individualizării devine fundamentul tuturor doctrinelor pedagogice. Ca rezultat al consolidării reperelor teoretice, se conturează anumite strategii ale individualizării în educaţie. Astfel, putem distinge două direcţii principale: una inductivă, când se porneşte de la datele observaţiei directe, şi alta deductivă, când se purcede 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 direcţie putem menţiona sistemul pedagogic aplicat de J. A. Comenius (1592-1670), de J. H. Pestalozzi (1746-1827), de К. Д. Ушинский (1824-1870) etc., în timp ce pentru cea de a doua direcţie – deductivă, îi putem evidenţia pe: J. J. Rousseau (1712-1778), pe J. F. Herbart (1776-1841) etc.

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

Visul lui J. A. Comenius „de a-i învăţa pe toţi, de toate” s-a realizat astăzi, cel puţin în sensul că este recunoscut dreptul oricui de a fi educat indiferent de capacităţile sale. Studiind opera lui J. A. Comenius, J. Piaget a ajuns la concluzia că aceasta este precursorul psihologiei genetice şi fondatorul didacticii progresiv-diferenţiate, deoarece savantul promova instruirea în funcţie de nivelurile dezvoltării intelectuale ale celor care învaţă [233, p.17].

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

J. J. Rousseau, descriind educaţia copilului de 12-13 ani, considera important fenomenul individualizării: „Fă-l atent pe elevul tău la fenomenele naturii şi îl vei face îndată curios; dar, dacă vrei să-i întreţii curiozitatea, nu te grăbi niciodată să i-o satisfaci. Pune-i la îndemână problemele şi lasă-l să le rezolve singur. Să nu ştie nimic pentru că i-ai spus, ci pentru că a înţeles el însuşi; să nu înveţe ştiinţa, ci s-o descopere. Dacă vreodată înlocuieşti în spiritul lui

raţiunea cu autoritatea, nu va mai raţiona; nu va mai fi decât jucăria părerilor altora" [ibidem, p.92].

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

J. H. Pestalozzi optează pentru tratarea individuală a educabililor: cunoaşterea dezvoltării vieţii lor psihice şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ în funcţie de aceasta. Educaţia, arată J. H. Pestalozzi, începe din frageda vârstă a copilului, în casa părintească: de aici şi importanţa deosebită pe care J. H. Pestalozzi o acordă familiei în formarea omului. Cum P. Natorp, referindu-se la concepţia pedagogică a lui J. H. Pestalozzi spune că: „Punctul de gravitate al pedagogiei lui J.H. Pestalozzi stă în individ". Fericirea, perfecţiunea individului, aceasta constituie scopul primordial [200, p.123]. Considerat drept „întemeietorul teoriei învăţământului elementar", Pestalozzi a militat pentru o formare armonioasă a personalităţii umane, a fundamentat şi aplicat o serie de principii ale pedagogiei moderne, precum cel al respectării individualităţii celui ce învaţă [1, p.115].

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

La sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea, ca urmare a progreselor ştiinţifice obţinute de către psihologie şi sociologie, pedagogia cunoaşte o nouă fază în evoluţia ei. Vorbim în special de o ireductibilă opoziţie între educaţia socială şi cea individuală. Şi una, şi alta se caracterizează prin preocuparea de a se înscrie în continuarea unor idei anterioare ca şi prin străduinţa de a răspunde noilor cerinţe ale societăţii.

T. Ziller spune că individualitatea e compusă din „dispoziţii general-umane, dispoziţii speciale înnăscute şi calităţi dobândite determinate de legi şi societate" [223, p.10].

E o definiţie dată prin analiza componentelor individualităţii. Spre sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea, apar tot mai multe opinii şi idei privind individualizarea învăţării, care s-a constituit în cunoscutul curent al *„educaţiei noi"*.

Educaţia nouă este o mişcare pedagogică care a reunit mai multe abordări/curente (şcolile noi, educaţia liberă, centrele de interes, planul Dalton, şcoala muncii etc.). La baza acestora se plasează ideea de a scoate la iveală posibilităţile reale ale educabilului. Ideile promovate de acest curent constă în trecerea de la o pedagogie axată pe cadrul didactic la o pedagogie în care în centrul atenţiei să fie cel ce învaţă.

Tendinţa unei „educaţii libere" o găsim la J. J. Rousseau, Л. Н. Толстой (1828-1910), E. Key (1849-1926) şi M. Montessori (1870-1952). Savanţii au pledat pentru o educaţie liberă a celor care învaţă, susţinând libera dezvoltare a individualităţii acestora, fără a aduce daune dotării ereditare.

Pedagogia M. Montessori pledează pentru ca fiecare educabil să înveţe singur, folosind materiale conform nevoilor sale, iar rolul profesorului este de a supraveghea şi stimula activităţile discipolilor. Aceasta oferă fiecărui educabil dreptul de a se dezvolta integral şi armonios, în propriul ritm, fiind încurajat mereu. Se încurajează autodisciplina, iar educabilul poate să-şi aleagă singur activitatea, în funcţie de ritmul său propriu şi preferinţele sale. Cadrul didactic trebuie sa lucreze individual şi diferenţiat. În zilele noastre rămâne actuală ideea: „Dacă o pedagogie trebuie să se nască din studiul individual al educabilului, ea va proveni numai dintr-un studiu făcut asupra fiinţelor libere. In realizarea unei astfel de educaţii nu ar mai exista clase de elevi, ci numai grade de independenţă. Educaţia ar consta într-o succesivă cucerire a unor grade de independenţă. Fiecare se va cuceri prin activitate proprie, prin efort. Printr-o astfel de educaţie, fiecare individ ar simţi nevoile umanităţii şi ar căuta soluţii pentru satisfacerea lor" [1, p.187].

Un rol deosebit în dezvoltarea psiho-pedagogiei l-au avut psihologii şi pedagogii care au căutat să revoluţioneze învăţământul tradiţional, iniţiatorii aşa-numitei „şcoli active" (J. Dewey, O. Decroly, Ed. Claparede). Cercetătorii vizaţi însă au exagerat importanţa aspectului psihologic, dorind să bazeze pedagogia aproape numai pe studiul educabilului, ceea ce înseamnă implicit o neglijare a programelor educaţionale şi o individualizare excesivă a instruirii.

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

să-l învăţăm pe copil cât mai curând posibil ce înseamnă libertatea şi primejdiile alegerii personale, dreptul şi responsabilitatea voinţei personale, condiţiile şi datoriile experienţei personale. Rezultatul cel mai frumos al educaţiei este de a-l plasa pe fiecare individ, singur, în faţa conştiinţei sale. Este esenţial ca prin educaţie să-i trezim sentimentul de independenţă, să-i stimulăm curajul de a se îndepărta de căile obişnuite, să-l eliberăm de un fel de a vedea unanim acceptat, de opiniile comune, de obiceiurile curente, de un sentiment general" [ibidem, p.183].

Pentru orientarea raţională a întregului proces educativ trebuie să studiem atent particularităţile individuale ale celor ce învaţă, să supraveghem educabilul pentru a „observa pasiunile lui dominante în înclinaţiile pe care le are", trebuie să remarcăm diferite calităţi ale copilului, căci, în funcţie de aceste calităţi, trebuie să se deosebească şi metodele noastre. Kant reia spusele lui Platon, afirmând că „omul nu poate deveni om decât prin educaţie", că omul nu este „nimic decât ceea ce-l face ea" [72, p.10].

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

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

Individul trebuie să cunoască raporturile de viaţă, cerinţele supraindividuale, pe care le găseşte în domeniile vieţii cu care vine în contact. Aceste domenii nu pot impune personalităţii nici o normă, ci ea însăşi cunoscându-se din contactul cu ele îşi afirmă valorile proprii: deci independenţa personalităţii faţă de mediu, fie el social, cultural sau etic. Aici este marea trăsătură individualistă în concepţia lui H. Gaudig, socialul nu este afirmat decât în măsura în care este cuprins în valorile afirmate de individualitate. Cu alte cuvinte, personalitatea pentru H. Gaudig nu este valoare dedusă, ci ea îşi este sieşi valoare. „Idealul eului său are pentru individ valoare absolută" şi individul va fi determinat în toate manifestările sale de sentimentul acestei valori. De aici nu trebuie să deducem că atitudinea personalităţii este egoistă. Ea nu este nici egoistă, nici altruistă. Omul care tinde către înfăptuirea personalităţii sale, nu intenţionează, totodată, a se ferici nici pe sine, nici pe cei din jurul său [ibidem, p.158].

Considerăm că ideea centrală a individualizării educaţiei este că totul trebuie să pornească de la educabil, de la nevoile şi aspiraţiile lui, pentru ca în funcţie de ele să se preconizeze apoi organizarea procesului de învăţământ.

Această idee constituie, după expresia lui J. Dewey, o „revoluţie copernicană" în educaţie, impunând un nou tip de educaţie, cea „axată pe copil", în opoziţie cu cea care are în centrul său cerinţele societăţii, impuse prin constrângere din exterior, de către educator [apud 123, p.112].

Teoria pedagogică a lui J. Dewey a deschis drumul spre un învăţământ activ, care a ţinut seama de particularităţile individuale ale educabililor, a stimulat creativitatea profesorilor şi a dat instituţiei o orientare practică. Fiecare educabil îşi are individualitatea sa şi ştiinţa trebuie să ţină cont de toate datele unei probleme. Numai în măsura în care educatorul îi cunoaşte individual, pe fiecare din educabilii săi, poate să-i înţeleagă şi această înţelegere îi este indispensabilă dacă vrea ca sistemul său educativ să devină o artă şi o ştiinţă. „Şi numai în momentul când copiii devin activi, şcoala se individualizează" [234, p.163].

Aşadar, de-a lungul secolelor filosofii şi oamenii de ştiinţă au fost preocupaţi de realizarea procesului de diferenţiere şi individualizare a demersului didactic, de valorificare a lui în practică.

Evident că abordarea evoluţiei fenomenului diferenţierii şi individualizării în educaţie nu va fi completă dacă nu vom analiza dezvoltarea acestora în sistemele educaţionale.

1.2.2 Încadrarea fenomenului diferenţierii şi individualizării în sistemul educaţional

Individualizarea este unul dintre principiile organizării şi autoorganizării vieţii individului în societate. Acest principiu s-a format în epoca marilor revoluţii poetice în Anglia, SUA, Franţa şi are legătură cu liberalismul, ca mişcare social-politică şi a ideologiei unui stat nou. Pedagogii din mai multe state au propus diferite forme de organizare a procesului de învăţământ din perspectiva promovării particularităţilor individuale ale celor care învaţă.

Astfel, în 1896 în **SUA**, J. Dewey a deschis, pe lângă *Universitatea din Chicago*, prima şcoală experimentală în care renunţa la planurile, programele şi metodele tradiţionale, propunând o educaţie diferenţiată, care valorifică interesele spontane pentru cunoaştere ale celui care învaţă. El considera că învăţământul trebuie să urmeze drumul parcurs de omenire în crearea ştiinţei, orice teorie fiind pregătită şi dobândită printr-o activitate practică – educabilii se vor instrui lucrând.

În SUA, noţiunea de individualizare se foloseşte într-un context cu mult mai larg, referindu-se şi la strategii administrative – adică formarea diferitor grupe după particularităţile comune ale educabililor. La începutul secolului XX a apărut *Legea despre învăţământul obligatoriu până la 14,* apoi 17 ani. Însă, ceva mai târziu, şcolile au început, în interiorul său, să impună anumite restricţii unor grupe de educabili, aceştia urmând să studieze în conformitate cu diferite profiluri.

În secolul al XX-lea se înregistrează numeroase încercări de introducere a altor forme de organizare a procesului de învăţământ. Aceştia propun să promoveze moduri de organizare mai bine adaptate particularităţilor individuale ale celor ce învaţă, sub aspectul organizării conţinutului, grupării educabililor, metodologiei ş.a. Din rândul acestora pot fi menţionate faimoasele şcoli din SUA – *Planul Dalton* şi *Winnetka,* şi din Austria – *Mannheim.*

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

Clasele sunt înlocuite de laboratoare organizate pe obiecte de învăţământ, dotate cu materiale documentare şi indicaţii de lucru pentru activitatea independentă a celor ce învaţă. Materia de învăţământ este împărţită pe unităţi de studiu, ordonate în mod gradat, după nivelul de complexitate şi dificultate, urmând să fie asimilate într-un interval de timp, conform posibilităţilor şi ritmului de învăţare proprii fiecărui educabil. Ei lucrează conform unui program individual (contract), în ritmul propriu fiecăruia, profesorul acordând la cerere consultaţii. Periodic, profesorul verifică asimilarea conţinutului dat şi stabileşte trecerea la studierea unităţii următoare, pentru fiecare educabil în parte, în funcţie de rezultatele obţinute [237].

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

Diferenţele dintre cei ce învaţă sunt evidente, de aceea se impune o abordare diferenţiată a activităţii de învăţare, conform nivelului de pregătire şi ritmului de lucru proprii fiecăruia. Individualizarea instruirii semnifică acţiunea de adaptare la particularităţile individuale ale educabilului. Dacă se respectă aceste cerinţe şi sunt asigurate condiţiile corespunzătoare, consideră R. M. Gagné şi Briggs, un procentaj de 90-95% din cei ce învaţă pot însuşi în mod real majoritatea obiectivelor până la nivelul atins numai de cei buni. Sistemul daltonian e exagerat şi lipsit de un fundament psihologic serios [ibidem].

În acelaşi timp, sistemul s-a dovedit a fi indicat pentru educabilii dotaţi, capabili să se pregătească singuri; ceilalţi progresau lent, cu mari lacune în cunoştinţe. Sistemul excesiv de

individualizat favoriza apariţia unor trăsături comportamentale individualiste. Unii teoreticieni ai educaţiei noi, ca, de exemplu, A. Ferriere, au criticat *Planul Dalton* pentru faptul că oferea tuturor educabililor acelaşi conţinut, ţinând seama numai de capacităţile lor intelectuale, nu şi de interesele lor diferite.

Astfel, A. Ferriere consideră că pedagogii care, pornind de la ideea activităţii spontane, au cerut libertatea pentru cel ce învaţă de a-şi alege singur ocupaţia ce-i convine şi obiectele de cunoştinţă, pe baza plăcerii momentane, comit o eroare psihologică şi una etică. El pledează pentru autoconducerea educabililor, ca o cale care ar permite realizarea libertăţii morale, adică aderarea conştientă la codul etic al societăţii a unor personalităţi libere şi responsabile [1, p.204].

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

Programul educaţional este compus din activităţi colective şi individuale, în proporţii aproximativ egale. Materia de studiu este împărţită în două programe: un program minimal, comun pentru toţi cei ce învaţă şi un program diferenţial, pentru fiecare educabil, adaptat intereselor şi aptitudinilor individuale.

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

– să individualizeze învăţământul;

– să contribuie la socializarea educabililor;

– să pregătească educabilii pentru viaţa de cetăţean.

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

Sistemul Winnetka avea drept scop:

1. A stabili care sunt faptele şi cunoştinţele de care au necesitate copiii şi în ce fel şi le pot ei dobândi mai bine;

2. A organiza instituţia educaţională în aşa fel, încât fiecare să poată progresa în intervalul de timp propriu, adică care îi e necesar; ca toţi să atingă aceleaşi scopuri comune, în intervale de timp diferite, grade diferite de cunoştinţe elementare;

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

4. A institui şcoli care să-i pregătească pe educabili pentru viaţa adultă, permiţându-le, în acelaşi timp, să-şi trăiască viaţa lor de copii într-un mod sănătos şi natural.

Într-o şcoală modernă, predarea se sprijină, în mare măsură, pe activitatea independentă şi productiv-creativă a educabililor. Aceştia sunt îndrumaţi să întreprindă propriile căutări şi să elaboreze idei, astfel de acţiuni constituind o sursă puternică de continuă dezvoltare a competenţelor. Ei pot dovedi un asemenea comportament numai dacă profesorul creează condiţiile necesare: dezvoltă motivaţia, formează o atitudine pozitivă pentru învăţare, oferă sprijin şi îndrumări, respectă individualitatea fiecăruia, încurajează exprimările personale etc. Predarea este o activitate deosebit de complexă, în cadrul căreia pot fi utilizate modalităţi multiple de îndrumare a învăţării. Profesorul caută nu numai să transmită cunoştinţe de-a gata elaborate, ci şi să asigure condiţiile pentru ca educabilii, cu forţele de care dispun, să întreprindă propriile cercetări, căutări, încercări, descoperind cunoştinţe şi dezvoltându-şi priceperile şi deprinderile.

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

1. Modificarea minimală a învăţării pe grupe până la învăţământul pe deplin independent;

2. Variaţia ritmului de învăţare, variaţia obiectivelor, variaţia metodelor de instruire, variaţia materiei de studiu, variaţia nivelului necesar de reuşită;

3. Folosirea învăţării individualizate la toate obiectele de studiu, la anumite obiecte, lecţii şi etape ale lecţiei [apud 159, p.7].

Prin anii ’60 ai sec. XX, cu ajutorul diferenţierii, a început să fie mărit potenţialul intelectual al naţiunii americane, datorită calităţii învăţământului şi copiilor talentaţi şi înzestraţi. În SUA, diferenţierea avea loc numai în şcoala medie. Însă chiar din clasa I se făcea divizarea educabililor pe grupe: „avansaţi”, „medii” şi „slabi”. Această selecţie din clasa I era foarte dăunătoare pentru micul elev şi ducea la pierderea interesului şi micşorarea nivelului autoaprecierii în clasele mici şi medii, astfel având loc împărţirea pe grupe: „de jos”, „de mijloc”, „de sus”. Pentru fiecare grup era elaborat un program anumit. În şcoala medie încep a apărea principalele principii ale diferenţierii, tipice şcolii americane (după clasa a IX-a):

1. Prezenţa blocului de discipline obligatorii, învăţate la diferite niveluri, procentul de însuşire de la 80 la 70%.

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

3. Elaborarea în clasa a IX-a a câtorva planuri de învăţământ cu diferite direcţii. Aceste direcţii se corectează cu trecerea în clasele mari ale şcolii medii.

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

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

Baza conceptual-metodologică a învăţământului individualizat a fost consolidată după congresul pedagogic desfăşurat la Geneva în 1907, când a fost adoptată următoarea rezoluţie: „Organizarea actuală nu permite şcolii să-şi împlinească misiunea faţă de toţi educabilii; ea asigură numai dezvoltarea medie. Această organizare poate şi trebuie ameliorată, aşa ca să asigure progresele fiecăruia" [47, p.72].

Primele şcoli individualizate în **Germania** au apărut în 1908, la Hamburg. Cadrele didactice din Hamburg au întemeiat o asociaţie ce avea drept scop modernizarea sistemului educativ. Genericul acestei asociaţii era *„vom Kinde aus"* („totul pentru copil"), fapt ce evidenţia intenţia unei educaţii care să pornească de la copilul educat. După cum se exprimă *Johannes Glăsner,* această tendinţă semnifică nu doar o îmbunătăţire, o înnoire a sistemului educativ, ci o revoluţionare a lui. Tinerii erau priviţi nu doar ca o etapă de pregătire pentru vârsta adultă, ci ca o etapă cu o valoare în sine. Conform acestei abordări, învăţământul se realizează în grupuri mari, în grupuri mici şi în mod individual. Grupele prezente la predarea materialului teoretic cuprind 90-110 de educabili, grupele de laborator – 25-30, grupele pentru seminare – 12-15, grupele pentru conversaţii – 4-8 educabili, de asemenea şi lucrul în perechi şi lucrul individual. Aceste forme mai au şi unele variaţii [196, p.51-54].

La baza organizării sistemului învăţământului şcolar se află principiul diferenţierii învăţământului, care se desfăşoară în mai multe forme. Aici e mai vădită diferenţierea exterioară.

Totodată, funcţionează 3 tipuri diferite de şcoli generale: de bază, reală şi gimnaziu. Pentru fiecare dintre ele este stabilit statutul oficial: timpul de învăţare, disciplinele de învăţământ, perspectivele de integrare în viaţa socială. Gimnaziile sunt de 3 tipuri: a) matematico-naturale, b) limbi vechi şi moderne, c) diferite profiluri ale şcolii reale.

Orice educabil îşi poate alege un traseu de dezvoltare (practic, teoretic sau creativ). Alegerea traseului este determinată de capacităţile şi posibilităţile personale.

În anii ’60-’70 a avut loc o reformă, acordându-i-se o mai mare atenţie diferenţierii în structura şcolară (diferenţierea exterioară). Au început să apară şcoli particulare de rând cu cele de stat. Şcolile particulare fiind de două tipuri: asemănătoare cu cele ale statului, după aceleaşi criterii, structură, şi care se deosebesc după criteriul alegerii profesiilor, educabililor, metodica învăţării, sistemului de notare. Aproximativ 1/20 parte a şcolilor sunt particulare. În acelaşi timp, îşi fac apariţia şcolile particulare confesionale, care aparţin catolicilor şi bisericii evangheliste.

Până la vârsta de 10 ani toţi învaţă împreună, după care are loc împărţirea după însuşită şi capacităţi. În mediul pedagogic german, noţiunea de diferenţiere cuprinde toate organizările şi elaborările metodice direcţionate la evidenţierea talentelor individuale, capacităţilor, înclinaţiilor şi intereselor fiecărui educabil sau a unui grup, care învaţă într-o anumită şcoală sau aceeaşi clasă.

La începutul anilor ’80 s-a acordat o deosebită atenţie tipurilor de şcoli şi formelor de diferenţiere a învăţământului. Astfel, în monografia „Diferenţierea interioară în învăţământ” (1983), G. Gerbera scrie: „Învăţarea şcolară fără diferenţiere e de neconceput” [48, p.5]. Şi educabilii unei clase au nevoie de diferenţiere. Ei sunt diferiţi după dezvoltarea intelectuală, interese, gândire, motivare faţă de învăţământ.

În practica şcolară din Germania sunt diferite forme de diferenţiere. Iată câteva:

1. Diferenţierea interioară – organizarea metodică a procesului de învăţământ în cadrul unei clase, deci este vorba despre diferenţierea problemelor învăţământului, alegerea metodelor, mijloacelor de informare, formelor de susţinere a celor ce învaţă.

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

3. Diferenţierea orizontală – diferenţierea educabililor după aceleaşi note la toate obiectele de studiu.

4. Diferenţierea verticală – împărţirea pe cursuri a educabililor cu diferite grade de însuşire la aşa obiecte ca matematica, limba modernă, mai rar limba maternă.

Copii de 5-6 ani frecventează grupele pregătitoare de pe lângă grădiniţe sau şcoală, iar pedagogii îi pregătesc să însuşească programul pentru clasa I.

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

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

Fenomenul individualizării este definit drept un caz particular al diferenţierii (aşa-numita diferenţiere interioară) [159, p.7].

În **Anglia**, diferenţierea învăţământului se făcea după factori biologici de S. Bert şi G. Aizenc. Ei considerau că factorul genetic este primordial în dezvoltarea copilului şi constituie 80%. Acelaşi lucru a fost susţinut şi de A. Djeims şi P. Meison. Aici se făcea o diferenţiere a învăţării la împărţirea educabililor în diferite tipuri de şcoli.

B. Şou şi alţii pledau pentru două tipuri de învăţământ: 1) în masă (toţi) şi 2) elitar (de elită), dar în ambele cazuri pledau pentru dezvoltarea capacităţilor fiecărui copil, considerând aceste calităţi înnăscute. Până la apariţia şcolilor „unificate", în anii '70 ai sec. XX, toţi copiii de 11 ani, după terminarea şcolii primare, susţineau un test şi primeau un coeficient de talent intelectual, după care erau împărţiţi în 3 tipuri de şcoli: 1) gramaticale, unde cel ce învaţă căpăta un nivel înalt de pregătire şi avea posibilitatea să intre la facultate; 2) medii, cu un nivel mai jos de instruire şi 3) medii tehnice, cu înclinaţie profesională [146, p.3-4].

Mai târziu au început să apară şcoli unificate. Formele de diferenţiere s-au schimbat. În prezent, 90% din educabili învaţă în aceste şcoli. În şcolile unificate sunt înmatriculaţi toţi copiii din localitate, dar în şcoală se produce diferenţierea în profilul cu caracter academic şi cel practic.

Diferenţierea se bazează pe interesele şi capacităţile educabililor. Ea începe în al 4-lea an de studii în şcoala medie (14 ani). O diferenţiere a învăţării are loc la evaluarea elevilor prin susţinerea examenelor finale. Cu un an sau doi înainte de finalizarea şcolii, educabilii se împart în cei care vor susţine examenul şi cei care nu îl vor susţine. Cei care nu doresc să susţină examenele constituie circa 40%.

O altă modalitate de diferenţiere constă în susţinerea unor examene cu diferit grad de complexitate. În anii '80 ai sec. XX, Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei din Anglia a elaborat un document – „Planul de învăţământ naţional".

a) învăţământul să fie extins, cu un diapazon mare de ştiinţe;

b) să fie balansat, adică proporţional;

c) să fie corelat cu viaţa;

d) să se facă o diferenţiere minuţioasă, pe capacităţi [ibidem, p.12].

Principiile diferenţierii şi individualizării au la bază libertatea omului ca drept fundamental.

Prima dată principiul individualizării a fost formulat în secolul al XIX-lea de savantul francez Alezisom de Tocvilem, care a descris mecanismul de apariţie a individualităţii ca o reacţie naturală a omului la autoritatea puterii.

În anii ’30 pedagogia **franceză** defineşte conceptul de individualizare ca perfecţionarea lucrărilor individuale în context cu capacităţile individuale. Dacă educabilii în clase lucrau independent la una şi aceeaşi problemă, acest fapt presupunea lucru individual; dar dacă problemele erau pentru fiecare educabil în parte, selectate după capacităţile personale ale acestora, era considerată individualizare.

Cunoscuţii pedagogi C. Freinet şi M. Berteloot consideră individualizarea o necesitate importantă în pedagogia modernă. Ei acordă o atenţie sporită la integrarea lucrului individualizat cu formele tradiţionale de şcolarizare, inclusiv, la elaborarea suporturilor de curs pentru lucrul individualizat [159, p.77].

O altă formă de individualizare a învăţământului este munca individualizata cu ajutorul fişelor, concepută şi aplicată în **Elveţia** de profesorul R. Dottrens **(**1893-1984). Metoda propusă de el vine să corijeze eficienţă învăţământului colectiv cu ajutorul fişelor. Fişele cuprind exerciţii şi teme cu grade diferite de dificultate şi sunt destinate unei anumite categorii de educabili. Fişele sunt de patru feluri: fişe de recuperare (destinate să înlăture lacunele din pregătirea educabililor), fişe de dezvoltare (pentru educabilii dotaţi care vor să aprofundeze peste nivelul programei), fişe de exerciţii (ce constau în exerciţii gradate, de dificultate crescândă, pe care fiecare educabil le lucrează în ritmul său pentru însuşirea corespunzătoare a temei predate în acea zi sau a temelor predate anterior), fişe de autoinstruire (destinate educabililor care vor să-şi însuşească singuri cunoştinţele de la un obiect de studiu) [170, p.68].

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

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

În continuare vom analiza succint evoluţia fenomenului investigat în Rusia.

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

Şcoala sovietică se bazează pe abordarea sociopsihologică, punând accent pe primatul socialului, colectivului asupra individualului, personalităţii. Dar problema diferenţierii şi individualizării în educaţie este una de esenţă, ea nu poate fi neglijată, din aceste considerente, pedagogii sovietici o abordează în raport cu unele probleme ale învăţământului şi o apreciază ca modalitate de rezolvare a acestora.

Pedagogii ruşi a anilor '50 au ajuns la concluzia că cea mai eficientă cale de a combate neînsuşita şcolară este individualizarea procesului educaţional. Individualizarea este modalitatea de a trage educabilul slab la nivelul celui mijlociu. Începând cu anii '50 ai sec. XX, problema diferenţierii şi individualizării începe să fie cercetată tot mai amănunţit şi din mai multe puncte de vedere (didactice şi psihologice).

Aspecte ale individualizării găsim la:

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

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

În anii '60 ai sec. XX apar un şir de lucrări ale lui А. Бударный referitor la calea de diferenţiere şi individualizare a celor ce învaţă în scopul prevenirii nereuşitei şcolare şi

identificării gradului de înţelegere a materiei de studiu şi determinarea deosebirilor individuale principale şi calităţilor acestora.

Rezultatele cercetate au stat la baza diferenţierii învăţării, delimitând 3 grupe caracteristice după gradul de asimilare şi înţelegere a materiei. Aşadar, А. Бударный împarte educabilii după gradul şi posibilităţile de însuşire a materiei şi capacitatea de a lucra:

1. Să însuşească materia de bază şi esenţialul;

2. Să însuşească programa cu toate detaliile ei;

3. Programul obligator şi sarcini suplimentare [145, p.185].

Pe parcurs se măreşte cercul de cercetări în problema individualizării în procesul lucrului independent. Л. Аристонов, И. Огородников, Ю. Бабанский, Н. Воскресенская se ocupă de calea de individualizare a celor ce învaţă ca o formă a dezvoltării activităţii de cunoaştere şi independenţei. În această perioadă, sistemul de individualizare a procesului educaţional includea:

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

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

3. Calea individuală cu educabilii la etapa primară de percepţie şi înţelegere a cunoştinţelor (punerea întrebărilor anumitor educabili de verificare dacă au înţeles cele lămurite, pregătirea lucrului independent educabililor ce însuşesc bine, găsirea noilor metode de a rezolva probleme, de a dovedi teorema, legea).

4. Organizarea căii individuale şi folosirea cunoştinţelor în practică. Se face evaluarea cunoştinţelor acestora.

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

În anii ’60-’70, de asemenea, se efectuau cercetări în evidenţa calităţilor individuale ale educabililor, care se refereau doar la lucrul individual în interiorul unei clase, deoarece abordarea diferenţiată în sistemul educaţional conceptual nu era admisă. Ceva mai târziu au început să apară un şir de procedee ale diferenţierii învăţământului: în clasele mari au fost introduse obiecte de studiu alternative, se măreşte numărul de ore facultative şi a claselor cu studierea aprofundată a unor obiecte. A luat avânt lucrul independent al educabililor. Au fost tipărite caiete de lucru la toate obiectele, ceea ce a deschis noi posibilităţi pentru lucrul individual al acestora. În centrele de cercetări, problema individualizării sistemului educaţional a devenit una centrală.

În legătură cu creşterea interesului faţă de didactică, au început să se efectueze un şir de experimente în individualizarea sistemului educaţional. După care acest ritm a scăzut, din cauza că organizarea sistemului de învăţământ public a lăsat puţine posibilităţi pentru individualizare.

Sistemul de învăţământ din URSS avea planuri de învăţământ obligatorii, cu aceleaşi programe pentru toţi educabilii [90].

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

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

А. Крутецкий, В. Поляков, Е. Рабунский, autorii termenului „individualizarea procesului educaţional”, atrag atenţia asupra folosirii anumitor metode şi forme, variante diferite ale lucrului, dozarea lucrului de acasă pentru fiecare educabil: individualizarea procesului educaţional are în vedere atât activitatea profesorului, cât şi a celor ce învaţă, precum şi toate etapele procesului educaţional: pregătirea profesorului, pregătirea educabililor către însuşirea activă a materiei noi, înţelegerea cunoştinţelor şi aplicarea cunoştinţelor în practică (la rezolvarea lucrului pentru acasă).

Astfel, pentru a efectua o însuşire eficientă a materiei de studiu profesorul trebuie să folosească la predare diferite tehnici de învăţare. Succesul realizării temelor pentru acasă depinde, în mare măsură, de activităţile desfăşurate în cadrul orelor de curs. Profesorul trebuie să ţină cont că şi experienţa de învăţare a fiecărui student, cât şi stilul de învăţare este divers. Studenţii pot învăţa unul de la altul, punând accent pe exprimare corectă şi, concomitent, a se controla unul pe altul [131].

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

Un avânt în perioada anilor ’80-’90 au luat clasele cu studierea aprofundată a unor obiecte. Astfel, И. Краав (1984) a observat că, faţă de clasele obişnuite, în cele cu studierea aprofundată a unor obiecte, însuşita la toate obiectele era cu mult mai înaltă. Aceşti educabili au o atitudine mai bună faţă de procesul de învăţământ, interesele sunt cu mult mai dezvoltate şi clasele mult mai unite [apud 159, p 39].

În această perioadă apare problema şi se duc discuţii referitor la trecerea deplină a clasei mari la diferenţiere totală, aşa cum se făcea în Germania şi alte ţări socialiste în anii 1960/61 şi 1968/69.

În anii ’90 ai sec. XX, o atenţie tot mai mare este atribuită individualizării lucrului independent al educabililor. Concepţia teoretică consta în aceea că, copilul se dezvoltă intelectual numai atunci când i se dau sarcini, care corespund nivelului său individual, deci problema principală e activizarea sferei de cunoaştere de la nivelul cel mai de jos până la etape tot mai înalte. În acelaşi timp, în procesul de individualizare se acordă atenţie calităţilor psihice şi, totodată, obiectivelor individualizării. Individualizarea este privită ca un factor necesar al obiectivelor procesului educaţional şi formării individualităţii educabilului.

Formele de organizare ale procesului instructiv-educativ reprezintă structura organizatorică, cadrul de desfăşurare a activităţii educaţionale formale şi non-formale. Educaţia nu este un proces limitat, spaţial şi temporal cu incidenţă determinată asupra biografiei personale. Formarea individului trebuie să devină un proces continuu. Prin structură, obiective şi conţinut, educaţia trebuie să răspundă necontenit exigenţelor cerute de evoluţia realităţii naţionale şi internaţionale.

Din cele relatate conchidem că diferenţierea şi individualizarea instruirii a fost un fenomen prezent permanent în procesul educaţional. Odată cu *masificarea învăţământului,* şcoala a avut sarcina de a adapta finalităţile, conţinuturile şi metodele educaţionale la particularităţile educabilului. În literatura de specialitate nu identificăm elaborări metodice şi experienţe prezentate explicit, a unui învăţământ diferenţiat şi individualizat la nivelul formării profesionale prin studii superioare. Putem explica faptul prin relativa autonomie pe care o are studentul în procesul studiilor şi caracterul elitist (până la sfârşitul sec. XX) a învăţământului universitar. Lipsa unei diferenţieri pronunţate putem să o explicăm şi prin faptul că finalităţile învăţământului superior sunt aceleaşi (în comparaţie cu cele ale învăţământului de cultură generală) pentru diverse categorii de studenţi.

Până la începutul sec. al XXI-lea putem constata şi un grad sporit al omogenităţii studenţilor: motivaţie, nivel de pregătire preuniversitară, aspiraţie etc. Lucrurile se schimbă în momentul când recunoaştem şi acceptăm diversitatea drept caracteristică esenţială a lumii în care trăim. În aceste condiţii, diferenţierea şi individualizarea se face necesară în procesul de formare profesională în învăţământul superior.

1.3 Politici educaţionale naţionale ca argumentare a necesităţii diferenţierii şi individualizării în sistemul educaţional

Este bine cunoscut faptul că sistemul educaţional din Republica Moldova, ca şi sistemele educaţionale din alte ţări ale lumii, a intrat în faza reformei continue. Acest lucru este cauzat, pe de o parte, de schimbările rapide produse în societate, iar pe de altă parte, de misiunea şcolii de a pregăti persoana pentru viaţă.

Sistemul de învăţământ din Republica Moldova îşi propune să formeze încă din şcoală profilul viitorului cetăţean, creând condiţii pentru valorificarea potenţialului fiecărui copil, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reşedinţă, apartenenţa etnică, limba vorbită sau opţiunile religioase ale părinţilor şi oferind tuturor copiilor şanse egale la educaţia de bază, printr-un curriculum echilibrat pe toate domeniile şi adaptat la toate nevoile de formare, flexibil şi diferenţiat.

Cercetările psiho-pedagogice din ultimul deceniu elaborate în Republica Moldova permit de a determina un şir de factori ce pot eficientiza procesul de formare la facultate: (a) centrarea procesului de formare pe student; (b) abordarea prin competenţe a procesului de învăţământ; (c) profesionalizarea formării cadrelor didactice; (d) utilizarea unor strategii educaţionale interactive; (e) utilizarea pe scară largă a tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiilor; (f) centrarea evaluării pe latura formativă şi cea adaptivă; (g) implementarea mecanismelor de asigurare a calităţii etc.

Schimbările care s-au produs şi se produc în sistemul superior de învăţământ european şi cel din Republica Moldova (adoptarea unui sistem de diplome comparabile şi bine definite, structurarea studiilor pe cicluri, recunoaşterea calificărilor şi diplomelor străine, asigurarea calităţii formării) au fost determinate de constituirea unei pieţe europene comune de muncă şi masificarea învăţământului superior. Spre deosebire de situaţia care a existat până în anii '80 ai secolului trecut, când învăţământul superior era unul de elită (este vorba de elita intelectuală), începând cu anii '90, situaţia s-a schimbat esenţial. Învăţământul superior a devenit un învăţământ de masă.

Masificarea învăţământului are la bază premise social-economice şi este un fenomen caracteristic epocii în care trăim. În condiţiile actuale se schimbă esenţial relativa dintre aspectul social, economic şi educaţional al societăţii. Scopul de bază al dezvoltării este de a ameliora calitatea vieţii nu doar a unor categorii sociale, ci a tuturor. Acest deziderat exprimă esenţa societăţii democratice, axată pe principiul şanselor egale a tuturor cetăţenilor pentru o viaţă de calitate asigurată printr-o educaţie de calitate. Principiul şanselor egale pentru o educaţie de

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

În acelaşi timp, în modul de organizare a procesului de învăţământ în şcoala superioară există o problemă care afectează acest proces şi care adesea este ignorată de unele cadre didactice. Esenţa problemei este următoarea. Mult timp procesul de învăţământ la facultate presupunea posibilitatea „ajustării" studenţilor la exigenţele acestui proces. Odată cu masificarea învăţământului superior, gradul de diversitate al studenţilor a crescut brusc. O parte din aceşti studenţi nu se pot ajusta la cerinţele unui proces de învăţământ standardizat. Soluţia propusă de mai mulţi specialişti din domeniul educaţiei este întrucâtva neaşteptată: a *ajusta procesul de formare la diferenţele individuale ale studenţilor*. O variantă ideală a unei asemenea ajustări ar fi *diferenţierea şi individualizarea* instruirii.

Un astfel de învăţământ integrator, non-discriminator orientat spre valorificarea potenţialului individual începe să se contureze la ora actuală în Republica Moldova în baza noii concepţii a învăţământului universitar. Dezideratul acestuia vizează realizarea unei pedagogii pentru toţi şi pentru fiecare, centrată pe necesităţile individuale de formare ale fiecăruia. Această pedagogie pleacă de la premisa că diferenţele dintre oameni sunt normale, toţi suntem diferiţi, iar datoria şcolii, a învăţământului este să se adapteze la aceste diferenţe şi la cerinţele specifice de educaţie care derivă din ele.

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

- trecerea de la adaptarea educabilului la cerinţele programului la adaptarea curriculumului la diferenţele dintre educabili;

- centrarea procesului educaţional pe educabil şi pe necesităţile sale individuale de formare în vederea dezvoltării unui sistem de competenţe [59, p.16].

Concepţia modernizării sistemului de învăţământ din Republica Moldova stabileşte cadrul conceptual şi metodologic de dezvoltare a învăţământului din Republica Moldova în contextul integrării europene. Prezenta concepţie stă la baza elaborării şi dezvoltării cadrului legislativ şi normativ şi a programelor naţionale de modernizare a sistemului de învăţământ. De un interes deosebit pentru noi este obiectivul specific nr. 5: modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competenţe, pe cel ce învaţă şi pe necesităţile mediului economic. Putem specifica câteva orientări strategice:

1. Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competenţe, pe cel ce învaţă şi pe necesităţile mediului economic.

a) schimbarea paradigmei curriculumului universitar, în corespundere cu noile tendinţe şi concepte curriculare: centrare pe tematica cross-curriculară, centrare pe competenţe, centrare pe cel ce învaţă;

b) dezvoltarea continuă a curriculumului universitar la nivel de proces: aplicarea tehnologiilor didactice moderne, îmbinarea predării-învăţării şi cercetării, învăţarea autonomă şi autoreglată în învăţământ;

2. Dezvoltarea resurselor umane în cadrul instituţiilor de învăţământ superior.

a) crearea condiţiilor şi dezvoltarea metodologiei privind învăţarea autonomă şi/sau individuală a studenţilor, din perspectiva sporirii responsabilităţii propriii pentru rezultatele obţinute [227].

Diferenţele individuale reclamă diferenţierea curriculară, precum şi a tuturor condiţiilor în care învăţarea se produce.

Cele mai semnificative tendinţe de dezvoltare a curriculumului naţional propuse prevăd: comutarea dinspre centrarea pe obiecte de studiu, văzute în maniera academică, către obiecte concepute funcţional, în raport cu nevoile sociale şi individuale ale celora care învaţă; dinspre predare către învăţare; dinspre profesor către cel care învaţă.

Centrat pe principiile umanismului, democraţiei şi dezvoltării multilaterale, învăţământul îşi propune să pregătească generaţiile care vor trăi în mileniul al treilea, iar prin contribuţia la formarea intelectual-spirituală, civică şi fizică a tinerilor – să creeze resursele umane ce vor constitui una din premisele majore ale consolidării independenţei statului, potenţialului său economic şi cultural.

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

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

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

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

2010, ce prevede: „crearea unui cadru instituţional modern, flexibil şi funcţional, care contribuie la asigurarea calităţii educaţiei [242, p.38].

Aşa precum calitatea educaţiei nu reprezintă un etalon prin sine însuşi, ci se raportează la eficienţa rezultatului în context socioeconomic feedback-ul pieţei muncii este unul dintre criteriile de bază ale evoluării.

„Competitivitatea economică a unei ţări depinde în mod esenţial de nivelul de pregătire a forţei de muncă proprii, care, la rândul ei, depinde de calitatea sistemului de educaţie şi formare profesională din ţara respectivă. Educaţia este, în general, percepută drept instrumentul crucial de creştere a competitivităţii economice şi a calităţii" [ibidem, p.45].

Această viziune strategică determină finalităţi concrete. Obiectivul specific 2.4 formulează clar necesitatea acţiunii ce urmează a fi întreprinsă. „Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competenţe, pe cel ce învăţă şi pe necesităţile mediului economic" [ibidem, p.47].

Această finalitate evidenţiază trei elemente-cheie ale succesului societăţii în raport cu persoana şi invers: competenţe, cel ce învaţă (omul, specialistul în devenire) şi necesităţile mediului economic. Schimbarea ce urmează a se produce în învăţământul universitar vizează corelarea acestor variabile ale succesului şi conturarea unui traseu optim al formării competenţelor prin valorificarea potenţialului individual, întru satisfacerea necesităţilor economice. Astfel, prin Strategia 2020 sunt stabilite următoarele acţiuni prioritare. Schimbarea paradigmei curriculumului universitar, în corespundere cu noile tendinţe şi concepte curriculare: centrate pe tematica cross-curriculară, centrate pe competenţe (în conformitate cu Cadrul de competenţe-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii), centrate pe cel ce învaţă [p.47]. Finalităţile de studii concretizează Planul-cadru pentru studii superioare, reprezintă o schimbare şi reorientare a gândirii de la un sistem bazat pe personal şi orientat la intrări (input) pe un sistem centrat pe student şi orientat spre produs (output) [Plan-cadru pentru învăţământul superior. Ordinul ME nr. 455 din 3 iunie 2011, p.84].

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

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

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

Planul-cadru pentru studii superioare stipulează această prevedere. Creditele de studiu sunt valori numerice convenţionale, care se alocă fiecărei unităţi de curs/modul şi altor activităţi distincte din planul de învăţământ (stagiile de practică, teza de licenţă, teza de master) şi exprimă cantitatea de muncă sub toate aspectele ei (activităţi didactice, inclusiv lucrul individual), solicitată studentului pentru realizarea finalităţilor de studiu.

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

Aşadar, atât alegerea cursurilor şi constituirea traseului individualizat, cât şi valorificarea posibilităţilor lucrului individual din cadrul disciplinei ghidate, care include: „Studiul suplimentar al materialelor din cadrul cursului/modulului, consultaţii suplimentare pentru studenţi, organizarea activităţilor cu utilizarea formelor interactive, inclusiv a discuţiilor, eseelor, referatelor, portofoliilor, studiilor de caz" (ibidem p.6), permite diferenţierea şi individualizarea procesului de formare profesională.

Pentru a realiza noua concepţie a învăţământului superior trebuie să punem accent pe *diferenţierea şi individualizarea* procesului de învăţământ, pe lucrul individual cu studenţii. Constituirea de către student a traseului educaţional individual de studii şi pregătire este un element important al Procesului de la Bologna. Sistemul Naţional de Credite de Studiu reprezintă un sistem centrat pe student, care se bazează pe volumul de lucru solicitat studentului pentru a realiza obiectivele programului de studii specificate în termeni de finalităţi de studiu şi competenţe scontate.

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

- nevoia de a învăţa ceva pentru a putea completa o activitate sau o acţiune specifică;
- dorinţa de a obţine noi experienţe;

- nevoia de a avea abilităţi perfecte, de a deveni competent;

- nevoia de succes şi de a face cât mai bine;

- nevoia de a se implica şi interacţiona cu alţii [232].

Documentele normativ-reglatorii stabilesc cadrul conceptual al formării profesionale, însă este nevoie şi de crearea contextului de realizare. Din aceste considerente, instituţiile de învăţământ vor asigura nivelul operaţional al formării profesionale. La nivelul catedrelor şi departamentelor de specialitate este necesară o strategie de valorificare a prevederilor conceptuale şi preocuparea continuă pentru crearea condiţiilor optime de formare a competenţelor profesionale. Procesul didactic, mai mult ca oricând, trebuie axat pe principiul complementarităţii funcţionale, când eşalonarea disciplinelor de studii „pe verticală" (de la un semestru la altul) şi „pe orizontală" (în cadrul aceluiaşi semestru) va avea în vedere posibilitatea valorificării potenţialului individual al studentului prin modalităţile analizate mai sus.

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

Concepţia educaţiei constituie documentul de prim ordin în formarea şi dezvoltarea personalităţii, având ca bază realismul filozofic, a cărui esenţă constă în înţelegerea unităţii echilibrate a parităţii materialului şi idealului. Idealul educaţiei nu este un model standard, impus o dată pentru totdeauna, ci un model dinamic ce permite redimensionări în funcţie de câmpul de posibilităţi în care are lor educaţia.

1.4 Concluzii la capitolul 1

De-a lungul secolelor, filosofii şi oamenii de ştiinţă (Socrate, Platon Aristotel, D. Scotus, Fr. Rabelais J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, К. Д. Ушинский, J. J. Rousseau, J. F. Herbart, E. Key, M. Montessori, J. Dewey, O. Decroly, Ed. Claparede etc.) au fost preocupaţi de realizarea procesului de diferenţiere şi individualizare a practicii educaţionale, influenţând implementarea fenomenului dat în condiţiile actuale.

Problema diferenţierii şi individualizării demersului didactic este una de esenţă, ea nu poate fi neglijată. Din aceste considerente, am analizat variate forme de organizare a procesului de învăţământ din perspectiva valorificării particularităţilor individuale ale celor ce învaţă, propuse de diverşi teoreticieni şi practicieni din SUA, Germania, Anglia, Franţa, Elveţia, Belgia, Rusia, precum şi poziţia cercetătorilor autohtoni. Abordarea instruirii din perspectiva şi implicarea celui ce învaţă, presupune neapărat diferenţierea şi individualizarea procesului vizat.

Referindu-ne la analiza abordărilor şi experienţelor de diferenţiere şi individualizare a instruirii am urmărit şi expus evoluţia acestui fenomen. Analiza detaliată a politicilor de diferenţiere şi individualizare a învăţământului din Republica Moldova a permis să evidenţiem că învăţământul integrator, non-discriminator, începe să funcţioneze tot mai activ, iar un deziderat al acestuia vizează realizarea unei pedagogii pentru toţi şi pentru fiecare, centrată pe interesele şi necesităţile individuale de formare ale fiecăruia.

Am constatat că diferenţierea şi individualizarea în educaţie este determinată de însăşi esenţa fenomenului. Finalitatea majoră a educaţiei rezidă în formarea personalităţii prin valorificarea potenţialului individual. Acest adevăr şi condiţie a reuşitei educaţionale, a fost conştientizat şi valorificat sub diverse forme pe parcursul evoluţiei civilizaţiei umane, atingând în postmodernitate cea mai superioară poziţie – centrarea învăţării pe elev/student.

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

Cele mai multe studii privind diferenţierea şi individualizarea, se referă la învăţământul de cultură generală şi mai puţine la învăţământul superior, cele existente având cu precădere un caracter teoretic. Diferenţierea şi individualizarea în universităţi, necesită o abordare sistemică şi se reflectă în toate reperele conceptuale ale procesului didactic: planurile de învăţământ, curricula disciplinelor, strategiile didactice.

Din cele menţionate mai sus putem conchide că *diferenţierea* activităţii desemnează adaptarea activităţii de învăţare (sub raportul conţinutului, al formelor de organizare şi al metodologiei didactice) la particularităţile copiilor (capacitate de învăţare, motivaţie), la tipurile de individualităţi. *Individualizarea* învăţării semnifică adaptarea activităţii didactice la particularităţile individuale ale copilului. Individualizarea învăţării nu este identică cu învăţarea individuală (fiecare copil învaţă izolat de ceilalţi).

Analiza conceptelor şi studiul genezei diferenţierii şi individualizării educaţiei/instruirii a permis să stabilim că acestea pot fi considerate drept fenomene sociale şi pedagogice, deoarece necesitatea învăţării diferenţiate şi individualizate izvorăşte, pe de o parte, din specificul raţiunii umane (cu diferenţe psihice, psihofiziologice etc.), precum şi din idealul educaţional – formarea unei personalităţi armonioase şi creatoare de bunuri materiale şi spirituale, capabilă să realizeze rolurile cu care o investeşte societatea. Înţelegerea fenomenului individualizării ne orientează spre diferenţiere. Diferenţierea permite descoperirea şi valorificarea posibilităţilor fiecărei persoane.

Complexitatea fenomenului diferenţierii şi individualizării, necesită diversitatea abordărilor conceptuale:

- *ca factor,* deoarece ele se prezintă ca şi condiţie/ împrejurare care determină desfăşurarea procesului vizat.
- *ca lege specifică a instruirii* care îşi găseşte o reflectare subtilă, mai cu seamă în: *Legea necesităţii evaluării educaţiei în mod continuu şi la diferite intervale de timp şi în Legea proiectării pedagogice a educaţiei / instruirii prin optimizarea raporturilor dintre finalităţi – conţinuturi – metodologie – evaluare* – context de realizare, fiindcă acestea ambele intervin în domeniul ştiinţei şi activităţii pedagogice la nivel de politică educaţională care ghidează acţiunile concrete ale actorilor vizaţi.
- *ca principiu pedagogic* cu o sferă largă de referinţă şi cu o sferă mai restrânsă de referinţă la nivelul realizării-dezvoltării activităţii de instruirea organizată în cadrul procesului de învăţământ.
- *ca strategie pedagogică* ce va include forme, metode, procedee şi tehnici concrete de valorificare a potenţialului individual al persoanei.

Sintetizând, menţionăm că diferenţierea şi individualizarea educaţiei, ca expresie a normativităţii pedagogice în postmodernitate, cuprinde concepţia antropocentrică şi cea sociocentrică, care îmbină educaţia/ instruirea ce stimulează natura individului, dezvoltarea potenţialului biopsihic al lui şi educaţia abordată prin prisma pregătirii treptate a omului pentru viaţa în societate, adică existenţa acestuia în profesie şi celelalte roluri sociale.

În esenţă, specialiştii care investighează problemele însuşirii conştiente a cunoştinţelor, formarea competenţelor profesionale, problema succesului şi insuccesului şcolar ajung la analiza şi abordarea diferenţierii şi individualizării în procesul educaţional.

2. IMPLICAŢII PSIHOPEDAGOGICE DE VALORIFICARE A DIFERENŢIERII ŞI INDIVIDUALIZĂRII ÎN FORMAREA INIŢIALĂ

2.1 Potenţialul individual al persoanei, ca rezultat al influenţei factorilor psihologici, socio-psihologici şi sociali

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

Mulţi cercetători au investigat şi definit factorii ce contribuie la formarea personalităţii. În acest sens vom prezenta câteva păreri pe care le considerăm relevante. V. Pavelcu susţine că fiecare om, „în acelaşi timp, seamănă cu toţi, seamănă cu unii şi nu seamănă cu nimeni" [100, p.13]. Personalitatea include din punct de vedere a structurii sale variabile generale, tipologice şi individuale, îmbinate într-o constelaţie unică.

Al. Roşca susţine că: „personalitatea reprezintă îmbinarea unitară non-repetitivă a însuşirilor psihice care caracterizează mai pregnant şi cu un mai mare grad de stabilitate omul concret şi modalităţile sale de conduită" [113, p.466].

L. Davidoff defineşte personalitatea ca un construct sumativ, care include gânduri, motive, emoţii, interese, abilităţi etc." sau, altfel spus, un ansamblu de „modalităţi relativ consistente şi durabile de percepere, gândire, simţire şi comportare care conferă omului o identitate proprie" [167, p.443].

Fiecare individ constituie o personalitate, care se structurează şi se construieşte în ritmuri diferite pe tot parcursul existenţei sale. Formarea intelectuală presupune stabilirea unei interacţiuni informaţie-subiect în vederea stimulării transformărilor şi restructurărilor psihice, a creşterii capacităţii de autoorganizare.

Informaţia constituie un mijloc în vederea dezvoltării maxime a tuturor proceselor şi capacităţilor intelectuale necesare unei activităţi independente şi creatoare. Toate aceste procese şi capacităţi nu sunt date apriori, predeterminate sau invariabile, ele sunt rezultatul unui proces evolutiv, al unei elaborări continue prin care se diferenţiază şi se înlocuiesc reciproc. Formarea intelectuală vizează tocmai restructurarea şi echilibrarea internă a acestor procese şi capacităţi ca urmare a informaţiei asimilate de subiect. Ea se realizează în procesul învăţării, în care subiectul participă cu întreaga personalitate.

Distingem câteva dimensiuni psihologice de formare a personalităţii: *inteligenţa, potenţialul creativ, temperamentul, memoria, anxietatea, introversiune-extroversiune, motivarea.* De foarte multe generaţii oamenii de ştiinţă îşi pun întrebări referitoare la contribuţia factorilor ereditari şi de mediu în determinarea *inteligenţei* individului. Dacă inteligenţa ar avea o bază genetică exclusivă ar trebui să demonstrăm similitudinile între testele de scor pentru inteligenţă la două persoane care sunt similare din punct de vedere biologic. Factorii de mediu, de exemplu educaţia compensatoare, nu par să modifice considerabil coeficientul de inteligenţă. Sunt necesare însă multe studii care să stabilească în ce măsură şi exact pe ce căi factorii genetici şi cei din mediu modelează inteligenţa individului. Există ideea, conturată deja în cursul expunerii, că factorii ereditari par mai însemnaţi în determinismul inteligenţei fetelor, faţă de factorii de mediu care ar interveni mai important în capacitatea cognitivă a băieţilor. Nu trebuie pierdut din vedere că dezvoltarea capacităţii cognitive nu poate fi separată de creşterea şi dezvoltarea individului. Inteligenţa este o parte componentă a personalităţii individului.

Creativitatea se află în strânsă legătură cu inteligenţa, dar nu se reduce la ea. Conceptul de creativitate nu este pe deplin elucidat. Fiecare educabil dispune de un potenţial propriu de creativitate, care, în condiţii favorabile, se actualizează în procesul învăţării, generând diferenţe individuale în calitatea performanţelor obţinute. Ceea ce se dobândeşte prin învăţarea creatoare are şanse mai mari de a se întipări şi de a deveni operaţional, prin transfer, în alte situaţii de învăţare.

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

C. Alopi defineşte creativitatea ca o formaţiune deosebit de complexă a personalităţii, caracterizată în principal prin originalitate şi valoare, ea integrând intr-un mod specific toate aspectele care concură la realizarea noului pentru a descoperi soluţii originale solicitărilor externe [2, p.36]. După cum se observă din citat, aici se insistă asupra genezei creativităţii, a angajării personalităţii în direcţia descoperirii unor posibilităţi originale de răspuns. Definiţia relevă că această capacitate se poate dezvolta la orice persoană într-un grad mai mare sau mai mic în funcţie de interacţiunea factorilor care concurează la apariţia şi exprimarea ei.

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

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

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

Studenţii trebuie să cunoască că de la ei se cere să fie creativi. A fi creativ înseamnă să studiezi cunoscutul din diferite puncte de vedere, să găseşti noi relaţii dintre lucruri care par a nu avea nici o legătură, să găseşti în cadrul dat noi alternative. Aceasta înseamnă să fii deschis faţă de mediul în care trăieşti, să înţelegi sentimentale celor din jur şi să-ţi creezi propria experienţă.

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

Potenţialul creativ cunoaşte o dinamică specifică de-a lungul dezvoltării ontogenetice şi îmbracă nuanţe individuale de la o persoană la alta. Cunoaşterea lui reprezintă o condiţie indispensabilă pentru organizarea întregului demers educativ.

Temperamentul a fost definit extrem de variat de către diferiţi autori, dar una dintre cele mai sugestive definiţii consideră că acesta reprezintă în fond diferenţa de stil din comportamentul unui individ. G. Allport (citat de P. Popescu-Neveanu) defineşte într-un mod mai explicit temperamentul, ca fiind „totalitatea fenomenelor caracteristice psihicului unui individ, care permit înţelegerea susceptibilităţii lui la stimuli emoţionali, forţa şi rapiditatea răspunsurilor, precum şi calitatea dispoziţiei sufleteşti, persistenţa şi particularităţile fluctuante ale acesteia" [108, p.65].

Temperamentul este determinat ereditar, fiind o caracteristică a individului ce poate fi urmărită de-a lungul întregii vieţi, având o constanţă remarcabilă. El nu se raportează la calităţile morale sau intelectuale ale subiectului, ci exprimă o calitate a domeniului afectiv. Trăsăturile temperamentale determină stabilitatea şi profunzimea trăirilor, tonusul psihic şi colorează natura vieţii afective a individului. Pe când inteligenţa persoanei poate fi măsurată convenabil prin IQ, aplicarea unor măsurători obiective în ceea ce priveşte comportamentul este dificilă. În mod notoriu, în aprecierea temperamentului intervine subiectivitatea şi experienţa individuală a persoanei care face aprecierea. Nu trebuie confundată noţiunea de „copil dificil" cu cea de „temperament dificil". Copiii cu particularităţi temperamentale dificile au moştenit aceste trăsături de la ascendenţii lor şi sunt în continuare confruntaţi cu eventualul temperament dificil al părinţilor.

Diferenţele temperamentale între indivizi direcţionează nu numai răspunsul parental, dar explică şi diferenţele privind momentul achiziţiilor, intensitatea efortului educaţional necesar.

Rolul *memoriei* în procesul de învăţământ este deosebit de important. Fără o memorie trainică nu este posibilă asimilarea temeinică a bazelor ştiinţelor, ceea ce reprezintă una dintre principalele sarcini ale şcolii. Latura remarcabilă a evoluţiei memoriei umane constă în diferenţierea şi individualizarea capacităţii reactualizării, care permite valorificarea propriu-zisă a informaţiei şi experienţei stocate şi desfăşurarea unor activităţi mintale autonome, în care trecutul se leagă de prezent, iar prezentul de viitor. „Memoria este procesul prin care se realizează gestionarea informaţiilor şi experienţelor cotidiene prin: fixare, păstrare, reorganizare şi reactualizare. Ea conferă Eului nostru identitate şi continuitate în timp şi asigură transformarea necunoscutului în cunoscut" [10, p.40].

Diferenţele memoriilor la persoane pot fi cantitative şi calitative. La cele cantitative se atribuie viteza, rezistenţa, durata, precizia şi volumul de memorare. Diferenţele calitative sunt

acele de dominare a unui anumit tip de memorie: vizuală, auditivă, emoţională, motorie şi a funcţionării lor. O dezvoltare mică o au acele tipuri de memorie care se folosesc cel mai des. Procesele memoriei sunt strâns legate de particularităţile persoanei, cu starea sa emoţională, interese şi necesităţi. Acestea determină ce şi cum omul memorează, păstrează şi îşi reaminteşte. Ceea ce este interesant şi are o anumită valoare emoţională se memorizează mai bine.

În procesul de învăţământ, cei care învaţă memorează şi păstrează în memorie o mare cantitate de fapte, reguli, legi, norme etice, pe care le vor utiliza ulterior în viaţă, în activitatea practică. În activitatea de învăţare, memoria este absolut necesară. Este un proces prin care oamenii şi alte organisme codifică, înmagazinează şi refolosesc informaţii. Trebuie să avem în vedere faptul că fiecare copil reprezintă o individualitate, dar în acelaşi timp poate aparţine unei anumite grupe, categorii distincte de receptivitate la informaţii, în funcţie de structura sa genetic-ereditară.

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

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

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

Studenţii reacţionează la situaţiile de instruire/învăţare în diferite modalităţi. În termen de reacţie emoţională la învăţarea limbilor străine, *anxietatea* joacă un rol foarte important, deoarece ea presupune o anumită grijă faţă de o anumită activitate. H. D. Brown defineşte anxietatea ca „o stare de teamă vagă” [164, p.134]. Orice exerciţiu sau sarcină pot fi urmate de o asemenea stare de anxietate, care cauzează îndoieli şi nesiguranţă în ceea ce priveşte procesul de asimilare a materialului studiat.

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

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

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

Deşi suntem predispuşi să considerăm anxietatea un factor negativ, ceva ce trebuie evitat, ea serveşte drept imbold ca studentul să depună eforturi mari în asimilarea materialului şi este considerată de K. Bailey „cheia succesului în procesul de învăţare" [161, p.237].

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

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

Starea de *extroversiune* presupune o sursă mare de energie, acţiune, atenţie dispersată. Tipul extrovertit este o fire expansivă, dornic de afirmare, preferă activităţile practice, acţionează sub impulsul momentului, îşi stăpâneşte mai greu emoţiile şi sentimentele, se simte mai bine printre lucruri etc.

Starea de *introversiune* presupune un mediu intim, contact cu un număr mic de oameni, studiu individual. Tipul introvertit este o fire retrasă, distantă, închisă în sine, rezervată, înclinată spre meditaţie, reacţionează mai curând cerebral decât muscular, se simte mai bine în anturajul cărţilor, îşi controlează stările afective, acţionează ordonat şi calculat etc.

Tricia Hedge consideră că studenţii extroverţi „au mai mult succes decât cei introverţi", deoarece ei sunt mai disponibili să experimenteze şi să-şi asume un risc în învăţare [184, p.20]. La stabilirea mijloacelor diferenţiate de instruire este important să se ţină cont şi de factorii socio-psihologici care contribuie la conturarea diferenţelor dintre educabili. Aceşti factori constituie o componentă indispensabilă a individului.

Profesorii realizează importanţa motivării studenţilor în procesul de învăţare. *Motivarea* presupune *orientarea* pozitivă a studenţilor faţă de sarcinile preconizate – ei au încredere în propriul succes; *autoimplicare* – ei doresc să-şi menţină şi să promoveze propria imagine pozitivă; *necesitatea de afirmare* – ei fac faţă dificultăţilor de învăţare şi au succes în ceea ce fac; *atingerea scopurilor propuse* – ei sunt conştienţi de acestea şi îşi direcţionează eforturile spre atingerea lor; *perseverenţa* – ei depun eforturi considerabile în învăţare şi nu sunt descurajaţi de lipsa succesului la moment.

Un factor important care influenţează motivaţia de a învăţa este percepţia autoeficienţei, cu repercusiuni în plan emoţional. Informaţii despre propria eficienţă se culeg din performanţa în sarcini anterioare, din experienţele altora sau comunicate direct, verbal [81, p.118].

Conceptul de *motivare* implică încrederea/speranţa că există o şansă rezonabilă de a atinge un scop dorit. Unii studenţi învaţă mai bine, deoarece sunt mai bine motivaţi. Sensul primar al motivării este probabil interesul provocat de către ceva la studenţi (un exerciţiu, un anume subiect poate interesa studenţii spre bucuria profesorului). Motivarea în procesul de instruire se referă la atitudini stabile, de durată, localizate în mintea studenţilor, în special, motivare integrativă şi instrumentală, termeni utilizaţi pentru prima dată de R. Gardner and W. Lambert (1972).

D. Sălăvăstru (2004) abordează problematica formelor motivaţiei învăţării, şi anume motivaţia intrinsecă şi motivaţia extrinsecă, pe care le defineşte şi le caracterizează. Astfel, „motivaţia intrinsecă îşi are sursa în însăşi activitatea desfăşurată şi se satisface prin îndeplinirea acelei activităţi. Ea îl determină pe individ să participe la o activitate pentru plăcerea şi satisfacţia pe care aceasta i-o procură, fără a fi constrâns de factori exteriori". La polul opus se află motivaţia extrinsecă „a cărei sursă se află în exteriorul individului şi a activităţii desfăşurate. Angajarea în activitate e văzută ca un mijloc de atingere a unor scopuri şi nu ca un scop în sine" [116, p.84-85].

Alegerea materialului didactic şi a conţinutului lecţiei trebuie să corespundă motivării studenţilor. Unul dintre discipolii psihologului H. A. Murray, D. C. McClelland (1951), susţine că trei sunt motivele fundamentale ale comportamentului uman, şi anume: nevoia de realizare (de performanţă, de reuşită), nevoia de apartenenţă (de afiliere) şi nevoia de putere (de autoritate, de dominaţie). Toţi indivizii sunt animaţi de aceste trei nevoi, dar în grade diferite şi cu dominante diferite, ceea ce explică diferenţele interindividuale [ibidem, p.73].

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

Factorii sociali au o influenţă mare asupra procesului de formare a personalităţii. Efectul acestora este mediat de un număr de variabile care au fost determinate ca având o importanţă majoră asupra atitudinii persoanei faţă de procesul educaţional.

Educabilii diferă enorm prin modalitatea cât de repede învaţă, prin tipul de competenţe pe care ei le dobândesc. Parţial aceste deosebiri pot fi explicate referindu-ne la factorii psihologici, stil de învăţare personală, dar parţial ele depind şi de factorii sociali.

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

individual sau trăsăturile care sunt moştenite, mediul social este, de asemenea, moştenit şi contribuie la evoluţia însuşirilor persoanei.

Mediul social poate avea efecte considerabile asupra dinamicii trăsăturilor individului [219, p.229]. Teza de bază de la care pornim este aceea a interacţiunii dintre individ şi mediul în care trăieşte, în principal mediul social care influenţează viaţa şi evoluţia individului. „Relaţia dintre om şi muncă, ca o componentă a mediului social, are o finalitate benefică" [9, p.44]. Formarea şi dezvoltarea personalităţii educabilului depinde şi de calitatea mediului social, de condiţiile sociale favorabile, de organizarea socială democratică şi de relaţiile interpersonale şi profesionale.

Aşadar, omul se formează şi se dezvoltă sub influenţa condiţiilor sale sociale de existenţă care îşi pun amprenta pe trăsăturile de personalitate ale fiecăruia. Se demonstrează că diferenţele dintre indivizi în privinţa trăsăturilor lor de personalitate, formate în procesul vieţii şi activităţii sociale, sunt mai numeroase şi mai importante pentru activitatea de formare a omului, decât deosebirile strict biologice. În acelaşi timp trebuie să subliniem faptul că formarea şi dezvoltarea unor însuşiri, natura şi orientarea acestora sunt în funcţie de caracterul relaţiilor sociale în care oamenii se dezvoltă, de natura sistemului social în care trăiesc.

Dezvoltarea însuşirilor individuale, a aptitudinilor specifice dobândeşte valoare pentru individ şi semnificaţii sociale numai în măsura în care se armonizează perfect cu interesele generale ale întregii societăţi contemporane şi nu vin în opoziţie cu normele ei. În aceasta constă, în fapt, garanţia integrării individului în societate, transformarea lui în personalitate autentică.

Rezultat al acţiunii reciproce dintre individ şi societate, diferenţierea – ca atribut al individului şi integrarea – ca scop al acţiunii de formare a individului, devin coordonate ale dezvoltării personalităţii. Acţiunea factorilor externi prin factorii interni proprii fiinţei umane constituie legitatea pe care se întemeiază, din acest punct de vedere, principiul diferenţierii influenţelor educative exercitate asupra studenţilor.

Cel puţin două concluzii pot fi desprinse din consideraţiile de mai sus, cu valoare de principiu pentru acţiunea de *diferenţiere a demersului didactic.* În primul rând, existenţa unor trăsături individuale, rezultate din interferenţa specifică a relaţiilor sociale şi a particularităţilor biopsihice ale fiecărui individ reclamă o acţiune diferenţiată a cărei finalitate este realizarea personalităţii. În al doilea rând, trăsăturile definitorii ale personalităţii, capacităţile şi aptitudinile, conştiinţa şi comportamentul se conturează în procesul practicii, al solicitărilor nuanţate ale mediului ambiant. De aici, însemnătatea covârşitoare a acţiunii educative adecvate trăsăturilor individuale pentru formarea personalităţii în concordanţă cu cerinţele societăţii.

Procesul de formare a omului trebuie să vizeze atât dezvoltarea plenară a personalităţii fiecărui educabil, a înclinaţiilor, aptitudinilor şi aspiraţiilor acestora, cât şi cerinţele economice – exprimate în nevoia de forţă de muncă – precum şi cele sociale, care orientează acest proces în direcţia cultivării unor anumite trăsături de personalitate. Numai o acţiune educativă care asigură armonizarea necesităţilor sociale cu înclinaţiile şi aspiraţiile educabililor, oferind celor din urmă posibilităţi largi de dezvoltare, dar orientată de cerinţele societăţii, poate crea premise pentru valorificarea în cel mai înalt grad a energiilor umane.

Dezvoltarea personalităţii educabilului este înţeleasă de cercetători ca rezultat al interconexiunii unui ansamblu de factori familiali, şcolari şi comunitari.

Primul factor care contribuie la formarea personalităţii umane în perspectivă multidirecţională este *familia.* Aceasta îl familiarizează cu valorile şi normele grupului de referinţă. Familia, văzută ca un mediu educaţional şi socializator, este considerată ca o „unitate socială constituită din adulţi şi copii, între care există relaţii de filiaţie naturală sau socială” [124, p.26].

Familia este considerată prima şcoală a educabilului care constituie un actor educativ social ce necesită o atenţie deosebită, permanentă din partea instituţiilor de învăţământ. Părinţii sunt primele repere semnificative ale procesului de autoidentificare/autodiferenţiere a sinelui, clar delimitate de restul colectivităţii familiale sau locale, şi rămân astfel de repere după ce copiii merg la şcoală şi, în general, pe tot parcursul vieţii.

Instituţia de învăţământ şi familia reprezintă pilonii de bază ai umanizării, integrării sociale şi formării individului, iar familia, ca nucleu fundamental al societăţii, este prima care începe formarea intelectuală şi morală a celui ce învaţă. Spre a ajuta eficient copiii, părinţii trebuie să ţină legătura cu instituţia de învăţământ, spre a se informa despre rezultatele muncii şi despre comportarea lor. Părinţii conştientizează că cerinţele unice faţă de copil trebuie menţinute de către toţi actorii implicaţi în educaţia acestuia, implicarea fiecăruia este importantă pe întregul parcurs al studiilor. Implicarea ambelor părţi în luarea deciziilor, având aceleaşi repere educaţionale, face să progreseze învăţarea şi dezvoltarea celor ce învaţă.

În procesul de educaţie, colaborarea dintre instituţia de învăţământ şi familie este absolut necesară, dar în acelaşi timp pot apărea unele dificultăţi.

Un raport asupra relaţiilor dintre instituţia de învăţământ şi familie în ţările comunităţii europene, bazat pe cercetări comparative, documentare şi empirice, enumeră câteva motive pentru care instituţia şi familia se străduiesc să stabilească legături între ele:

- părinţii sunt juridic responsabili de educaţia copiilor lor;

- învăţământul nu este decât o parte din educaţia copilului; o bună parte a educaţiei se petrece în afara instituţiei;

- cercetările pun în evidenţă influenţa atitudinii parentale asupra rezultatelor educabililor, în special asupra motivaţiilor învăţării, precum şi faptul că unele comportamente ale părinţilor pot fi favorizate datorită dialogului cu instituţia de învăţământ;

Acţiunea familiei asupra individului este influenţată de mediul din care acesta face parte. Etimologic, cuvântul provine din latinescul *medium,* care semnifică ceea ce este comun. „Mediul se prelungeşte în educaţie" [apud 29, p.101] .

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

2.2 Premise epistemologice ale diferenţierii şi individualizării demersului didactic

În acest context vom analiza câteva premise, importante în viziunea noastră, inclusiv factorii ce contribuie la valorificarea diferenţierii şi individualizării în procesul educaţional.

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

Marii gânditori ai omenirii din totdeauna, filozofii tuturor timpurilor, au meditat asupra educaţiei, au făcut constatări asupra faptelor educaţionale, au selectat cele mai semnificative observaţii. Conceptul de diferenţiere şi individualizare se regăseşte şi în marile curente filozofice care au propria viziune referitoare la dezvoltarea individualităţii, stimularea creativităţii individuale şi de grup, la integrarea socioprofesională şi dezvoltarea societăţii însăşi.

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

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

Vorbind despre personalism ne vom referi la L. Laberthonniere, G. Madinier, M. Nedoncelle, E. Mounier, J. Lacroix, J. M. Domenach. Dezvoltând o filosofie creştină, aceştia evită totuşi exagerările mistice şi iraţionaliste ale celorlalţi, îşi propun să ţină mai mult seama de omul real, concret, cu individualitatea sa, nedivizat în comunitatea în care trăieşte şi neînseriat sau inventariat ca un lucru oarecare.

E. Mounier, J. Maritain şi R. Unger par a fi reprezentanţi ai personalismului realistic, toţi trei utilizează frecvent termenii personalitate, personalism şi comunitate. Tustrei accentuează conceptul de persoană în comparaţie cu conceptul de individ. Iar termenul persoană implică relaţia cu alţi indivizi din comunitate şi pune accent pe comunitate şi relaţiile dintre persoane şi societate.

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

L. Laberthonniere restrânge aria preocupărilor filozofice la „viaţa conştiinţei”, la înţelegerea a „ceea ce suntem” şi „ceea ce trebuie să devenim”. Omul este şi trebuie să fie, în concepţia sa, iubire şi caritate, deschis mai întâi spre divinitate, apoi către sine ca fiinţă naturală şi supranaturală, individuală şi morală.

Personalistul italian Luigi Stefanini (1891–1956) ţine în spirit personalist să atragă atenţia că obiectul educaţiei nu este omul abstract, ci „acest copil”, „această persoană”, în toată singularitatea sa. În consecinţă, acţiunea educatorului constă nu în a transmite o „ştiinţă impersonală”, valabilă pentru toată lumea, fără deosebire, ci în solicitarea „fiinţei singulare” de a se educa pe sine însăşi. Educaţia nu este altceva decât autoeducaţie. O astfel de înţelegere a procesului educaţional înseamnă, în opinia lui L. Stefanini, a „personaliza şcoala” [apud 173, p.10].

Susţinem ideea că o civilizaţie care se referă la personalism este una a cărei structură şi spirit sunt direcţionate către dezvoltarea tuturor indivizilor ca persoane care o constituie. Scopul acestei civilizaţii este de a-l face pe fiecare individ să trăiască ca o persoană, adică să dea dovadă de multă iniţiativă, responsabilitate şi spirit. Personalismul necesită o afirmare a valorii, deci a

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

În problemele vieţii colective, personalismul întotdeauna dă prioritate tehnicilor educaţiei şi convingerii prioritare tehnicilor de presiune, diplomaţie sau decepţie, deoarece omul lucrează bine numai atunci când lucrează cu el însuşi în întregime.

Paradigma filosofică de învăţare care le propune celor ce învaţă să-şi construiască propria înţelegere a noilor idei a fost numită *constructivism*. S-a investigat mult domeniul teoriei de învăţare şi cunoaştere, iar savanţi ca J. Piaget, Eleanor Duckworth, G. Hein şi H. Gardener au explorat aceste idei în detaliu. O echipă de cercetători, în frunte cu R. Bybee, a elaborat un model de constructivism, potrivit căruia structura mediului de învăţare trebuie să promoveze posibilităţi şi activităţi care încurajează şi susţin construirea înţelegerii. „Teoria pedagogică care ghidează diferenţierea este constructivismul: convingerea că învăţarea este realizată atunci când educabilul înţelege şi aplică informaţia studiată" [192, p.60].

Constructivismul este conceptul cel mai mult promovat în pedagogia postmodernă, susţine S. Kerka (1986), practicat de psihologia cognitivă, acum şi de cea pedagogică, pentru că explică mecanismul real al învăţării: cunoaşterea şi înţelegerea sunt construcţii individuale asupra proceselor de prelucrare a informaţiilor din mediu, antrenând memoria şi experienţele, utilizând pentru aceasta structurile semantice. Constructivismul este deci un model de punere în aplicare a teoriei procesării informaţiei, în situaţii reale. Constructivismul încurajează educabilii să aibă o atitudine proactivă în stabilirea scopurilor, a conţinuturilor, a situaţiilor, a strategiilor, prin interpretări şi înţelegere. De asemenea, a promovat noi metode didactice – investigaţia centrată pe cel ce învaţă, învăţarea ancorată, învăţarea prin cooperare etc. Perspectiva constructivistă se doreşte a fi integrativă atât în sfera învăţării, cât şi în cea a evaluării, ultima îmbrăcând forma dinamică prin luarea în considerare a influenţei sociale [69, p.113].

Considerăm că constructivismul asigură înţelegerea cunoaşterii individualizate, a stilului individual, a mecanismelor individuale, în context social şi cultural real este o construcţie socială, expresia în acţiune a indivizilor care interacţionează. Astfel depăşeşte behaviorismul şi se apropie de constructul mental, focalizat pe context, pe cadrul acţiunilor şi comportamentelor.

În acelaşi timp, constructivismul este confirmat prin faptul că procesul de diferenţiere a percepţiei mediului înconjurător are loc efectiv. Iar teza individualizării afirmă că oamenii care trăiesc într-un anumit context social şi cultural îşi formează moduri de percepţie şi comportare diferite, iar asta ţine şi de evoluţia stilurilor de viaţă. *Mai întâi, constructivismul descrie cum funcţionează gândirea omului şi prin aceasta confirmă, totodată, diagnosticul de individualizare.* Faţă de Evul Mediu, noi nu mai depindem azi într-o aşa măsură de comunitatea

în care trăim. În schimb suntem profund marcaţi de fenomenul de individualizare şi, prin urmare, avem un alt mod de cunoaştere [89].

Fiecare persoană îşi construieşte mediul său care-i include pe cei cu care el interacţionează. Deci, indivizii formează vorbitorii şi receptorii şi le acordă roluri acelora cu care interacţionează. Gândindu-ne la cunoştinţe este bine să ne gândim atât la componenta individuală, cât şi socială. Cunoştinţele întotdeauna implică atât latura socială, cât şi cea individuală, o relaţie dialectică care există între contribuţia individului la asimilarea cunoştinţelor şi cea socială. Recunoaşterea acestui fapt ne conduce la ideea că putem construi medii de învăţare unde multiple modalităţi de cunoaştere sunt căutate şi valorificate.

Constructivismul social pragmatic cere ca profesorii să ia în consideraţie contextul în întregime, mediul instituţional şi al comunităţii în cadrul căruia educabilul, ca un individ creativ, trebuie să funcţioneze în interlegătură organică. Obiectivul educaţiei democratice este de a crea condiţii ca fiecare individ să fie liber de a deveni autorul propriei vieţi. La baza teoriei constructiviste stă un ansamblu de principii care servesc ca îndrumător în practică:

1. Să încurajeze şi să accepte autonomia şi iniţiativa studenţilor. Aceasta este una dintre modalităţile de a motiva studenţii să fie responsabili de propriul studiu;

2. Să utilizeze o terminologie cognitivă, cum ar fi „clasifică", „analizează", „prezice" şi „a crea". Acest limbaj deschide oportunităţi pentru ca studenţii să exploreze procesul de învăţare pas cu pas;

3. Să permită studenţilor să participe la conducerea lecţiilor, să schimbe strategiile de instruire şi să modifice conţinutul;

4. Să încurajeze studenţii să pună întrebări unul celuilalt;

5. Să implice studenţii în experienţe care ar putea genera contradicţii la ipotezele lor iniţiale, şi apoi să încurajeze discuţii [68, p.23].

Este evident faptul că constructivismul este o filozofie educaţională centrată pe cel ce învaţă. Premisa de bază a constructivismului este că fiecare student este un individ cu abilităţi unice de a crea propriile cunoştinţe. Aceste cunoştinţe sunt create parţial de organizarea şi reamenajarea de idei şi gânduri în creierul celui care învaţă. Constructivismul, de asemenea, postulează că „educabilii construiesc noile cunoştinţe pe baza cunoştinţelor existente, precum o casă este construită pe fundament" [217, p.209].

Concepţia constructivistă sugerează că fiecare educabil va avea propriul set unic de opinii despre lume, concepte şi idei preconcepute. În condiţii ideale, un profesor va identifica înţelegerea conceptelor de învăţare a fiecărui student. Acest diagnostic va duce apoi la o corectare a concepţiilor greşite şi neînţelegerilor prin intermediul unor orientări şi facilitarea

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

Considerăm că această concepţie provoacă educabilul să caute informaţie prin prisma experienţei personale şi să ia în consideraţie cunoştinţele anterioare în scopul găsirii răspunsului. Constructivismul ajută la identificarea nivelului de dezvoltare cognitivă şi socială a fiecărui student, astfel încât profesorul va cunoaşte cum să elaboreze materialul oferit spre studiu. *În viziunea constructivismului, educaţia universitară este un vector fundamental în schimbare, adică o educaţie în vederea schimbării, a modificării tuturor palierelor sociale şi individuale.*

Capacitatea cognitivă a omului se defineşte printr-un set de abilităţi, talente, deprinderi mentale, pe care H. Gardner le denumeşte inteligenţe. Toţi indivizii normali posedă fiecare dintre aceste inteligenţe intr-o anumită măsură. Ceea ce îi diferenţiază este gradul lor de dezvoltare şi natura unică a combinării lor. Este foarte important ca părinţii şi educatorii să încurajeze copiii să-şi formeze propria individualitate, definită de combinaţia unică a inteligenţelor multiple.

De foarte multe generaţii oamenii de ştiinţă îşi pun întrebări referitoare la contribuţia factorilor ereditari şi de mediu în formarea *inteligenţei* individului. Dacă inteligenţa ar avea o bază genetică exclusivă ar trebui să demonstrăm similitudinile între testele de scor pentru inteligenţă la două persoane care sunt similare din punct de vedere biologic. Factorii de mediu, de exemplu educaţia compensatoare, nu par să modifice considerabil coeficientul de inteligenţă. Evident că sunt necesare însă multe studii care să stabilească în ce măsură şi exact pe ce căi factorii genetici şi cei din mediu modelează inteligenţa individului. Există o idee, interesantă expusă de unii cercetători (E. Stănciulescu [125], E. Vrăsmaş [143], W. Doise, G. Mugny [43]), conform căreia factorii ereditari par mai însemnaţi în determinismul inteligenţei fetelor, faţă de factorii de mediu care ar interveni mai important în capacitatea cognitivă a băieţilor. Nu trebuie pierdut din vedere că dezvoltarea capacităţii cognitive nu poate fi separată de creşterea şi dezvoltarea individului. Inteligenţa este o parte componentă a personalităţii individului.

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

conchide că fiecare persoană este unică, iar unicitatea ei se manifestă prin faptul că are mai dezvoltat un anume tip de inteligenţă, ceea ce şi îi determină randamentul asimilării cunoştinţelor, al interiorizării şi al explicării relaţiilor, al implicării profesionale etc.

H. Gardner a insistat asupra faptului că inteligenţa nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de şapte inteligenţe independente. Această perspectivă permite individului să manifeste modificările percepţiilor individuale şi să recreeze aspecte ale propriilor experienţe [178, p.173].

Inteligenţa verbală/lingvistică – aceasta reprezintă capacitatea de a folosi eficient cuvintele, fie în registrul oral, fie în registrul scris. Studenţii care posedă acest tip de inteligenţă au abilitatea de a opera cu: structurile şi regulile de structurare a limbajului (de ex. punctuaţia cu valoare stilistică), nivelul fonetic al limbajului (aliteraţii), nivelul semantic (sensurile duble), nivelul pragmatic al limbajului; pot folosi limbajul în scop persuasiv (funcţia retorică), în scopul de a rememora informaţia (funcţia mnezică), în scopul de a explica ceva (funcţia peripatetică), în scopul de a furniza informaţii despre limbajul însuşi (funcţia metalingvistică).

Inteligenţa logică/matematică – aceasta include capacitatea de a utiliza raţionamente inductive şi deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înţelege relaţiile complexe dintre concepte, idei şi lucruri, capacitatea de a utiliza gândirea logică în ştiinţă, studii sociale etc.

Acest tip de inteligenţă cuprinde şi capacitatea de a clasifica, a anticipa, a stabili priorităţi, a formula ipoteze ştiinţifice şi a înţelege relaţiile de cauzalitate.

Inteligenţa vizuală/spaţială – această inteligenţă a „imaginilor şi tablourilor” cuprinde capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, precum şi capacitatea de a recrea propriile experienţe vizuale. Percepţia vizuală se combină cu un set de cunoştinţe prealabile, cu experienţa, cu reacţiile emoţionale, cu imagini preexistente pentru a crea o nouă viziune oferită celorlalţi ca experienţă. Studenţii cu inteligenţă spaţială au capacitatea de a percepe cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spaţiul, pot percepe relaţiile dintre aceste elemente, propria poziţie în spaţiu.

Inteligenţa corporală/kinestezică – inteligenţa la nivelul corpului şi al mâinilor permite să controleze şi să interpreteze mişcările corpului, să manevreze obiecte, să realizeze coordonarea (armonia) dintre trup şi spirit. Acest tip de inteligenţă nu se regăseşte numai la atleţi, ci poate fi întâlnit în mişcările de fineţe ale chirurgului care realizează o operaţie pe cord sau la un pilot care îşi reglează cu fineţe aparatura de bord.

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

măsură ce indivizii îşi dezvoltă conştiinţa muzicală, îşi dezvoltă şi fundamentele acestui tip de inteligenţă.

Inteligenţa interpersonală – reprezintă abilitatea de a sesiza şi de a evalua cu rapiditate stările, intenţiile, motivaţiile şi sentimentele celorlalţi. Aceasta include sesizarea expresiei faciale, a inflexiunilor vocii, a gesturilor; include şi capacitatea de a distinge între diferite tipuri de relaţii interpersonale şi capacitatea de a reacţiona eficient la situaţiile respective. Inteligenţa interpersonală implică deprinderi de comunicare verbală şi 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 ceilalţi în vederea atingerii unor scopuri reciproc avantajoase. La nivel complex, se traduce prin capacitatea adultului de a „citi" şi interpreta intenţiile ascunse ale celorlalţi.

Inteligenţa intrapersonală – aceasta presupune capacitatea de a avea o reprezentare de sine corectă (de a cunoaşte calităţile şi punctele slabe), de a avea conştiinţa stărilor interioare, a propriilor intenţii, motivaţii, de a cunoaşte temperamentul şi dorinţele; de asemenea, capacitatea de autodisciplină, autoînţelegere şi autoevaluare. O persoană cu asemenea tip de inteligenţă îşi petrece timpul reflectând, gândind, autoevaluându-se. Nevoia de introspecţie transformă inteligenţa în ceva extrem de intim.

Inteligenţa naturalistă – aceasta este sesizabilă la persoanele care învaţă cel mai bine prin contactul direct cu natura. Pentru aceştia, cele mai potrivite ocupaţii sunt cele din aer liber [228].

Prin urmare, orice modalitate uniformă de predare este, evident, nesatisfăcătoare, de vreme ce fiecare educabil este atât de diferit. De aceea, susţine H. Gardner, procesul educaţional trebuie planificat şi realizat în mod individualizat, deci şi diferenţiat din perspectiva inteligenţelor multiple.

Educaţia individualizată este motivată din cel puţin două supoziţii:

1) De vreme ce indivizii sunt diferiţi, ei au şi profiluri diferite de inteligenţă, deci procesul educaţional din şcoală trebuie organizat astfel încât să permită dezvoltarea tuturor profilurilor de inteligenţă umană;

2) În trecut se credea că un individ poate asimila întreaga cunoaştere sau măcar o parte semnificativă a acesteia, astăzi însă se pune problema individualizării traseelor curriculare, a diferenţierii instruirii şi racordării procesului educaţional la necesităţile copilului. Secolul nostru debutează în câmpul psihologiei cu cercetarea problematicii inteligenţei. Pe parcurs, interesul faţă de această variabilă psihologică a crescut mult, deoarece inteligenţa joacă un rol decesiv în obţinerea succeselor personale, a performanţelor educaţionale şi contribuie la crearea imaginii favorabile a persoanei despre sine [59, p.20] şi îi asigură ascensiunea socială.

Pedagogia contemporană a demonstrat că unele caracteristici ale stilurilor de învăţare şi ale inteligenţilor multiple se completează reciproc. Deci, la proiectarea lucrului individual al studentului trebuie să luăm în consideraţie calităţile comune ale studentului.

Ceea ce propune H. Gardner este un învăţământ individualizat bazat pe cunoaşterea educabilului nu din punctul de vedere al personalităţii sale, ci din punctul de vedere al inteligenţelor pe care acesta le prezintă. Ideea centrală a aplicaţiei teoriei sale la sistemul de educaţie este aceea că fiecare individ are interese diferite, talente diferite şi învaţă în mod diferit. H. Gardner propune învăţământul centrat pe individ. Desigur, această idee nu este nouă. În psihologie şi pedagogie, această orientare s-a născut şi s-a dezvoltat având la bază însă diferenţele identificate la nivelul personalităţii. Diversitatea activităţilor, a contextelor, a materialelor propuse prin TIM permite o diferenţiere a educabilului, a capacitaţilor lor de învăţare şi a tendinţelor lor.

În vederea asigurării şansei de succes personal şi pentru a elimina un eventual eşec în activitatea de învăţare este indicat să se folosească metode compatibile cu elementele inteligenţei dominante. Dar înainte de a se adopta stilul de învăţare adecvat este necesar să se stabilească tipul de inteligenţă dominant. Evaluările iniţiale, dar şi continue permit depistarea inteligenţei dominante, dar şi proiectarea activităţilor de exersare şi dezvoltare a acesteia conform principiului individualizării şi diferenţierii.

Aplicarea teoriei inteligenţelor multiple poate determina obţinerea de performanţe de către studenţi, în contextul unei societăţi în care este ştiut faptul că instituţia îi cere studentului să înveţe pentru a reuşi, iar acesta este pus în situaţia de a-şi construi o strategie de tipul „a învăţa să reuşeşti”. H. Gardner este de părere că trebuie să considerăm inteligenţa, care este un potenţial biologic şi psihologic, susceptibilă de a fi mai mult sau mai puţin prezentă în funcţie de factori culturali sau de motivaţii proprii fiecărui individ în parte [apud 120, p,167].

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

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

sunt individualizatori, deoarece „educabilii au moduri de a gândi diferite şi, în consecinţă, moduri diferite de a învăţa, memora, răspunde şi înţelege” [177, p.7].

Cei care învaţă pot avea ritmuri diferite de dezvoltare, în funcţie de potenţialităţile înnăscute, cât şi de calitatea condiţiilor instructiv-educative, de gradul adecvării activităţilor formative desfăşurate de cei ce învaţă. Se impune, deci, individualizarea predării-învăţării, creându-se condiţiile ca fiecare educabil să se dezvolte în ritmul său propriu, activizându-i însă potenţialităţile reale şi valorificându-le la maximum. Pe fondul luării în considerare a particularităţilor individuale, se vor îngreuna activităţile şi strategiile didactice realizate cu întreaga grupă de studenţi, cu activităţi şi strategii diferenţiate – pe grupe de nivel – şi cu cele individualizate, toate vizând mai ales aspectul formativ al învăţământului.

Din perspectiva dreptului la educaţie, pentru valorificarea categoriei inteligenţelor, în predarea-învăţarea-evaluarea conţinutului informaţional, profesorul trebuie să ţină seama de următoarele cerinţe de diferenţiere şi individualizare a instruirii:

- parcurgerea materialului într-un timp determinat, specific psihointelectual a educabilului;

- se oferă posibilitatea educabilului să lucreze în anumite momente, în condiţii care îi convin personal, ceea ce impune modificarea organizării tradiţionale a activităţii didactice;

- posibilitatea de a aborda un subiect într-o fază anumită în funcţie de cunoştinţele acumulate anterior, studenţii valorificându-şi experienţa cognitivă proprie;

- posibilitatea introducerii unor unităţi de instruire în favoarea studenţilor cu cunoştinţe reduse sau a unora cu deprinderi bine consolidate, promovând pedagogia de sprijin;

- utilizarea mai multor mijloace moderne de instruire şi materiale didactice variate, selectate oportun, pe criterii psiho-pedagogice şi estetice.

Diferenţierea nu înseamnă renunţarea la un program unitar de instruire. Instruirea unitară presupune crearea situaţiilor favorabile fiecărui student, pentru descoperirea intereselor, aptitudinilor şi posibilităţilor de formare proprii. Teoria inteligenţelor multiple constituie o alternativă a muncii diferenţiate, o strategie modernă de instruire interactivă care poate contribui la îmbunătăţirea performanţelor academice.

Considerăm că învăţământul contemporan se îndreaptă spre o educaţie intelectuală diferenţiată. Instruirea diferenţiată se constituie ca un învăţământ pe măsura educabililor, ceea ce conduce la formarea capacităţilor de autoinstruire şi dezvoltarea nevoii de învăţare continuă. Astfel, profesorul nu transmite cunoştinţe, ci organizează, îndrumă activitatea didactică, asistă la formarea capacităţilor de autoinstruire, asigură adaptarea la situaţii noi. Totodată, instruirea

diferenţiată permite valorificarea potenţialului fiecăruia şi, în acelaşi timp, identificarea mai multor tipuri de indivizi şi stiluri de învăţare.

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

Teoria inteligenţelor multiple conduce la trei concluzii:

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

2. Nu există doi indivizi – nici chiar doi gemeni – care să aibă exact acelaşi profil intelectual, deoarece, chiar dacă materialul genetic moştenit este identic, ei au diferite experienţe (şi gemenii identici sunt adesea puternic motivaţi să se deosebească unul de celălalt).

3. A avea o inteligenţă de nivel înalt nu înseamnă că cineva în mod necesar va acţiona inteligent. O persoană cu inteligenţă matematică dezvoltată şi-ar putea folosi abilităţile pentru a efectua experimente importante în fizică sau a produce noi demonstraţii geometrice de necontestat; dar ar putea risipi aceste abilităţi jucând la loterie toată ziua sau înmulţind în minte numere zecimale" [177, p.23].

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

Pe măsură ce individul se dezvoltă, pentru învăţare apar diverse oportunităţi şi constrângeri. Învăţarea este mai eficientă dacă este luată în consideraţie dezvoltarea diferenţiată în plan fizic, intelectual, emoţional şi social. Dezvoltarea cognitivă, emoţională şi socială a celui ce învaţă, precum şi modul în care aceştia interpretează experienţa vieţii sunt afectate de şcolarizarea precedentă, familie, cultură şi comunitate.

Un mod de abordare a personalităţii o reprezintă *teoria social-cognitivă,* care pune accent pe originile sociale ale comportamentului şi pe importanţa proceselor cognitive, în toate aspectele funcţionării umane. Teoria social-cognitivă se diferenţiază de alte teorii ale personalităţii prin aceea că pune accent pe două procese distincte: *învăţarea observaţională* şi *autoreglarea. Învăţarea observaţională* se referă la capacitatea de a învăţa comportamente complexe prin observarea altora. *Autoreglarea* se referă la capacitatea individului de a-şi influenţa propriul comportament, mai mult decât de a reacţiona mecanic la influenţele externe.

Atât învăţarea observaţională, cât şi autoreglarea implică participarea proceselor cognitive şi ambele sunt influenţate de recompense şi pedepse, fără a fi însă determinate de ele.

Termenul de „conflict socio-cognitiv" este împrumutat din psihologia socială, iar autori ca G. Clermont îl vor articula concepţiei piagetiene, încercând să sublinieze aspectul interactiv care intervine în formarea inteligenţei. Jean Piaget, a cărui ultimă practică de cercetare face abstracţie de intervenţia factorilor sociali în dezvoltarea cognitivă, propune în aceeaşi epocă o concepţie asupra dezvoltării cognitive făcând să intervină în mod explicit factorul social. Concluzia cu care se termină articolul *„Logică genetică şi sociologie"* este „că viaţa socială este o condiţie necesară dezvoltării individului în însăşi natura sa, făcându-l să treacă de la starea autistă la starea de personalitate" [204, p.80].

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

W. Doise şi grupul său au elaborat o abordare după care, în fiecare moment al evoluţiei sale, individul dezvoltă anumite competenţe de organizare ce-i permit să participe la interacţiuni tot mai complexe, din care rezultă noi coordonări individuale. Instrumentele cognitive construite la nivel social se însuşesc în mod individual, orice nouă construcţie cognitivă bazându-se pe achiziţiile dobândite în timpul interacţiunilor precedente [169, p.305].

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

- reliefarea individului ca agent de acţiune;
- supralicitarea originilor sociale ale comportamentului;
- relevarea importanţei proceselor cognitive în dezvoltarea şi funcţionarea personalităţii;
- accentul pus pe cercetarea sistematică.

Conflictul socio-cognitiv este văzut ca o sursă de schimbare la individ şi se referă la confruntarea propriei experienţe de cunoaştere cu a celorlalţi participanţi, care pot sugera soluţii pentru elaborarea de noi instrumente cognitive. Conflictul socio-cognitiv apare în confruntarea

dintre subiecţi aflaţi în stadii de dezvoltare cognitivă diferite şi constrânşi să rezolve împreună o problemă.

În cadrul acestui conflict, un impact educaţional favorabil îl are utilizarea diferenţelor de soluţionare a unei anumite probleme, iniţial între copil şi adult, ulterior între individ şi grup [102, p.64].

Dintr-o perspectivă interactivă, S. Messick e de părere că stilul cognitiv ar putea fi văzut ca o variabilă moderatoare care descrie diferenţele individuale în modul de selecţie şi utilizare a strategiilor cognitive de nivel inferior [194, p.381]. O astfel de concepţie e în acord cu o definire a stilului ca o euristică de nivel superior care organizează strategiile, tendinţele şi capacităţile mai specifice în paternuri funcţionale caracteristice unui individ.

Modele ale învăţării ce au la bază conflictul socio-cognitiv se circumscriu paradigmelor psiho-cognitivistă şi socio-cognitivistă. Teza de bază a acestor modele este aceea că învăţarea, ca factor şi mecanism esenţial în realizarea progresului cognitiv al educabilului, presupune interacţiunea dintre persoane, interacţiune generatoare de conflict socio-cognitiv, care devine sursă a dezvoltării psiho-individuale.

„Fără să fie subapreciată importanţa psihogenezei cunoaşterii, centrată pe activitatea individuală, în favoarea sociogenezei cunoaşterii, axată pe activitatea în comun, pe interacţiunea cu ceilalţi, această nouă abordare mai degrabă vine să demonstreze că factorul social are un rol tot atât de important ca şi factorul individual; că învăţământul modern are nevoie de reunirea variabilelor psihologice şi a celor sociologice deopotrivă, considerate a fi la fel de importante în determinarea progresului cognitiv la studenţi. În fond, important este să se ajungă la un raport de echilibrare între experienţele dobândite individual şi cele câştigate social, în grup, în beneficiul unei formaţii depline” [14, p.31].

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

Considerăm că cercetarea asupra stilurilor cognitive nu ar trebui abandonată, pentru că existenţa unor tendinţe, preferinţe individuale în prelucrarea informaţiei rămâne un fapt care e greu de contestat.

Reflecţia constantă a psihologilor asupra diferenţelor individuale întâlnite în contextul învăţării şcolare i-a condus spre dezvoltarea unei diversităţi de instrumente conceptuale (modele teoretice, definiţii) care să permită explicarea acestor diferenţe. Atenţia s-a îndreptat, în primul

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

Cercetările asupra stilurilor cognitive au demarat în anii ’50, când o echipă de cercetători, adepţi ai abordării psiho-analitice au început a studia *diferenţele individuale* în plan cognitiv ca *reflectări ale unor modalităţi diferite de a se adapta la realitate sau ca mijloace de a face faţă realităţii* [175].

Modalităţile de adaptare au fost numite de cercetător *tipuri de control cognitiv*, fiind definite ca structuri stabilizate care apar prin interacţiunea dintre determinanţii genetici şi cei care ţin de experienţa de viaţă.

Modalităţile de control cognitiv studiate au fost: controlul nivelator-diferenţiator, tolerant-intolerant; control flexibil-control rigid; dependenţa şi independenţa de câmp [ibidem, p. 113].

Organizarea acestor modalităţi de control cognitiv în cadrul personalităţii formează *stilul cognitiv* al individului.

Către anii ’70-80 ai sec. al XX-lea, cercetările realizate denotă stabilitatea stilului cognitiv şi punctează modalităţi de evaluare a acestuia. Astfel, M Witkin [220] defineşte stilul cognitiv drept *diferenţe individuale* în maniera în care individul percepe, gândeşte, rezolvă probleme, iar Messick S. [195] consideră că stilul cognitiv reprezintă *diferenţele individuale constante* a persoanei ce ţine de maniera ei de a organiza, a trata informaţiile, de a cunoaşte şi chiar de a valorifica interacţiunile sociale. Acest moment a provocat diferenţierea stilului de strategia cognitivă. În acest context, stilul este abordat ca o variabilă moderatoare care exprimă diferenţele individuale în modul de selecţie şi aplicare a strategiilor cognitive, iar strategia este legată de sarcină, adică de modalităţile de realizare a acestora.

Pentru cercetătorii şi practicienii educaţiei, conceptul de stil cognitiv nu a rezolvat problema respectării *diferenţelor individuale* în procesul de învăţare, scrie D. Sălăvăstru [117, p.155], deoarece acesta este un construct de laborator, care permite caracterizarea formală a activităţii cognitive a unui individ. Cadrele didactice au nevoie de modalităţi concrete de proiectare şi prezentare a cursului, a conţinuturilor acestuia, a materialelor pedagogice care ar respecta particularităţile individuale ale educabilului şi ar asigura diferenţierea învăţării. Acesta a fost motivul includerii în circuitul ştiinţific al conceptului de stil de învăţare. Aici accentul cade pe: modul specific de a acţiona, pe tendinţele individuale ale predării şi învăţării.

În cercetarea noastră am plecat de la esenţa celor două definiţii cu privire la stilul de învăţare, care stă la baza individualizării. Prima, formulată de J. Kefee, scoate în evidenţă faptul că stilul de învăţare cuprinde un ansamblu de factori cognitivi, afectivi fiziologici, care servesc drept indicatori ai modului în care cel ce învaţă percepe, interacţionează şi răspunde la mediul de

învăţare [187, p. 36], şi a doua, formulată de R. Schmeck [207, p. 233], menţionează că stilul de învăţare este predispoziţia educabililor de a adopta o manieră independentă, o strategie de învăţare particulară în raport cu cerinţele sarcinii de învăţare. În viziunea noastră, ambele definiţii sunt importante şi se completează reciproc.

Sinteza realizată ne-a permis să structurăm o fişă specială pe care o vom utiliza în cadrul diagnosticării iniţiale/primare a studentului pentru a-i cunoaşte posibilităţile cognitive.

Tabelul 3. Fişa de diagnosticare iniţială a dezvoltării cognitive a studentului

Tipuri de inteligenţă	**Stiluri cognitive**	**Categorii de stiluri cognitive**	**Stiluri de învăţare**	**Aptitudini pedagogice (elemente structurale)**
• Inteligenţă logică • Inteligenţă vizuală • Inteligenţă corporală • Inteligenţă muzicală • Inteligenţă interpersonală • Inteligenţă intrapersonală • Inteligenţă naturalistă	• Creatorii de probleme (problem finders) • Rezolvatorii de probleme (problem solvers) • Combinatorii şi integratorii • Implementatorii	• Inteligenţă contextuală • Inteligenţă experienţială • Inteligenţă academică	• Învăţare prin observare/imitaţie • Învăţare prin acţiune/modelare • Învăţare prin exersare • Învăţare prin corectarea distorsiunilor • Învăţare prin descoperire • Învăţare prin cooperare • Învăţare prin procesarea informaţiilor • Învăţare problematizată	• Empatie • Persuasiune • Dinamism

Astfel, pentru a diferenţia şi individualiza învăţarea trebuie să cunoaştem factorii cognitivi (tabelul), afectivi şi fiziologici ai învăţării şi particularităţile de personalitate şi de învăţare ale studentului, dar, concomitent, cadrul didactic este obligat să cunoască instrumentele pedagogice de realizare a procesului educaţional.

2.3 Conceptualizarea diferenţierii şi individualizării demersului didactic în formarea profesională iniţială

Diferenţierea şi individualizarea demersului didactic orientează procesul spre idealul educaţional – formarea unei personalităţi armonioase şi creatoare de bunuri materiale şi spirituale, capabilă să realizeze rolurile pe care societatea i le oferă, precum şi al specificului raţiunii umane (cu diferenţe psihice, psihofiziologice etc.).

În practica tradiţională, profesorul grăbit să comunice studenţilor un conţinut voluminos n-are răgazul să identifice necesităţile şi capacităţile lor individuale. Din cauza caracterului puţin dialectic al relaţiei pedagogice, profesorul nu cunoaşte diferenţele dintre indivizi şi continuă să se menţină exclusiv la un învăţământ colectiv, conform liniei generale a programelor.

Individualizarea presupune o atitudine flexibilă din partea profesorului. Condiţia necesară individualizării este cunoaşterea caracteristicilor individuale ale fiecărui educabil care se manifestă ca particularităţi ale vârstei şi individuale. Cercetările psihologice şi pedagogice au dovedit de mult timp că fiecare educabil este o individualitate care se deosebeşte de celelalte prin anumite particularităţi, că fiecare are un ritm propriu de dezvoltare, că are aptitudini mai dezvoltate pentru unele obiecte de învăţământ şi mai slabe pentru altele. De aceea, fiecare persoană receptează în mod diferit influenţele mediului şi ale educaţiei. Este greşit să ne închipuim că toţi studenţii pot însuşi egal de bine, într-un timp egal toate cunoştinţele din toate disciplinele de învăţământ.

Modalitatea de comprehensiune a fenomenului individualizării ne orientează spre diferenţiere. Diferenţierea permite descoperirea şi valorificarea posibilităţilor fiecărei persoane.

Considerăm că diferenţierea şi individualizarea demersului didactic pot fi tratate *ca lege specifică a instruirii,* care îşi găseşte o reflectare subtilă, mai cu seamă în: *Legea necesităţii evaluării educaţiei în mod continuu şi la diferite intervale de timp* şi în *Legea proiectării pedagogice a educaţiei/ instruirii prin optimizarea raporturilor dintre finalităţi-conţinuturi-metodologie-evaluare-context de realizare* [29, p. 23], fiindcă acestea ambele intervin în activitatea pedagogică la nivel de politică educaţională care ghidează acţiunile concrete ale profesorilor şi studenţilor implicaţi în activitatea vizată.

C. A. Tomlinson susţine că profesorul poate diferenţia instruirea plecând de la nivelul de pregătire al educabililor, interes şi profilul de învăţare în: conţinut, proces şi produs [191, p.15].

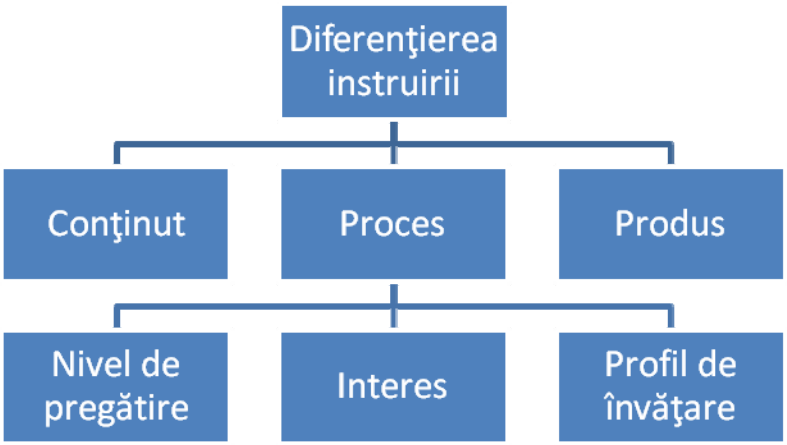


Fig. 2.1. Modalităţi de diferenţiere şi individualizare

Ideea diferenţierii în conţinut, proces şi produs este promovată şi argumentată de C. A. Tomlison astfel:

Diferenţierea conţinutului poate fi gândită în două moduri: în primul rând putem adapta ceea ce predăm, iar în al doilea rând putem adapta modul în care facem posibil accesul celor ce învaţă la ceea ce vrem să înveţe.

Diferenţierea instruirii în proces se poate realiza prin: utilizarea activităţii diferenţiate prin care toţi educabilii să lucreze cu aceleaşi abilităţi, dar cu nivele diferite de sprijin, provocări sau complexitate; asigurarea centrelor de interes care să-i încurajeze pentru a explora în profunzime subiectele din clasă care îi interesează în mod special; oferirea unor suporturi practice pentru educabilii care au nevoie de ele; de a oferi un sprijin suplimentar educabililor cu dificultăţi sau de a-i încuraja pe cei avansaţi să aprofundeze subiectele.

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

Diferenţiind aceste trei componente, profesorii oferă diferite abordări faţă de ceea ce învaţă, cum învaţă şi cum acestea demonstrează ce au învăţat. Ceea ce aceste abordări au în comun este faptul că ele sunt elaborate să încurajeze creşterea nivelului de cunoştinţe a tuturor celor care învaţă.

Conţinutul învăţării se poate adapta la nivelul unor grupuri de studenţi, conform posibilităţilor şi nivelului lor intelectual. Unele teme se pot simplifica şi restrânge, altele pot fi extinse, astfel încât conţinutul programei de învăţământ să fie prezentat nuanţat, adecvat caracteristicilor individuale ale educabililor. Diferenţierea se poate face şi în ceea ce priveşte metodele şi mijloacele didactice folosite în procesul de predare-învăţare.

Considerăm că acţiunea de diferenţiere a activităţilor educabililor trebuie stabilită în funcţie de acele aspecte care influenţează mai puternic randamentul acestora. Stabilirea unui sistem de lucru adecvat trebuie să se facă în funcţie de „capacitatea de învăţare" sau de însuşirea informaţiilor. Deosebirile dintre studenţi sunt foarte evidente, fiind legate de capacităţi individuale şi modalităţi de structurare pe plan mental relativ constant, de aici rezultă necesitatea nuanţării formelor de muncă, a metodelor folosite, a ritmului de lucru în funcţie de capacitatea de asimilare dovedită de persoană. Diferenţierea învăţării este esenţială în alegerea formelor de organizare a activităţii. Se pot îmbina într-o manieră optimă munca frontală, pe grupe mici sau individuală. În organizarea activităţii diferenţiate pe microgrupuri se va ţine seamă de mai multe variabile. În cadrul colectivului clasei care constituie un grup relativ constant, pentru îndeplinirea anumitor sarcini pot fi create echipe temporare mai mici (pentru rezolvarea unor probleme, pentru efectuarea unor lucrări practice, pentru confecţionarea de materiale didactice). Profesorul trebuie să identifice grupurile de persoane cu acelaşi nivel şi să lucreze diferenţiat cu ele.

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

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

Este incontestabil faptul că pentru o bună organizare şi desfăşurare a procesului de învăţământ, profesorul trebuie să respecte şi să aplice corect un şir de principii didactice, printre care ar fi:

- Principiul diferenţierii şi individualizării învăţării;
- Principiul sistematizării şi continuităţii cunoştinţelor;
- Principiul eficienţei maxime a potenţialului individual [86, p. 107-108].

Astfel, *principiul diferenţierii şi individualizării învăţării* exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive şi acţionale a conţinuturilor şi strategiilor educative atât la particularităţile psihofizice ale fiecărui student, cât şi la particularităţile diferenţiate, relativ comune unor grupuri de studenţi.

Principiul nominalizat ne orientează spre cunoaşterea cât mai profundă a fiecărui student, atât ca individualitate, cât şi ca fiinţă socială. Tratarea individuală şi diferenţiată a învăţării trebuie abordată ca un demers în devenire şi schimbare, pentru a adapta adecvat şi eficient conţinuturile şi strategiile educaţionale; folosirea învăţământului programat, a învăţământului asistat de calculator. Toate acestea necesită elaborarea şi valorificarea conţinuturilor şi strategiilor adecvate de tratare individuală şi diferenţiată a studenţilor. Sensibilizarea studenţilor privind posibilităţile lor individuale, în scopul elaborării de către ei înşişi a strategiilor de învăţare din perspectiva individualităţii lor şi a specificului profesiei; folosirea adecvată a unor conţinuturi ale învăţării în funcţie de modul de selecţie şi de organizare a grupurilor de învăţare redă esenţa diferenţierii şi individualizării în formarea iniţială.

Tratarea diferenţiată rămâne o necesitate susţinută de individualizarea procesului de învăţământ.

Deci, principiul diferenţierii şi individualizării, valorificat prin strategii concrete, urmăreşte să asigure unitatea dintre particular şi general în educaţie, dintre obiect şi subiect al educaţiei, dintre strategiile de educaţie de grup cu cele de educaţie individuală. Individualizarea învăţării exprimă necesitatea de a valorifica cât mai eficient posibilităţile şi eforturile individuale ale fiecărui student într-un mod diferenţiat.

În strânsă legătură cu primul este şi *principiul sistematizării şi continuităţii* cunoştinţelor, care necesită ca însuşirea cunoştinţelor să aibă continuitate, logicitate, aceasta echivalând cu organizarea riguroasă a conţinutului informaţional şi a acţiunilor realizate de către profesor şi student. În mod obiectiv, respectarea acestui principiu este asigurată de succesiunea planului de învăţământ, curricula disciplinară şi structura de unităţi logice a modulelor de studiu. Pentru ca la finele universităţii studentul să capete acele competenţe care îl vor plasa pe piaţa muncii ca pe un bun specialist se cere o corelare continuă a tuturor eforturilor depuse de administraţia universităţii, catedrele didactice şi student. Mai mult decât atât, procesul achiziţionării cunoştinţelor şi integrarea lor trebuie să poarte un caracter interdisciplinar. Abordarea sistemică, coerentă a lucrului individual al studentului necesită o planificare, monitorizare şi evaluare minuţioasă.

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

studenţilor. În contextul dat, ţinem să precizăm că am aderat la accepţiunile cercetătorului Vl. Guţu [55, p. 331], astfel considerăm că strategiile fac parte din structura tehnologiilor didactice. În acest sens, tehnologiile şi strategiile reprezintă totalitatea procedeelor aplicate.

În scopul valorificării principiilor diferenţierii şi individualizării învăţării şi pornind de la reperele teoretice studiate şi precizate, de la principiile şi modelele de învăţare constructivistă [70, p. 95-96], de la accepţiunile cu privire la aplicarea strategiilor şi tehnologiilor pedagogice formulate de Vl. Guţu [55, p. 331-333] am conturat strategiile pedagogice, inclusiv tehnologiile de organizare-realizare a procesului instruirii în cadrul formării iniţiale.

La principiul individualizării procesului educaţional se referă şi A. Kirsanov. *Principiul individualizării demersului educaţional*:

– *determină* în întregime o cale complexă ce duce la studierea particularităţilor individuale ale studenţilor, a particularităţilor conţinutului materialului de studiu, a metodelor organizării învăţământului, a gradului de manifestare, a motivaţiei, în organizarea, consistenţa şi evaluarea întregului proces educaţional;

– *e direcţionată* la formarea condiţiilor favorabile pentru ca fiecare student să realizeze obiectivele apropiate şi îndepărtate:

- apropiate (formarea noţiunilor ştiinţifice, operaţiilor);
- îndepărtate (formarea calităţilor personale).

– *e orientată,* pe de o parte, de nivelul actual de dezvoltare, iar pe de altă parte, de toate posibilităţile potenţiale lărgite ale studentului;

– *favorizează* în complex învăţarea, educarea şi dezvoltarea în scopul formării personalităţii studentului [150, p.121].

În acest sens, individualizarea procesului educaţional este *un principiu* care include nu numai relaţia profesor-student, dar şi student-student. Respectarea principiului individualizării asigură structurarea şi diferenţierea instruirii.

M. Hamm şi D. Adams identifică următoarele obiective ale instruirii diferenţiate:

- a elabora activităţi eficiente şi captivante pentru fiecare educabil;
- a elabora activităţi de instruire bazate pe teme, concepte şi deprinderi ale disciplinei date şi de a oferi modalităţi de prezentare a ceea ce au învăţat;
- a oferi abordări flexibile conţinutului şi instruirii;
- a atrage atenţie asupra promptitudinii educabililor, necesităţilor şi experienţelor de învăţare;
- a corespunde standardelor curriculum-ului pentru fiecare educabil în parte [183, p.3].

Se disting *două tipuri de diferenţiere: exterioară şi interioară* (Fig. 2.2). Prin diferenţierea exterioară se înţelege selectarea studenţilor în grupe după capacităţi, înclinaţii, profesii. Prin diferenţierea interioară se înţelege abordarea individuală a celor ce învaţă, în funcţie de caracteristicile lor psihice (a capacităţilor de învăţare) şi coordonarea raţională a procesului de învăţământ, prin diversificarea formelor de instruire individuală, formală şi de grup [99, p.317-318].

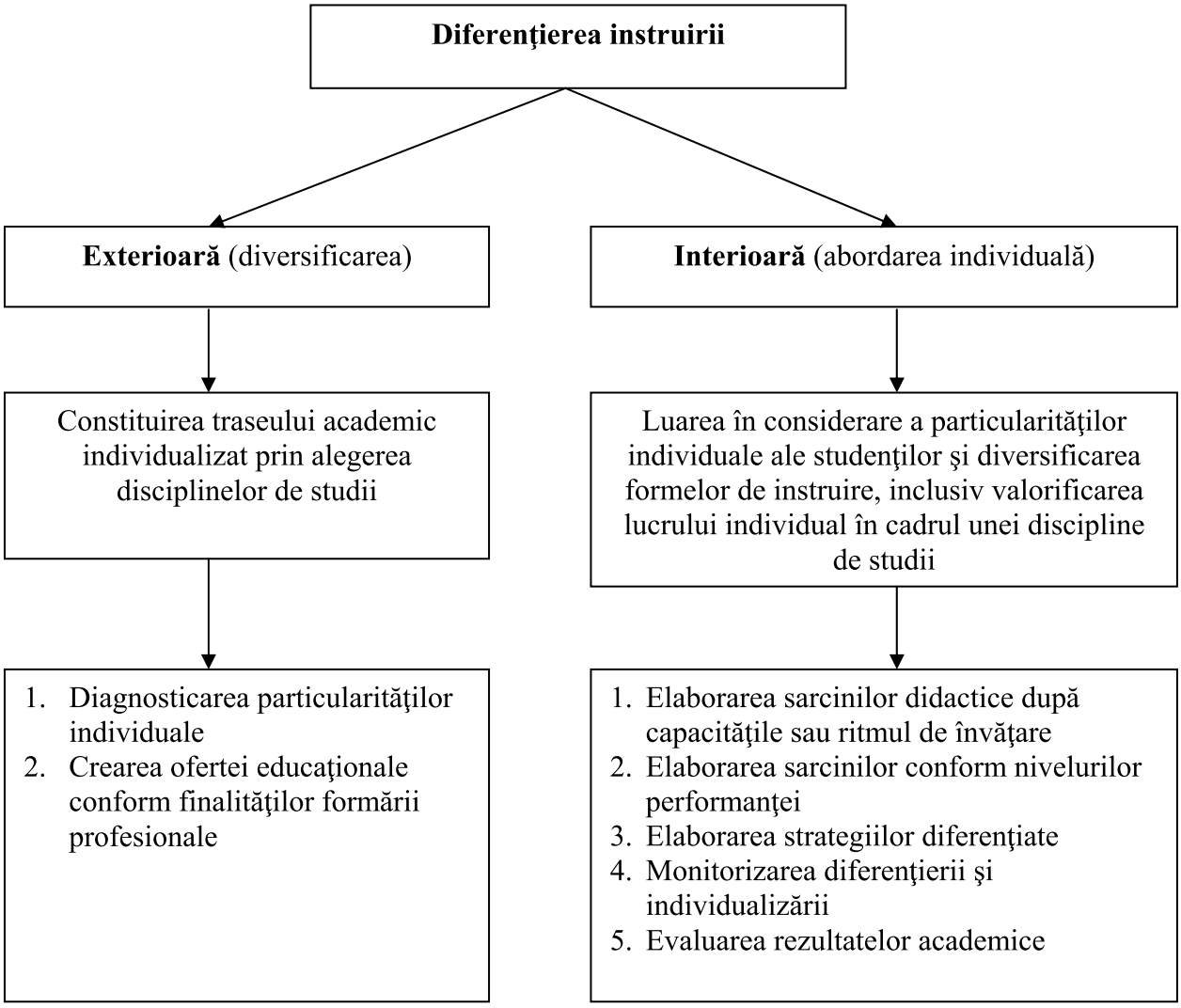


Fig. 2.2. Tipuri de diferenţiere a educabililor

Tehnologia are la bază diagnosticarea pregătirii iniţiale la diferite obiecte şi capacităţile de învăţare ale educabililor. Conform rezultatelor diagnosticării se alcătuiesc programe de lichidare a lacunelor şi a organizării muncii cu fiecare educabil.

Realizarea diferenţierii interioare se face în baza observaţiilor sistematice la lecţii şi în afara lor, prin testare şi convorbiri individuale cu cei ce studiază; prin cunoaşterea caracterului, temperamentului, memoriei (vizuale, auditive, logice), a gândirii (artistice, tehnice, raţionale).

Cuvântul-cheie în instruirea diferenţiată este perfecţionare/îmbunătăţire. Orice programă eficientă de învăţământ este într-o continuă elaborare/ îmbunătăţire: aprecierea, evaluarea, reflectarea sunt decisive în identificarea a ceea ce funcţionează şi ce nu şi cheia în schimbarea spre bine a insuccesului.

Vizând stabilirea raportului dintre rezultatele obţinute în procesul instructiv-educativ diferenţiat şi cele scontate prin formularea obiectivelor operaţionale, procedeele de evaluare a progresului academic reprezintă componenţa acţiunii educaţionale care validează, respectiv confirmă sau infirmă, atingerea performanţelor urmărite în activitatea didactică diferenţiată. Plecând de la informaţiile obţinute în urma aplicării procedeelor de evaluare, evaluatorul va proiecta şi realiza *reglarea şi optimizarea instruirii.*

Considerăm că tratarea diferenţiată rămâne o necesitate de necontestat susţinută de cauze cunoscute, generale şi situaţionale, care, în principiu, se leagă de particularităţile individuale ale studenţilor, de care nu putem să nu ţinem seama, dar şi de mediul sociofamilial din care provin aceştia. Fiecare student este unic în felul lui, este o minune irepetabilă şi ar fi păcat ca prin acţiunea noastră să uniformizăm aceste individualităţi. Prin urmare, tratarea diferenţiată a educabililor trebuie să capete o accepţie mai generoasă, ea devenind o calitate a managementului educaţional situaţional, o abilitate a profesorului în dezvoltarea personalităţii fiecărui student.

Privind tratarea diferenţiată din acest unghi al managementului educaţional, interrelaţiile din grupul clasei vor favoriza evoluţia fiecărei persoane după puterea ei.

Cu toate că de multe ori concepţiile şi tehnicile *diferenţierii studiilor* sunt prezentate ca fiind aceleaşi cu ceea ce s-a numit de mult timp *individualizarea învăţământului*, provocând o oarecare ambiguitate, cele două concepte se raportează la aspecte diferite, deşi corelate.

Diferenţierea studiilor implică un proces mult mai complex, care se extinde asupra tuturor laturilor activităţii didactice: structura sistemului educaţional, stabilirea obiectivelor pedagogice şi determinarea conţinutului învăţământului, formele de organizare a activităţii, mijloacele de învăţământ etc. Diferenţierea are, deci, o sferă mai largă, mai cuprinzătoare [39].

În urma definirii conceptelor, analizei influenţei factorilor psihologici şi sociali, a examinării premiselor epistemologice am realizat o sinteză teoretică şi am stabilit un şir de condiţii de explorare optimă a acestora în formarea iniţială a cadrelor didactice.

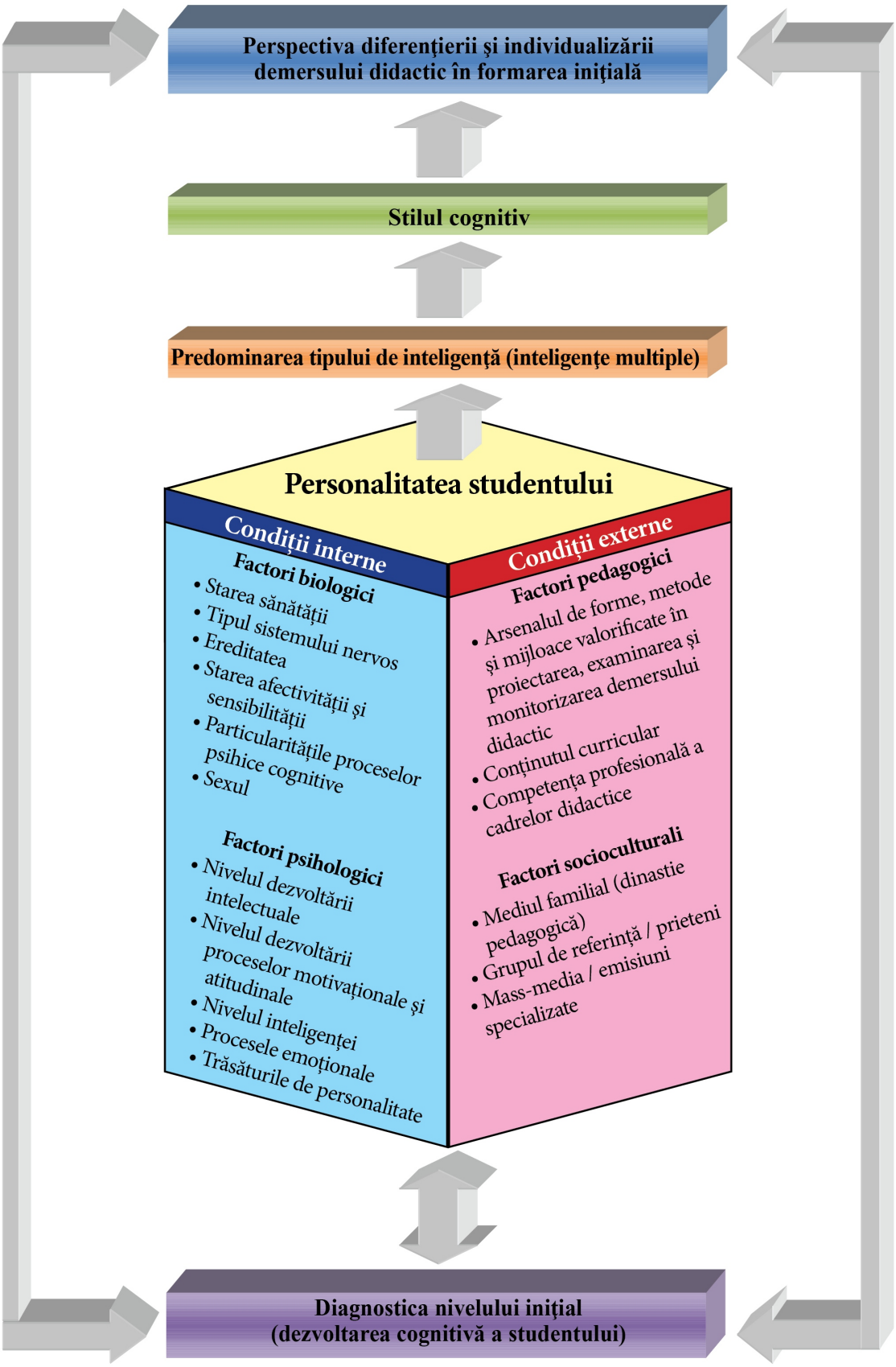


Fig. 2.3. Perspectiva diferenţierii şi individualizării demersului didactic în formarea profesională iniţială

După cum observăm din schema *Perspectiva diferenţierii şi individualizării demersului didactic în formarea iniţială* (Figura 2.3), în centrul atenţiei este personalitatea studentului, cunoaşterea particularităţilor individuale ale acestuia, care sunt structurate la nivelul condiţiilor interne şi externe, a factorilor (biologici, psihologici, pedagogici, socioculturali); diagnosticarea gradului de dezvoltare a aptitudinilor pedagogice, a stilului de învăţare, a stilului cognitiv şi predominarea tipului de inteligenţă.

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

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

2.4 Lucrul individual, context favorabil de realizare a strategiilor de diferenţiere şi individualizare a demersului didactic în formarea profesională iniţială

Reperele teoretice analizate şi prezentate anterior ne-au permis conturarea cadrului conceptual-metodologic al diferenţierii şi individualizării în formarea profesională iniţială.

Pedagogia postmodernă, care ne orientează spre realizarea unui învăţământ centrat pe cel ce învaţă, asigură explorarea particularităţilor psihologice individuale ce deosebesc persoanele unele de altele şi a celor relativ comune unor grupuri de persoane. În esenţă, aceasta este premisa valorificării diferenţiate şi individuale a studenţilor.

În continuare vom prezenta *strategiile pedagogice* aplicate în experiment, care au asigurat diferenţierea şi individualizarea instruirii studenţilor, în contextul lucrului individual.

Eficientizarea procesului de formare profesională prin achiziţionarea competenţelor în baza unei abordări diferenţiate şi individualizate este facilitată de însăşi paradigma educaţională, aplicată la moment în învăţământul superior. Este vorba de abordarea curriculară, care a schimbat esenţial designul educaţional în ultimul deceniu.

Prezentul curriculum nu are doar valoarea unor documente normative pentru învăţământ, dar şi pe cea de exponent al unei viziuni ştiinţifice riguros structurate cu privire la obiectivele, conţinuturile şi tehnologiile educaţionale.

Abordarea curriculară reprezintă una dintre modalităţile esenţiale prin care instituţiile de învăţământ îşi urmează scopul de proces formativ centrat pe cel ce învaţă, poate să valorizeze tipuri diverse de studenţi şi abilităţi, răspunde nevoilor comunităţii aflate într-o schimbare

dinamică, poate oferi societăţii absolvenţi competenţi pentru viaţă profesională, publică şi privată, creează o ambianţă organizată pentru profesori şi studenţi, în care cadrul didactic valorifică latura afectivă, voliţională, motivaţională, atitudinală şi socială.

Un alt accent conceptual, după cum remarcă V. Guţu, constă în posibilitatea diferenţierii curriculumului. Este de remarcat că noţiunea de curriculumul diferenţiat are sens doar în raport cu noţiunea *core curriculum.* Problema principală a elaborării curriculumului diferenţiat este legată de stabilirea criteriilor, procedurilor şi gradului de diferenţiere, iar în funcţie de acestea rezultă şi principalele variante de curriculum diferenţiat [57, p.21].

Curriculumul diferenţiat se referă la modalităţile de selectare şi organizare a conţinuturilor, a metodelor de predare-învăţare, a metodelor şi tehnicelor de evaluare, a strategiilor de performanţă, a mediului psihologic de învăţare, în scopul diferenţierii experienţelor de învăţare şi de adaptare a procesului instructiv-educativ la posibilităţile aptitudinale şi de înţelegere, la nivelul intereselor şi cerinţelor educaţionale, la ritmul şi la stilul de învăţare al studentului. Această diferenţiere are în vedere, în primul rând, specificul potenţialului aptitudinal, dominanţele personalităţii şi capacitatea de înţelegere şi prelucrare a informaţiilor /cunoştinţelor dobândite de elev în cadrul procesului instructiv-educativ. Având în vedere această premisă putem vorbi în acest context de un curriculum individualizat/ personalizat.

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

S. Bernat şi V. Chiş identifică următoarele elemente ale *predării centrate pe cel ce învaţă:* stabilirea unor standarde de calitate ale predării, învăţării şi evaluării; transparenţa procesului instructiv-formativ; proiectarea activităţii didactice pornind de la nevoile de învăţare ale studenţilor; antrenarea în predare a strategiilor active şi interactive; încurajarea autonomiei în învăţare; utilizarea unei game variate de metode de evaluare şi autoevaluare; reconsiderarea rolurilor profesorului. Educaţia are drept scop formarea unor individualităţi cu înalte competenţe intelectuale, capabile de a-şi adapta cunoştinţele la situaţii variate şi nu a unor selectori pasivi de răspunsuri prefabricate [235, p.11].

Învăţământul centrat pe cel ce învaţă este unul dintre principalele repere care jalonează reforma învăţământului superior european, cunoscută sub denumirea de Procesul Bologna. La realizarea acestui tip de învăţământ îşi aduc aportul educabilii universităţii, cadrele didactice din instituţie şi, nu în ultimul rând, instituţia de învăţământ superior. Fiecare din aceşti factori are un

rol determinant în construirea unui învăţământ axat pe nevoile celui ce învaţă, fapt pentru care, absenţa sau neimplicarea unuia dintre factori, face imposibilă realizarea învăţământului dat [94].

Abordarea curriculară promovează educaţia centrată pe cel ce învaţă, care este o activitate în care educabilul are nevoie să se implice activ, cu interes şi efort individual, pentru a dobândi beneficiile oricărei oferte educaţionale.

În *învăţarea centrată pe cel ce învaţă* accentul se pune pe a-l face pe educabil responsabil pentru propriul proces de învăţare. Acesta are o influenţă mai mare asupra tuturor aspectelor legate de ce anume urmează să înveţe şi de modul în care o va face. În viaţă, în general, atunci când avem o libertate mai mare, aceasta atrage după sine o responsabilitate mai mare. Indiferent de diferenţele pe care educabilii le pot prezenta, ei nu învaţă o idee nouă izolat de propria experienţă, ci se dezvoltă şi îşi adaptează gândirea în continuu, în lumina experienţei anterioare. În promovarea învăţării centrate pe cel ce învaţă trebuie să recunoaştem experienţa anterioară a studentului şi să o folosim ca reper pentru a furniza noi experienţe care să-l ajute să-şi dezvolte ideile şi abilităţile. În învăţarea centrată pe cel ce învaţă este necesar autocontrolul ritmului de studiu. Studentul poate indica când este gata să meargă mai departe sau dacă are nevoie de timp suplimentar.

În aceste condiţii creşte importanţa monitorizării de către profesor a progresului şi integrarea programelor de învăţare într-un ritm propriu. Studenţii pot lucra în ritmuri semnificativ diferite şi în contexte diferite.

Din perspectiva învăţământului centrat pe student, *studentul* participă prin acţiune la propria dezvoltare. Prin învăţământul centrat pe student se renunţă la oferirea de-a gata a cunoştinţelor de către cadrul didactic şi la memorarea lor de către student în vederea reproducerii ulterioare a acestora, studentul nemaifiind tratat ca obiect al instruirii, ci ca subiect al acesteia, ca participant activ şi responsabil de construcţia propriei cunoaşteri, a propriilor cunoştinţe. Studentul este cel care trebuie să acţioneze, să-şi mobilizeze forţele intelectuale, să manifeste preocupare pentru cunoaştere, iniţiativă, să caute, să tatoneze, să exploreze, să propună soluţii 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 şi să coopereze cu colegii şi cu cadrele didactice [14], [140].

Devine clar că realizarea cu succes a unor asemenea deziderate nu este posibilă decât prin valorificarea integrală a individualităţii fiecărui educabil, prin proiectarea şi valorificarea unor strategii care să pornească de la aspiraţiile, valorile, nevoile de formare şi informare ale studenţilor. Succesul „ieşirilor”, calitatea competenţelor depinde de cunoaşterea „intrărilor”,

respectiv de cunoaşterea studenţilor şi respectarea profilului lor diferenţiat, de promovare a acestora.

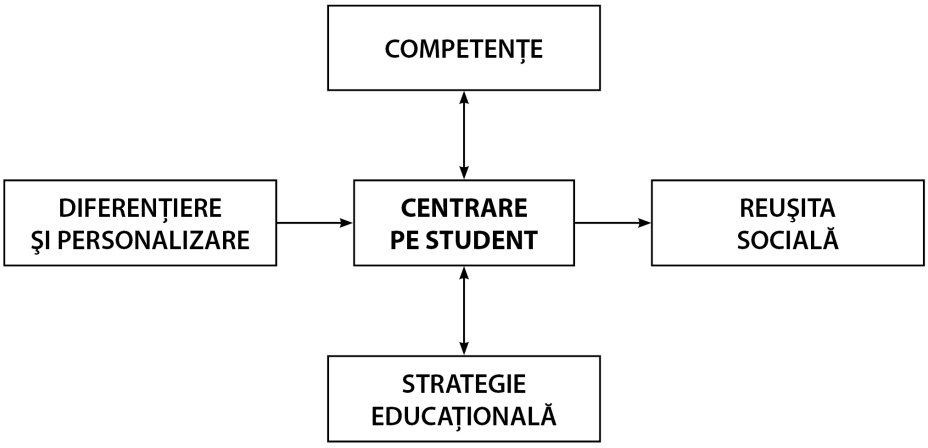


Fig. 2.4. Designul procesului educaţional centrat pe student

Putem concluziona că o activitate educaţională este centrată pe cel ce învaţă dacă satisface cumulat următoarele cerinţe:

• se bazează pe caracteristicile personale ale educabililor;

• are ca scop dezvoltarea de competenţe şi transmiterea de conţinuturi specifice;

• implică efectiv studentul în planificarea, executarea şi evaluarea ei;

• constituie o experienţă de învăţare pozitivă;

• permite transferul de experienţă la altă situaţie educaţională.

Învăţarea în ritm propriu îi poate ajuta pe cei care învaţă să deprindă echilibrul optim între viteză, calitatea rezultatelor şi durabilitatea muncii lor. Asumarea responsabilităţii pentru evaluarea învăţării se află în legătură directă de a fi capabil să evaluezi calitatea propriei performanţe la locul de muncă.

Abordarea curriculară orientată spre punerea în valoarea a celui ce învaţă face posibilă diferenţierea şi individualizarea procesului didactic prin diversitatea componentelor acestuia: finalităţi, conţinut şi tehnologii de predare-învăţare-evaluare.

În baza reperelor teoretice prezentate anterior, deducem că diferenţierea şi individualizarea procesului de formare profesională poate fi ***externă*** (prin constituirea traseului academic în baza unor discipline de studiu) şi ***internă*** (prin valorificarea posibilităţilor curriculare ale unei discipline, cu luarea în consideraţie a particularităţilor individuale.

Conform concepţiei de formare profesională prin învăţământul superior, crearea traseului academic diferenţiat şi individualizat se realizează prin diverse modalităţi:

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

b) stabilirea unui sistem de cursuri şi activităţi complementare celor cuprinse în programul obligatoriu pentru toţi studenţii (LA).

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

— *momentul introducerii* modelului adoptat de diferenţiere a studiilor (opţiuni, discipline complementare etc.) în raport cu parcursul academic al studenţilor;

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

— regimul învăţământului complementar în raport cu *programul săptămânal de activitate al studenţilor.* Includerea disciplinelor alese de studenţi în programul obligatoriu, fie realizarea activităţilor facultative, suplimentare programului obligatoriu. De multe ori se practică şi combinarea acestor formule;

— *relaţia de conţinut* în care se află disciplinele complementare faţă de învăţământul de bază. Acestea pot fi:

a) discipline înrudite cu cele din învăţământul comun;

b) activităţi de dezvoltare şi aprofundare a competenţelor generale;

c) discipline şi activităţi fără o legătură evidentă cu învăţământul de bază, dar cu caracter vocaţional şi vizează adaptarea conţinutului instrucţiei la interesele şi aptitudinile studenţilor, perspectivele de dezvoltare profesională.

Concluzionăm că programele de studii se constituie din discipline obligatorii, comune tuturor studenţilor, la alegere — obligatorii şi facultative — complementare. De fapt, sistemul opţional priveşte raportul dintre primele două grupe de discipline obligatorii — comune şi la alegere — obligatorii. Acestea din urmă, ca şi obiectele facultative-complementare profilează studiul studenţilor pe baza intereselor, aptitudinilor şi aspiraţiilor acestora.

Diferenţierea studiilor prin *posibilitatea de alegere* a unor discipline sau activată din programul obligatoriu se pare că este una din formele cele mai flexibile ale diferenţierii externe. Această formă de diferenţiere permite individualizarea instruirii chiar în condiţiile unui învăţământ realizat în colectiv. Dezvoltarea pedagogiei alegerii oferă educabilului posibilitatea de a participa la alcătuirea programelor de studii în funcţie de necesităţi şi de aptitudini. Acest fapt are cel puţin două efecte: unu, includerea activă a celui ce învaţă în viaţa universitară şi

mărirea responsabilităţii pentru învăţare; doi, permite o mai bună adaptare a conţinutului învăţământului la interesele şi capacităţile educabililor.

Este important ca stabilirea disciplinelor la alegere să se realizeze în funcţie de obiectivele generale ale educaţiei, ale asigurării unei culturi fundamentale cuprinzătoare, precum şi de cerinţele sociale privind formarea profesională a tinerilor. Alegerea disciplinelor nu poate fi întâmplătoare. Opţiunile pentru studiul unor discipline la alegere se face în concordanţă de specializare, profil, de următoarele trepte de învăţământ, de cerinţele viitoarei profesii etc. Disciplinele opţionale în funcţie de obiectivele pe care le realizează, sunt:

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

La toate acestea mai pot fi adăugate activităţi libere, facultative, cu scopul de a trezi interesele pentru învăţare, precum şi activităţi de recuperare, pentru acei care rămân în urmă în realizarea finalităţilor programului. Raportul dintre disciplinele comune şi opţiuni este diferit pe ani de studii.

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

a) În primul rând, ele sunt *discipline şi activităţi de completare* a programului obişnuit de pregătire. Conţinutul acestor programe este menit să adâncească şi să lărgească orizontul de cunoaştere, să dezvolte capacităţi şi să consolideze deprinderi practice pentru aplicarea cunoştinţelor;

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

c) În multe cazuri, *activităţile facultative abordează probleme noi,* domenii ale cunoaşterii care nu sunt cuprinse în conţinutul pregătirii educabililor dintr-o instituţie cu un anumit profil. De regulă, posibilitatea de a alege unele activităţi, în completarea programului de pregătire, este oferită tuturor celor care învaţă. Putem însă limita acest drept, fiind oferit numai educabililor care obţin rezultate bune în realizarea programului obligatoriu. Această discriminare este operată din două motive: pe de o parte, ca măsură de dozare raţională a eforturilor educabililor care cu greu satisfac cerinţele obişnuite ale activităţii universitare, iar pe de altă

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

Multiple valenţe formative are şi diferenţierea, şi individualizarea *internă*, care este realizată prin valorificarea posibilităţilor fiecărei discipline, luarea în consideraţie a particularităţilor individuale ale studenţilor şi aplicarea corectă a strategiilor de lucru individual. Învăţarea autoreglată este procesul de monitorizare continuă a progreselor din cadrul procesului de învăţământ, având drept scop verificarea rezultatelor, precum şi depăşirea eşecului. Este o activitate bazată pe autoresponsabilizare, oferind celor care învaţă şansa de a fi mai activi şi de a lua decizii singuri. Educabilii îşi stabilesc în mod individual obiectivele de învăţare, aleg conţinutul, strategiile, metodele şi tehnicile necesare de studiere, apreciază obiectiv rezultatele obţinute.

Învăţarea autoreglată desemnează un proces de achiziţionare în mod independent a experienţei cognitive noi. În literatura de specialitate se întâlneşte o mare diversitate de termeni pentru modul în care o persoană îşi organizează propria învăţare, cum ar fi: *învăţare autodirijată, învăţare autoreglatoare, autoeducarea, autoinstruirea, învăţarea independentă.* Încercările de definire a acestor termeni sunt numeroase şi variate. În cele ce urmează vom prezenta câteva dintre definiţiile şi teoriile care s-au construit referitoare la învăţarea autoreglată.

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

Învăţarea autoreglată reprezintă o sinteză a mai multor factori – motivaţionali, strategici şi de autocontrol ai performanţei. Cercetătorul în domeniul învăţării autoreglate Zimmerman B. susţine că învăţarea este un proces multidimensional, ce implică o serie de componente de natură: (a) *internă* (cognitive, motivaţionale, emoţionale); (b) *comportamentală* şi (c) *contextuală* [224, p.33].

T. Garcia consideră că învăţarea autoreglată poate fi, totodată, asimilată unor interacţiuni reciproce continue între *abilităţile individului* şi *orientarea motivaţională* a acestuia [174, p.137]. Dacă abilităţile vizează eficienţa strategiilor cognitive şi metacognitive, orientarea motivaţională se referă la scopuri, valori şi expectanţe. Opţiunea pentru o strategie specifică de soluţionare a unor probleme, indiferent dacă implică cogniţia, metacogniţia sau motivaţia, depinde de expectanţele şi convingerile educabilului, de valorile şi scopurile lui relaţionate cu studiul.

Acest tip de învăţare încearcă să ofere explicaţii la două probleme majore: prima este legată de resursele motivaţionale ale studenţilor pentru învăţare, iar cea de-a doua vizează comportamentele specifice în care se concretizează învăţarea individuală a studenţilor. Pentru a facilita realizarea efectivă a acestui lucru, profesorul trebuie să identifice elementele învăţării independente a studentului pornind de la înţelegerea modului în care acesta se percepe pe sine în relaţie cu sarcinile educaţionale. Această abordare strategică a învăţării se distinge de abordările precedente prin faptul că schimbă accentul analizei educaţionale de pe conţinuturile achiziţionate de către studenţi pe strategiile iniţiate de către aceştia pentru a-şi îmbunătăţi performanţele învăţării [93].

Finalitatea învăţării o reprezintă achiziţia de către studenţi a unui set de abilităţi autoevaluatorii a propriilor competenţe şi de gestionare a eforturilor şi a resurselor de timp în vederea obţinerii unor performanţe superioare. Problema este că o astfel de abordare a deprinderilor proprii de studiu vine deseori în conflict cu practicile învăţării tradiţionale, care recompensează de cele mai multe ori performanţele de memorare şi de reproducere. Abilităţile autoreglatorii reprezintă unele dintre cele mai importante elemente ale studiului individual. Managementul defectuos al cunoştinţelor şi al studiului personal, ce caracterizează pe mulţi dintre studenţi, ridică în mod serios problema necesităţii achiziţiei unor strategii de control a propriului comportament de învăţare [212].

Din acest punct de vedere, R. Foucher susţine că învăţământul superior este „spaţiul rezervat practicilor de autoformare” [172, p.28]. Crearea contextului favorabil de învăţare individuală ar trebui să reprezinte o coordonată esenţială a politicilor educaţionale.

Un scop important al educaţiei superioare constă în dezvoltarea la cei care învaţă a unor modalităţi de învăţare avansate, academice şi independente. Modelul teoretic presupune că pe măsură ce studenţii înaintează în formare, ei dobândesc o expertiză mai bună în ceea ce priveşte abordările eficiente de învăţare. O serie de studii din acest domeniu arată că la studenţii mai mari se întâlneşte un nivel de procesare mai profund, strategii de autoreglare a învăţării şi niveluri de gândire critică mai ridicate în comparaţie cu cele ale novicilor [218, p.231].

În termeni contemporani, indivizii pot fi descrişi ca persoane autoreglatoare în măsura în care ei sunt participanţi activi, motivaţionali şi comportamentali în propriul proces de învăţare. Devine extrem de important ca educabilul să îşi controleze propriile acţiuni, respectiv să nu răspundă mecanic la solicitările profesorului. Una dintre trăsăturile esenţiale ale învăţării autoreglate o constituie abordarea dinamică a materialului de învăţat. În acest sens, studentul poate analiza comentariile profesorului şi să le compare cu propriile percepţii asupra situaţiei de învăţare.

Sensul educaţiei moderne este de a transmite bazele şi metodele autoformării individului de autoeducare pentru o viaţă întreagă, de a transforma omul care e educat de alţii în omul care se educă pe sine însuşi.

Noua concepţie a învăţământului superior oferă condiţii obţine individualizării interne prin diversificarea formelor activităţii didactice. Pe lângă activităţile organizate în sala de curs, un rol aparte îl are lucrul individual ghidat de către profesor, care necesită implicarea studentului într-o învăţare autoreglată.

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

Lucrul individual este o formă de organizare a lucrului independent (lucrul independent în unele situaţii poate fi organizat cu studenţii şi în grupe). Lucrul independent formează obiceiul de a studia, oferă timp suplimentar pentru aprofundarea materiei, stimulează iniţiativa studenţilor, independenţa şi îi obişnuieşte să caute contactul cu informaţia de calitate şi cultura în viaţa de zi cu zi. Modelul informaţional, orientat spre asimilarea pasivă a unui volum mare de informaţii, este înlocuit cu modelul de formare a unui stil de gândire constructivist şi abilităţi de lucru independent.

Lucrul individual trebuie direcţionat şi monitorizat astfel ca el să ducă la progrese în procesul de învăţare. Oferindu-le studenţilor posibilitatea de a propune idei pentru teme, atitudinea acestora faţă de lucrul individual se va schimba radical şi va fi privit ca o experienţă pozitivă care-i încurajează să înveţe. Libertatea de a alege şi de a avea alternative în comparaţie cu faptul de a fi forţat să te comporţi şi să înveţi în conformitate cu dorinţele cuiva este o premisă de a fi motivat [88].

Se impune precizarea diferenţei dintre termenii *individual* şi *independent.* Activitatea individuală a studenţilor poate fi independentă – atunci când studenţii rezolvă sarcinile de lucru fără ajutor/sprijin din partea profesorului sau îndrumaţi de către profesor, în timp ce activitatea independentă poate fi individuală şi pe grupe şi presupune autoinformarea studenţilor, autoorganizarea, automonitorizarea activităţii lor şi autoînvăţare. Există mai multe variante de organizare individuală a activităţii studenţilor: cu sarcini de instruire comune pentru toţi studenţii, cu teme diferite pentru fiecare student. În acest ultim caz, activitatea se numeşte individualizată sau personalizată, pentru că ţine cont de particularităţile fizice şi psihice ale fiecărui student, de nivelul pregătirii sale, de aptitudinile lui, de nevoile lui educaţionale.

D. W. Johnson vorbeşte despre elementele lucrului individual: „fiecare student lucrează singur asupra unui criteriu bine stabilit, având propriile materiale şi spaţiu, percepând sarcina ca

relevantă şi importantă, neatrăgând atenţia la alţi studenţi şi utilizând ajutorul profesorului ca pe o resursă. Abilitatea primară de a putea lucra individual ignorând alţi studenţi" [186, 97].

Putem distinge următoarele condiţii de realizare a lucrului individual:

1. Profesorul formulează sarcinile în consecutivitatea rezolvării lor, determină timpul de realizare a lucrului independent, dar şi o libertate în prelucrarea materiei.

2. Orice sarcină să conţină informaţii despre sursa bibliografică, alte surse de recepţionare a conţinutului.

3. Orice sarcină să conţină şi modalitatea de rezolvare (scris, oral, plan, desen, diagramă).

4. Sarcina trebuie formulată clar şi succint.

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

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

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

– lichidarea golurilor (lacunelor) în cunoştinţe;
– trezirea interesului faţă de obiectul dat;
– crearea condiţiilor optime pentru lucrul creator.

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

Obiectivele realizării lucrului individual constau în:

1. dezvoltarea liberă a studentului, adaptată la noile condiţii ale vieţii, încurajarea iniţiativei şi stimularea creativităţii;
2. independenţa de studiu (ritmul propriu, stilul de învăţare, interesele, motivaţiile);
3. implicarea redusă a profesorului în sistemul lucrului individual al studentului;
4. raţionalizarea timpului de acces la informaţie;
5. creşterea calităţii învăţării, ca urmare a creşterii motivării şi interesului;
6. evaluarea formativă permanentă pentru estimarea progresului şi ajustarea traseului de instruire;
7. tot ce învaţă studentul în timpul studiului individual devine convingere personală, asigurând o pregătire temeinică, valoroasă, competentă şi creativă.

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

– timp alocat;
– dificultatea finalităţii proiectate;
– nivelul de pregătire şi particularităţile individuale ale studentului;
– perspectiva aplicării rezultatelor;
– condiţiile reale de realizare a procesului didactic.

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

Identificăm şi alte probleme şi dificultăţi cu care se confruntă profesorii şi studenţii în procesul de formare profesională iniţială. La moment, învăţământul superior este marcat de fenomenul masificării. Numărul studenţilor a crescut considerabil, la înmatriculare gradul de pregătire a candidaţilor este foarte diferit şi prevalează numărul grupelor eterogene. În aceste condiţii apare necesitatea instruirii diferenţiate şi individualizate.

Activitatea individualizată este un mod de predare care ţine seama de faptul că cei ce învaţă se deosebesc unii de alţii, că fiecare prezintă particularităţi individuale în ceea ce priveşte gradul şi calităţile inteligenţei, temperamentul şi caracterul.

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

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

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

să-şi manifeste originalitatea şi creativitatea; să-şi identifice propriile necesităţi de cunoaştere pe domeniul specializării şi a propriului stil de învăţare în vederea facilitării acţiunii de învăţare.

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

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

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

- *de aprofundare*. În timpul realizării lucrului individual, profesorul observă că studenţii ating scopurile propuse cu uşurinţă şi atunci măreşte gradul de dificultate a însărcinărilor propuse studenţilor.

Sarcinile lucrului individual se stabilesc în concordanţă cu competenţele ce trebuie formate şi de tipul LI în raport cu CD. Sub aspect individual, lucrul individual poate fi:

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

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

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

Fiecare profesor universitar, către începerea anului de studiu, trebuie să reexamineze procesul de planificare a modulului pe care îl va prezenta studenţilor în acest an. Cu atât mai mult ar trebui să atragă o deosebită atenţie numărului de ore de lucru individual la fiecare tema din modul. Diferenţierea numărului de ore depinde în mare măsură de particularităţile specifice ale actualei grupe, de cunoştinţele iniţiale, de indicaţiile metodice propuse de catedră. Profesorul îşi fixează obiectivele pe care le are de atins şi ce activităţi are de realizat.

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

student vor reflecta particularităţile individuale. În acest fel, studentul va fi motivat să lucreze individual, valorificându-şi capacităţile.

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

Formarea iniţială presupune şi orientarea către activităţi prevăzute în cadrul *lucrului individual* la cursuri. Orele de lucru individual în procesul de formare trebuie programate împreună cu studenţii, în funcţie de interesele, preocupările şi potenţialul lor, în baza modulelor din curriculum. Implicarea educabililor în stabilirea obiectivelor, apoi individualizarea obiectivele în conformitate cu standardele curriculare, interesele şi alegerile acestora. De exemplu, educabilii pot să se implice în stabilirea propriilor obiective de învăţare prin discuţii ghidate în clasă în care cadrele didactice specifică obiectivele de învăţare şi variaţiile posibile în atingerea acestor obiective. În discuţii în grupuri mici, acestea pot împărtăşi interesele lor personale şi apoi pot determina modul în care acestea se potrivesc cu lista profesorului. Prin asistenţa celor ce învaţă să definească scopurile şi obiectivele personale de învăţare, profesorii pot determina dacă acestea sunt în concordanţă nu numai cu propriile interese, ci şi modul în care pot fi aliniate la standardele şi aşteptările curriculare. Având dreptul la alegere, educabilii văd valoarea acestor alegeri ca instrumente pentru satisfacerea nevoilor şi obiectivelor de învăţare. În acelaşi timp, cadrele didactice trebuie să stabilească obiective clare de învăţare şi să ajute educabilii să înţeleagă că alegerile care le sunt permise să le facă sunt incluse în contextul obiectivelor de învăţare stabilite de către profesor.

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

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

didactice, a conţinuturilor, a dezvoltării procedurilor de instruire în ansamblu şi de pregătire a instrumentelor de evaluare" [135, p.3].

În cadrul monitorizării se realizează o legătură inversă, care ne arată dacă rezultatele obţinute corespund obiectivelor prestabilite. Importanţa sistemului de monitorizare creşte considerabil în condiţiile modernizării învăţământului, ceea ce implică o supraveghere permanentă a proceselor care au loc. B. P. Smith defineşte monitorizarea ca „acea parte a activităţii unui manager prin care acesta influenţează comportamentul indivizilor şi al grupurilor în vederea obţinerii rezultatelor dorite" [209, p.61]. Cu ajutorul monitorizării putem dobândi informaţii ascunse despre persoană, precum ar fi trăsături intelectuale, capacitate de achiziţionare, prelucrare şi utilizare a informaţiei, latura emoţională şi afectivă, relaţii interpersonale, autoapreciere etc.

În cadrul monitorizării constante, cei ce învaţă se pot concentra pe atingerea unor obiective individualizate. În cadrul acestei strategii, educabilii lucrează pe cont propriu, monitorizaţi şi ajutaţi individual de către profesor. Acest fapt necesită timp şi o administrare atentă; fiind necesară oferirea de oportunităţi suficiente pentru dezvoltarea abilităţilor de gândire autonomă, de analiză şi interpretare a materialului informaţional obţinut prin activitatea proprie, pentru stabilirea unor scopuri şi obiective proprii referitoare la activitatea de învăţare, realizarea conexiunilor cu alte discipline şi obţinerea rezultatelor care sa-i observe un feedback real al progresului său de învăţare.

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

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

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

În perioada de monitorizare a lucrul individual profesorul trebuie:

- să stabilească finalităţile sarcinilor propuse;
- să elaboreze un grafic semestrial al lucrului individual;
- să aducă la cunoştinţă perioada de îndeplinire a sarcinii date;
- să pună la dispoziţia studentului lista surselor bibliografice obligatorie care trebuie folosită;
- să informeze studenţii despre procedeele şi rezultatele evaluării finale;
- să informeze studenţii despre condiţiile evaluării finale;
- pentru asigurarea calităţii, profesorul elaborează indicaţii concrete de realizare a obiectivelor, volumului de lucru efectuat, formele de evaluare;
- să asigure consultaţii studenţilor.

Scopul monitorizării lucrului individual constă în *colectarea, analiza şi utilizarea sistematică şi continuă* a informaţiilor cu privire la implementarea lucrului individual în procesul de învăţare în instituţiile superioare de învăţământ.

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

Monitorizarea permite de a scoate în evidenţă tendinţele şi legităţile psihice de dezvoltare a studentului, a unor grupuri de studenţi. Necesitatea monitorizării este dictată de nevoia obţinerii informaţiei despre educabili, informaţie pe care o necesită cadrele didactice pentru activitatea lor productivă. Ca urmare, monitorizarea este o componentă indispensabilă a activităţii pedagogice, un fenomen destul de complex şi multidimensional, care se aplică în diferite domenii, având scopuri diverse, însă caracteristici şi particularităţi comune [21, p.166].

Monitorizarea în învăţământul superior are un caracter complex şi permite:

• efectuarea controlului privind dinamica dezvoltării intelectuale a studenţilor şi corectarea abaterilor posibile;
• perfecţionarea căilor umanizării şi diferenţierii învăţământului;
• efectuarea controlului condiţiilor de dezvoltare optimă individuală a studenţilor;
• determinarea unor recomandări individuale pentru participanţii la procesul educaţional etc. [71, p.77].

În timpul procesului de monitorizare, profesorul trebuie să ţină cont de următoarele cerinţe fundamentale*: coerenţa, obiectivitatea, comparabilitatea, oportunitatea, prognozabilitatea, echitatea.*

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

Monitorizarea acţionează ca un sistem de diagnosticare şi în majoritatea cazurilor evidenţiază probleme ce trebuie evaluate.

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

-- va avea un caracter sistematic, continuu, ciclic şi va conţine o informaţie completă despre lucrul individual;

-- va asigura efectuarea lucrului individual în baza unor grile manageriale, utilizând indicatori de performanţă identificaţi în raport cu prognoza dezvoltării obiectului supus monitorizării, criteriile de evaluare a calităţii educaţiei;

-- va fi centrat în baza studenţilor din diferite instituţii de învăţământ şi a diferitor grupe.

În instituţiile superioare de învăţământ, monitorizarea o putem privi ca un pod de legătură între procesul de căpătare a cunoştinţelor, formării competenţelor studentului şi formarea sa ca un bun specialist. Monitorizarea ne permite să proiectăm şi să recomandăm corect lucrul individual, să avem un feedback constructiv cu fiecare student în parte, la timp să corectăm acele devieri care apar în procesul de învăţare.

După cum menţionează Ş. Iosifescu, monitorizarea ar trebui să se ocupe de: „*urmărirea consecventă a proceselor şi a relaţiilor educaţionale* pe baza unei/unor grile de monitorizare care să conţină indicatori de performanţă stabiliţi prin proiect, precum şi identificarea corectă a indicatorilor de performanţă în indexarea/clasificarea lor în raport cu criteriile de evaluare stabilite în proiect” [65, p.45].

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

- observaţia permanentă asupra stării procesului lucrului individual;

- evidenţierea la timp a schimbărilor care se produc în procesul de învăţare individuală;

- preîntâmpinarea tendinţelor negative în desfăşurarea procesului dat;

- prognozarea dezvoltării procesului de învăţare individuală din instituţie;

- aprecierea efectivităţii, eficienţei asigurării activităţii metodice a lucrului individual în instituţia de învăţământ.

Pentru realizarea monitorizării propriu-zise a lucrului individual, profesorul trebuie să-şi formuleze *criterii de monitorizare*. Criteriile se aleg în funcţie de particularităţile instituţiei de învăţământ, de specialitatea la care învaţă studentul, de obiectivele disciplinei, de competenţele finale care îl vor aranja în câmpul muncii.

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

Criteriul de evaluare se bazează pe aprecierea activităţilor sau a rezultatelor implementării lucrului individual, utilizând informaţiile obţinute pe parcursul monitorizării. Evaluarea face o analiză a modului de implementare a lucrului individual şi eficienţei acesteia, fiind un mijloc care contribuie la îmbunătăţirea sistemului educaţional. Profesorul trebuie să ofere informaţii clare despre evaluarea aplicată în procesul de realizare a lucrului individual, despre metodele de examinare la care vor fi supuşi, despre ceea ce se aşteaptă de la ei şi despre criteriile care vor fi aplicate în evaluarea performanţelor proprii.

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

Mai complicat este dacă studentul este la anul întâi şi evaluarea iniţială trebuie organizată la una din primele lecţii. În acest caz, profesorul, după necesitate, va ajusta sarcinile propuse în curriculă la grupa respectivă. La studenţii anilor următori, evaluarea iniţială se organizează, de asemenea, la primele lecţii. Studenţii au ocazia de a se concentra în mod expres asupra rezolvării cu succes a subiectelor fără a considera, efectiv, că este o evaluare propriu-zisă, ci un exerciţiu util activităţii de învăţare (rezolvarea corectă a subiectelor, încadrarea în timpul de lucru etc.).

Rezultatele evaluării iniţiale sunt definitorii pentru elaborarea strategiei de diferenţiere şi individualizare.

„Schimbările esenţiale care se produc în universităţile din republică vizează ameliorarea metodelor şi tehnicilor de evaluare în scopul realizării unor corelaţii eficiente între *predare-învăţare-evaluare* şi pentru a atinge deziderateleе propuse în vederea formării personalităţii autonome, libere şi creatoare" [53, p.67].

Faţă de învăţământul tradiţional, care considera că primordial este raportul *profesor-cunoştinţe,* în actualul context educaţional devine prioritar *raportul student-cunoştinţe.* „Evaluarea înseamnă măsurarea capacităţii studentului de a integra, transforma şi utiliza într-o manieră personală cunoştinţele" [240].

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

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

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

	Indicatori	**Descriptori de performanţă**			
		I.	**II.**	**III.**	**IV.**
1	Achiziţii anterioare	Lipsesc. Studentul denotă lacune grave	Studentul demonstrează cunoştinţe şi abilităţi elementare	Studentul demonstrează cunoştinţe şi abilităţi care permit realizarea sarcinii	Valorificarea deplină a cunoştinţelor anterioare. Studentul denotă cunoştinţe profunde, creativitate, capacitate de transfer
2	Documentarea. Acumularea informaţiei	Nu a identificat informaţii pentru rezolvarea sarcinii	Utilizează informaţii numai dintr-o singură sursă	Utilizează câteva surse pentru rezolvarea sarcinii	Utilizează diverse surse pentru acumularea informaţiilor şi realizarea sarcinilor formulate
3	Realizarea sarcinilor individuale	Nu sunt realizate	Sunt realizate cu abateri substanţiale de la cerinţele înaintate	Sunt realizate conform cerinţelor	Sunt realizate în corespundere totală cu cerinţele înaintate

4	Atitudine responsabilă, implicare activă şi deschiderea spre cooperare	Lipsă de atitudine responsabilă, demotivare totală, lipsă de cooperare	Implicare minimă, lipsă de cooperare	Atitudine responsabilă, implicare pe măsura necesităţilor, colaborare după caz	Atitudine responsabilă, implicare plenară, demonstrarea motivaţiei pozitive pentru activitate, deschiderea spre cooperare
5	Respectarea parametrilor de timp	Nu se încadrează în limita de timp. Neglijează etapele prestabilite	Nu se încadrează în limita de timp. Depăşeşte neesenţial etapele prestabilite	Se încadrează în limita de timp. Se abate uneori de la etapele temporare intermediare	Respectă limitele de timp prestabilite. Prezintă rezultatele conform etapelor de monitorizare

Numai lucrul individual bine proiectat, monitorizat şi evaluat poate contribui la formarea competenţelor necesare privitor la formarea profesională iniţială.

Studenţii trebuie să fie convinşi că succesele lor depind, în mare măsură, de efortul depus şi nu doar de aptitudinile lor native, să-şi asume o responsabilitate mai mare pentru rezultatele obţinute. Succesele, valorizarea propriului potenţial, duc la fortificarea încrederii în sine, la dorinţa de afirmare şi realizare [7, p.155].

Principiul diferenţierii şi individualizării în formarea iniţială este unul complex, el cuprinde două componente: fundamentele teoretice/epistemologice (I) şi fundamentele aplicative (II). *Prima componentă* conţine: conceptele, definiţiile şi caracteristicele diferenţierii şi individualizării; factorii biopsihosociali şi premisele epistemice ale diferenţierii şi individualizării (Figura 2.5).

A *doua componentă* conţine: instrumentul metodologic – Perspectiva diferenţierii şi individualizării demersului didactic în formarea iniţială (Figura 2.5) şi strategiile operaţionale elaborate şi descrise în acest subcapitol.

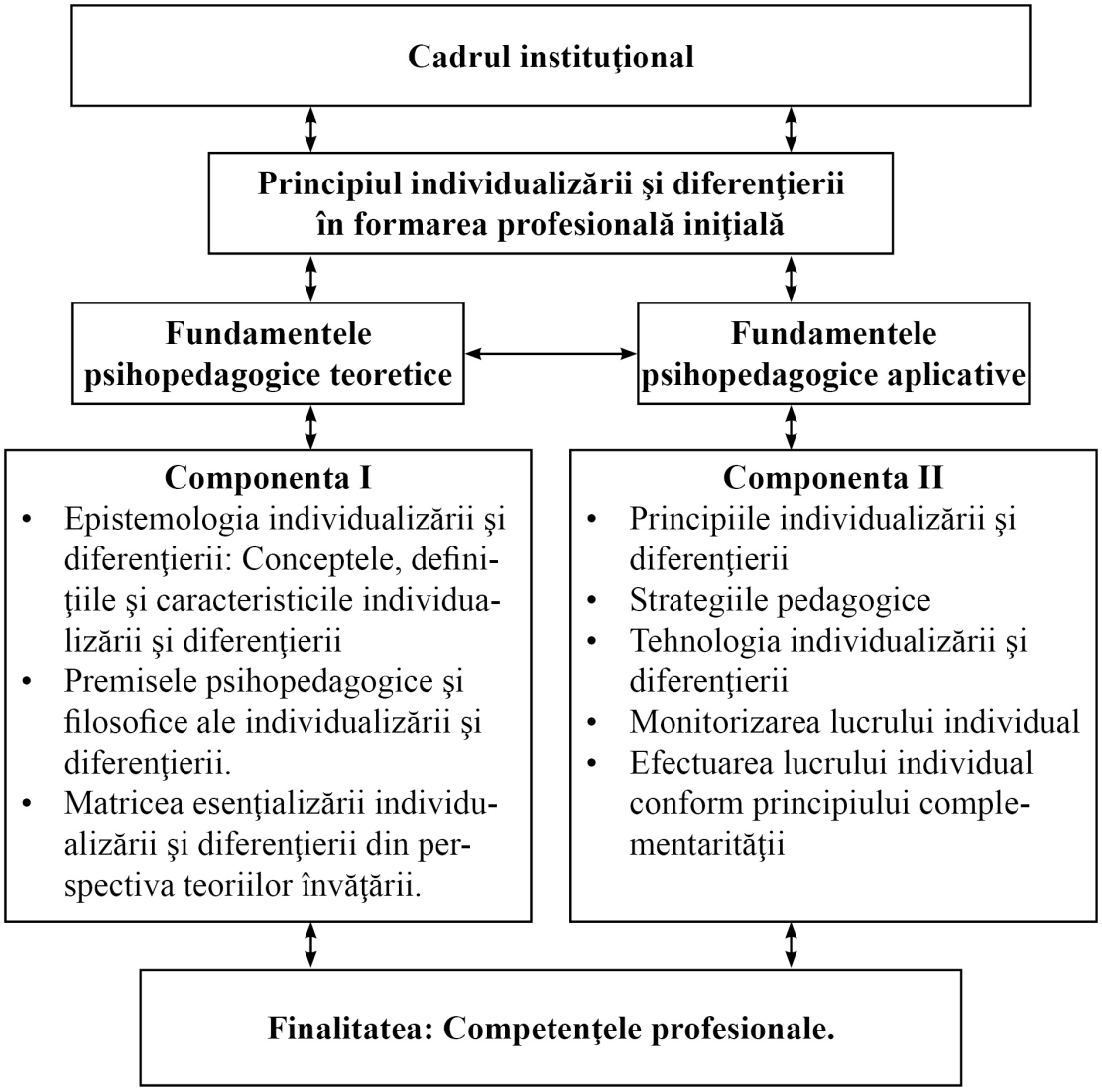


Fig. 2.5. Repere conceptuale ale diferenţierii şi individualizării în formarea iniţială

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

Reperele teoretice analizate şi prezentate anterior ne-au permis conturarea cadrului conceptual-metodologic al diferenţierii şi individualizării în formarea profesională iniţială. Această concepţie este reprezentată grafic, într-o manieră sintetizată în modelul pedagogic.

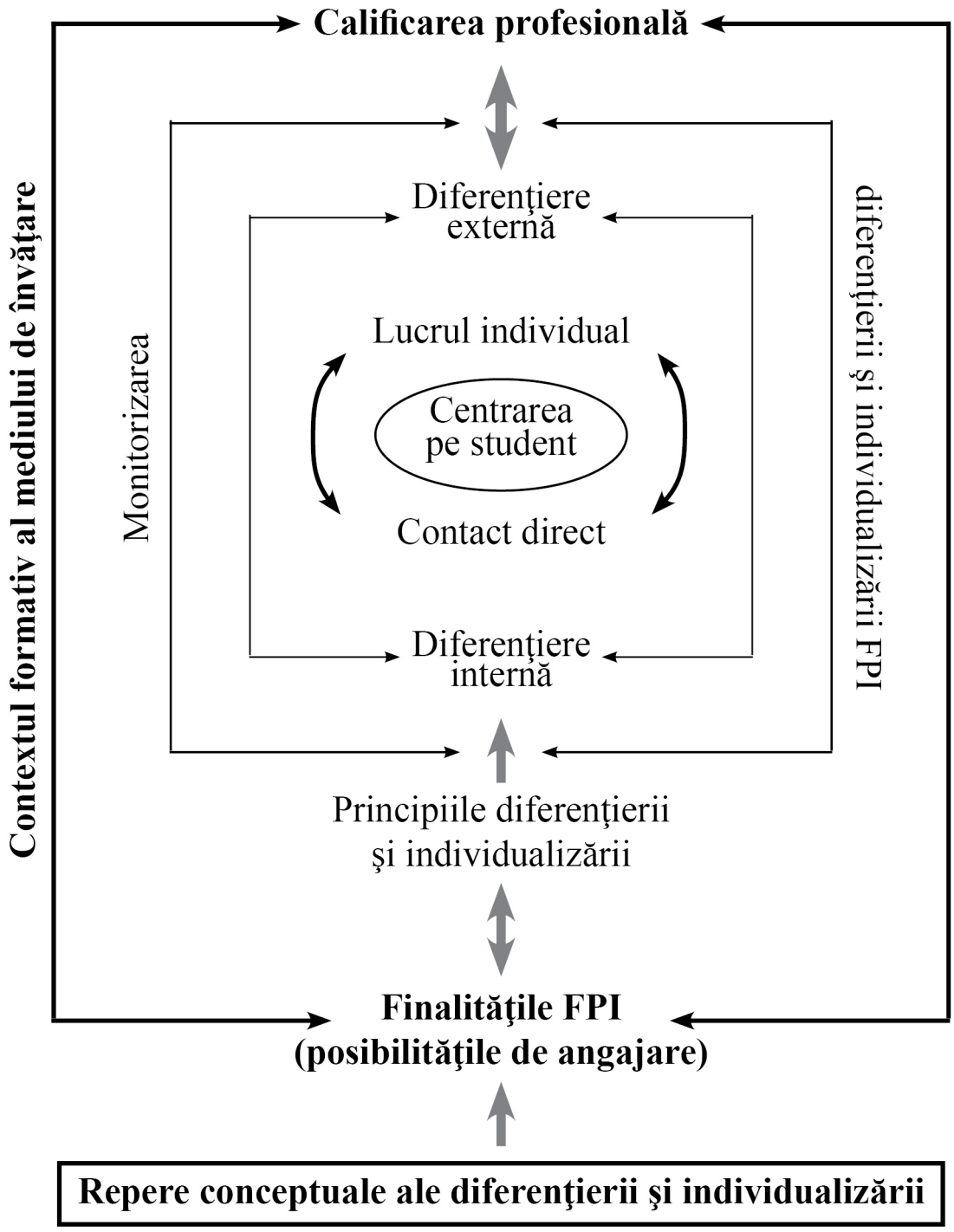


Fig. 2.6. Modelul pedagogic de valorificare a diferenţierii şi individualizării în formarea iniţială

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

2.5 Concluzii la capitolul 2

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

Distingem câteva dimensiuni psihologice de formare a personalităţii: *inteligenţa, potenţialul creativ, temperamentul, memoria, anxietatea, introversiune-extroversiune, motivarea.*

Factorii sociali au o influenţă mare asupra procesului de formare a personalităţii. Efectul acestora este mediat de un număr de variabile care au fost determinate ca având o importanţă majoră asupra atitudinii persoanei faţă de procesul educaţional. Educabilii diferă enorm prin modalitatea cât de repede învaţă, prin tipul de competenţe pe care ei le dobândesc. Parţial aceste deosebiri pot fi explicate referindu-ne la factorii psihologici, stil de învăţare personală, dar parţial ele depind şi de factorii sociali.

Cel puţin două concluzii pot fi desprinse din consideraţiile de mai sus, cu valoare de principiu pentru acţiunea de *diferenţiere a demersului didactic.* În primul rând, existenţa unor trăsături individuale, rezultate din interferenţa specifică a relaţiilor sociale şi a particularităţilor biopsihice ale fiecărui individ reclamă o acţiune diferenţiată a cărei finalitate este realizarea personalităţii. În al doilea rând, trăsăturile definitorii ale personalităţii, capacităţile şi aptitudinile, conştiinţa şi comportamentul se conturează în procesul practicii, al solicitărilor nuanţate ale mediului ambiant. De aici, însemnătatea covârşitoare a acţiunii educative adecvate trăsăturilor individuale pentru formarea personalităţii în concordanţă cu cerinţele societăţii.

În vederea posibilelor conexiuni în proiectarea şi realizarea instruirii diferenţiate şi individualizate a studenţilor au fost analizate următoarele aspecte *filosofice: personalismul şi constructivismul,* care conţin un şir de accepţiuni privind dezvoltarea individualităţii, stimularea creativităţii individuale şi de grup la integrarea socioprofesională şi dezvoltarea societăţii însăşi. Personalismul întotdeauna dă prioritate tehnicilor educaţiei şi convingerii prioritare tehnicilor de presiune, diplomaţie sau decepţie, deoarece omul lucrează bine numai atunci când lucrează cu el însuşi în întregime, iar constructivismul asigură înţelegerea cunoaşterii individualizate, a stilului individual, a mecanismelor individuale, în context social şi cultural real este o construcţie socială, expresia în acţiune a indivizilor care interacţionează.

Teoria inteligenţelor multiple încearcă să descrie modul în care indivizii utilizează inteligenţele sale în soluţionarea problemelor şi justifică ceea ce se poate constata, de altfel, în activitatea cotidiană a fiecăruia, anume că nu învăţăm în acelaşi mod, că avem stiluri diferite şi atitudini de învăţare diferite şi, ca urmare, avem nevoie de un tratament diferit, individualizat, pe tot parcursul procesului de instruire şi formare. Considerăm că valorificarea unui tip de inteligenţă, intervenţia în evoluţia acestuia, descoperirea unui tip de inteligenţă ignorat pot constitui aspecte ce duc la prevenirea şi combaterea nereuşitelor în procesul de instruire. Aplicarea acestei teorii psihologice în activitatea desfăşurată cu studenţii trebuie să se facă în mod constant pentru a obţine rezultate foarte bune.

Profesorii ar putea înţelege mai profund preferinţele de învăţare ale studenţilor prin intermediul utilizării teoriilor inteligenţelor multiple în cadrul orelor, iar studenţii câştigă o mai mare încredere în propriile puteri, acest lucru conduce la o mai mare implicare din partea lor, pentru că ei se simt încrezători în ei înşişi şi în acele activităţi ce se potrivesc cu punctele lor forte, cu inteligenţele lor. Ne-am convins că un mod uniform de a preda şi evalua este nesatisfăcător când suntem toţi atât de diferiţi şi deci merită să valorificăm reperele teoriei inteligenţelor multiple.

Teoria conflictului cognitiv şi socio-cognitiv pune accent pe originile sociale ale comportamentului şi pe importanţa dezvoltării proceselor cognitive, în toate aspectele funcţionării umane.

Informaţia despre necesităţile de învăţare, preferinţele şi interesele studenţilor servesc drept punct de pornire pentru selectarea mijloacelor şi instrumentelor de învăţare, a modului de prezentare a conţinuturilor şi a strategiilor pedagogice. Instruirea individualizată şi diferenţiată presupune *evaluarea iniţială* a studenţilor pentru a determina caracteristicile lor individuale şi crearea situaţiilor de învăţare care ar plasa cât mai mulţi studenţi în condiţii favorabile pentru o învăţare activă şi creativă.

Sistemul de învăţământ care are la bază abordarea diferenţiată a învăţării este un sistem „centrat pe student” sau pe măsura studentului, ceea ce conduce la formarea capacităţilor de autoinstruire. În sistemul de educaţie, cel mai important element este procesul de predare-învăţare-evaluare; astfel, prin diferenţiere şi individualizare, profesorul reuşeşte să sprijine, să faciliteze, să încurajeze procesul de instruire. În acest context de idei, rolul profesorului este de a adopta şi selecta sarcini care se potrivesc fiecărui student în parte, în scopul modelării şi integrării personalităţii acestuia în mediul social, cu condiţia respectării individualităţii sale. Activităţile cu acelaşi obiectiv pot fi elaborate prin diferite modalităţi, astfel ca studenţii să le facă valorificând capacităţile individuale, exprimate prin stilul de inteligenţă şi stilul de învăţare.

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

În acest scop vom utiliza atât posibilităţile formative ale formelor de activitate realizate prin contactul direct cu profesorul (curs, seminare, laboratoare), cât şi timpul repartizat pentru lucrul individual. În cazul cercetărilor noastre am pus accentul pe lucrul individual ghidat de către profesor. În cadrul monitorizării constante, cei ce învaţă se pot concentra pe atingerea unor obiective individualizate. În cadrul acestei strategii, educabilii lucrează pe cont propriu, monitorizaţi şi ajutaţi individual de către profesor. Acest fapt necesită timp şi o administrare atentă; fiind necesară oferirea de oportunităţi suficiente pentru dezvoltarea abilităţilor de gândire autonomă, de analiză şi interpretare a materialului informaţional obţinut prin activitatea proprie, pentru stabilirea unor scopuri şi obiective proprii referitoare la activitatea de învăţare, realizarea conexiunilor cu alte discipline şi obţinerea rezultatelor care sa-i observe un feedback real al progresului său de învăţare. Noua concepţie a învăţământului superior pune în valoare această formă de instruire, deoarece conţine posibilităţi formative prin care se produce educaţia centrată pe student.

În stabilirea strategiei didactice, profesorul porneşte de la faptul că instruirea, fiind centrată pe cel ce învaţă, trebuie să-i formeze acestuia o atitudine activă şi creatoare, caracterizată prin exploatare, curiozitate, într-o atmosferă în care sunt anulaţi factorii de blocaj. De aceea, se îmbină metodele clasice cu cele de cunoaştere ştiinţifică, prioritare fiind dezbaterea şi modelarea cu rol în activizarea inteligenţelor multiple şi în stimularea cognitivă.

Strategiile valorificării instruirii individualizate şi diferenţiate a studenţilor au fost construite în baza următoarelor principii: (a) valorificarea posibilităţilor formative ale abordării curriculare; b) congruenţa intervenţiilor didactice şi a particularităţilor individuale ale studenţilor; (c) monitorizarea lucrului individual; (d) realizarea evaluării prin aplicarea criteriilor şi descriptorilor de performanţă adoptate tipului de inteligenţă. Organizarea procesului de formare profesională în baza individualizării şi diferenţierii, prin valorificarea lucrului individual ghidat, realizat conform sarcinilor formulate în baza teoriei inteligenţilor multiple, este posibilă printr-o abordare sistemică reflectată în modelul pedagogic elaborat. Complexitatea modelului este determinată de complexitatea noţiunii de instruire diferenţiată şi individualizată, care prevede varierea tipurilor de diferenţiere după diverse criterii.

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

3. ASPECTE PRAXIOLOGICE ÎN VALORIFICAREA DIFERENŢIERII ŞI INDIVIDUALIZĂRII ÎN FORMAREA INIŢIALĂ

3.1 Constatarea modalităţilor de organizare a lucrului individual în învăţământul superior

Aspectele teoretice studiate şi analiza experienţei avansate ne-au orientat spre configurarea unor strategii şi modele capabile să influenţeze valorificarea diferenţierii şi individualizării instruirii în formarea profesională iniţială.

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

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

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

- analiza, precizarea şi operaţionalizarea reperelor teoretice în scopul elaborării instrumentelor metodologice aplicate la etapa de constatare, formare şi verificare experimentală;
- stabilirea variabilelor, subiecţilor implicaţi şi precizarea contextului concret de aplicare a acestora;
- realizarea eşantionării, care a presupus selectarea a două grupuri experimentale: cadre didactice universitare şi studenţi;
- stabilirea duratei de desfăşurare a experimentului pedagogic şi precizarea aspectelor cercetate;
- realizarea experimentului pedagogic (la nivel de constatare, formare şi verificare);
- acumularea, distribuirea şi prelucrarea statistică a datelor urmată de analiza şi interpretarea acestora;
- elaborarea textului ştiinţific al tezei de doctor.

Eşantionul cercetării a cuprins 43 de profesori de la Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine şi 26 de şefi de catedră de la USM.

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

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

Misiunea instituţiilor superioare de învăţământ este de a pregăti specialişti care ar corespunde cerinţelor pieţei muncii. Premisa reuşitei integrării profesionale rezidă în definirea de către absolvent a sistemului de competenţe necesare pentru exercitarea funcţiilor de serviciu. În condiţiile diversităţii pieţei muncii, instabilităţii diverselor sectoare de activitate profesională, formarea competenţelor profesionale printr-un traseu academic individualizat este o necesitate. Însăşi concepţia învăţământului superior, încadrată într-o reformă a educaţiei universitare (Procesul Bologna), se axează pe implicarea activă a studentului în propria sa formare profesională. Pentru a identifica starea reală a lucrurilor şi a determina implicarea cadrelor didactice în asigurarea unui învăţământ orientat spre nevoile de formare a discipolilor, prin diferenţiere şi individualizare, organizarea eficientă a lucrului individual, am propus chestionare pentru profesori şi şefi de catedre.

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

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

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

Determinarea gradului de înţelegere a problemei abordate şi implicarea reală a cadrelor didactice în organizarea eficientă a lucrului individual a fost posibilă cu întrebarea cu referire la modalităţile de monitorizare a acestor activităţi.

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

a) *pregătitoare* (determinarea scopurilor, elaborarea programelor de lucru, asigurarea metodică şi didactică);

b) *de bază* (realizarea programului, selectarea literaturii, selectarea şi expunerea informaţiei, fixarea rezultatelor, autoorganizarea procesului de lucru);

c) *finală* (analiza şi aprecierea rezultatelor, concluziile privind optimizarea procesului individual de lucru).

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

Este bine cunoscută experienţa colegilor din universităţile europene, care au identificat strategii eficiente de formare a competenţelor profesionale şi adaptarea procesului didactic la capacităţile şi necesităţile dezvoltării profesionale. Astăzi în multe universităţi europene, cadrele didactice cooperează în scopul creării unor situaţii complexe de învăţare. Şi colegii din USM au fost întrebaţi dacă colaborează şi cooperează în scopul formării sarcinilor pentru lucrul individual. Rezultatul răspunsului este reprezentat în Figura 3.1.

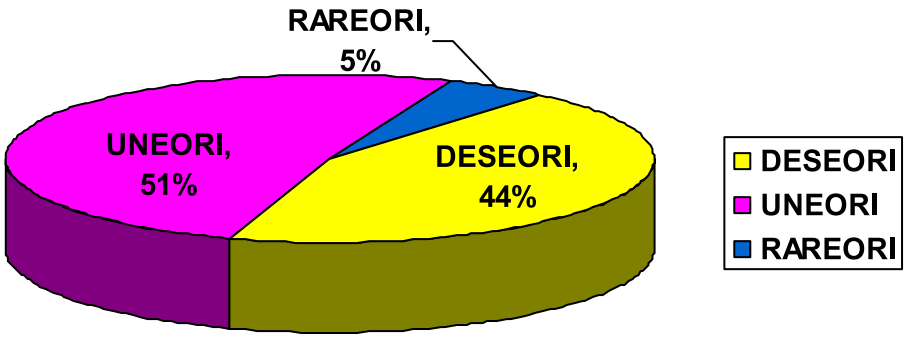


Fig. 3.1. Consultarea şi colaborarea cu colegii în scopul determinării sarcinilor lucrului individual la disciplina dvs.

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

Cunoscând realitatea din cadrul facultăţii şi universităţii noastre, presupunem că chiar şi cei care au menţionat că discută deseori cu colegii privind lucrul individual nu depăşesc acest nivel al abordării problemei. Prezenţa unei strategii de valorificare a capacităţilor şi motivaţiei în formarea profesională prin lucrul individual poate fi demonstrată prin cunoaşterea şi aplicarea unor criterii clare şi adecvate de repartizare şi evaluare a lucrului individual. Din aceste

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

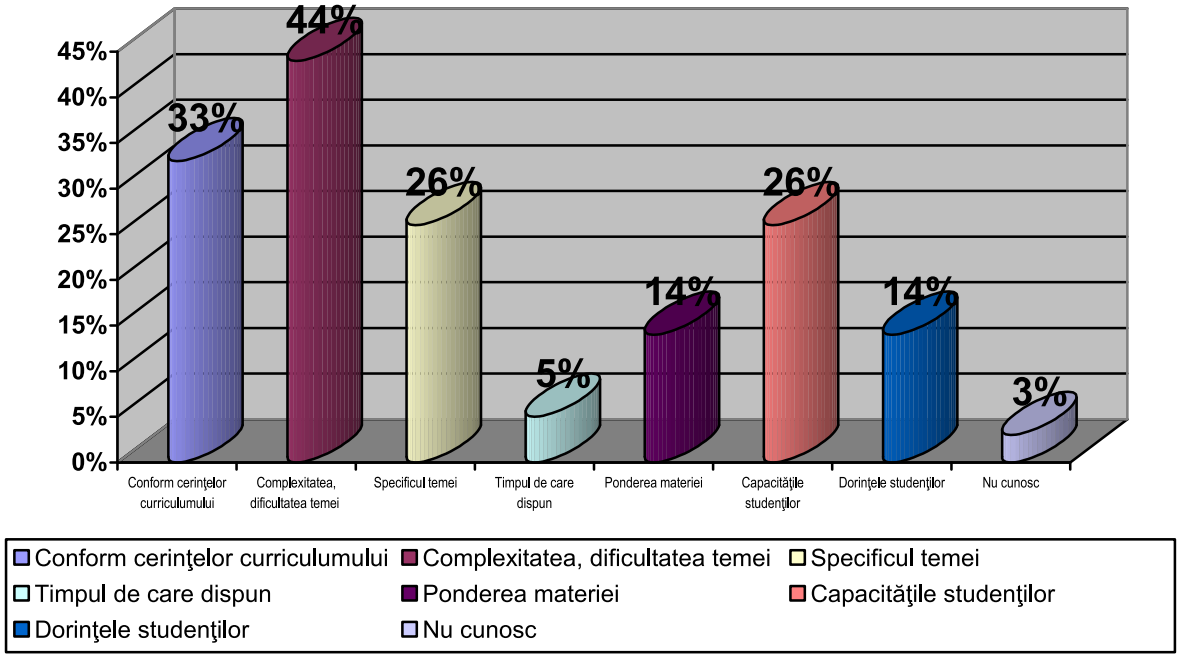


Fig. 3.2. Criteriile ce stau la baza repartizării numărului de ore pentru lucrul individual la fiecare temă din modul

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

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

designul procesului didactic, cât şi formativ, contribuie la stabilirea contextului de formare profesională prin echilibrarea sarcinii cu conţinutul şi modalitatea de acţiune.

Capacităţile şi atitudinile studenţilor constituie un criteriu esenţial în proiectarea, coordonarea şi evaluarea sarcinilor lucrului individual. Înaintăm supoziţia că răspunsurile cadrelor didactice au fost influenţate mai mult de cunoaşterea a „ce trebuie să fac", decât „ce fac în realitate".

Una dintre componentele esenţiale ale strategiei didactice este cea operaţională. Contează foarte mult „cum" studenţii realizează sarcina repartizată. În baza chestionarului aplicat am constatat că profesorii consideră că studenţii realizează lucrul individual prin diverse modalităţi.

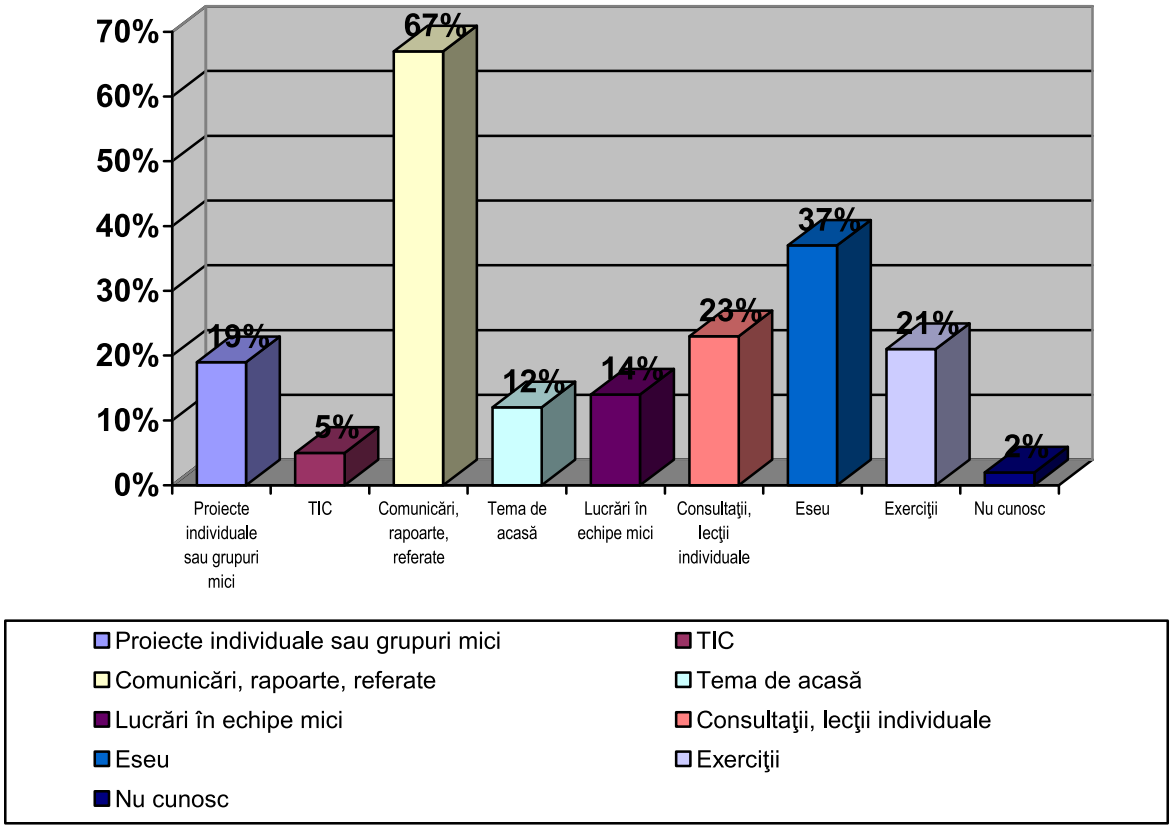


Fig. 3.3. Formele lucrului individual

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

Putem menţiona următoarele forme care sporesc eficienţa lucrului individual: rapoarte; lucrări practice, eseuri, lucrări de laborator, studii de caz, referate, proiecte, portofolii etc. Unele dintre acestea le regăsim şi în răspunsurile respondenţilor, fapt ce demonstrează că profesorii cunosc formele lucrului individual care contribuie la obţinerea unui feedback eficient cu privire la formarea competenţelor stipulate în curriculumul disciplinei. Unele forme menţionate în chestionar denotă un răspuns evaziv.

Din păcate, nu au fost menţionate tezele de an şi de licenţă propuse studenţilor în învăţământul superior, care, în opinia noastră, constituie o modalitate individualizată a activităţii didactice. Studenţii lucrează *individual*, manifestând iniţiativă personală, creativitate.

Umberto Eco în lucrarea sa „Cum se face o teză de licenţă" menţionează patru reguli evidente de elaborare a tezei din perspectiva abordării diferenţiate şi individualizate:

1) Ca argumentul să răspundă intereselor candidatului;

2) Ca sursele la care se recurge să fie reperabile, adică accesibile material candidatului;

3) Ca sursele la care recurge să fie manevrabile, adică accesibile cultural candidatului;

4) Ca tabloul metodologic al cercetării să fie accesibil experienţei candidatului.

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

Această opinie ne sugerează faptul că asemenea noţiuni precum interesele studenţilor, accesibilitatea, motivaţia şi experienţa acestora joacă un rol relevant şi trebuie luate în consideraţie la elaborarea unui produs final adecvat.

Pornind de la supoziţia că formarea competenţelor profesionale este favorizată de către diferenţierea şi individualizarea lucrului individual, se conturează necesitatea constatării unor strategii care ar valorifica această oportunitate. Din aceste considerente, respondenţii au fost întrebaţi dacă utilizează strategii orientate spre satisfacerea stilurilor individuale de învăţare. Rezultatele acestor întrebări sunt prezentate în Figura 3.4.

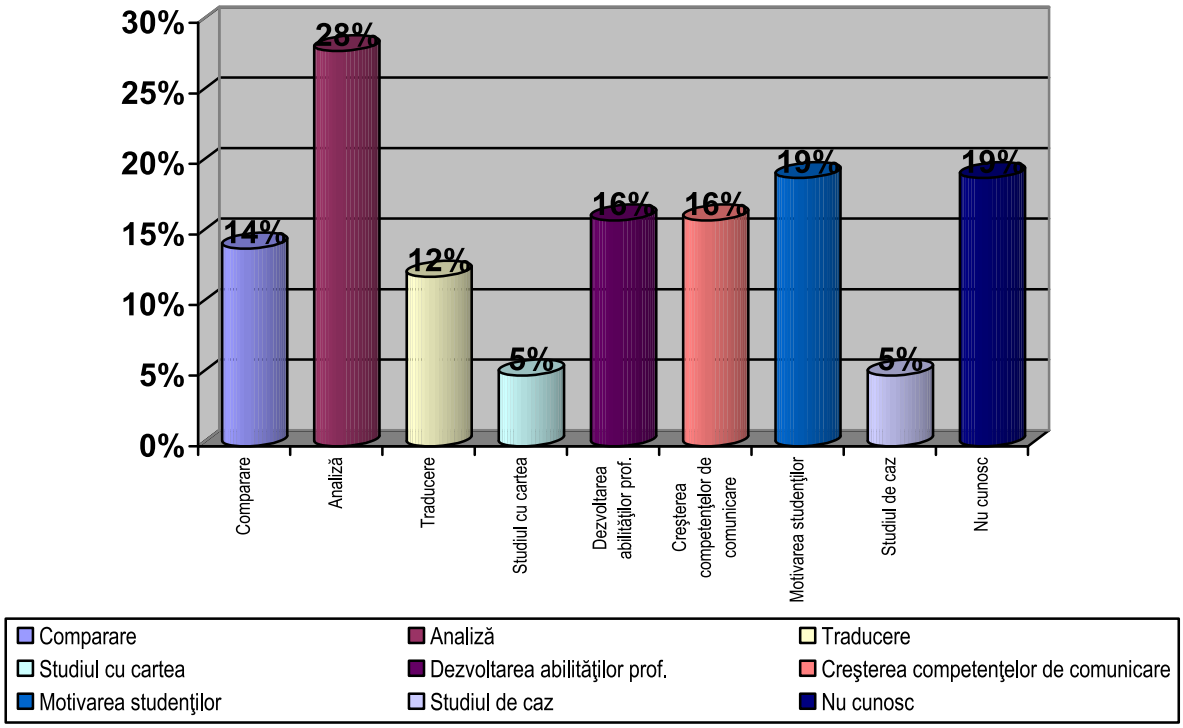


Fig. 3.4. Strategii folosite pentru a răspunde stilurilor de învăţare individuală

Pornind de la specificul stilurilor de învăţare, care contribuie la optimizarea învăţării şi înţelegerii informaţiei, constatăm că modalităţile enumerate de respondenţi precum: studiul cu cartea, selectarea şi aplicarea informaţiei oferite de mass-media, îndeplinirea temelor pentru acasă, pregătirea lucrărilor de laborator, analiza şi compararea informaţiei pot fi utilizate pentru stiluri de învăţare prezentate anterior.

Unele răspunsuri menţionate de către respondenţi precum: dezvoltarea abilităţilor profesionale, creşterea competenţilor de comunicare şi motivarea studenţilor, nu se încadrează în strategiile folosite pentru a răspunde stilurilor de învăţare individuală şi, în general, exprimă nişte aspecte mai majore a procesului didactic.

Constatăm că o pondere destul de mare o are evaluarea şi notarea. Prin acest răspuns se confirmă abordarea tradiţională, formarea unei motivaţii negative. Studentul realizează sarcinile din frica de eşec. În acest context îşi găsesc reflectare şi discuţiile, aprecierile verbale. Este adevărat că această modalitate poate fi motivată, dar nu exprimă esenţa unor implicări concrete a cadrelor didactice. Bucură faptul că o parte dintre respondenţi cunosc (şi posibil că utilizează) aspecte specifice ale lucrului individual, adaptat la particularităţile individuale.

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

În baza criteriilor clare de performanţă şi descriptorilor, profesorul elaborează un mecanism de autoevaluare a celui care învaţă. Autoevaluarea este o componentă importantă a procesului de învăţare. În timp ce unii îşi îmbunătăţesc încontinuu aptitudinile de învăţare, alţii prezintă o îmbunătăţire modestă. Fiecare educabil trebuie să-şi analizeze succesul, selectând aspectele reuşite şi cele mai puţin reuşite, urmărind în permanenţă îmbunătăţirea stilului de învăţare. Autoevaluarea trebuie să fie reală şi să cuprindă punctele tari şi slabe ale realizării lucrului individual.

Autoevaluarea ajută studenţii să-şi dezvolte capacităţile de autocunoaştere, să-şi valorizeze atât cunoştinţe, cât şi atitudini şi comportamente. Studenţii au nevoie să se autocunoască. Aceasta le va da încredere în sine şi îi va motiva pentru îmbunătăţirea performanţelor şcolare. Studentul ajunge să îşi evalueze propriile capacităţi, învăţând mai întâi să-şi aprecieze rezultatele în activitatea de învăţare. Din acest motiv, abilitatea de autoevaluare este foarte importantă pentru formarea la elevi a unor imagini realiste asupra posibilităţilor şi limitelor lor. Cadrul didactic va ajuta studenţii să-şi dezvolte capacităţile autoevalutive, să-şi compare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele şi standardele educaţionale şi să-şi impună un program propriu de învăţare.

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

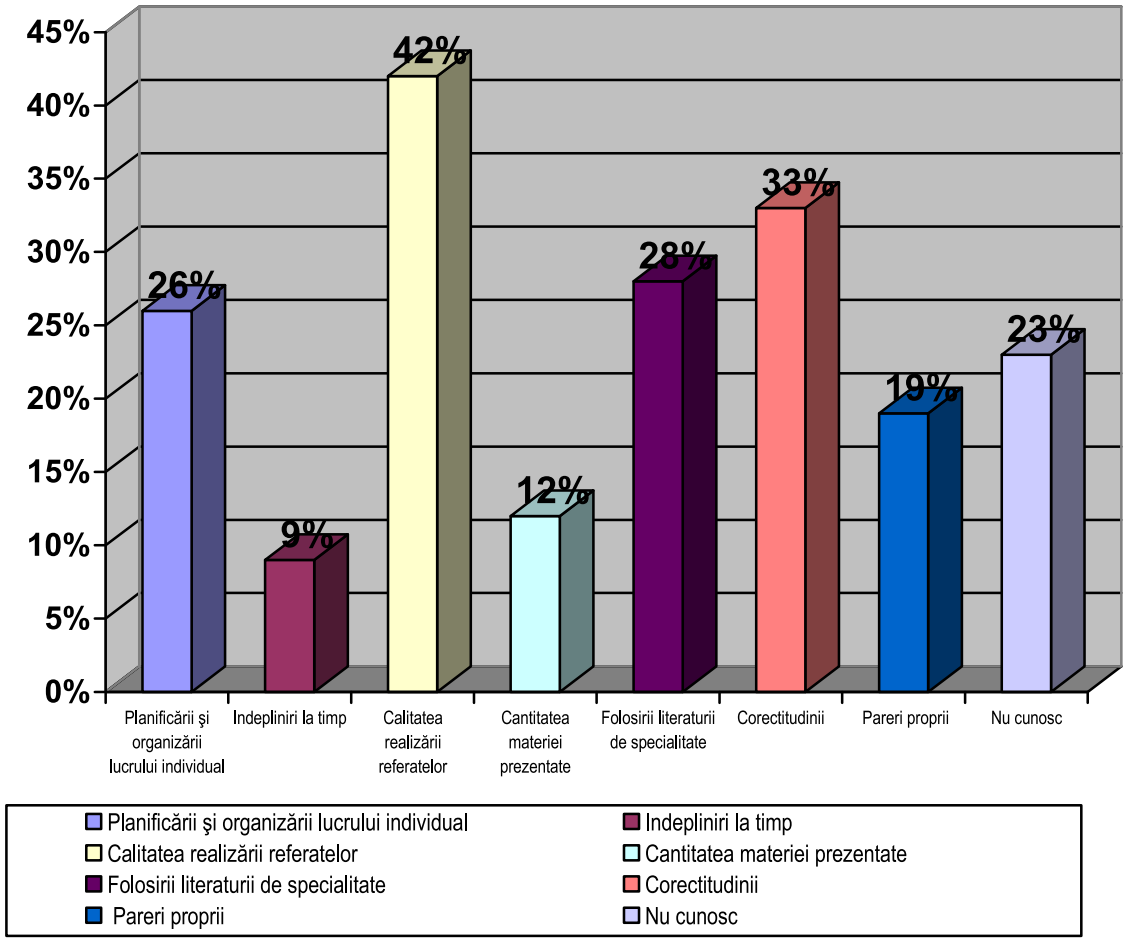


Fig. 3.5. Considerente de formulare a criteriilor de evaluare a lucrului individual

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

Stabilirea criteriilor de evaluare trebuie să se facă întotdeauna în funcţie de competenţele stipulate în curriculum, deoarece aceasta constituie o dovadă a atingerii finalităţilor de studiu. Prioritatea şi ponderea criteriilor în apreciere depind de produsul care demonstrează prezenţa competenţei. Aspectele care trebuie luate în consideraţie la elaborarea criteriilor sunt:

a) calitatea lucrului individual;

b) utilizarea adecvată a instrumentelor de cunoaştere;

c) originalitatea;

d) creativitatea;

e) expunerea propriilor opinii;

j) punctualitatea (prezentarea în termen a lucrului individual).

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

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

- Cadrele didactice cunosc unele aspecte ale proiectării, monitorizării şi evaluării lucrului individual, în virtutea activităţii profesionale;
- Acţiunile cadrelor didactice reperează pe nişte concepţii şi metodologii clar stabilite la nivel universitar;
- Cunoştinţele cadrelor didactice cu referire la lucrul individual se bazează pe abordări tradiţionale;
- Nu se face conexiune dintre rolul diferenţierii şi individualizării în formarea profesională şi posibilităţile lucrului individual.

Pentru a ne convinge de prezenţa/absenţa unor abordări sistematice, fundamentate conceptual, în ceea ce priveşte individualizarea formării profesionale prin lucrul individual, am implicat în cercetare şi şefi de catedră.

La etapa de constatare a experimentului pedagogic au fost studiate şi reprezentările ***şefilor de catedră*** referitoare la monitorizarea lucrului individual desfăşurat la catedră. Reprezentările respective au fost studiate prin metoda chestionarelor. La experiment au participat 26 de şefi de catedră de la USM.

Aprecierea importanţei unui aspect al procesului didactic şi atitudinea faţă de acest aspect o putem constata în baza frecvenţei discuţiei subiectului. În figura ce urmează este reprezentat acest lucru.

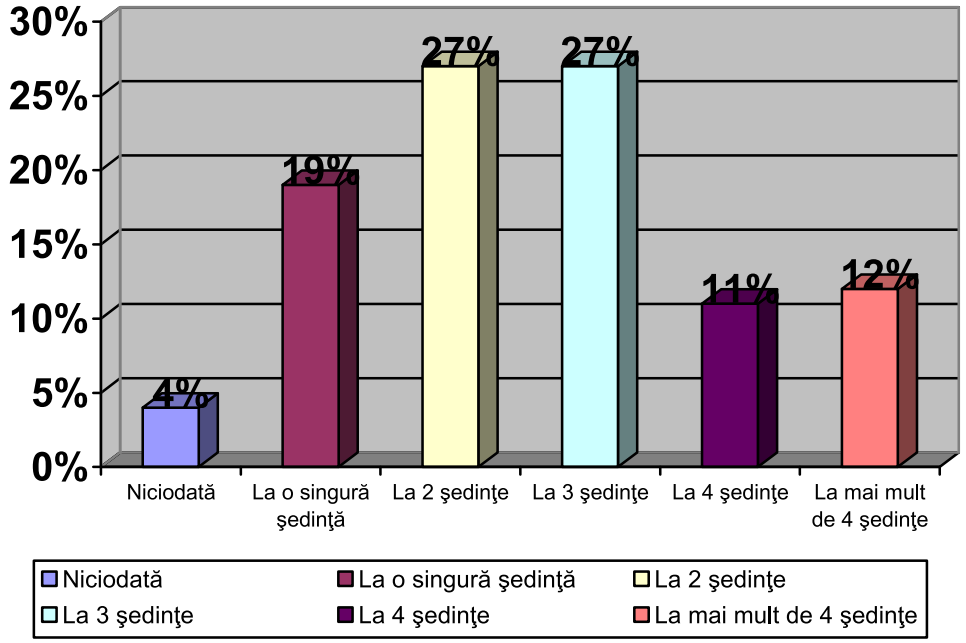


Fig. 3.6. Numărul şedinţelor de catedră cu privire la organizarea şi monitorizarea lucrului individual (organizate în ultimii 2 ani)

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

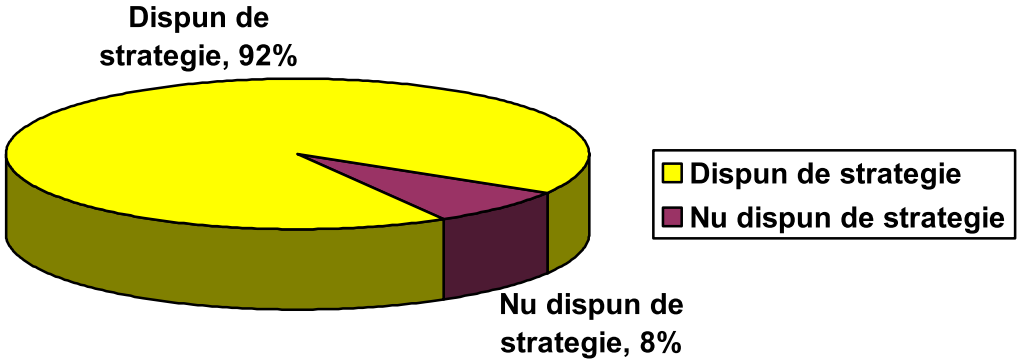


Fig. 3.7. Dispunerea catedrei de o strategie de monitorizare a lucrului individual al studenţilor

Pentru a identifica prezenţa strategiei, am solicitat şefilor de catedră indicarea elementelor strategiei de monitorizare a lucrului individual. Diagrama următoare reflectă răspunsurile celor intervievaţi.

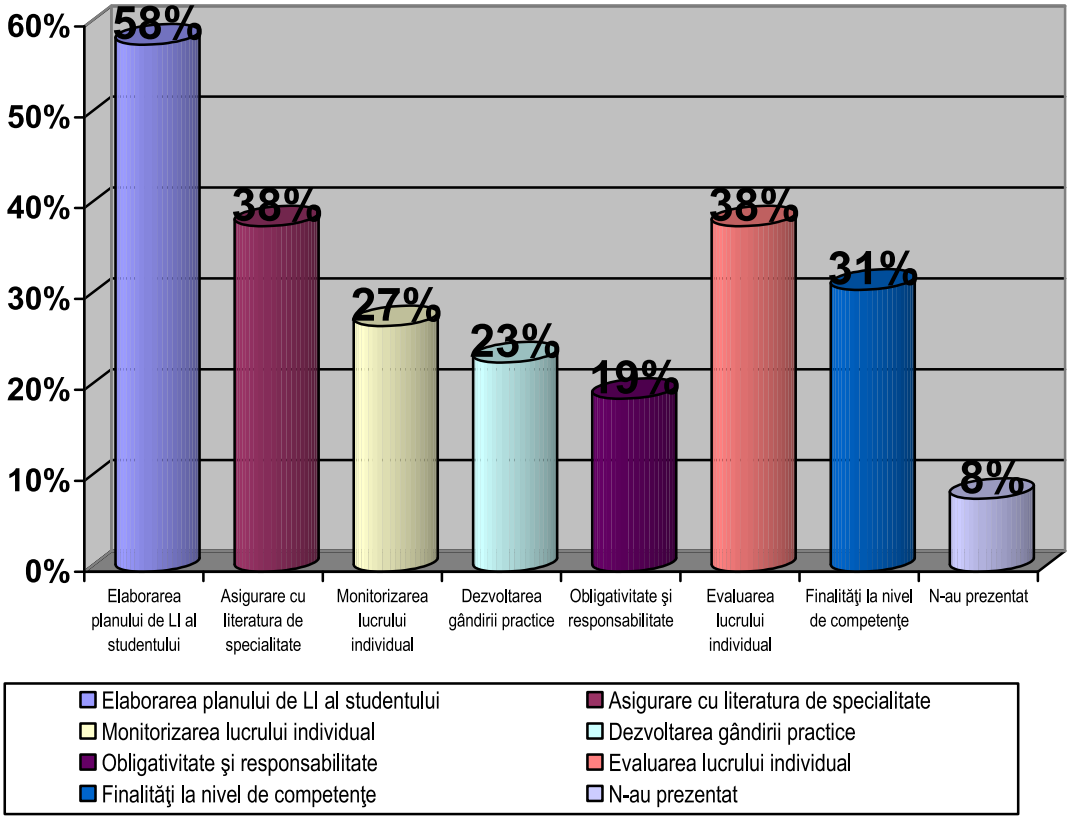


Fig. 3.8. Prezentarea succintă a strategiei

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

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

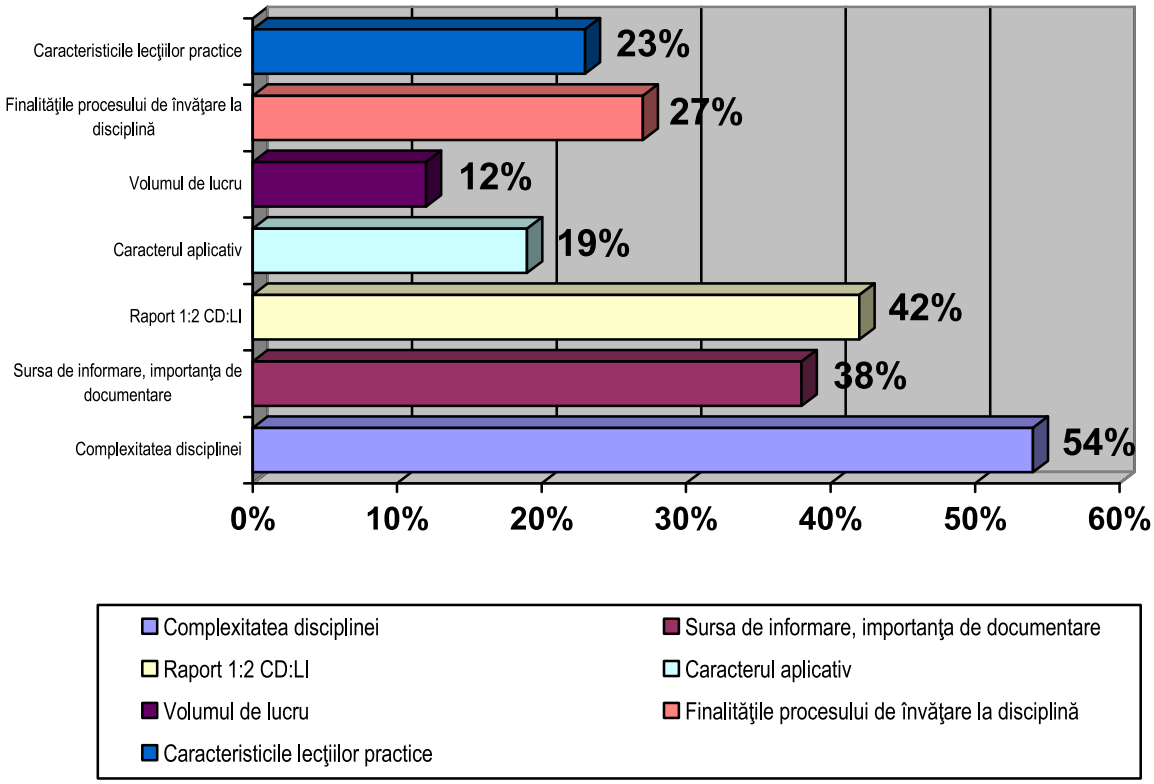


Fig. 3.9. Criteriile de stabilire a numărului de ore pentru lucrul individual

Din analiza rezultatelor constatăm că şefii de catedră stabilesc o relaţie între complexitatea disciplinei şi ponderea lucrului individual, dar o influenţă mare are şi aspectul formal (raportul 1:2).

Conform reprezentărilor grafice, putem conclude că lucrul individual ca modalitate de formare a competenţelor profesionale este valorificat, dar nu apare ideea diferenţierii şi individualizării, adaptării activităţii de învăţare la particularităţile studenţilor.

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

În general, şefii de catedră ştiu cum trebuie monitorizat lucrul individual, dar cunoaşterea procesului nu demonstrează şi realizarea lui.

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

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

O altă componentă a eşantionului au constituit-o studenţii: Practica educaţională demonstrează că la realizarea lucrului individual, diferiţi studenţi preferă să îndeplinească sarcinile de învăţare în diverse moduri. Unii studenţi, după ce citesc conţinutul sarcinii, încearcă imediat să rezolve sarcina; alţi studenţi preferă să selecteze informaţii în loc să acţioneze spontan; cineva preferă aspectele teoretice ale unei teme în defavoarea celor practice etc.

Pentru o învăţare eficientă, activităţile didactice ar trebui să fie adecvate stilului dominant al celor care învaţă. Persoanele care îşi cunosc stilul de învăţare sunt de regulă mai angajate şi mai autonome.

Pentru adaptarea procesului didactic la posibilităţile studenţilor este necesară identificarea capacităţii de învăţare a studentului chiar de la începutul studiilor. Orice acţiune de diferenţiere şi individualizare a instruirii trebuie să pornească, întotdeauna, de la sesizarea trăsăturilor comune, dar şi a deosebirilor dintre subiecţi, diferenţieri care se manifestă pe multe planuri: dezvoltare intelectuală, capacitate de învăţare, ritm de lucru, interes şi înclinaţii. Depistarea şi decelarea acestor trăsături care-i diferenţiază pe studenţi, stabilirea rolului fiecăreia în definirea comportamentului ce conduce la performanţele aşteptate reprezintă operaţia iniţială, premisa oricărei acţiuni de tratare diferenţiată a studenţilor [48].

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

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

Scopul elaborării chestionarului a fost de a proiecta şi planifica activitatea procesului de învăţământ în mod diferenţiat şi individualizat. În grupele experimentale, lucrul individual a fost repartizat în baza teoriei inteligenţelor multiple, fiecărui student pregătindu-i sarcini individuale de lucru. În grupele de control, lucrul individual fiind repartizat în conformitate cu metodologia tradiţională.

Chestionarul de evaluare iniţială a fost elaborat în baza conţinutului din curriculum. Astfel am analizat nivelul de cunoştinţe al fiecărui student în parte.

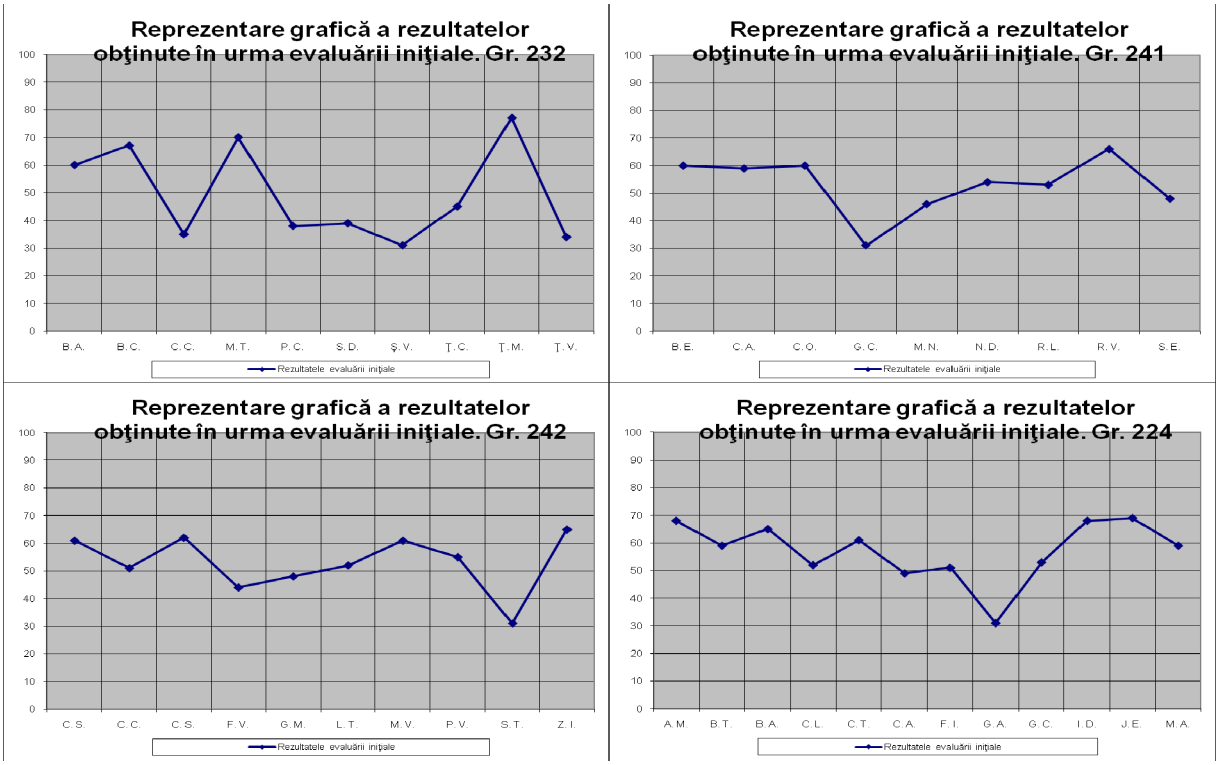


Fig. 3.10. Punctajul acumulat de fiecare student în urma evaluării iniţiale în grupele experimentale

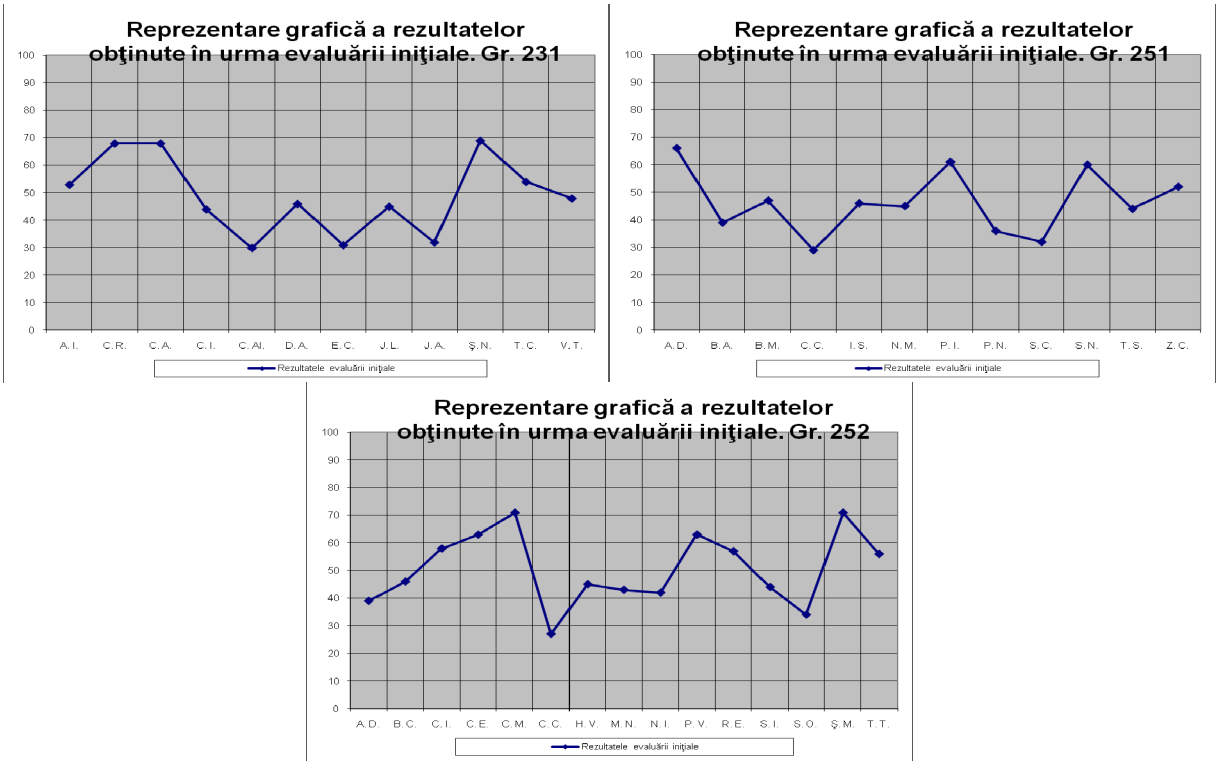


Fig. 3.11. Punctajul acumulat de fiecare student în urma evaluării iniţiale în grupele de control

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

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

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

Diagnosticarea studenţilor a permis de a obţine informaţii atât despre fiecare student în parte, cât şi despre nivelul de cunoştinţe la fiecare item al cursului. Analizând toate datele evaluării iniţiale am constatat următoarele rezultate:

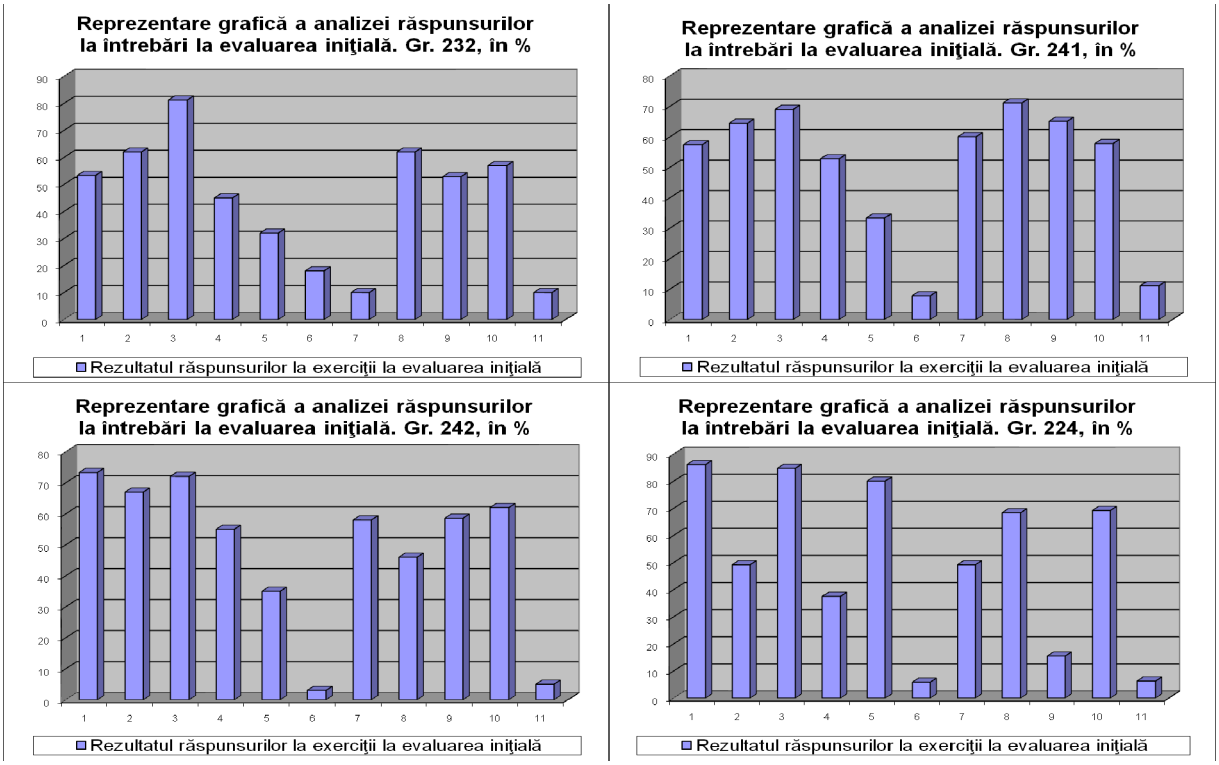


Fig. 3.12. Gradul mediu al cunoştinţelor studenţilor la fiecare item la evaluarea iniţială în grupele experimentale

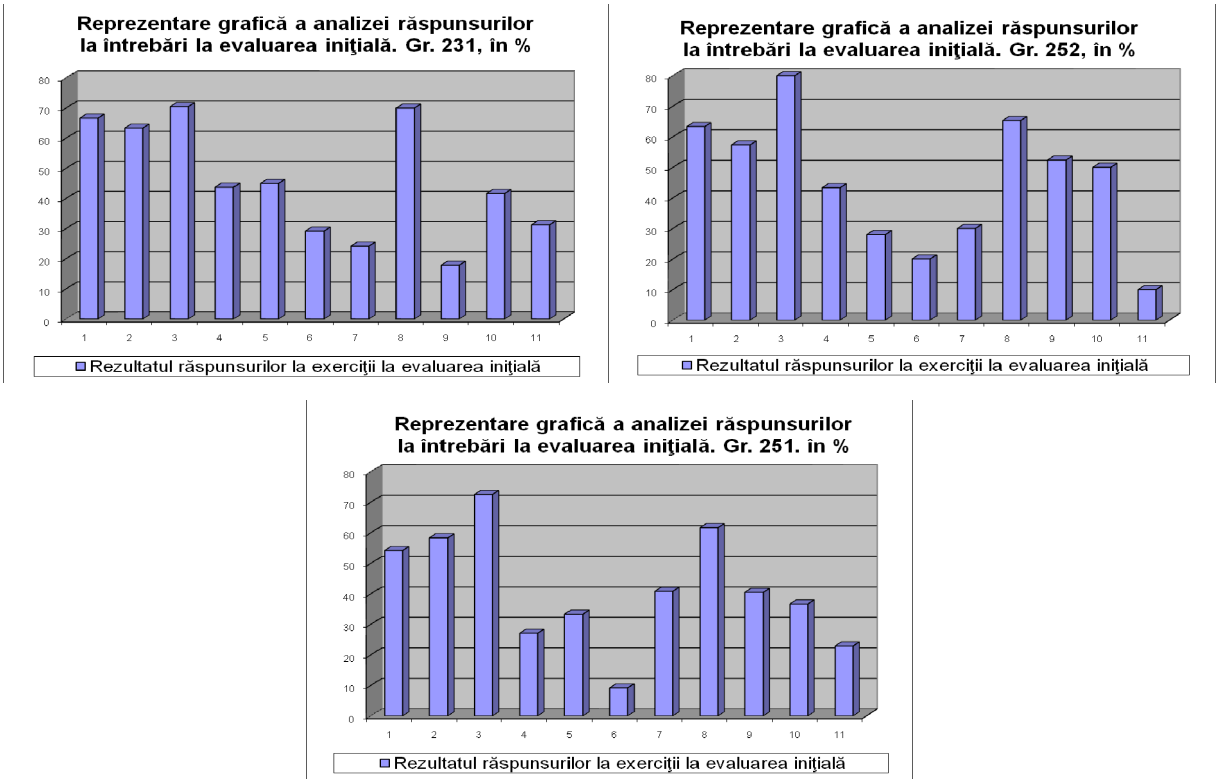


Fig. 3.13. Gradul mediu al cunoştinţelor studenţilor la fiecare item la evaluarea iniţială în grupele de control

Figurile 3.12 şi 3.13 reprezintă informaţia privitor la gradul mediu al cunoştinţelor studenţilor pe grupe la fiecare item în parte la grupele experimentale şi de control.

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

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

Reieşind din aceste rezultate vom gestiona şi repartiza orele destinate lucrului individual în curriculum. Astfel, vom contribui la reactualizarea funcţională a acestuia prin corelarea lucrului individual al studentului, prin adaptarea la grupul-ţintă a reperului curricular. Totodată,

lucrul individual poate servi un mecanism de diferenţiere şi individualizare a curriculumului la grupul-ţintă.

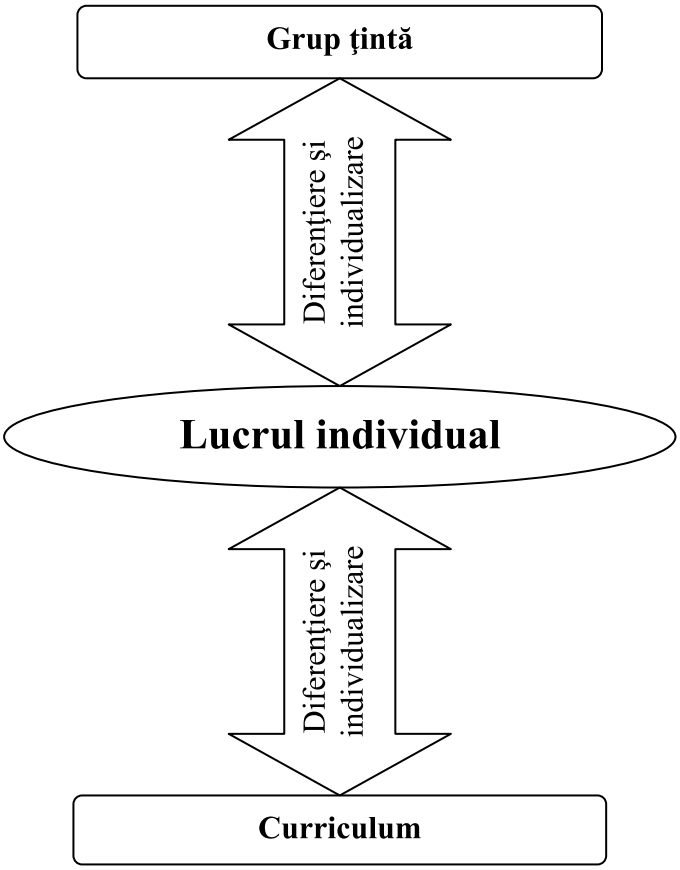


Fig. 3.14. Adaptarea finalităţilor curriculare la nevoile de formare a grupului-ţintă

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

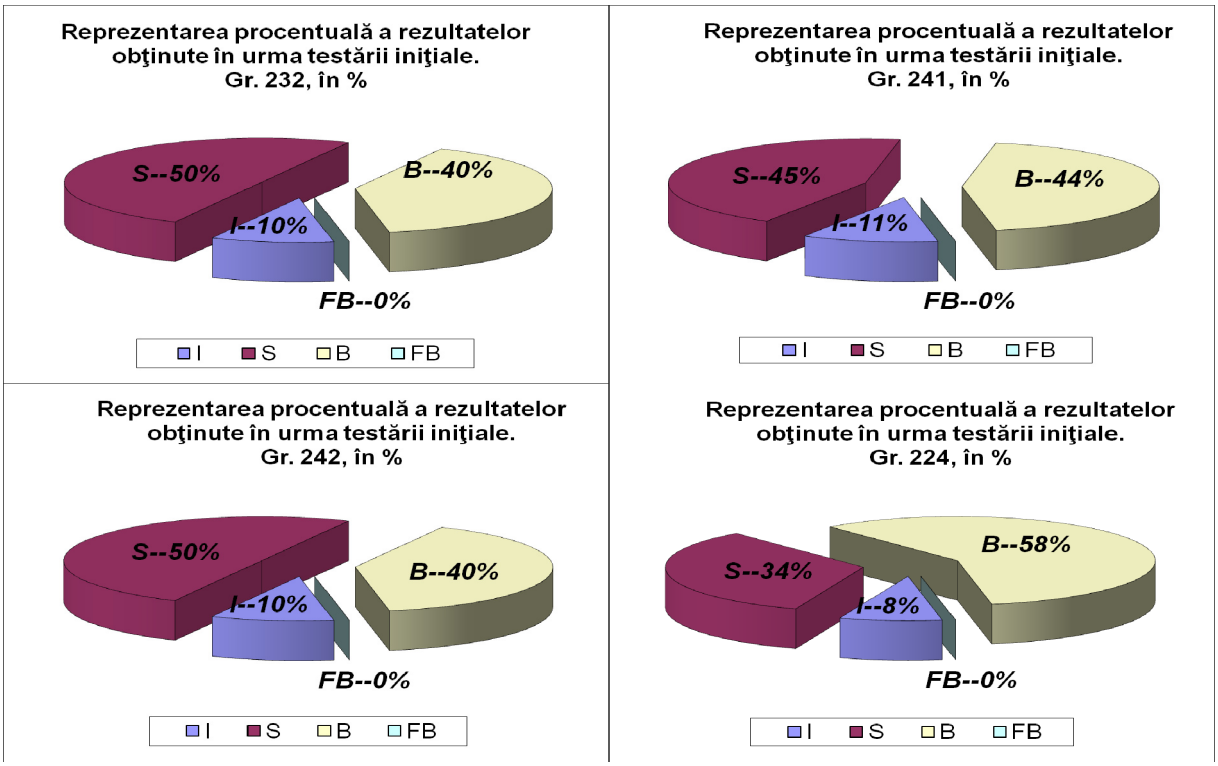


Fig. 3.15. Reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării iniţiale în grupele experimentale (în %)

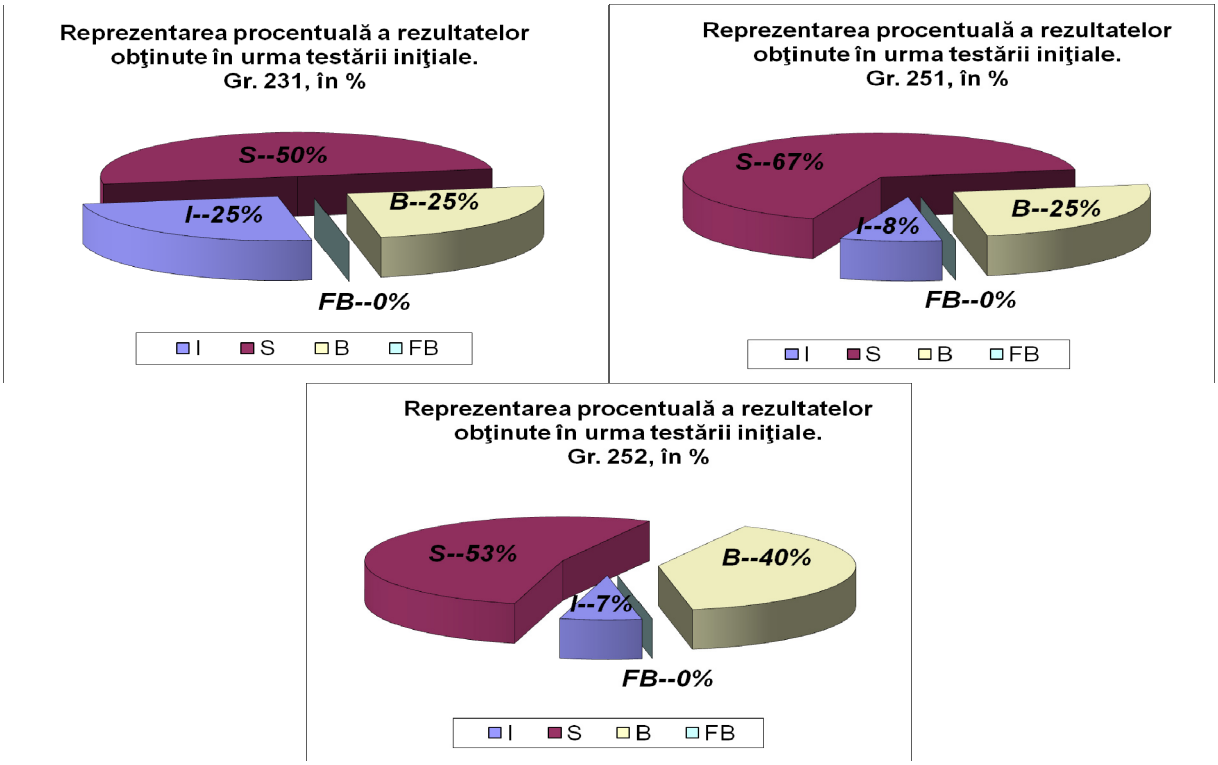


Fig. 3.16. Reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării iniţiale în grupele de control (în %)

Figurile 3.15 şi 3.16 reprezintă dependenţele care ne arată gradul mediu al cunoştinţelor studenţilor la evaluarea iniţială în calificative. Aici am convertit datele obţinute în calificative, reprezentându-le în formă grafică.

Evaluarea iniţială oferă abordarea potrivită şi instrumente variate pentru utilizarea de metode calitative şi cantitative în vederea modelării particularităţilor individuale ale capacităţilor de învăţare. Evaluarea iniţială reduce dificultăţile de învăţare ale educabililor şi determina necesitatea mai complicată şi costisitoare mai târziu. Evaluarea iniţială nu este o intervenţie specifică singulară, ci determină un plan de acţiune continuu şi zilnic.

În funcţie de datele experimentului am acumulat informaţia necesară şi ne putem forma o imagine coerentă despre progresul studenţilor. Această imagine reprezintă o bază solidă de planificare a unor activităţi individuale adecvate şi centrate pe educabil.

Rezultatele obţinute în urma experimentului cu privire la evaluarea iniţială ne ajută să constatăm unele beneficii în realizarea lucrului individual: fiecare student va reuşi să rezolve sarcina propusă şi profesorul va şti cum să-l ajute şi când, pe fiecare student care are nevoie de ajutor suplimentar; lacunele nu se vor transforma în bariere în învăţarea studenţilor şi nu vor produce probleme majore mai târziu.

Învăţământul individual prezintă următoarele avantaje de ordin metodologic:

• stimulează activitatea independentă a studentului, încrederea în (re)sursele de reuşită ale acestuia, deschise perfecţionării în sensul educaţiei permanente şi în sensul autoeducaţiei;

• stimulează activitatea profesorului de cunoaştere şi de asistenţă psihopedagogică a fiecărui student;

• stimulează activitatea profesorului de proiectare curriculară a unor strategii de *predare–învăţare–evaluare* necesare pentru însuşirea tehnicilor de muncă intelectuală, eficiente în cadrul fiecărei discipline de învăţământ;

• stimulează capacitatea profesorului de operaţionalizare a unor metode/procedee de instruire integrabile în orice strategie de *predare–învăţare–evaluare:* observarea independentă, experimentul, tehnicile de instruire programată, tehnicile de instruire asistată pe calculator, fişele de lucru individuale, necesare pentru: verificarea, recuperarea, consolidarea, aprofundarea cunoştinţelor; dezvoltarea unor capacităţi şi atitudini relevante la nivelul personalităţii studenţilor; realizarea unor exerciţii graduale, cu conţinut diferenţiat; stimularea muncii de cercetare, de investigaţie ştiinţifică (fişe de exerciţii) [91].

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

Un alt reper cu implicaţii asupra realizării lucrului individual în cercetarea noastră îl constituie cadrul conceptual al teoriilor inteligenţelor multiple, elaborat de Gardner. Subiectul poate fi considerat de importanţă majoră într-o eră în care din cauze determinate de o dinamică a societăţilor şi a necesităţilor mereu crescânde de adaptare a fiinţei umane la cerinţele societale, educaţia reprezintă resursa de la care aşteptările sunt unanime. De aici importanţa acordată prin prezenta lucrare implicaţiilor pe care le au noile teorii despre inteligenţă în realizarea lucrului individual al studenţilor.

Teoria inteligenţelor multiple generează un nou criteriu de diferenţiere în instruire, care contribuie la identificarea particularităţilor individuale ale celor care învaţă, constituind un fundament în atingerea performanţelor. Cunoaşterea lor influenţează posibilitatea de a le educa şi de a le dezvolta competenţele. Aplicarea teoriei inteligenţelor multiple în actul instructiv-educativ reprezintă o variantă de valorificare a disponibilităţilor pedagogice în procesul educaţional. Din acest punct de vedere, identificarea inteligenţelor multiple ale fiecărui educabil este foarte importantă pentru obţinerea unor rezultate notabile. Profesorul va pune accent pe formarea capacităţilor, competenţelor, atitudinilor, pe dezvoltarea unor tipuri de inteligenţă, ceea ce va determina preponderenţa obiectivelor formative generale, cu o valabilitate mult mai mare în timp, stabilite în funcţie de experienţa anterioară a educabililor, de performanţele înregistrate. Pentru student şi pentru profesor este bine de ştiut tipul de inteligenţă dominant depistat, pentru a putea fi convertit într-o linie de forţă la nivelul personalităţii celui care învaţă. Proiectarea, monitorizarea şi evaluarea trebuie să se axeze pe concepte şi principii legate de teoria inteligenţelor multiple şi a interpretării lumii moderne, determinarea intereselor fiecărui student, respectiv pe construirea nivelului de disponibilitate cognitiv şi emoţional al celor care învaţă [97].

Din cele menţionate mai sus, conchidem că „stil de învăţare” şi „inteligenţe multiple” nu sunt interschimbabile. Studenţii cu inteligenţe dominante similare pot avea stiluri de învăţare diferite.

Chestionarul a fost elaborat în baza celor nouă tipuri de inteligenţă prezentate de H. Gardner şi are drept scop determinarea tipurilor de inteligenţă predominantă. Experimentul a fost efectuat pe un eşantion de 80 de studenţi, respondenţii fiind din 4 grupe experimentale şi 3 grupe de control.

Rezultatele chestionarului aplicat sunt prezentate în figura ce urmează.

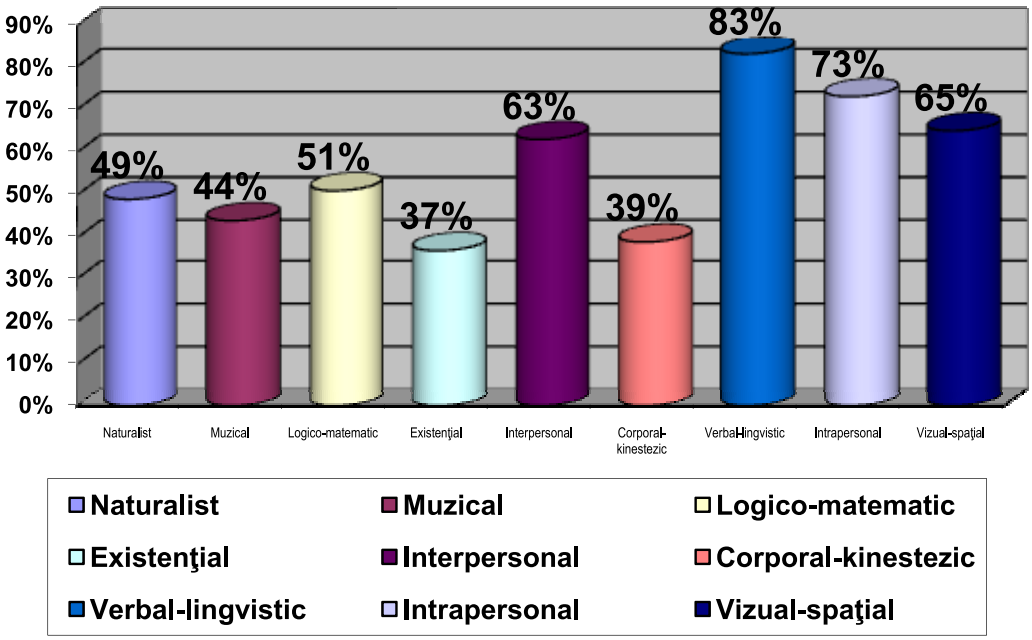


Fig. 3.17. Ponderea inteligenţelor multiple la studenţi

Conform graficului putem deduce că unele inteligenţe multiple, cum ar fi *verbal – linguistica*, *interpersonală şi intrapersonală,* prevalează faţă de altele. De fapt, fiecare student are până la patru inteligenţe mai dezvoltate, iar la unii studenţi două inteligenţe pot fi dezvoltate aproape la acelaşi nivel. Informaţia respectivă este utilizată la proiectarea, monitorizarea şi evaluarea lucrului individual în procesul educaţional.

Rezultatele obţinute duc spre ideea că inteligenţa ce-l reprezintă pe individ este, de fapt, o sumă de inteligenţe variate specializate. Tipurile de inteligenţă nu sunt uşor măsurabile, decât prin intermediul testelor de inteligenţă convenţionale. De asemenea, ele pot fi evaluate prin activităţile întreprinse de educabili în procesul educaţional.

Practica educaţională arată că cei ce învaţă, chiar şi cei cu performanţe medii, prezintă, în anumite perioade de timp, cerinţe educaţionale individualizate, înţelegerea faptului că ei trebuie să beneficieze de programe personalizate este esenţială în ridicarea calităţii predării şi învăţării.

3.2 Strategii de realizare a lucrului individual în învăţământul superior

Aplicarea teoriei inteligenţelor multiple oferă posibilitatea celor care învaţă de a-şi conştientiza punctele forte ale personalităţii, de a-şi dezvolta dorinţa de autocunoaştere, de autodepăşire, pentru a-şi pune competenţele în valoare, a se perfecţiona permanent, a fi un model

de realizare şi de conduită pentru ceilalţi, a putea lua decizii şi a le argumenta în mod conştient, raţional.

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

Determinarea teoriei inteligenţelor multiple sporeşte dorinţa de asimilare a elementelor de modernitate în activitatea instructiv-educativă, cadrele didactice dovedind din acest punct de vedere deschiderea spre orice formă de perfecţionare teoretică şi practică.

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

a) Diferenţierea/individualizarea obiectivelor;

b) Diferenţierea/ individualizarea sarcinilor şi / sau a timpului alocat;

c) Diferenţierea/ individualizarea activităţilor de învăţare ale elevilor;

d) Diferenţierea/ individualizarea răspunsurilor / produselor elevilor.

Monitorizarea lucrului individual propus trebuie să fie un proces planificat cu minuţiozitate care urmăreşte îmbunătăţirea calităţii învăţării şi a rezultatelor individuale. Remarcăm că punerea în aplicare a ideilor legate de procesul de individualizare în studierea limbii străine trebuie început în mod neîntârziat. Profesorilor le revine, în acest sens, un rol de primă importanţă. Afirmând acestea, ne referim la necesitatea monitorizării corecte de către profesor a deprinderilor acumulate în procesul de studiu, luându-se în consideraţie posibilităţile individuale, gradul de dificultate a materialului selectat, interesele studentului în scopul educării unei personalităţi multilateral dezvoltate [87].

Responsabilitatea membrilor catedrei în eficacitatea lucrului individual este foarte însemnată. Cadrele didactice trebuie să se bazeze pe rezultatele evaluării iniţiale, întrucât aceasta oferă posibilitatea de a analiza informaţia individuală în scopul înţelegerii necesităţilor diferenţiate şi individualizate.

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

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

- Principiul complementarităţii funcţionale intradisciplinare;
- Principiul complementarităţii funcţionale interdisciplinare;
- Principiul realizării produsului final rezultat din acţiuni şi reflecţi cu caracter transdisciplinar.

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

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

Strategia de monitorizare a lucrului individual va fi eficientă dacă:

- Şeful de catedră va avea o atitudine vizionară cu referire la LI.
- Cadrele didactice vor demonstra deschidere, motivare şi competenţa lucrului în echipă.

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

1. centrarea pe student: repere paradigmatice şi realizări academice;
2. lucrul individual ghidat, parte integrantă a curriculumului la disciplină;
3. formularea finalităţilor se studii: de la competenţele programului de formare profesională la formularea sarcinilor de lucru individual;
4. beneficiile lucrului în echipă şi a parteneriatului educaţional.

Tematica seminarelor a fost formulată reieşind din considerentul necesităţii formării atitudinii responsabile faţă de noua concepţie a învăţământului superior şi a competenţelor necesare pentru realizarea procesului de formare profesională în unele condiţii.

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

Una dintre dificultăţile întâlnite este formularea finalităţilor curriculare. Având la bază taxonomia acestora, realizată după gradul de generalitate, am insistat prin seminarul metodic la formarea abilităţilor de formulare a competenţelor şi derivarea din acestea a obiectivelor generale şi de referinţă, care constituie mecanismul operaţional de interrelaţionare cu studenţii. Proiectarea activităţilor curriculare, în baza obiectivelor, este orientată spre crearea condiţiilor de realizare prin ore contact direct şi prin lucrul individual. Fără a nega şi neglija importanţa orelor de contact direct, am valorificat posibilităţile formative ale lucrului individual. Profesorul va formula sarcinile pentru lucrul individual, ţinând cont, în primul rând, de finalitatea curriculară şi adaptând modalitatea de realizare a acesteia la particularităţile individuale ale studentului. Această activitate a cadrului didactic trebuie să aibă la bază înţelegerea esenţei noii concepţii a învăţământului superior (şi renunţarea la abordarea tradiţională a procesului didactic); atitudinea iresponsabilă faţă de realizarea sarcinilor curriculare atât în sala de curs, cât şi prin lucrul individual ghidat; abilităţi de proiectare şi realizare a activităţilor didactice în baza principiului complementarităţii funcţionale dintre orele contact direct şi lucrul individual.

Abordarea curriculară este în esenţă un proces educaţional ce comportă un caracter integrator. Disciplinele de studii au menirea de a valorifica potenţialul valoric al unor conţinuturi, dar, de fapt, sunt părţi ale programului de studii, apreciat ca un întreg. La nivelul finalităţilor de studii există multiple afinităţi. Cel mai înalt grad al congruenţei este prezent în competenţele proiectate. Toate disciplinele din planul de studii trebuie să fie orientate spre formarea unui ansamblu de competenţe, ce asigură calificarea profesională. Din aceste considerente, colaborarea cadrelor didactice în scopul realizării obiectivelor curriculare este o condiţie sine qua non a calităţii procesului de formare profesională. De aceea am organizat seminarul metodic cu tematica: „Beneficiile lucrului în echipă şi a parteneriatului educaţional". Dacă orele în sala de curs reflectă particularităţile interacţiunii profesor-student, atunci orele repartizate pentru lucrul individual sunt o posibilitate de realizare a parteneriatului didactic. Experienţa multor centre universitare europene, demonstrează eficienţa lucrului în echipă a cadrelor didactice în contextul abordării curriculare, în realizarea unei educaţii axate pe student şi formarea sistemului de competenţe, prescris de către programul de studii. În cadrul seminarului metodic, organizat la catedră, am pus accent pe formarea unei atitudini de deschidere faţă de lucrul în echipe de profesori şi formarea sarcinilor pentru lucrul individual, astfel încât produsul final al studentului să demonstreze prezenţa unei (unor) competenţe, rezultate din realizarea sarcinilor la diverse discipline de studii.

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

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

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

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

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

Tabelul 5. Finalităţile disciplinelor incluse în experimentul de formare

Disciplina	**Finalităţi**
lexicologia limbii engleze	• utilizarea diferitor căi de formare a cuvintelor • aplicarea termenilor învăţaţi în diferite contexte profesionale • argumentarea importanţei cuvintelor internaţionale în studierea limbilor străine
sociolingvistica limbii engleze	• aprecierea diversităţii culturale a lumii • acceptarea toleranţei faţă de valorile culturale ale altor etnii • orientarea în spaţiul sociocultural al ţării alofone (tradiţii, obiceiuri, sărbători, personalităţi istorice, culturale etc.)
lingvistica textului englez	• dezvoltarea abilităţilor comunicative • identificarea particularităţilor şi a funcţiilor stilistice ale limbii în receptarea diferitelor tipuri de mesaje/texte • exersarea abilităţilor de a scrie în baza textului citit

Prin utilizarea teoriei inteligentelor multiple în cadrul orelor se observă că profesorii înţeleg mai bine şi mai profund preferinţele de învăţare ale studenţilor, iar studenţii câştigă şi ei o mai mare încredere în puterile lor; acest lucru conduce la o mai mare implicare din partea studenţilor, pentru că ei se simt încrezători în ei înşişi şi în acele activităţi ce se potrivesc cu punctele lor forte, cu inteligenţele lor. Ne-am convins că un mod uniform de a preda şi evalua este ineficient când suntem toţi atât de diferiţi.

Un element esenţial în monitorizarea şi evaluarea lucrului individual este ca profesorul să cunoască profilul de inteligenţă al studenţilor, în vederea stabilirii strategiilor didactice de

diferenţiere şi individualizare. Din experimentul de depistare a tipurilor de inteligenţă dominante cele mai frecvent întâlnite sunt 3: *Inteligenţa verbală/lingvistică, intrapersonală, interpersonală.*

Teoria inteligenţelor multiple oferă un număr mare de instrumente didactice, care pot fi utilizate în cadrul lecţiilor centrate pe cel ce învaţă. Competenţele urmărite sunt diversificate în funcţie de tipul de inteligenţă vizat.

Studenţii cu tipul de inteligenţă *verbală/lingvistică* va agrea în mod deosebit să citească, să scrie, să povestească, să facă jocuri de cuvinte. De asemenea, presupune utilizarea scrisului sau a exprimării verbale pentru învăţarea textului; e vizibilă prin lecturi, folosirea cărţilor, discuţii în grupuri de orice mărime, fişe de lucru, povestiri, joc de roluri, memorare, lectură individuală.

Inteligenţa *interpersonală* reflectă capacitatea de a evalua starea de spirit a celorlalţi, precum şi abilitatea de răspuns şi adaptare la solicitări. Implică spirit de observaţie şi empatie. Este o forma de inteligenţă necesară în domeniul relaţiilor publice.

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

Inteligenţa *intrapersonală* reflectă capacitatea de a înţelege ce se întâmplă în universul nostru psihologic, conştient de punctele tari şi de cele slabe, planifică eficient atingerea obiectivelor personale, posibilitatea de a avea o imagine de sine corectă. Reflectă, de asemenea, capacitatea de autodisciplină, de cunoaştere a punctelor forte şi a limitelor. Este vorba de cunoaşterea de sine şi de luarea deciziilor pe baza cunoaşterii propriilor calităţi şi defecte.

Studentul cu acest tip de inteligenţă este foarte independent, îşi susţine cu mare tărie ideile, lucrează mult singur, are mare încredere în sine, îi plac iniţiativele individuale, îi plac proiectele de studiu individuale.

În cele ce urmează ne vom axa pe o clasificare a activităţilor folosite frecvent la orele de limbă străină din cadrul Facultăţii de Limbi şi Literaturi Străine, din punctul de vedere al teoriei inteligentelor multiple:

Tabelul 6. Tipuri de activităţi în baza inteligenţelor multiple a lui H. Gardner

Inteligenţe	**Tipuri de activităţi**
Verbală/lingvistică	Flashcards; scrierea poeziilor, poveştilor; crearea acronimelor/ mnemonicilor; crearea de întrebări/ răspunsuri; crearea metaforelor şi analogiilor; definirea/ restructurarea termenilor; parafrazarea
Interpersonală	Brainstorming, rezolvarea unei probleme, dialoguri, schimb de idei, realizarea unui interviu, realizarea unui proiect
Intrapersonală	Învăţarea din greşeli, situaţie de imaginaţie, autoanaliză, studiul individual, stabilirea obiectivelor de învăţare, elaborarea unui plan de activitate, scrierea unui eseu, elaborarea de postere, identificarea cuvintelor cheie

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

Tabelul 7. Sarcini ale lucrului individual în baza inteligenţelor multiple după H. Gardner

Inteligenţa verbal lingvistică			
Disciplina	**Sociolingvistica**	**Lexicologia**	**Lingvistica textului**
Conţinut	Stilul, genul şi clasa socială	Structura morfologică a cuvântului	Structura logico-semantică a informaţiei
Obiective	– Să definească noţiunea de stil – Să identifice particularităţile tipurilor de stil – Să determine legătura dintre limbă şi gen	– Să definească morfemul şi să distingă diferite tipuri de morfeme – Să formeze familii de cuvinte – Să distingă diferite tipuri de afixe în cuvinte	– Să identifice tema, ideea şi mesajul – Să determine punctul de vedere, vocea naratorului/perso-najului – Să elaboreze texte cu tema şi idee similară

Elaborarea unui referat				Tipul de activitate
Sarcini	Determinaţi particularităţile stilului oficial şi utilizaţi-l prin cercetare	Identificaţi lexicul specializat (lingvistic) şi modalităţile de formare a acestora	Comentaţi asupra particularităţilor lexico-gramaticale şi stilistice ale limbajului utilizat în referat	
Elaborarea unui glosar de termeni				
Sarcini	Definiţi termenii sociolingvistici	Clasificaţi cuvintele după modul de formare (derivare, compunere, abreviere)	Parafrazaţi cuvintele polisemantice din opera propusă	

Inteligenţa interpersonală				
Disciplina	**Sociolingvistica**	**Lexicologia**	**Lingvistica textului**	
Conţinut	Limba şi dialectele	Etimologia cuvintelor din limba engleză	Strategii de lectură	
Obiective	– Să definească noţiunea de ideolect şi dialect – Să demonstreze că dialectele reflectă structura socială a societăţii – Să determine deosebirile dintre limbă şi dialect	– Să recunoască diferite tipuri de cuvinte împrumutate – Să clasifice împrumuturile după limba de origine – Să descrie procesul de adaptare a împrumuturilor	– Să determine timpul şi spaţiul operei – Să diferenţieze spaţiul mediat de cel geografic	
Elaborarea unui proiect în grup				Tipul de activitate
Sarcini	Analizaţi dialectele regionale din textele propuse	Determinaţi gradul de asimilare din proiectul elaborat	Analizaţi din punct de vedere stilistic proiectul dat	
Realizarea unui interviu la tema propusă				
Sarcini	Determinaţi particularităţile lingvistice ale dialectului din interviul realizat	Motivaţi utilizarea împrumuturilor în interviul dat	Determinaţi corectitudinea lexicală şi gramaticală a limbajului din interviu	

Inteligenţa intrapersonală				
Disciplina	**Sociolingvistica**	**Lexicologia**	**Lingvistica textului**	
Conţinut	Bilingvismul şi bilingviştii	Clasificarea stilistică a vocabularului englez	Stilul publicistic: stilul oratoric, eseul,articolul	
Obiective	– Să definească noţiunea de bilingvism – Să identifice competenţele unui bilingvist – Să determine motivele care duc la contactul dintre limbi	– Să identifice straturile stilistice ale lexicului – Să determine deosebirea dintre arhaism, regionalism şi neologism – Să descrie mijloacele de formare a neologismelor	– Să identifice trăsăturile caracteristice stilului publicistic – Să analizeze relaţiile stilului publicistic cu alte stiluri – Să distingă tipurile de texte publicistice şi particularităţile acestora	
Scrierea unui eseu				**Tipul de activitate**
Sarcini	Elaborarea unui studiu contrastiv al topicii în limba engleză şi română	Identificaţi figurile de stil utilizate în eseu	Determinaţi particularităţile stilistice ale eseului elaborat	
Elaborarea unui poster				
Sarcini	Elaboraţi un poster cu tematica „Avantajele bilingvismului”	Utilizaţi neologismele şi determinaţi mijloacele de formare ale acestora	Respectaţi cu stricteţe particularităţile lexicale şi sintactice ale stilului publicistic în poster	

Fiecare profesor monitorizează cerinţele sale din portofoliu, indică paşii de realizare, identifică lacunele pe parcursul efectuării lucrului individual. La sfârşitul semestrului, studentul prezintă activitatea individuală şi primeşte note pentru lucrul efectuat de la fiecare profesor în parte. Avantajele complementarităţii lucrului individual sunt următoarele:

- studentul observă cerinţe unice ale corpului profesoral pentru lucrul individual dat;
- creşte responsabilitatea pentru efectuarea lucrului individual;
- lucrul individual apare ca un tot întreg în viziunea studentului;
- studentul este consultat de către trei profesori;
- se face economie de timp referitor la elaborarea unui singur produs al activităţii individuale;

- evaluarea este mai obiectivă.

Monitorizarea lucrului individual propus trebuie să fie un proces planificat, care urmăreşte îmbunătăţirea calităţii învăţării şi a rezultatelor individuale. Următoarele etape efectuate de către profesor ce stau la baza monitorizării sunt:

a) proiectarea sarcinilor de lucru adecvate tipului dominant de inteligenţă;

b) elaborarea lucrului individual cu grade diferite de dificultate şi complexitate;

c) dozarea timpului pentru fiecare sarcină acordată;

d) stabilirea unui program de activitate;

e) elaborarea instrumentelor de evaluare adecvate şi adaptate studenţilor, astfel ca fiecare să poată demonstra ce a învăţat.

În scopul ţinerii unei evidenţe exacte a orelor individuale şi a bunei organizări şi desfăşurări a procesului de instruire, propunem ca profesorii să prezinte şefilor de catedră informaţia cu privire la realizarea orelor individuale, întocmită în conformitate cu mostra propusă:

Tabelul 8.

Raport privind realizarea orelor individuale (extra-auditoriale) de către cadrul didactic:

_____

Luna _____ anul_____-

Nr. d/o	Data	Numele, prenumele, funcţia cadrului didactic	Disciplina	Anul grupa	Durata (ore)	Genul activităţii (masă rotundă, teste-grilă, studii individuale etc.
1						
2						
3						

Beneficiul abordării interdisciplinare în realizarea lucrului individual constă în faptul că evaluarea devine mai obiectivă, deoarece „evaluarea nu trebuie să se rezume doar la un singur instrument, ci să se refere la o serie de tehnici cât mai diverse, incluzând şi procese negociative.

Abordarea interdisciplinară este benefică atât pentru student, cât şi pentru profesor. Acest proces de complementaritate devine o modalitate de stimulare a motivaţiei, diferenţiere şi individualizare a procesului de învăţare.

În scopul implementării aspectului teoretic al experimentului în practică vom descrie paşii nemijlociţi care au fost efectuaţi drept exemplu pentru una din grupele experimentale. Am decis să descriem amănunţit ***scenariul*** efectuat la disciplina *Lexicologia textului englez* pentru grupa 232, specialitatea l. spaniolă-l. engleză, Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine.

Tradiţional, în curriculum numărul de ore este repartizat de profesori cu o experienţă în domeniu după anumite criterii, cum ar fi importanţa temei, volumul temei, gradul de dificultate a acesteia ş.a. Propunem să elaborăm curriculumul nu pentru întreg cursul, ci pentru fiecare grupă în parte sau, cel puţin, repartizarea orelor de curs, seminar şi lucrul individual să fie efectuat în funcţie de nivelul iniţial de cunoştinţă al grupei la acest curs.

Conform curriculei după care au studiat studenţii din grupurile de control, numărul orelor au fost repartizate conform tabelului de mai jos.

Tabelul 9. Unităţi de conţinut şi repartizarea orientativă a orelor

Nr. d/o	**Unităţi de conţinut**	**Ore**					
		Curs		**Seminar**		**Lucrul individual**	
		zi	f/r*	zi	f/r*	zi	f/r*
1.	Lexicology as a Science	2		2		1	
2.	The Word as the Basic Unit of Language	2		2		2	
3.	The Morphological Structure of English Words	2		2		3	
4.	Word Meaning	1		2		2	
5.	Semantic Structure of Words	1		2		2	
6.	Types and Causes of Semantic Change	2		2		2	
7.	Word Formation	2		2		2	
8.	Test on Units 1-7	2		2		2	
9.	Ways and Principles of Phraseological Units	4		2		3	
10.	Sense Relations	2		2		1	
11.	Stylistic Classification of the English Vocabulary	2		2		3	
12.	The Etymology of English Words	2		2		2	
13.	English Variants and Dialects	2		2		2	
14.	English Lexicography	2		2		2	
15.	Test on units 8-13	2		2		2	
Total		**30**		**30**		**30**	

Ne-am ghidat de reprezentarea grafică a gradului mediu de cunoştinţe ale studenţilor la fiecare item la evaluarea iniţială în grupa 232 (Figura 3.12) şi am repartizat orele specific acestei grupe în felul următor:

Tabelul 10. Unităţi de conţinut şi repartizarea orientativă a orelor

Nr. d/o	Unităţi de conţinut	Ore					
		Curs		Seminar		Lucrul individual	
		zi	f/r*	zi	f/r*	zi	f/r*
1	Lexicology as a Science	1		2		1	
2	The Word as the Basic Unit of Language	2		2		1	
3	The Morphological Structure of English Words	2		2		2	
4	Word Meaning	1		2		2	
5	Semantic Structure of Words	1		2		2	
6	Types and Causes of Semantic Change	2		2		2	
7	Word Formation	3		2		4	
8	Test on Units 1-7	2		2		1	
9	Ways and Principles of Phraseological Units	4		2		3	
10	Sense Relations	2		2		1	
11	Stylistic Classification of the English Vocabulary	2		2		4	
12	The Etymology of English Words	2		2		2	
13	English Variants and Dialects	2		2		3	
14	English Lexicography	2		2		1	
15	Test on units 8-13	2		2		1	
Total		**30**		**30**		**30**	

Analizând testul de evaluare iniţială, am observat că rezultatele răspunsurilor la itemii 5,6,7,11 la disciplina *Lexicologia textului englez* în grupa experimentală sunt mai slabe decât la ceilalţi itemi (vezi Fig. 3.12). Ca rezultat, am repartizat mai multe ore de lucru individual la temele care cuprind itemii vizaţi.

Următorii paşi efectuaţi de profesor pentru a ajunge la rezultatul dorit este de a identifica punctele slabe ale studenţilor în întreaga grupă, în subgrupe, cât şi ale fiecărui student în parte. Pentru aceasta ne conducem de reprezentarea grafică din Figura 3.10. Din acest grafic putem identifica că studenţii C.C., P.C., S.D., Ş.V., Ţ.C. şi Ţ.V. au un nivel mai scăzut de cunoştinţe la această disciplină şi, respectiv, acestor studenţi este nevoie de atras o atenţie mai sporită în procesul de elaborare a lucrului individual. Dar pentru a identifica punctele slabe ale fiecărui student în parte şi la fiecare item separat nu este îndeajuns acest grafic, de aceea vom apela la reprezentarea tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării iniţiale la grupa 232, specialitatea L. spaniolă-l. engleză, Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine, care sunt date în anexa 6. Efectuând testul inteligenţilor multiple, dispunem de toată informaţia despre student care ne va ajută să alegem pachetul de sarcini pentru lucrul individual.

Pe parcursul semestrului la disciplina dată pentru studenţii grupei 232 au fost stabilite următoarele sarcini care vizau atât întreaga grupă, cât şi fiecare student în mod individual.

1. La tema *Stylistic Classification of the English Vocabulary,* toţi studenţii au avut de îndeplinit aceleaşi însărcinări de realizare a lucrului individual: elaborarea unui glosar

la tema *Clasificarea stilistică a vocabularului englez* (Vocabularul neutru, comun literar şi comun colocvial; vocabularul special literar; cuvinte arhaice; vocabularul special colocvial; argoul; jargonisme; profesionalisme).

2. Studenţii C.C., P.C., Ş.V. Ţ.C. şi Ţ.V. au primit sarcina de a identifica sensul denotativ şi conotativ al vocabularului din povestirea *The Little Girl* de C. Mansfield pentru a însuşi mai bine itemul nr. 4 din testul de evaluare iniţială.
3. Studenţii S.D., Ţ.C. şi Ţ.V., având un rezultat scăzut la itemul nr. 1, au avut de clasificat cuvintele după relaţiile semantice: monosemie, polisemie, sinonimie, antonimie, hiponimie.
4. Studenţii B.A., B.C., C.C., P.C., S.D., Ş.V., Ţ.C., Ţ.V., fiind mai slabi la itemul nr. 7, urmau să elaboreze un proiect în grup la tema *Deosebiri lexicale, gramaticale, ortografice şi fonetice dintre varianta engleză britanică şi cea americană,* în baza materialului selectat de profesor, după care am determinat colegial gradul de asimilare a cunoştinţelor fiecărui student în parte din proiectul elaborat.
5. Petru a însuşi mai bine tema de la itemul nr. 11, studenţilor B.A., B.C., M.T., Ş.V., Ţ.C., Ţ.M. şi Ţ.V. le-am propus să scrie în mod individual câte un eseu la tema *Particularităţile lingvistice ale argoului în l. engleză,* după care fiecare dintre ei, împreună cu colegii, au identificat aspectul semantic şi structural al argoului utilizat în eseu.
6. O altă sarcină individuală pentru studenţii cu punctaj mai mic la itemul nr. 10, precum ar fi C.C., P.C., Ş.V., Ţ.V., a fost elaborarea unui poster utilizând neologisme şi determinând mijloacele de formare a acestora.
7. Pentru studenţii cu punctaj mai mic la itemul nr. 5 am propus elaborarea unui referat la tema *The Morphological Structure of English Words,* cu identificarea particularităţilor structurale ale mijloacelor de formare a cuvintelor.
8. Pentru consolidarea competenţelor de comunicare am recomandat tuturor studenţilor să realizeze câte un interviu pe diferite tematici studiate la această disciplină.

Acestea au fost o parte din sarcini pentru lucrul individual care au fost propuse concret anumitor studenţi în funcţie de rezultatul evaluării iniţiale. Paralel la orele de curs şi seminare au fost predate temele conform curriculumului.

Rezultatele fiecărui student din grupa 232 la fiecare item separat sunt date în tabelul A6.2, în baza cărora a fost prezentată reprezentanţa grafică din figura 3.18. Convertind aceste date în calificative rezultă graficul din figura 3.22. Datele acestui grafic ne conving de faptul ca

implementând această strategie de a combina predarea clasică a materialului cu lucrul diferenţiat şi individualizat care se bazează pe repartizarea sarcinilor anumitor studenţi în parte şi pe anumite tematici ale cursului dat în funcţie de nivelul de pregătire (de cunoştinţe) a studenţilor obţinem rezultate mult mai mari.

Această comparaţie în cifre este prezentată în tabelul 11, şi anume pentru grupa 232:

Tabelul 11

Grupa		**I** – insuficient		**S** – suficient		**B** – bine		**FB** – foarte bine	
		iniţial	final	iniţial	final	iniţial	final	iniţial	final
Eşantionul experimental	232	1	0	5	1	4	3	0	6

Astfel, am prezentat amănunţit scenariul efectuat în cadrul experimentului în una din grupele experimentale. După aceeaşi schiţă a fost efectuată repartizarea orelor şi sarcinilor pentru lucrul individual şi în celelalte grupe experimentale.

Monitorizarea lucrului individual la disciplina Lexicologia limbii engleze, predată la anul II de studii, Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine, în cadrul căreia am realizat şi experimentul nostru, este un proces complex, sistematic şi continuu.

În scopul planificării şi organizării monitorizării lucrului individual, studenţilor li se propune elaborarea portofoliului ca formă de evaluare la disciplina dată în baza rezultatelor chestionarelor de determinare a tipului de inteligenţe multiple şi de evaluare iniţială care constă din următoarele componente: glosar de termeni lingvistici, referat în baza temelor propuse şi analiza structurală a cuvintelor din textul propus. Portofoliul reprezintă cartea de vizită a studentului prin care profesorul poate să-i urmărească progresul la o anumită disciplină de-a lungul unui interval mai îndelungat de timp. El este o convenţie încheiată între student şi profesorul care trebuie să-l ajute pe student să se autoevalueze. De asemenea, portofoliul este compatibil cu instruirea individualizată ca strategie centrată pe stiluri diferite de învăţare [53, p.78-89].

Ne vom axa pe monitorizarea elaborării referatului, unde repartizarea temelor se face în funcţie de particularităţile individuale ale studentului. Conform evaluării iniţiale am stabilit că diferiţi studenţi au cunoştinţe diferite în ceea ce priveşte materialul la disciplina dată. Studenţilor le-au fost oferite acele teme spre cercetare la care întâmpină greutăţi şi în rezultat au lacune. Astfel, toate temele au fost repartizate conform necesităţilor individuale.

În cadrul monitorizării acumulăm, prelucrăm şi propunem studenţilor informaţie referitor la temele din curriculum. De asemenea, încercăm să oferim un feed-back sub formă de note, observaţii, îndrumări, indicaţii etc., care poate oferi informaţii despre performanţele studentului la un anumit moment de timp, cât şi prognoze referitoare la dezvoltarea lui ulterioară.

3.3 Rezultatele monitorizării lucrului individual

Prima etapă a experimentului pedagogic vizează stabilirea ipotezei cercetării: luarea în consideraţie a particularităţilor de diferenţiere şi individualizare ale studenţilor (inteligenţele multiple dominante, stilul preferenţial de învăţare şi necesităţile individuale) trebuie să conducă la o îmbunătăţire a rezultatelor realizării lucrului individual.

Experimentul de control s-a axat pe următoarele obiective:

- determinarea tipului dominant de inteligenţă multiplă al studentului;
- evaluarea nivelul achiziţiilor academice (la iniţial) acumulate pe parcursul monitorizării lucrului individual;
- analiza rezultatelor evaluării finale;
- compararea rezultatelor evaluării iniţiale şi celei finale.

Experimentul ne arată că având în vizor rezultatele mai slabe la unii itemi şi completându-i cu diferite forme şi strategii de lucru individual, după evaluarea finală observăm că ajungem la un nivel comparativ egal al cunoştinţelor pe diferiţi itemi în grupele experimentale. Acest lucru ne dovedeşte compararea grafică medie a studenţilor la fiecare item.

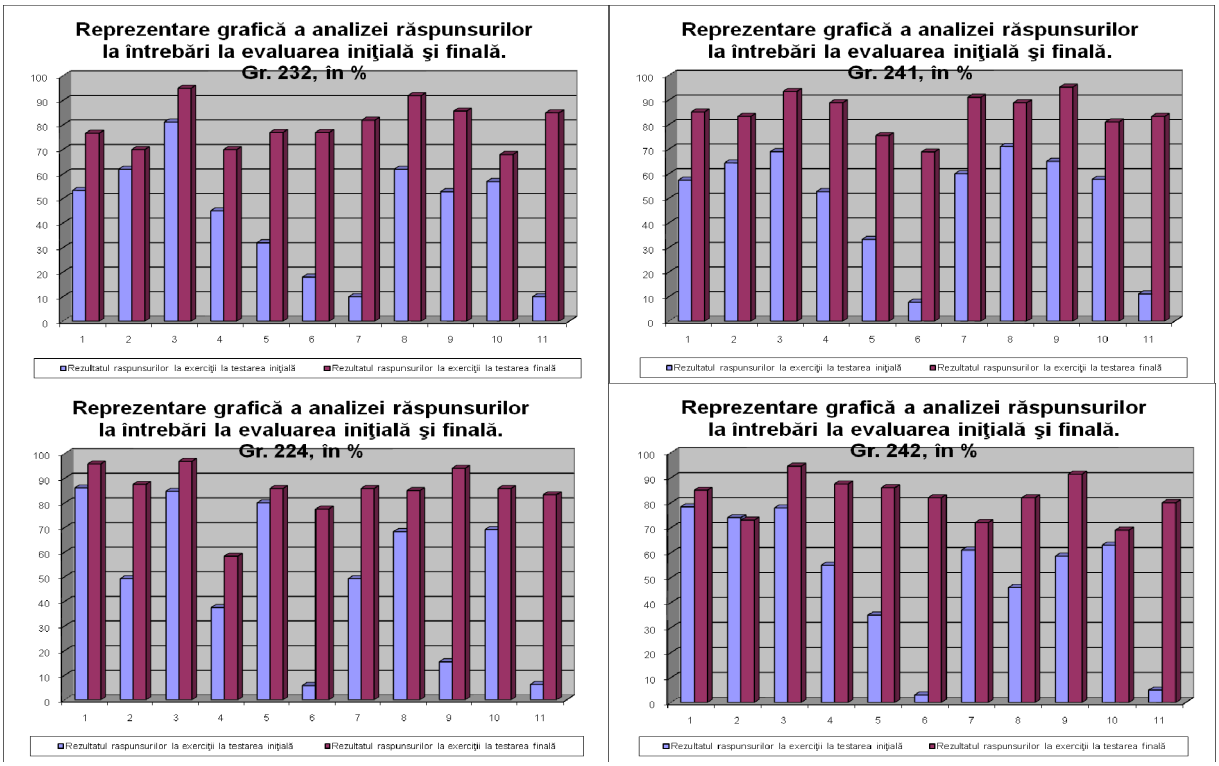


Fig. 3.18. Compararea grafică medie a evaluărilor iniţiale şi finale ale studenţilor la fiecare item în grupele experimentale, în %

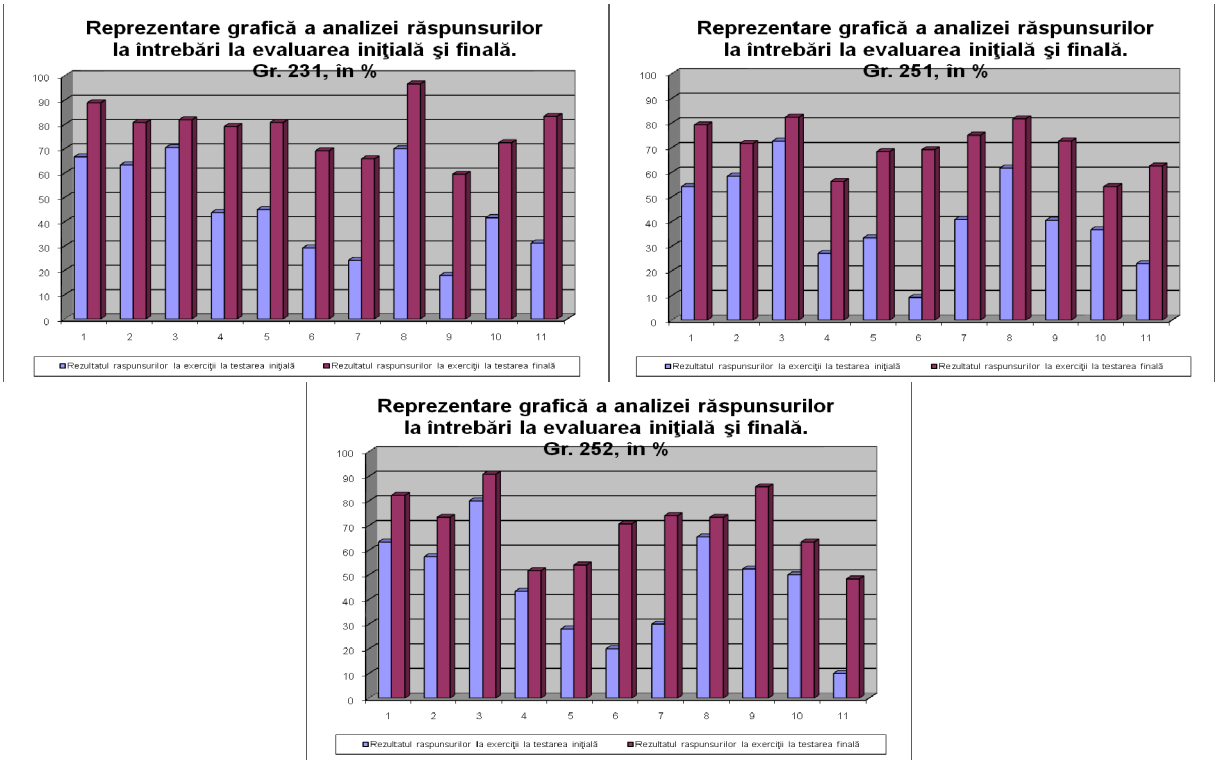


Fig. 3.19. Compararea grafică medie a evaluărilor iniţiale şi finale ale studenţilor la fiecare item în grupele de control, în %

Figurile 3.18 şi 3.19 reprezintă compararea rezultatelor evaluărilor iniţiale şi finale după itemi. Se observă o creştere esenţială a numărului de puncte acumulate de studenţi la itemii cărora în curriculum li s-a acordat un număr de ore mai mare de lucru individual. La grupele de control se observă o creştere a corectitudinii îndeplinirii itemilor de 60-70%. Pe când la grupele experimentale, unde lucrul individual a fost efectuat ţinând cont de diferenţierea studenţilor, de stilurile de învăţare, de inteligenţele multiple ale fiecărei grupe, această creştere constituie 80-90%.

După prelucrarea datelor acumulate şi în urma evaluării finale putem face următoarele reprezentări grafice din care putem uşor vedea nivelul fiecărui student după studierea cursului respectiv.

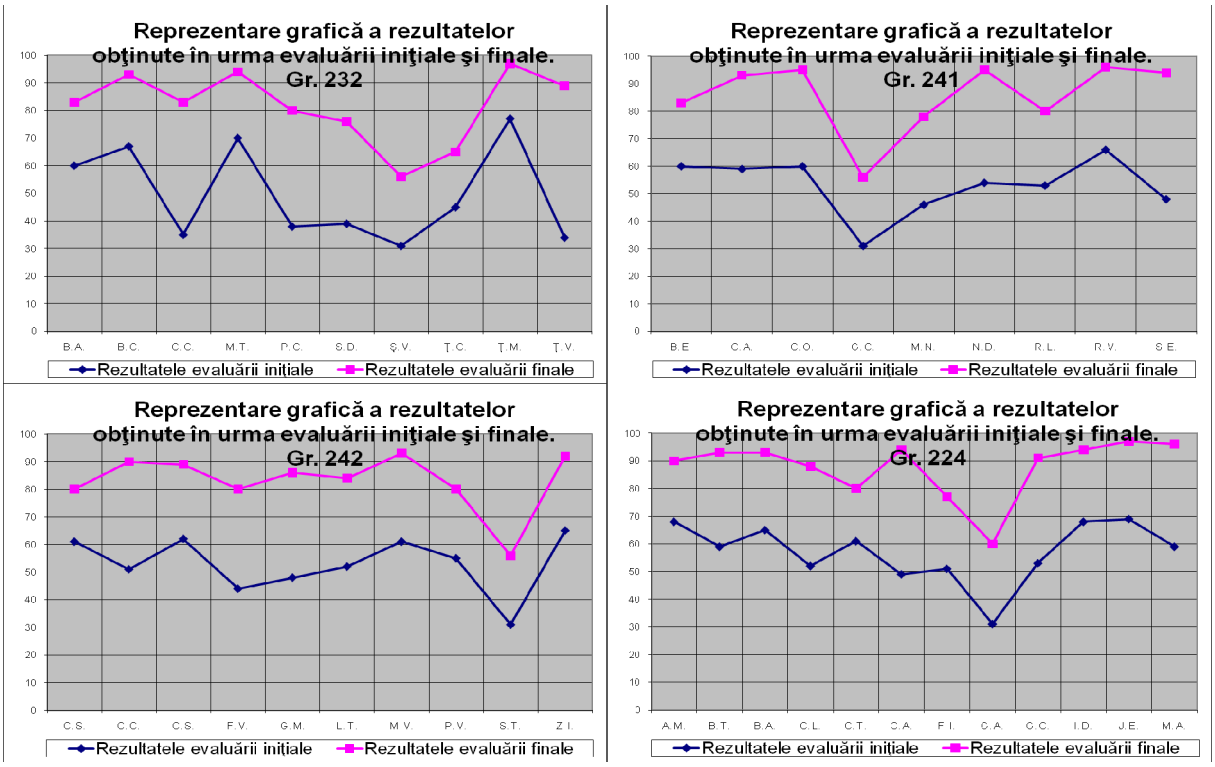


Fig. 3.20. Reprezentare grafică a comparării rezultatelor evaluării iniţiale şi finale în grupele experimentale

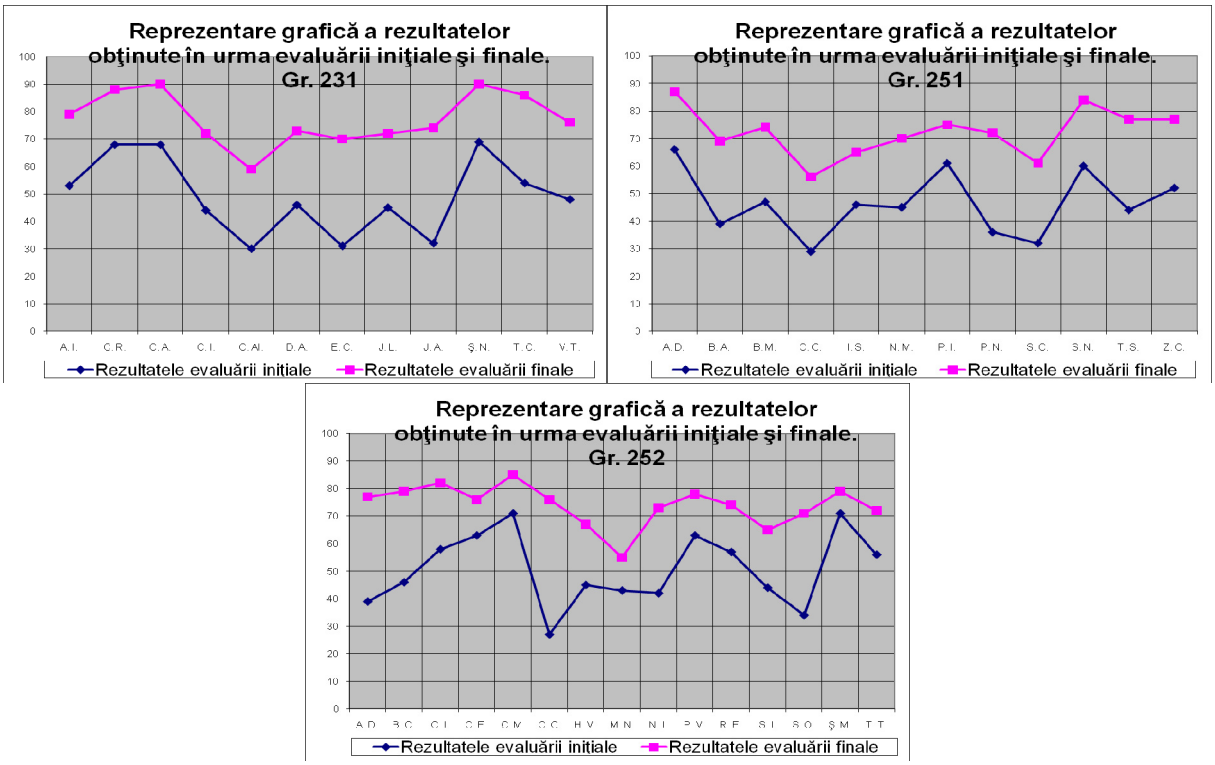


Fig. 3.21. Reprezentare grafică a comparării rezultatelor evaluării iniţiale şi finale în grupele de control

Din figurile 3.20 şi 3.21 putem face o comparaţie a creşterii nivelului de acumulare a cunoştinţelor la disciplina *Lexicologia limbii engleze* a fiecărui student în parte. La grupele de control se vede o creştere a diferenţei de puncte acumulate de student dintre valoarea iniţială şi cea finală de 10-25 puncte. La grupele experimentale, unde am utilizat lucrul diferenţiat şi individualizat şi am monitorizat lucrul individual conform planului personal de acţiuni, această creştere de diferenţe constituie 20-40 de puncte. Din figură uşor se observă contribuţia personală a studentului la modulul dat, dar şi în comparaţie cu colegii săi de grupă.

Conform graficelor putem uşor şi exact să constatăm nivelul fiecărui student în parte după evaluarea iniţială, apoi după evaluarea finală şi, respectiv, cu cât s-a mărit punctajul acumulat după studierea materialului de studiu. Dar pentru a avea o imagine clară despre rezultatele întregului experiment, atât în grupele experimentale, cât şi în cele de control, vom examina valorile medii pentru fiecare grupă.

Tabelul 12. Indicele de progres a materialului studiat în funcţie de punctajul acumulat

Grupa	Rezultatul acumulat la evaluarea iniţială,%	Rezultatul acumulat la evaluarea finală,%	Indicele de progres,%
Grupele experimentale			
232	49	82	33
241	53	86	33
242	53	83	30
224	57	88	31
Grupele de control			
231	49	77	28
251	46	72	26
252	51	73	22

Analizând datele din tabel putem conchide că grupele iniţial fiind comparativ la acelaşi nivel, la final media punctajului acumulat în grupele experimentale şi cele de control diferă. Adică putem spune că în urma folosirii teoriei inteligenţelor multiple şi luării în consideraţie a particularităţilor de diferenţiere şi individualizare avem reuşita mai mare.

Acest lucru demonstrează şi reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării finale în grupele experimentale şi cele de control (figurile 3.22, 3.23).

Făcând media indicilor de progres la grupele experimentale constatăm că aceasta este 31,75%, iar la grupele de control – 25,3%. Fapt ce dovedeşte că monitorizarea şi evaluarea lucrului individual în funcţie de teoria inteligenţelor multiple, stilului de învăţare şi particularităţilor individualele ale studenţilor duc la un mai înalt grad de asimilare a materiei decât în cazul neglijării acestor aspecte.

Pentru verificarea ipotezei în care presupunerea că vom spori calitatea formării profesionale iniţiale dacă ne vom axa pe fundamentele psiho-pedagogice ale diferenţierii şi individualizării procesului didactic, utilizând strategii eficiente/adecvate particularităţilor individuale ale studenţilor (se compară rezultatele evaluării iniţiale şi finale), am apelat la metoda de prelucrare statistică a datelor – ***criteriul t-student,*** compararea a două proporţii, cu formula:

$$t = \frac{|p_1 - p_2|}{\sqrt{\frac{p_1 \cdot q_1}{n_1} + \frac{p_2 \cdot q_2}{n_1}}}$$

p – ponderea apariţiei fenomenului;

q – probabilitatea neapariţiei fenomenului ($q=100-p$);

n – numărul de subiecţi.

Pentru 41 de studenţi

$t \geq 2,021$, pentru $p=0,05$

$t \geq 2,704$, pentru $p=0,01$

$t \geq 3,55$, pentru $p=0,001$

Pentru 12 studenţi

$t \geq 2,228$, pentru $p=0,05$

$t \geq 3,169$, pentru $p=0,01$

$t \geq 4,587$, pentru $p=0,001$

Pentru a stabili dacă rezultatele obţinute sunt semnificative, iar procesul obţinut nu se datorează unor factori întâmplători am recurs la calculul pragului de semnificaţie ***t*** conform formulei de mai sus. Au fost comparate rezultatele obţinute la evaluarea iniţială cu cele de la evaluarea finală. Datele analizei statistice se prezintă în tabelele 13 şi 14.

Datele analizei statistice a rezultatelor experimentului pedagogic

Tabelul 13.

GRUPA	**232**	**241**	**242**	**224**	**Întreg grupul experimental**
Evaluarea iniţială	49	53	53	57	53
Evaluarea finală	82	86	83	88	84,75
t	2,34	2,43	2,25	2,34	3,31
p	0,05	0,05	0,05	0,05	0,01

Tabelul 14

GRUPA	**231**	**251**	**252**	**Întreg grupul de control**
Evaluarea iniţială	49	46	51	48,67
Evaluarea finală	77	72	73	74
t	1,94	1,42	1,27	2,38
p	nesemn.	nesemn.	nesemn.	0,05

Rezultatele obţinute ne permit să afirmăm că ipoteza cercetării se confirmă.

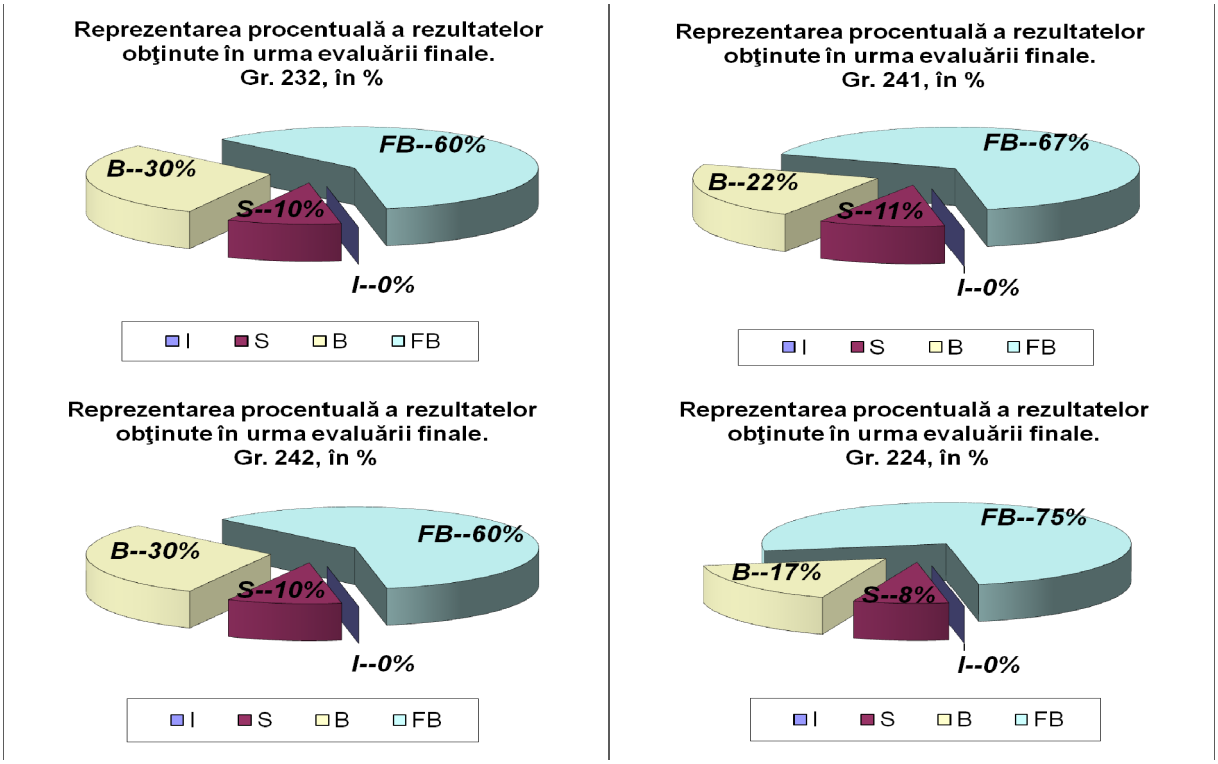


Fig. 3.22. Reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării finale în grupele experimentale

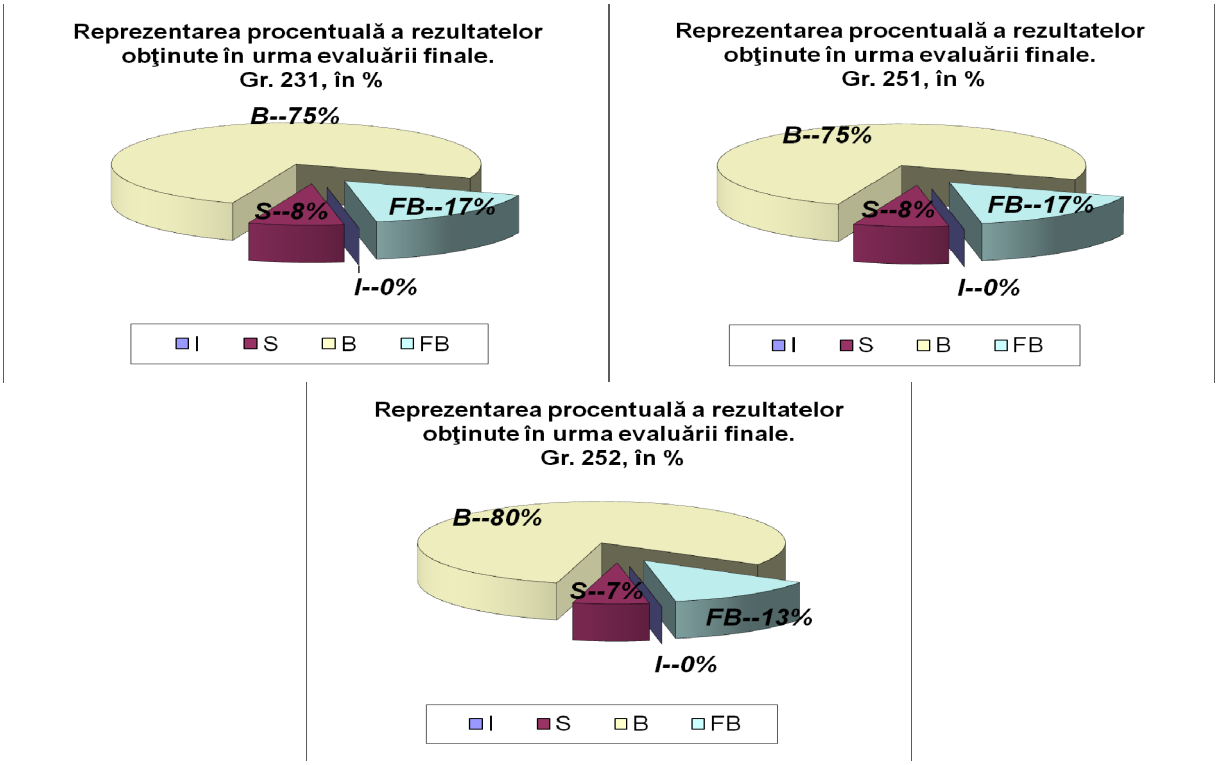


Fig. 3.23. Reprezentarea grafică în calificative a rezultatelor evaluării finale în grupele de control

După convertirea datelor din figurile 3.20 şi 3.21 în calificative, obţinem alte dependenţe reprezentate în figurile 3.22 şi 3.23. Din aceste figuri se observă că dacă în grupele de control a crescut considerabil numărul studenţilor cu calificativul „bine” din contul celor cu „suficient”, atunci în grupele experimentale a crescut până la 60-75% numărul celor „foarte bine” din contul celor „suficient” şi „bine”. La ambele eşantioane a dispărut coeficientul „insuficient”.

Analizând rezultatele calificativelor atât după evaluarea iniţială, cât şi cea finală obţinem următorul tabel de date.

Tabelul 15. Rezultatele calificativelor evaluării iniţiale şi finale

Grupa		**I** – insuficient		**S** – suficient		**B** – bine		**FB** – foarte bine	
		iniţial	final	iniţial	final	iniţial	final	iniţial	final
Eşantionul experimental	232	1	0	5	1	4	3	0	6
	241	1	0	4	1	4	2	0	6
	242	1	0	5	1	4	3	0	6
	224	1	0	4	1	7	2	0	9
	TOTAL	**4 st. (10%)**	**0 st. (0%)**	**18 st. (44%)**	**4 st. (10%)**	**19 st. (46%)**	**10 st. (24%)**	**0 st. (0%)**	**27 st. (66%)**
Eşantionul de control	231	3	0	6	1	3	9	0	2
	251	1	0	8	1	3	9	0	2
	252	1	0	8	1	6	12	0	2
	TOTAL	**5 st. (13%)**	**0 st. (0%)**	**22 st. (56%)**	**3 st. (8%)**	**12 st. (31%)**	**30 st. (77%)**	**0 st. (0%)**	**6 st. (15%)**

Analiza comparativă ne-a permis să observăm că avem rezultate diferite în cadrul evaluării iniţiale şi celei finale la ambele eşantioane, pe eşantionul experimental de exemplu la calificativul *foarte bine*, iniţial nu s-au înregistrat rezultate bune – 0%, pe când la evaluarea finală avem un nivel de performanţă înalt – 66%. Iar pe eşantionul de control nivelul de performanţă nu este atât de ridicat comparativ cu eşantionul experimental, de exemplu la calificativul *foarte bine,* de asemenea, iniţial nu s-au înregistrat rezultate bune – 0%, rezultatul evaluării finale este de 15%, şi este de 4,4 ori mai mic comparativ cu rezultatul eşantionului experimental.

Performanţele demonstrate de studenţii din eşantionul experimental se deosebesc esenţial de performanţele demonstrate de studenţii din eşantionul de control (diferenţele nu sunt întâmplătoare).

3.4 Concluzii la capitolul 3

Concepţia învăţământului superior, încadrată într-o reformă a educaţiei universitare (Procesul Bologna), se axează pe implicarea activă a studentului în propria sa formare profesională. Pentru a identifica starea reală a lucrurilor şi a determina implicarea cadrelor didactice în asigurarea unui învăţământ orientat spre nevoile de formare a discipolilor, prin diferenţiere şi individualizare, organizarea eficientă a lucrului individual, am propus chestionare pentru profesori şi şefi de catedre.

În baza analizei rezultatelor chestionarului aplicat cadrelor didactice şi şefilor de catedră conchidem că lucrul individual este realizat mai mult ca o modalitate a activităţii didactice, stabilită formal în cadrul procesului de formare profesională. Este un element conceptual al formării viitorilor specialişti, care nu este valorificat pe deplin. Lucrul individual este mai puţin perceput ca şi posibilitate de individualizare a traseului academic. La nivel teoretic cadrele didactice şi şefii de catedră enumeră posibilităţi de individualizare, dar la catedre nu există o strategie de monitorizare a lucrului individual şi de utilizare a acestei forme de instruire pentru a valorifica particularităţile individuale în scopul optimizării procesului de formare profesională.

Experimentul pedagogic a fost efectuat pe perioada a trei ani, la care au participat 80 de studenţi, dintre care 41 de studenţi au constituit eşantionul experimental, 39 de studenţi au constituit eşantionul de control. Scopul efectuării experimentului pedagogic a constat în verificarea ipotezei: în ce măsură diferenţierea şi individualizarea instruirii în baza lucrului individual duce la îmbunătăţirea calităţii însuşirii materiei de studiu. S-a verificat minuţios rolul evaluării iniţiale în stabilirea planificării numărului de ore de lucru individual la fiecare modul (temă) în parte, s-a ţinut cont de inteligenţele multiple şi stilurile de învăţare ale fiecărui student, s-a luat în consideraţie însărcinările individuale date fiecărui student pentru elaborarea portofoliului.

Diferenţierea şi individualizarea studenţilor din grupele experimentale s-a desfăşurat prin gruparea studenţilor în diferite variante, ţinând cont de particularităţile individuale ale fiecăruia. Particularităţile individuale au fost măsurabile în măsura posibilităţilor. Rezultatele au fost însă nu dintre cele mai bune. Cauza neatingerii complete a rezultatului scontat constă în următoarele: (a) studenţii nu dispun de calităţi suficiente pentru a efectua lucrul individual conform cerinţelor actuale; (b) profesorii nu dispun de literatură metodică necesară pentru a petrece eficient lucrul individual; (c) monitorizarea lucrului individual nu are loc conform planului grafic pus la dispoziţia studentului de către profesor; (d) monitorizarea lucrului individual se desfăşoară conform instruirii tradiţionale, fără a se folosi criterii, indicatori şi descriptori; (e) la efectuarea lucrului individual nu se foloseşte principiul complementarităţii, care ar ordona, stimula şi folosi

mai eficient bugetul de timp al studentului, ar face îndeplinirea lucrului individual mai transparentă.

Partea pozitivă a experimentului dat constă în faptul că studenţii sunt mai disciplinaţi, au în faţă graficul de prezentare la monitorizarea lucrului individual bine pus la punct pe care trebuie să-l respecte totalmente, studentul îşi cunoaşte inteligenţa sa dominantă, stilul său preferat de învăţare, este mai responsabil faţă de sine şi de colegi.

Pe parcursul experimentului ne-am confruntat cu un şir de dificultăţi:

1. În procesul efectuării experimentului am constatat voinţa cadrelor universitare de a îmbunătăţi realizarea lucrului individual cu studenţii. Lipsa deprinderilor de lucru individual din liceu, lipsa unui regulament, a literaturii şi a indicaţiilor metodice în universitate duc la executarea lui după posibilităţile fiecăruia. Să nu uităm că competenţele finale sunt produsul lucrului individual.

2. Diferenţierea şi individualizarea instruirii este o problemă foarte actuală şi îndeplinirea ei solicită un efort aproape dublu din partea profesorului. Îndeosebi se cere efort la stabilirea, planificarea, monitorizarea şi evaluarea lucrului individual.

3. Este nevoie de voinţă din partea întregului corp profesoral pentru a realiza corect lucrul individual al studentului. Rolul decisiv aparţine catedrei, facultăţii şi universităţii în ansamblu.

4. Lucrul individual este cheia ce deschide drumul viitorului specialist spre piaţa muncii. De trăinicia competenţelor căpătate depinde aportul fiecăruia pentru prosperarea societăţii noastre.

Pentru a realiza o activitate diferenţiată, profesorul trebuie să planifice şi să proiecteze activitatea diferenţiat şi să colaboreze cu colegii de catedră. Proiectarea activităţii trebuie să aibă punct de plecare informaţiile pe care le are profesorul despre stilurile de învăţare şi inteligenţele dominante ale studenţilor. Astfel, evaluarea iniţială trebuie să ofere informaţii suficiente despre fiecare student în parte.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

Una dintre principalele probleme ale didacticii contemporane o constituie diferenţierea şi individualizarea instruirii. Formarea personalităţii studentului contemporan înseamnă dezvoltarea spiritului inovator bazat pe gândire logică, formarea unui specialist cu trăsături morale înalte, dar şi cu tehnologii eficiente de acţiune. Sarcina principală a universităţilor este ca în viitor fiecare absolvent să fie un membru creativ al societăţii, să poată folosi în practică competenţele formate în timpul studiilor. Menirea profesorului este de a crea posibilităţi optime fiecărui student în parte, să activeze potenţialul său biopsihic la maximum, pentru a-şi forma calităţi de lucru individual.

Rezultatele obţinute confirmă faptul că tratarea diferenţiată şi individualizată a studenţilor în cadrul formării iniţiale contribuie la optimizarea procesului instruirii.

Experimentul pedagogic a demonstrat că luarea în consideraţie a particularităţilor individuale a studenţilor conduce la o îmbunătăţire a rezultatelor învăţării. În cadrul experimentului au fost identificate schimbări calitative ale rezultatelor studenţilor din eşantionul experimental: utilizarea mai frecventă a abilităţilor cognitive de nivel înalt (analiză, evaluare, creare) la tratarea sarcinilor complexe de învăţare în raport cu studenţii din eşantionul de control. Formarea acestor abilităţi devine posibilă datorită creării situaţiilor confortabile de învăţare pentru majoritatea studenţilor din eşantionul experimental.

Diferenţierea şi individualizarea procesului educaţional trebuie să se bazeze pe stilurile de cunoaştere, învăţare şi de inteligenţele multiple ale fiecărui student. Experimentul pedagogic realizat în baza implementării strategiilor şi a modelului care conţine fundamente teoretice şi aplicative, a tehnologiei instruirii diferenţiate şi individualizate axată pe lucrul individual a confirmat ipoteza cercetării. Obiectivele cercetării au fost atinse. În urma analizei datelor experimentale căpătate putem face următoarele concluzii:

1. Evaluarea iniţială reprezintă una din premisele fundamentale ale proiectării şi organizării întregului program de pregătire şi integrare profesională a studenţilor. Evaluarea iniţială are drept scop stabilirea nivelul de pregătire a studenţilor la începutul fiecărui program de lucru (modul), inclusiv condiţiile în care studenţii îşi vor desfăşura activitatea. Acest tip de evaluare oferă studentului şi profesorului o reprezentare a potențialului de învăţare, dar şi a eventualelor lacune ce trebuie înlăturate sau a unor aspecte ce trebuie corectate sau îmbunătăţite. Evaluarea iniţială a studenţilor este punctul de pornire pentru repartizarea adecvată a numărului de ore şi a sarcinilor de lucru individual la fiecare temă în parte.

2. Pentru realizarea cu succes a lucrului individual, profesorul trebuie să se bazeze pe valorificarea complementarităţii. Toate disciplinele din planul de studii trebuie să fie orientate spre formarea unui ansamblu de competenţe, ce asigură calificarea profesională. Din aceste considerente, colaborarea cadrelor didactice în scopul realizării obiectivelor curriculare este o condiţie sine qua non a calităţii procesului de formare profesională. Dacă orele în sala de curs reflectă particularităţile interacţiunii profesor-student, atunci orele repartizate pentru lucrul individual sunt o posibilitate de realizare a parteneriatului didactic.

3. Strategiile pedagogice centrate pe instruirea diferenţiată şi individualizată au contribuit la formarea subgrupelor de studenţi la orele practice, organizarea procesului de diferenţiere şi individualizare, monitorizarea şi evaluarea acestuia, accentul fiind pus pe subgrupe eterogene.

4. Elaborarea şi implementarea modelului pedagogic (Figura 2.6) care conţine fundamentele psiho-pedagogice, teoretice şi cele aplicative, a permis eficientizarea întregului proces de instruire accentuând:

- gradul de realizare a obiectivelor privind folosirea lucrului individual în timpul orelor de studii;

- posibilitatea de colaborare a profesorilor universitari privind eficienţa lucrului individual.

5. În scopul stimulării studentului să lucreze la maximum la îndeplinirea sarcinilor (lucrul individual) este necesară monitorizarea permanentă a activităţii lor. Pentru a avea un sistem de învăţământ performant, de calitate, trebuie să dispunem de un sistem de monitorizare care să urmărească îndeplinirea standardelor educaţionale, a competenţelor la nivel de disciplină universitară cu implicarea tuturor cadrelor universitare, prin determinarea metodelor şi instrumentelor de monitorizare-evaluare adecvate. Sistemul de monitorizare implică îndeplinirea standardelor educaţionale, obiectivelor preconizate la nivel de demers didactic (ore) prin mobilizarea tuturor resurselor umane şi non-umane. Tehnologiile de monitorizare folosite urmează să stabilească valoarea adăugată şi valoarea de facto a educaţiei din perspectiva schimbărilor socio-educaţionale la fiecare disciplină în parte. Binomul monitorizare -învăţare trebuie înţeles drept o cale de perfecţionare a procesului educaţional şi duce la formarea unui sistem credibil de formare – evaluare a competenţelor studenţilor.

6. Succesul lucrului individual al studentului depinde de colaborarea cu colegii săi, de colaborarea între profesor şi student, de mediul de învăţare, de folosirea eficientă a surselor de informare. *Fişa de diagnosticare iniţială a dezvoltării cognitive a studentului* reprezintă instrumentul pedagogic de bază care ne orientează în aplicarea strategiilor de diferenţiere şi individualizare în aplicarea strategiilor de ID, inclusiv a modelului nominalizat.

7. Teoria inteligenţelor multiple generează un nou criteriu de diferenţiere în instruire, care contribuie la identificarea particularităţilor individuale ale celor care învaţă, constituind un fundament în atingerea performanţelor. Cunoaşterea lor influenţează posibilitatea de a le educa şi de a le dezvolta competenţele. Aplicarea teoriei inteligenţelor multiple în actul instructiv-educativ reprezintă o variantă de valorificare a disponibilităţilor pedagogice în procesul educaţional.

8. Experimentul pedagogic ne-a demonstrat că ţinând cont de particularităţile individuale ale studenţilor din eşantionul experimental s-au obţinut rezultate mai bune în comparaţie cu studenţii din eşantionul de control. Indicatorii şi descriptorii elaboraţi pentru evaluarea individuală şi diferenţiată în activitatea de instruire ne-au ajutat la realizarea şi verificarea experimentului pedagogic.

9. Folosirea principiului complementarităţii lucrului individual ne face să preţuim bugetul de timp al studentului. Consultându-ne şi analizând lucrul individual pe care trebuie să-l îndeplinească studentul, elaborăm în comun sarcini pentru activitatea individuală, dar care să conţină aspecte specifice fiecărei discipline în parte. Experimentul de formare a arătat veridicitatea folosirii unui portofoliu la mai multe discipline, ţinând cont de inteligenţele multiple şi stilurile de învăţare ale fiecărui student. Astfel se vede rodul muncii studentului, gradul creşterii cunoştinţelor.

10. În cadrul cercetării teoretice au fost identificate următoarele etape de realizare a lucrului individual: (1) planificare; (2) organizare; (3) efectuare; (4) monitorizare; (5) corectare; (6) reflecţie, iar experimentul pedagogic a demonstrat necesitatea şi eficienţa parcurgerii acestor etape la studiul realizarea lucrului individual. S-a dovedit a fi valoros tabelul ce reflectă esenţializarea diferenţierii şi individualizării din perspectiva teoriilor învăţării elaborată ca un instrument de sinteză a analizei reperelor teoretice.

În consens cu rezultatele cercetării propunem următoarele **recomandări** pentru **echipele manageriale din instituțiile superioare de învățământ:**

- Catedra trebuie să dispună de strategii conceptual fundamentate cu referire la realizarea lucrului individual al studentului în scopul optimizării procesului de formare profesională;
- Şeful de catedră împreună cu profesorul disciplinei trebuie să determine ponderea lucrului individual pentru fiecare disciplină, raportul dintre orele de contact direct şi lucrul individual;
- Pentru realizarea eficientă a principiului complementarităţii lucrului individual, şefii de catedre trebuie să contribuie la asocierea în grupuri mici a cadrelor didactice în scopul

elaborării în comun a sarcinilor referitor la activitatea individuală a studenţilor. Toate disciplinele din planul de studii trebuie să fie orientate spre formarea unui ansamblu de competenţe, ce asigură calificarea profesională.

Recomandări pentru cadrele didactice universitare:

- În procesul valorificării lucrului individual ca modalitate de formare a competenţelor profesionale, cadrele didactice trebuie să se axeze pe ideea diferenţierii şi individualizării, adaptării activităţii de învăţare la particularităţile studenţilor;
- Centrarea procesului de formare pe student poate fi realizată prin oferirea unor posibilităţi de alegere. Opţiunile propuse, pentru a fi eficiente, trebuie construite reieşind din informaţia despre particularităţile individuale ale studenţilor: necesităţi de învăţare, preferinţe, interese;
- Cadrele didactice trebuie să monitorizeze lucrul individual cu ajutorul criteriilor, indicatorilor şi descriptorilor. Monitorizarea este în strânsă legătură cu evaluarea, iar împreună formează competenţe prevăzute de curricule universitare pentru a deveni un bun specialist pe piaţa muncii;
- Noua concepţie a învăţământului superior pune accent pe individualizarea traseului de formare profesională. Conceptual, sunt create condiţii pentru individualizarea externă (prin alegerea disciplinelor de studii) şi pentru individualizarea internă (prin formularea sarcinilor individualizate în cadrul disciplinei). Din aceste considerente, fiecare cadru didactic îşi va elabora curriculumul la disciplină, administrând orele repartizate atât pentru activităţi în sala de curs, cât şi pentru lucrul individual;
- Identificarea inteligenţelor multiple ale fiecărui educabil este foarte importantă pentru obţinerea unor rezultate notabile. Profesorul va pune accent pe formarea capacităţilor, competenţelor, atitudinilor, pe dezvoltarea unor tipuri de inteligenţă, ceea ce va determina preponderenţa obiectivelor formative generale, cu o valabilitate mult mai mare în timp, stabilite în funcţie de experienţa anterioară a educabililor, de performanţele înregistrate.
- În procesul de adaptare a conţinuturilor lucrului individul cadrele didactice trebuie să aibă în vedere atât aspectul cantitativ (volumul de cunoştinţe), cât şi aspectul calitativ (tipurile de inteligenţă, viteza şi stilul de învăţare al studenţilor şi conexiunile interdisciplinare);
- Pentru ca abordarea curriculară şi centrarea pe student să nu rămână doar nişte declaraţii, cadrele didactice trebuie să perceapă activitatea sa nu doar în sala de curs, dar într-o permanentă colaborare cu discipolul. Instruirea diferenţiată şi individualizată trebuie

realizată prin cooperare, încredere, stimă între profesor şi student. Relaţia profesor-elev se schimbă: profesorul susţine studentul în procesul de învăţare, stabileşte conţinuturile şi materialele necesare, ghidează şi sintetizează rezultatele;

- Cadrele didactice trebuie să publice suporturi teoretico-aplicative, ghiduri metodologice privind realizarea eficientă a lucrului individual la disciplinele predate în instituţiile universitare în scopul valorificării potenţialului fiecărui student.

Fără stabilirea unor relaţii de încredere, de cooperare, tentativele cadrului didactic de a culege informaţii referitoare la particularităţile individuale ale studenţilor sunt percepute de ultimii drept o intervenţie care urmăreşte identificarea punctelor slabe ale acestora pentru viitoarele proceduri de evaluare.

Cercetarea realizată deschide perspective de investigare a valorificării diferenţierii şi individualizării la fiecare disciplină de studii, inclusiv la studierea acestui proces în contextul autoperfecţionării şi a formării continue a cadrelor didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. Albulescu I. Doctrine pedagogice. Ed. Didactică şi Pedagogică. Bucureşti, 2007. 400 p.
2. Alopi C. Creativitate şi inovare. Ed. A.S.E., Bucureşti, 2002. p.36.
3. Antonescu G. Curs de pedagogie. Editat Al. T. Doicescu, Bucureşti, 1924.
4. Aristotel Etica nicomahică, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1988, 408 p.
5. Aristotel. Politica. Ed. ANTET, Oradea, 1924, 285 p.
6. Bălan I. Valorificarea metodelor real-active în formarea iniţială a cadrelor didactice. În: Eficienţa acţiunii educative. Fundamente. Metodologie. Chişinău, Primex-com SRL, pp. 170-308.
7. Băncilă G., Zamfir Gh. Algoritmul succesului. Repere actuale în învăţământul preuniversitar. Iaşi: Polirom, 1999. 162 p.
8. Bontaş I. Pedagogie. Ed. All, Bucureşti, 1995, 352 p. pag 120
9. Bontaş I. Pedagogie. Ed. All, Bucureşti, 2001, 400 p.
10. Buicu G. ş.a. Psihologie generală. TG. Mureş, 2013, 96 p.
11. Cabac E. Influenţa factorilor contextuali asupra randamentului elevilor la matematică. Teză de doctor în pedagogie. Universitatea de Stat din Tiraspol, Chişinău, 2008, 176 p.
12. Calio T. Paradigma conceptuală a monitorizării. În: Unitatea de învăţământ. Management Educaţional. Chişinău: Ed. Gunivas, SRL, 2002, p.32-35.
13. Cerghit I. Metode de învăţământ. Ed. Polirom, Iaşi, 2006, ISBN: 973-46-0175-X, 318 p.
14. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii. Ed. Aramis, Bucureşti, 2002. 320 p.
15. Cerghit I., Radu T. Didactica. Ed. Didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1991. 155 p.
16. Cerghit I., Vlăsceanu L., (coord.), Curs de pedagogie, Tipografia Universităţii Bucureşti, Bucureşti, 1988, cap. Obiectivele educaţionale, cap. Conţinutul învăţământului, cap. Metode de învăţământ, cap. Evaluarea rezultatelor şcolare ale elevilor.
17. Chicu V., Dandara O., Solcan A. Psihopedagogia Centrată pe Copil, coord. Guţu V.. CEP USM, Chişinău, 2008. 175 p.
18. Chirchina O. Rolul standardelor profesionale în formarea iniţială a profesorului de informatică. În: Univers Pedagogic. Chişinău, 2009, nr. 2, p. 78-86.
19. Chiş V. Provocările pedagogicei contemporane, Ed. PUC, Cluj-Napoca, 2002
20. Claparede Ed. Şcoala pe măsură. Geneva, 1920.
21. Cojocaru V. Calitatea în educaţie. Managementul calităţii. Chişinău: S.n., Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2007, 268 p.
22. Cojocaru V.-M. Educaţie pentru schimbare şi creativitate. Bucureşti: EDP, 2003. 312 p.

23. Comenius I. Didactica magna. Bucureşti, Tip. „România de mâine”, 1921, 455 p.
24. Constantinov N., Medânschi E. Istoria pedagogiei. Ed. Lumina, Chişinău 1978, 390p.
25. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie şcolară. Ed. Polirom, Iaşi, 2008, 304 p.
26. Coteanu I. coord. DEX – Dicţionar Explicativ al limbii române. Ed. Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2009, 1232 p.
27. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Ed. Litera Educaţional, Chişinău, 2002, pag. 99 – 130, 201, 297, 310.
28. Cristea S. Dicţionar de termeni pedagogici. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998. 478 p.
29. Cristea S. Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei. Ed. Litera, Chişinău, 2003, 240 p.
30. Cristea S. Pedagogia familiei, în Paideea, Revistă de educaţie şi cultură, nr.1/2002, p.13-18.
31. Cristian V. Fundamentele psihologiei. Note de curs. Ed. UPG Ploieşti, 2010, 64 p. http://krispsychology.files.wordpress.com/2011/01/fundamentele-psihologiei_note-de-curs_subiecte.pdf.
32. Crişan A., Guţu V. Curriculum şcolar. Ghid metodologic. Cimişlia, 1997
33. Cucoş C. Pedagogie. Ed. Polirom, Chişinău, 2006, 463 p.
34. Cuzneţov L., Balan L., Papuc L. Metodologia instruirii centrate pe student în contextul condiţiilor de optimizare a aplicării metodelor real-active în formarea iniţială a cadrelor didactice. In: Studia Universitatis 9(29), 2009, p.17-36.
35. Dandara O. Posibilităţi de diferenţiere şi individualizare a procesului educaţional din perspectiva remanierilor curriculare. Studii şi cercetări ştiinţifice. Seria: ştiinţe socioumane. Ştiinţe ale educaţiei – didactici aplicate, Bacău, 2005, nr.8
36. Dandara O. Învăţarea academică independentă, modalitate de formare a competenţelor profesionale. Studia Universitatis, Seria Ştiinţe ale Educaţiei, CEP, USM, 2009, p. 30-33
37. Dandara O., Bîrnaz N. Sarcini didactice. Posibilităţi de diferenţiere şi individualizare a învăţământului. Chişinău, ARC, 2002
38. Dandara O., Pascaru D. Argumente socioculturale pentru o strategie educaţională apropiată elevului. Revistă de teorie şi practică educaţională „Didactica Pro”, nr 6 (52), decembrie 2008, 0,3 c.a.
39. Dandara O., Pascaru D. Premise psihopedagogice ale diferenţierii şi individualizării demersului educaţional. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Schimbarea Paradigmei în Teoria şi Practica Educaţională”, Chişinău, 2009, 0,6 c.a.

40. Delinschi V., Pascaru D. Rolul profesorului în clasa diferenţiată. Materialele Conferinţei ştiinţifico-practice „Wissen vernetzen publizieren”, Chişinău, 22 noiembrie 2008, 0,3 c.a.
41. Delors J. Comoara lăuntrică. Ed. Polirom, Iaşi, 2000, 239 p.
42. DEX. Dicţionarul explicativ al limbii române, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Academiei Române,
43. Doise W., Mugny G. Psihologie sociala şi dezvoltare cognitiva! - trad. de Corneliu Panaite, Ed. Polirom, Iaşi, 1998, 230, http://www.scritube.com/sociologie/psihologie/Willem-Doise-Gabriel-Mugny-Psi2121213124.php.
44. Eco U. Cum se face o teză de licenţă. Disciplinele umaniste. În româneşte de George Popescu, Ed. Pontica, 2000.
45. Focşa-Semionov S. Învăţarea autoreglată: Teorie. Strategii de învăţare. Ed. Epigraf, Chişinău, 2010, 359 p.
46. Gabrea I. Şcoala creatoare, (individualitate, personalitate). Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti, 1927, 502 p.
47. Gabrea I. Individualizarea învăţământului. Ed. Institutului Pedagogic Român, Bucureşti, 1935, 164 p.
48. Gerbera G. Diferenţierea interioară în învăţământ”, 1983,
49. Gherguţ A. Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale – Strategii diferenţiate şi inclusive în educaţie - ediţia a II-a. Ed. Polirom, Iaşi, 2006.
50. Glava A., Glava C. Integrarea curriculară în grădiniţă. Revista Învăţământul Preşcolar. Bucureşti: Ed. Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei. 2003, Nr. 3-4.
51. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preşcolară, Ed. Dacia, Cluj Napoca, 2002, 274 p.
52. Grigore E., Macri C. Stiluri de predare, stiluri de învăţare. Modul 3, Bucureşti, 2011, 99p.
53. Grosu M., Cabac V. ş.a. Evaluarea studenţilor în contextul procesului Bologna, Chişinău, Centrul Ed. UPS I. Creangă, 2006, 110 p.
54. Guţu V. Curriculum de bază. Documente reglatoare. Ed. TipCim, Cimişlia, 1996.
55. Guţu V. Pedagogie. CEP USM, 2013, Chişinău, 507 p.
56. Guţu V., Crişan A. Dezvoltarea şi implementarea curriculumului în învăţământul gimnazial: cadru conceptual. Ed. Litera, Chişinău, 2000.
57. Guţu V. Proiectarea didactică în învăţământul superior. USM, 2007, 128 p. Web: http://ro.scribd.com/doc/74893476/Proiectarea-Didactica-in-Invatamintul-Superior (vizitat 12.07.2012).

58. Guţu V., Silistraru N., Platon C. ş.a. Teoria şi metodologia curriculumului – ului universitar. Chişinău: Ed. CEP USM, 2003, 234 p.
59. Hadârcă M., Cazacu T. Adaptări curriculare şi evaluarea progresului şcolar în contextul educaţiei incluzive. Ghid metodologic. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Chişinău, 2012, ISBN: 978-9975-4367-2-4, 96 p.
60. Hirsch G. Personalitate şi «masă» în cultura contemporană. 1986, 413 p.
61. Hoca L-C. Eficienţa activităţilor diferenţiate matematice cu elevii din ciclul primar. Ed. Sfântul Ierarh Nicolae, 2010, ISBN 978-606-577-116-1, 89 p.
62. Hometkovski L. ş.a. Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbilor străine. Seminar metodologic (Ediţia a III-a), ULIM, Chişinău, 2013 353 p.
63. Ilica A. ş.a. O pedagogie pentru învăţământul primar. Ed. Universităţii Vlaicu Pârcălab, Arad, 2005, 376 p.
64. Ionescu M., Radu I. (coord.), Didactica moderna. Ediţia a II-a, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2004.
65. Iosifescu Ş. (coord.) Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ. Bucureşti, I.Ş.E., MEC, 2001. 368 p.
66. Iucu R. Instruirea şcolară, Ed. Polirom, Iaşi 2001, 184 p.
67. Joiţa E. (coord.) A deveni profesor constructivist. Demersuri constructive pentru o profesionalizare pedagogică iniţială. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2008, 320 p.
68. Joiţa E. (coord.) Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii, 2007, 220 p.
69. Joiţa E. Educaţia cognitivă, Fundamentele. Metodologie. Ed. Polirom, Iaşi, 2002, 248 p.
70. Joiţa E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Ed. Aramis, Bucureşti, 2006, pp. 20-110.
71. Juc N. Monitorizarea asigurării calităţii educaţiei în unitatea şcolară. Teză de doctor în pedagogie, Chişinău, 2011, 196 p.
72. Kant Im. Tratat de pedagogie. Ed. Agora, Iaşi, 1992.
73. Key E. Secolul copilului; Traducere de prof. emerit dr. Victoria C. Petrescu şi prof. de limba franceză Elvira Balmuş Tabel cronologic, note şi comentarii de Victoria C. Petrescu. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, 132 p.
74. Landau E. Psihologia creativităţii. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, 138 p.
75. Leşanu M., Bernaz N. ş.a. Evaluarea curriculumului şcolar la biologie. „Modernizarea standardelor şi curricula educaţionale – deschidere spre o personalitate integrală”. conf. şt. intern. Chişinău, 2009, 324 p.

76. Marica S. Tratarea diferenţiată a elevilor din ciclul primar. Lucrare metodico-ştiinţifică, Ed. Sf. Ierarh Nicolae, Brăila, 2010. 128 p.
77. Mitrofan I., Mitrofan N. Familia de la A la Z. Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1991, ISBN: 973-44-0041-X, 359 p.
78. Moles A. Sociodinamica culturii. Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1974, 395 p.
79. Muraru E., Dandara O., Guţu V. Concepţia elaborării standardelor în învăţământul universitar. În: Analele Ştiinţifice ale USM, ed. a 8-a. Chişinău, 2003, 506 p.
80. Neculau A. Conflictul socio-cognitiv, în Stoica-Constantin, A şi Neculau, A. (coord.), Psihosociologia rezolvării conflictului, Ed. Polirom, Iaşi 1998.
81. Negovan V. Psihologia învăţării. Ed. Credis, Bucureşti, 2009, 279 p.
82. Negreţ-Dobridor I., Pănişoară I.-O. Ştiinţa învăţării. Ed. Polirom, Iaşi. 2005, 254 p.
83. Negreţ-Dobridor I,. Panişoara I-O. Ştiinţa învăţării. De la teorie la practica. Editura Polirom, Iaşi, 2008.
84. Nicola I. Tratat de pedagogie. Ed. Aramis, Bucureşti, 2003, 575 p.
85. Oprea C-L. Strategii didactice interactive, ediţia a III-a, Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, R.A, 2008, 316 p.
86. Oprescu N. Principiile procesului de învăţământ, în Curs de pedagogie (coord. Cerghit I., Vlăsceanu L.), Universitatea Bucureşti, 1984, p. 107-108.
87. Pascaru D. Monitorizarea citirii individuale. Studia Universitatis, nr 5 (15), Chişinău, 2008, 0,25 c.a.
88. Pascaru D. Diferenţierea lucrului individual al studenţilor în studierea limbii străine. Conferinţă „Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică şi ştiinţa literară”, vol. IV, p. II, Chişinău, 2009, 0,2 c.a.
89. Pascaru D. Individualizarea şi diferenţierea prin prisma profilurilor pedagogice. Conferinţa ştiinţifică cu participare internaţională „Creşterea impactului cercetării şi dezvoltarea capacităţii de inovare”, USM, Chişinău, 2011, 0,25 c.a.
90. Pascaru D. Individualizarea procesului educaţional în secolul XX. Studia Universitatis, nr. 4(44), Chişinău, 2011, 0,3 c.a.
91. Pascaru D. Fixarea şi consolidarea cunoştinţelor prin prisma învăţământului individual. Acta didactica. Materialele Seminarului metodologic. Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbilor străine. 25 ianuarie 2012 (Ediţia a II-a), ULIM, 0,25 c.a.

92. Pascaru D. Creativitatea în procesul de instruire. Seminarul ştiinţifico-practic „Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbilor străine”, ULIM, 2012, 0,3 c.a.
93. Pascaru D. Învăţarea autoreglată – un proces multidimensional. Acta didactica. Materialele Seminarului metodologic. Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbilor străine. 23 ianuarie 2013 (Ediţia a III-a), ULIM, 0,4 c.a.
94. Pascaru D. Instruirea centrată pe student – pilonul reformei în învăţământul superior. Conferinţă Naţională „Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”. 30 octombrie 2013, Chişinău, USM, 0,4 c.a.
95. Pascaru D. Individualizarea şi diferenţierea – parte componentă a învăţământului postmodern. Conferinţa ştiinţifică internaţională „Învăţământul postmodern între eficienţă şi funcţionalitate” 15 noiembrie 2013, USM, Chişinău, 0,45 c.a.
96. Pascaru D. Profesorul modern-factorul hotărâtor al învăţământului diferenţiat. Colocviu cu participare internaţională. „Epoca marilor deschideri: Rolul Limbilor şi al Literaturilor în societatea pluralistă”, prilejuit de jubileul de 50 de ani ai Facultăţii Limbi şi Literaturi Străine a Universităţii de Stat din Moldova, Chişinău, 27-28 martie 2014, 0,4 c.a., Comunicare
97. Pascaru D. Individualizarea şi diferenţierea în procesul de învăţare a limbilor străine. Revistă de teorie şi practică educaţională „Didactica Pro”, nr 4 (86), august 2014, 0,5 c.a.
98. Patraşcu D., Patraşcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării şi creativităţii psiho-pedagogice. Ed. Ştiinţa, Chişinău, 2003, 251 p.
99. Patraşcu D. Tehnologii educaţionale. Tipografia centrală, Chişinău, 2005, 704 p.
100. Pavelcu V. Invitaţie la cunoaşterea de sine. Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1970, 135 p.
101. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative. Ed. Polirom, Iaşi, 2002.
102. Pânişoară I.-O. Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională. Ed. Polirom, Iaşi, 2003, 422 p.
103. Planchard E. Pedagogie şcolară contemporană, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992, 456 p.
104. Platon. Republica. Ed. Antet, Filipeştii de Târg, jud. Prahova, 2005, 336 p.
105. Platon. Republica. Ed. Teora, vol. II., Bucureşti, 1998.
106. Platon. Republica. Opere, vol. V., Bucureşti, 1986 (traducere de Andrei Cornea), 504 p.
107. Popescu S. Concepţia pedagogică a lui John Dewey. Ed. Universul, Bucureşti, 1939, 247p.
108. Popescu-Neveanu P. Dicţionar de psihologie. Ed. Albatros, Bucureşti, 1978, 784 p.

109. Popper K. Logica cercetării. Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti 1981, 459p.
110. Potolea D., Manolescu M. Teoria şi metodologia curriculumului. MEC, Bucureşti, 2006, ISBN 13 978-973-0-04602-1, 156 p.
111. Radu I. Învăţământul diferenţiat: Concepţii şi strategii. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, 255 p.
112. Ralea M., Herseni T. Introducere în psihologia socială. Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1966, 383 p.
113. Roşca Al. (red.) Psihologie generală. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.
114. Rousseau J.-J. Confesiuni, traducere şi prefaţă Pericle Martinescu, Ed. pentru literatură, Bucureşti, 1969, 2 vol.
115. Rousseau J.-J. Emile sau despre educaţie. [Emile: or, On Education]. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973, 352 p.
116. Sălăvăstru D. Psihologia educaţiei. Ed. Polirom, Iaşi, 2004, 288 p.
117. Sălăvăstru D. Psihologia învăţării. Ed. Polirom, Iaşi, 2009, 228 p.
118. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Bilanţ al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative, Institutul European, Iaşi, 2001, 228 p.
119. Singer M., Sarivan L. Qvo vadis, academia. Repere pentru o reformă de profunzime în învăţământul superior. Ed. Sigma, Bucureşti, 2006.
120. Sion G. Psihologia vârstelor / Graţiela Sion, Ed. Fundaţiei România de Mâine, 2003 256 p.
121. Slavina L. S. Metodele de educare individuală a elevilor care învaţă slab şi a celor nedisciplinaţi. Cartea Moldovenească, Chişinău, 1960, 220 p.
122. Stan E. Idei şi doctrine pedagogice. Ed. Universităţii din Ploieşti, 2002.
123. Stanciu I. Istoria pedagogiei. Ed. Didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1994, 180 p.
124. Stănciulescu E. Sociologia educaţiei familiale, vol. I. Polirom, Iaşi, 2002, 415 p.
125. Stănciulescu E. Sociologia educaţiei familiale, vol. II. Polirom, Iaşi, 2002, 415 p.
126. Stănciulescu E. Sociologia şcolii. Ed. Polirom, Iaşi, 1997.
127. Stănescu M.-L. Instruirea diferenţiată a elevilor supradotaţi. Ed. Polirom, Iaşi, 2002. ISBN: 973-683-800-5, 216 p.
128. Stoica A. Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare, Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1983, 220 p.
129. Stupacenco L. Lucrul individual-formă de organizare a procesului de învăţământ: abordare metodică. Bălţi: Presa universitară bălţeană, 2007. 92 p.
130. Stupacenco L. Pedagogie (I). Bazele generale ale pedagogiei. Curs universitar. USB, 2006,171 p.

131. Şaganean G., Pascaru D. Rolul temelor pentru acasă în procesul de predare-învăţare. Studia Universitatis, nr. 4(34), Chişinău, 2010, 0,5 c.a.
132. Şaganean G., Pascaru D. Formarea personalităţii prin prisma individualizării. Studia Universitatis, nr. 4(34), Chişinău, 2010, 0,55 c.a.
133. Şoitu L., Cherciu R-D. Strategii educaţionale centrate pe elev. Tipografia ALPHA MDN, Bucureşti, 2006.
134. Şpan P. Activitatea şi gândirea sa pedagogică. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, 171 p.
135. Teorii moderne şi tehnici eficace de comunicare didactică. Bucureşti: Ed. ASE, 2002, 289p.
136. Tomşa Gh. Psihopedagogie preşcolară şi şcolară. Ed. Coresi, Bucureşti, 2005.
137. Trif L. Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri, Alba Iulia, 2012, 72 p.
138. Ţircovnicu V. Pedagogie generală. Ed. Facla, Timişoara, 1975.
139. Uşinski C. Opere pedagogice. Bucureşti, 1956.
140. Vinţanu N. Educaţia universitară. Ed. Aramis: Bucureşti, 2001, 272 p.
141. Vlădescu I. Teoria şi metodologia instruirii. Ed. Vasiliana'98, Iaşi, 2009. ISBN: 978-973-116-116-7, 179 p.
142. Vrăsmaş E. Dificultăţile de învăţare în şcoală. Ed. V&I Integral, Bucureşti, 2007, ISBN 978-973 -9341-98-1. 193 p.
143. Vrăsmaş E. Intervenţia socioeducaţională ca sprijin pentru părinţi. Aramis, Bucureşti, 2008, p. 17.
144. Бабанский Ю. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. Москва, 1977, 256 стр.
145. Бударный А. Урок – основная форма организации процесса обучения в школе // Дидактика едней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Под ред. Данилова М. и Скаткина М.. Москва, 1975.
146. Воскресенская Н., Лысова Е., Митина В., Писарева Л. Дифференциация обучения в школах капиталистических стран, НИИОП АПН СССР, Москва, 1988, 58 стр.
147. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении, (по публ. в ж-ле «Народное образование», 1998, № 7).
148. Дорофеев Г., Кузнецова Л., Суворова С., Фирсов, В. Дифференциация в обучении математике. Математика в школе, 1990, №5, с.15-21.

149. Зубов С. Дифференциация самостоятельных работ учащихся (на материале преподавания истории и географии в VIII–X классах средней школы). Автореф. канд. дис. Москва, 1976.
150. Кирсанов А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 1982, 225 стр.
151. Кондратьева Е. Методические особенности преподавания дисциплины „Программирование”, О.М. Кондратьева, В.Ю. Сакович. În: Информатизация образования - 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды. Материалы междунар. науч. конф., Минск, 27-30 окт. 2010 г. Минск: БГУ. 254 стр.
152. Леонтьев А. Категория деятельности в современной психологии// Вопросы психологии, Москва, 1979, № 3.
153. Майоров А. Мониторинг в образовании: изд. 3-е, испр. и доп. Москва: Интеллект-Центр, 2005. 424 стр. Ibidem Eugen Cabac, pag 23, C.Z.U. 37.016:51.
154. Макеева Т. Концепция педагогики индивидуальности в русле оказания педагогической поддержки школьникам. Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33).
155. Наврочиньский Б. Воспитание дома и в школе. Warsz, 1947.
156. Огородников И. Сравнительное изучение эффективности отдельных методов обучения в школе [Текст] // Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнивая эффективность отдельных методов обучения в школе / И.Т. Огородников. М., 1972. Стр. 49-64.
157. Рабунский Е. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении. Дис. д-ра пед. наук / МГУ. Москва, 1989, 464 стр.
158. Третьяков П. Оперативное управление качеством образования в школе. Москва: Издательство «Скрипторий 2003», 2005. 568 стр.
159. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. Педагогика, Москва, 1990, 192 стр.
160. Шацкий С. Избранные педагогические сочинения. Гос. учебно-педагог. изд-во, Москва, 1958, 428 стр.
161. Bailey K. Competitiveness and anxiety în adult second Language learning: looking at and through the diary studies. Seliger and Long(esd), 1983.
162. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived selfefficacy, în Smith P., Pellegrini A. (coord.) Taylor & Francis Group, London and New York, 2000, p. 365-381.

163. Becai J. Razrednic în solska kultura. Sodobna pedagogika, 2001, 52, 1, pp.32-44.
164. Brown H. Principles of Language Learning and Teaching (2nd ed) Englewood Cliffs, N, J.: Pretice Hall, 1987.
165. Carroll J. A model of school learning, in „The Teachers College Record", New York, vol. 64, nr.8, 1963.
166. Corvin Jodi O'Meara. Beyond Differentiated Instruction. USA, 2010. 141 p.
167. Davidoff L. Ladda, Introduction to Psychology. New York, 1987.
168. Dillon J. The question of curriculum. in Journal of Curriculum Studies. 2009, vol.41, nr. 3.
169. Doise W. Social biases in categorization processes, in J.P. Caverni et J.M. Fabre & M. Gonzales (eds.), Cognitives Biases, Amsterdam, North Holland, 1990, 305-323.
170. Dottrens R. L'enseignement individualisé. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.
171. Eisler. Handwörterbuch der Phlosophie. Berlin, 1922, 303 p.
172. Foucher R., Hrimech M. L'autoformation dans l'enseignement supérieur, Ed. Nouvelles, Montréal, 2000.
173. Francisco J. From the nature of the mind to personal dignity. The Catholik University of America Press, 2006.
174. Garcia T., Pintrich P. Regulating motivation and cognition în the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies, Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, 127-153 p.
175. Gardner R. ş.a. Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior// Psichological Issues, 1959, v. 1. № 4. Monograph 4, p. 1-117.
176. Gardner H. (1993), Frames of Mind: The theory of multiple intelligences (Structura intelectului. Teoria inteligenţelor multiple), Second edition, Fontana Press, London (Prima ediţie publicată în 1983, Basic Books, New York).
177. Gardner H. (1993), Multiple Intelligences: The theory în practice (Inteligenţe multiple: teoria în practică), Basic Books, New York - Tradusă în limba română la Ed. Sigma, Bucureşti 2006.
178. Gardner H. (2006), Multiple Intelligences. New Horizons (Inteligenţe multiple. Noi orizonturi), Basic Books, New York - Ediţie revizuită şi completată a lucrării anterioare.
179. Gardner H. & Avery L. Creating minds. Gifted Child Quarterly, 42 (2), 1998, p. 133-134.
180. Gaudig H. Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Reprograf. Nachdr. d. Ausg. Leipzig 1923. – Heidelberg: Quelle & Meyer, 1965.
181. Gronlund N. Assessment of student achievement. Sisth edition, Universitz of Ilinios, Allzn and Bacon, Boston, 1998.

182. Gronlund N. Measurement and Evaluation în Teaching. Ed. a IV-a, Macmillan Publisting Co. Inc., New York, 1981.
183. Hamm M., Adams D. Differentiated Instruction for K-8 Math and Science, , Routhledge, New York, 2013, 132 p.
184. Hedge T. Teaching and Learning în the Language Classroom. Oxford University Press, 2003, 437 p.
185. Hosticka A. Educational Technology, vol.12, No. 3, March, 1972, pp.20-23.
186. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Cooperation and Competition and Individualization. New Jersey, 1975.
187. Keefe J. Learning style theory and practice. Virginia, Reston: AOSSP, 1987, pp. 19-129.
188. Kerschensteiner G. Theorie der Bildung. Berlin, 1926, p. 42.
189. Key E. The education of the child. Reprinted from the authorized American ed. of „The century of the child." New York : G.P.Putnam's sons, 1912, 85 p.
190. Kirsanov A. Individualization of the Process of Instruction as a Means of Developing the Cognitive Activity and Independence of Pupils, p.27-34].
191. Kral Th. Teacher Development. English Teaching Forum, 1989, p. 201-211.
192. Larochelle M., Bednarz N., Garrison J. Constructivism and Education. Press Syndicate of the University of Cambridge, 1998, 303 p.
193. Luhmann N. The differentiation of society. Trans. Stephen Holmes and Charles Larmore. Columbia University Press, New York, 1982, 512 p.
194. Messick S. Bridging cognition and personality în education: the role of style în performance and development, European Journal of Personality, 1996, 100, 381-389.
195. Messick S. Individuality in learning. San-Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1976, p. 11-47.
196. Morawietz H. Unterrictsdiffepenzierung. Ziele, Formen, Beispiele und Forschungsergebnisse. Weinheim und Basel, 1980.
197. Moskowitz G. Caring and Sharing în the Foreigh Language Classroom. Rowley, Mass., Newbury House, 1979.
198. Mounier Em. Manijeste au service du personnalisme. Éditions du Seuil, 1961 et février 2000, Collection Points Essais, 198 p.
199. Mudric A. Social pedagogy: Textbook for pedag. high school students. Under the edit. of V. A. Slastenina. – 5-th publ. addit. – M.: «Academy» publishing centre, 2005.
200. Natorp P. Philosophische Systematik, (Philosophical systematics). Edited în 1958.

201. Ortega y Casset, J. Mision de la Universidad. în : Revista de Occidente, First Edition, 1930, Nr 7, P. 35-41.
202. Pascaru D. Approaches of Individualised Learning in the English Classroom. Conferiţa ştiinţifică cu participare internaţională „Interferenţe universitare – prin cercetare şi inovare", CEP USM, Chişinău, 2012, 0,3 c.a.
203. Penny Ur. A Course în Language Teaching. Cambridge University Press, 1996, 367 p.
204. Piaget J. The grasp of consciousness: action and concept în the young child. (S. Wedgwood, Trans.). Cambridge, Harvard University Press, 1976. BF723 .C5 P52613.
205. Przesmycki H. Pédagogie différenciée, Hâcyhette. Paris, 1991, p. 10.
206. Radha Mohan. Innovative Science Teaching. Prentice-Hall of India Private LimitEd. New Delhi, 2007, 444 p.
207. Schmeck R. Learning styles of college students. In: Individual Differences in Cognition. New York; Academic Press, 1982.
208. Scotus J., Duns A. Treatise on God as First Principle". Chicago: Franciscan Herald Press 1982. A Latin text and English translation of the De Primo Principio. Second edition, revisEd. with a commentary by Allan Wolter, (First edition 1966).
209. Smith M. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy, the encyclopaedia of informal education, 2002.
210. Spiro R., Jehng J. Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. În D. Nix şi R. Spiro (eds.). Cognition, Education, and Multimedia. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.
211. Stern W. Differentielle Psychologie. Leipzig, 1921, 321 p.
212. Şaganean G., Pascaru D. Supporting Student Autonomy in Translation Classroom. Colocviul ştiinţifico-practic „Aspecte lingvistice didactice şi interculturale în predarea limbilor străine", CEP USM, Chişinău, 2012, 0,3 c.a.
213. Thomas Th. Indiviudualising Instruction, 1962
214. Thornley C., Graham S. Curriculum Integration. în Curriculum Perspectives. vol.23, 2001, nr.3.
215. Tomlinson C. How to Differentiate Instruction în Mixed Ability Classrooms. ASCD, USA, 2001, 118 p.
216. Tomlison C. Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. Educational Leadership, 1999.
217. Tynjälä Päivi. Writing as a Tool for Constructive Learning – Students. Learning Experiences During an Experiment. Higher Education 36 (2), 1998, p. 209-230.

218. Vermetten J., Vermunt J., Lodewijks H. A longitudinal perspective on learning strategies în higher education – different view- points towards development, British Journal of Educational Psychology, Vol. 69, 1999, No. 2, 221- 242.
219. Westneat D., Fox Ch. Evolutionary Behavioral Ecology, Oxford University Press Inc, 2010, 621 p.
220. Witkin H. et al. Les Styles cognitifs dépendant à l'égard du champ et indépendant à l'égard du champ et leurs implication éducatives. In: L'orentation scolaire et professionnelle, vol. 7(4), 1976, pp. 299-350.
221. Woolfolk A. Educational psychology (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2001.
222. Woolfolk A. Educational Psychology. London, Tokyo, 1990.
223. Ziller T. Einleitung în die Pädagogik 2. Leibzig, 1856, p. 10.
224. Zimmerman B. Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. San Diego, CA: Academic Press, 2000, p. 13-39.
225. Boca, A-G. Calităţile învăţământului centrat pe elev. Simpozionul Naţional „Şcoala – moment zero pentru o societate a cunoaşterii", Bucureşti, 2009, web: https://liceultudorvladimirescu.wikispaces.com/file/view/S1_Boca_Calitatile%20invatamaan%20centrat%20pe%20elev_Lucrare.doc/72986881/S1_Boca_Calitatile%20invataman%20centrat%20pe%20elev_Lucrare.doc (vizitat la 15.06.2012).
226. Codău (Găurean) V., Moldovan (Pop) A-O. Pedagogia Montessori - viaţa şi opera Mariei Montessori şi filosofia educaţiei. http://pipp- bn.blogspot.com/2013/04/pedagogia-montessori-viata-si-opera.html.
227. Concepţia modernizării sistemului de învăţământ din Republica Moldova. Web: old.parlament.md/download/drafts/ro/3464.2006.doc (vizitat 27.06.2012).
228. Cunoaşterea caracteristicilor elevului. Web: www. intime.uni.edu/model/Romanian_ Model/teacher/teac1summary.html (vizitat 21.07.2013).
229. Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă, Bucureşti, 1998, p.15-16. Web: http://ro.scribd.com/doc/114747851/cadru-referinta-1998 (vizitat 14.10.2013).
230. Declaraţia de la Salamanca şi direcţiile de acţiune în domeniul educaţiei speciale. Conferinţă mondiala asupra educaţiei speciale: acces si calitate, Salamanca, Spania, 7-10 iunie 1994. Web: http://ro.scribd.com/doc/31804927/Declaratia-de-la-Salamanca (vizitat 01.2011).

231. Educatori pentru societatea cunoaşterii. http://www.educatori.isjbihor.ro/media/Grad%202/Proiectarea/S01/resurse/curs7.pdf p.12 (vizitat 11.2013).
232. Eficienţa lucrului individual la studenţi. https://sites.google.com/site/lisprofesor/despre-student/motivatia (vizitat 04.2013).]
233. Introducere în Pedagogie_2011, 45 p. Web: http://ro.scribd.com/doc/97797679/Introducere-in-Pedagogie-2011 (vizitat 05.2012).
234. Istoria pedagogiei româneşti. Albulescu I., web: http://www.scribd.com/search-documents?query=ion+albulescu, (vizitat 06.2013).
235. Mara (Roman) D., Stiluri de învăţare la studenţi. Rezumatul tezei de doctorat, Cluj-Napoca, 2010, 42 p. web: http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2010/psihologie/Mara_Roman_Daniela_Ro.pdf (vizitat la 23.07.2011).
236. Noi perspective în abordarea curriculumului. Web: http://ro.scribd.com/doc/77258321/Noi-perspective-in-abordarea-curriculumului (vizitat 05.2013).
237. Pedagogie. Universitatea „Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca. Web: xa.yimg.com/kq/groups/23201445/1532690568/name/Ped.II.doc. (vizitat 05.2013).
238. Problematica introducerii în pedagogie. Concepte fundamentale. http://www12.tuiasi.ro/users/58/Curs%20Pedagogie%20I.pdf , pag 68, vizitat 23.07.2013
239. Proiectarea curriculara. Tema 7. http://ro.scribd.com/doc/55566491/Tema-7-Proiectarea-curriculara (vizitat 21.03.2012).
240. Romainville M. L'evaluation des acequis des etudiants dans l'enseignemement universitaires//http: //cisad.adc.education.fr/hee.
241. Standardele profesionale pentru profesia didactică. Web: http://www.cartiaz.ro/downloads1002/10/731.pdf (vizitat 24.01.2007).
242. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012 – 2020. Ministerul Educaţiei, 2012 58 p.
243. Цайтлер Т. Математический факультатив как ведущая форма профильной дифференциации в преподавании математики в средней школе. Нерюнгри, 1999. http://bobych.ru/referat/49/9933/1.html (vizitat 26.10.2011).

ANEXE

Anexa 1

Aprecierea lucrului individual în procesul educaţional
Chestionar pentru şefii de catedre

1. Numiţi tematica şedinţelor de catedră cu referire la organizarea şi monitorizarea lucrului individual, organizate în ultimii 2 ani.

_____
_____
_____
_____

2. Catedra condusă de către dvs. are o strategie de monitorizare a lucrului individual al studenţilor.

Da Nu

Dacă da răspundeţi la întrebarea numărul 3

3. Prezentaţi succint elementele cheie al strategiei catedrei.

_____
_____

4. De ce ţineţi cont atunci când indicaţi în planul de studii al specialităţii numărul de ore pentru lucrul individual la diverse discipline.

_____
_____

5. De ce ţin cont profesorii atunci când determină numărul de ore pentru lucrul individual la disciplină?

_____
_____

6. De ce ţin cont profesorii atunci când determină ce produs final vor realiza studenţii în cadrul lucrului individual?

_____
_____

7. În ce mod monitorizaţi realizarea lucrului individual prevăzut de către planul de studii şi curriculumul la disciplină.

_____
_____

8. Ce întreprinde catedra pentru îmbunătăţirea modalităţilor de organizare a lucrului individual?

_____
_____

9. În ce mod promovaţi bunele practici de organizare a lucrului individual de către membrii catedrei?

_____

_____

10. Cum planificaţi şi structuraţi activităţile de învăţare pentru a promova şi a încuraja învăţarea individuală centrată pe elev?

_____

_____

11. În ce mod ţineţi cont de complementaritatea lucrului individual la formarea competenţelor profesionale?

_____

_____

Anexa 2

Aprecierea lucrului individual în procesul educaţional
Chestionar pentru profesori

1. Dispuneţi de suport conceptual, sugestii metodice cu repere la organizarea lucrului individual în învăţământul superior?

_____
_____

2. Numiţi 1-2 surse bibliografice pe care le-aţi consultat în scopul de a organiza cât mai eficient lucrul individual în cadrul disciplinei pe care o predaţi (cu accent nu atât pe conţinutul disciplinei cât pe monitorizare şi proces).

_____
_____

3. Cum monitorizaţi lucrul individual?

_____
_____

4. Cunoaşteţi punctele tari şi punctele slabe ale lucrului individual?

_____
_____

5. Dispuneţi de suport şi mijloace didactice necesare pentru petrecerea lucrului individual?

_____
_____

6. Cât de des vă consultaţi şi colaboraţi cu colegii pentru a determina sarcinile pentru lucrul individual la disciplina dvs.?
   a) deseori
   b) uneori
   c) rareori

7. Numiţi criteriile/considerentele în baza cărora determinaţi cu cine dintre colegi vă consultaţi/colaboraţi în elaborarea sarcinilor pentru lucrul.

_____
_____

8. Pe ce vă bazaţi în repartizarea numărului de ore pentru lucrul individual la fiecare tema/modul?

_____
_____

9. Numiţi formele lucrului individual prin care obţineţi un feedback eficient despre/cu referire la formarea competenţelor stipulate în curriculumul disciplinei.

_____
_____

10. Ce strategii folosiţi pentru a răspunde stilurilor de învăţare individuală?

_____

_____

11. Cum încurajaţi studenţii să-şi asume responsabilitatea pentru propriul proces de formare profesională?

_____

_____

12. Cum planificaţi şi structuraţi activităţile de învăţare pentru a promova şi a încuraja învăţarea individuală centrată pe student?

_____

_____

13. Cum faceţi ca studentul să primească în mod regulat feedback şi informaţii privind progresul realizat, informaţii despre modul în care pot stabili noi criterii individualizate pentru a acoperi lacunele în învăţare?

_____

_____

14. Cum implicaţi studenţii în evaluarea progresului lucrului individual pe care îl realizează?

_____

_____

15. În ce bază/în baza căror considerente formulaţi criteriile de evaluare a lucrului individual?

_____

_____

Anexa 3

Test de evaluare iniţială şi finală la lexicologia limbii engleze

Student(a) _____ grupa _____

1. Definiţi următoarele principii de formare a cuvintelor. (6p)
   Sinonimie_____
   _____
   omonimie_____
   _____
   antonimie_____
   _____

2. Utilizaţi omonimele în diferite contexte. (10p)
   ball_____
   _____
   back_____
   _____
   mouth_____
   _____
   found_____
   _____
   bank_____
   _____

3. Găsiţi perechile de sinonime şi antonime. (24p)

jumper	laugh	rich	fat
wait a minute	impolite	clean	cry
optimistic	dirty	tense	ugly
good-looking	healthy	cruel	kind
pullover	hang on	pessimistic	rude
wealthy	nervous	thin	fit

Synonyms	
…….	…….
…….	…….
…….	…….
…….	…….
…….	…….
…….	…….

Antonyms	
…….	…….
…….	…….
…….	…….
…….	…….
…….	…….
…….	…….

4. Determinaţi sensul denotativ şi conotativ a următoarelor cuvinte. (4p)

	Denotative components	**Connotative components**
to stroll		
to stride		
to swagger		
to stumble		

5. Descrieţi cele 4 mijloace de formare a cuvintelor. (10p)
   _____
   _____
   _____
   _____

6. Clasificaţi următoarele abrevieri: e.g., AIDS, NATO, UP, ABC etc., DNA, radar, USA, Apr. (10p)

Sigle	**Acronime**	**Grafice**
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____		

7. Stabiliţi apartenenţa cuvintelor la cele 2 variante ale limbii engleze: britanică şi americană. (10p)

	Varianta engleză	**Varianta americană**
Candy, garden, rubber, yard, sweets, line, mailman, queue, postman, eraser		

8. Identificaţi deosebirea dintre sufixe şi prefixe. Exemplificaţi. (5p)

_____

9. Stabiliţi sensul următoarelor fraziologisme. (7p)

1) to have something in black and white	a) to be drunk
2) to be browned off with sth	b) to show fear
3) to have green fingers	c) to have it on paper, in writing
4) out of the blue	d) to be bored, irritated
5) to see pink elephants	e) to be good at gardening
6) to show the white feather	f) suddenly, unexpectedly
7) to feel blue	g) to be sad and miserable

10. Formaţi propoziţii cu următorii termeni. (10p)

a) World market

_____

_____

b) Pollution

_____

_____

c) Budget

_____

_____

d) Corruption

_____

_____

e) An infection

_____

_____

11. Stabiliţi deosebirea dintre argou şi slang. (4p)

_____

_____

Barem:

1–4 p.	5–9 p.	10–18 p.	19–31 p.	32–44 p.	45–56 p.	57–68 p.	69–80 p.	81–94 p.	95–100 p.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexa 4

TEST DE INTELIGENŢĂ MULTIPLĂ

Partea I

Completaţi fiecare secţiune punând „1” lângă fiecare propoziţie care simţiţi că vă descrie sau cu care sunteţi de acord. Dacă nu vă identificaţi cu o propoziţie sau o dezaprobaţi, lăsaţi spaţiu liber în dreptul acesteia. Apoi, calculaţi totalul pentru fiecare secţiune.

Naturalist		Îmi place să clasific lucrurile după diferite caracteristici
		Problemele ecologice sunt importante pentru mine
		Excursiile şi taberele sunt activităţi plăcute
		Îmi place să lucrez într-o grădină
		Cred că este important să protejăm parcurile noastre
		Îmi place să aranjez lucrurile într-o ierarhie
		Animalele sunt importante în viaţa mea
		Recunoşti uşor speciile de copaci, flori şi plante
		Îmi place să studiez biologia, botanica şi/ sau zoologia
		Petrec foarte mult timp afară din casă
		TOTAL
Muzical		Ascultaţi muzică în fundal în timp ce lucrezi
		Mă concentrez pe zgomot şi sunete
		Mă mişc cu uşurinţă pe un ritm
		Am fost dintotdeauna interesat/ă să cânt la un instrument
		Cadenţa/ tactul poeziei mă intrigă
		Îmi amintesc diferite lucruri dacă le pun într-o rimă
		Mă concentrez greu în timp ce ascult ceva la radio sau la televizor
		Îmi plac multe genuri de muzică
		Musical-urile sunt mai interesante decât piesele dramatice
		Îmi amintesc cu uşurinţă versurile cântecelor
		TOTAL
Logico-matematic		Îmi păstrez lucrurile curate şi ordonate
		Indicaţiile step-by-step sunt de mare ajutor
		Îmi este uşor să rezolv probleme
		Devin foarte uşor frustrat/ă cu oamenii dezorganizaţi
		Pot să fac calcule rapid în minte
		Puzzle-urile care implică raţionament sunt distractive
		Nu pot să încep o atribuţie până când nu am răspunsuri la toate întrebările
		Organizarea mă ajută să am succes
		Consider că lucrul pe calculator este mulţumitor
		Lucrurile trebuie să aibă sens pentru mine, altfel nu sunt mulţumit/ă
		TOTAL

Existenţial		Este important să văd rolul meu în privirea de ansamblu a lucrurilor
		Îmi place să discut întrebări despre viaţă
		Religia este importantă pentru mine
		Îmi place să văd capodopere de artă
		Exerciţiile de relaxare şi meditare sunt mulţumitoare
		Îmi place să vizitez locuri care „îţi taie respiraţia” în natură
		Îmi place să citesc filozofi antici şi moderni
		Îmi este uşor să învăţ lucruri noi când le înţeleg valoarea
		Mă întreb dacă există şi alte forme de viaţă inteligentă în Univers
		Studiul istoriei şi al culturii antice mă ajută să-mi fac o perspectivă
		TOTAL
Interpersonal		Învăţ cel mai bine interacţionând cu ceilalţi
		Cu cât mai mulţi, cu atât mai bine
		Grupurile de studiu sunt foarte productive pentru mine
		Îmi plac chat room-urile
		Implicarea în politică este importantă
		Emisiunile gen talk show de la televizor şi radio sunt plăcute
		Îmi place să lucrez în echipă
		Nu-mi place să lucrez singur
		Cluburile şi activităţile extracurriculare sunt distractive
		Acord atenţie cauzelor şi problemelor sociale
		TOTAL
Corporal-kinestezic		Îmi place să creez lucruri cu mâinile
		Îmi este greu să stau nemişcat/ă pentru mult timp
		Îmi plac jocurile în spaţiu deschis şi sporturile
		Valorific comunicarea non-verbală, cum ar fi limbajul semnelor
		Un corp sănătos este important pentru o minte sănătoasă
		Arta şi lucrul manual sunt activităţi plăcute
		Exprimarea prin dans este frumoasă
		Îmi place să lucrez cu unelte
		Am un stil de viaţă activ
		Învăţ ceva făcând acel lucru
		TOTAL
Verbal-lingvistic		Îmi place să citesc tot felul de materiale
		Îmi amintesc şi înţeleg ceva luând notiţe
		Îmi contactez prietenii cu regularitate prin scrisori şi/ sau e-mail
		Îmi este uşor să explic ideile mele altora
		Am un jurnal
		Jocurile de cuvinte (ex: cuvintele încrucişate - crosswords) sunt distractive
		Scriu din plăcere
		Îmi place să mă joc cu cuvintele (ex: anagrame)
		Mă interesează limbile străine / literatura
		Dezbaterile şi vorbitul în public sunt activităţi la care îmi place să particip
		TOTAL

Intrapersonal		Sunt puternic conştient/ă de convingerile mele morale
		Învăţ cel mai bine când sunt ataşat/ă emoţional de subiect
		Corectitudinea este importantă pentru mine
		Atitudinea mea influenţează modul de învăţare
		Problemele de justiţie socială mă preocupă
		Lucrul de unul singur poate fi la fel de productiv ca şi lucrul în echipă
		Trebuie să ştiu de ce să fac ceva înainte să fiu de acord să fac acel lucru
		Când cred în ceva, depun eforturi 100% pentru acel lucru
		Îmi place să mă implic în cauze care îi ajută pe ceilalţi
		Sunt dispus/ă să protestez sau să semnez o petiţie pentru a îndrepta ceva greşit
		TOTAL
Vizual-spaţial		Pot vizualiza în minte ideile
		Este distractiv să îmi rearanjez camera
		Îmi place să creez obiecte de artă folosind diverse mijloace
		Îmi amintesc mai bine ceva folosind organizări grafice
		Performanţele artistice pot fi foarte satisfăcătoare
		Programele pe calculator sunt foarte bune pentru a face diagrame, grafice şi tabele
		Îmi plac foarte mult puzzle-urile tridimensionale
		Videoclipurile muzicale sunt foarte stimulante
		Îmi pot aminti lucruri prin imagini mentale
		Mă pricep să citesc hărţi şi schiţe
		TOTAL

Partea a II-a

Acum treceţi totalul de la fiecare secţiune în tabel şi înmulţiţi cu 10. Scorul cel mai mare indică tipul dumneavoastră de inteligenţă.

TIP DE INTELIGENŢĂ	SECŢIUNE	TOTAL	ÎNMULŢIRE	SCOR
Naturalist	1		X10	
Muzical	2		X10	
Logico-matematică	3		X10	
Existenţial	4		X10	
Interpersonal	5		X10	
Corporal-kinestezic	6		X10	
Verbal – lingvistic	7		X10	
Intrapersonal	8		X10	
Vizual-spaţial	9		X10	

Partea a III-a

Acum bifaţi scorurile dumneavoastră în tabelul de mai jos şi trasaţi graficul.

Scor	Naturalist	Muzical	Logic	Existenţial	Interpersonal	Kinestezic	Verbal	Intrapersonal	Vizual
100									
90									
80									
70									
60									
50									
40									
30									
20									
10									
0									

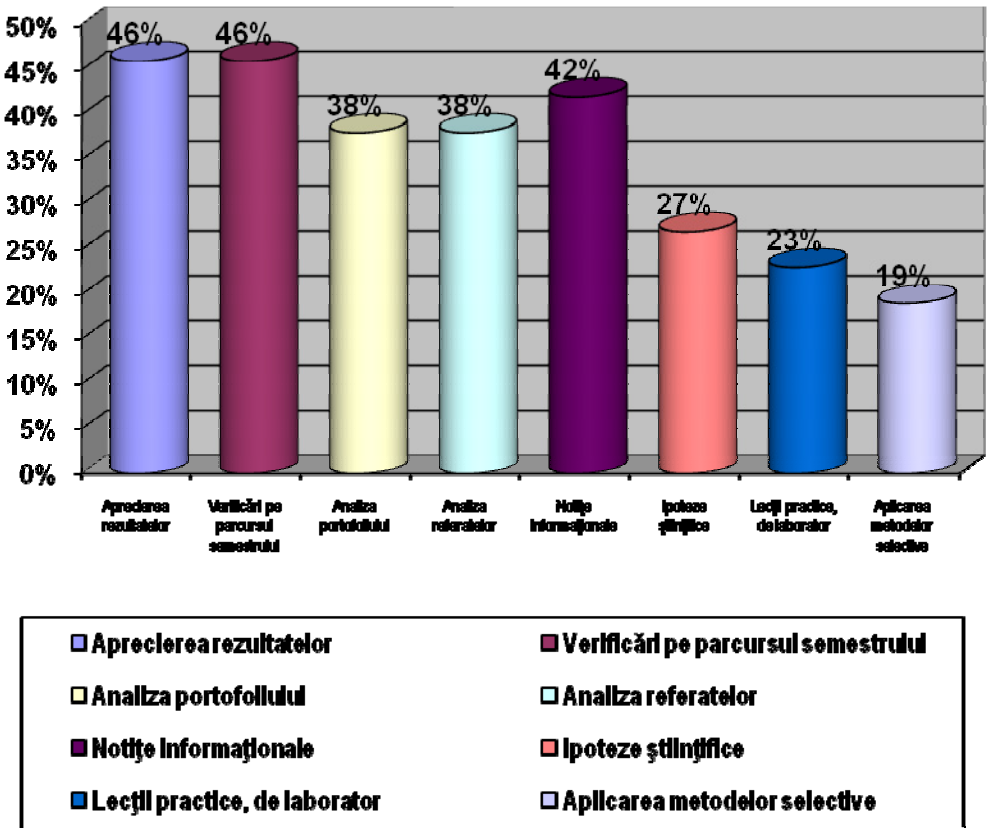


Fig. A5.1. Modul de monitorizare a lucrului individual

Aprecierea rezultatelor – 12 catedre (46%); verificări pe parcursul semestrului – 12 catedre (46%); analiza portofoliului – 10 catedre (38%); analiza referatelor 10 catedre (38%); notiţe informaţionale – 11 catedre (42%); ipoteze ştiinţifice – 7 catedre (27%); lecţii practice, de laborator – 6 catedre (23%); aplicarea metodelor selective – 5 catedre (19%).

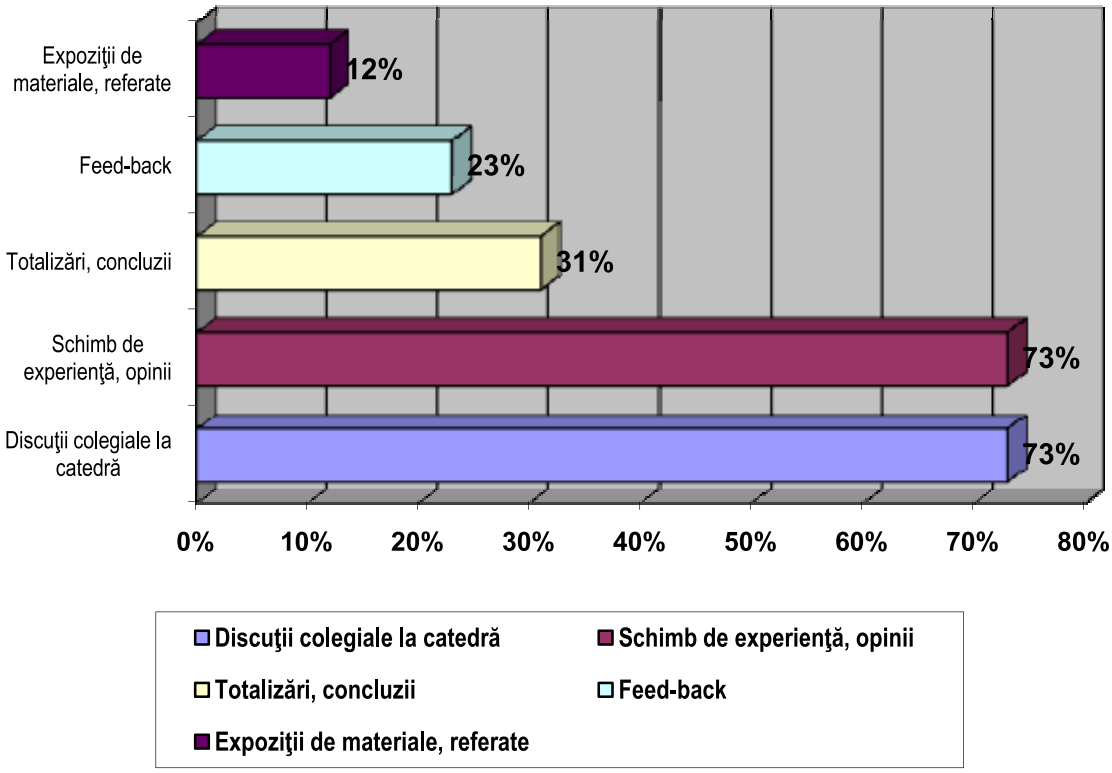


Fig. A5.2. Modalităţi de îmbunătăţire a lucrului individual utilizate de către catedră

Discuţii colegiale la catedră – 19 catedre (73%); schimb de experienţă, opinii – 19 catedre (73%); totalizări, concluzii – 8 catedre (31%); feed-back – 6 catedre (23%); expoziţii de materiale, referate – 3 catedre (12%).

În virtutea competenţelor profesionale şi a funcţiilor de serviciu, şefii de catedră cunosc şi modalităţile de individualizare al procesului didactic.

Anexa 6

Analiza rezultatelor obţinute în urma evaluărilor iniţiale şi finale pentru gr. 232

Tabelul A6.1. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării iniţiale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**B. A.**	Bobeică Alina	6	8	22	4	0	4	0	3	5	8	0	**60**	**B**
2	**B. C.**	Botnari Cristina	6	8	23	3	10	0	0	4	5	8	0	**67**	**B**
3	**C. C.**	Cobâlaş Cătălina	2	5	16	0	0	2	0	2	3	4	1	**35**	**S**
4	**M. T.**	Moraru Tatiana	5	10	20	4	5	6	2	4	4	10	0	**70**	**B**
5	**P. C.**	Pronoza Cristina	3	5	21	1	2	0	0	2	2	1	1	**38**	**S**
6	**S. D.**	Stratan Dorina	1	5	18	2	2	0	0	3	2	4	2	**39**	**S**
7	**Ş. V.**	Şchiopul Victoria	3	4	15	0	1	1	0	3	2	2	0	**31**	**I**
8	**Ţ. C.**	Turcanu Corina	0	4	20	0	4	0	0	4	5	8	0	**45**	**S**
9	**Ţ. M.**	Ţurcan Mariana	6	8	18	4	8	5	8	3	7	10	0	**77**	**B**
10	**Ţ. V.**	Ţurcan Veronica	0	5	22	0	0	0	0	3	2	2	0	**34**	**S**

Tabelul A6.2. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării finale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**B. A.**	Bobeică Alina	4	5	24	2	8	8	8	5	7	8	4	**83**	**FB**
2	**B. C.**	Botnari Cristina	5	8	24	4	8	9	10	5	7	9	4	**93**	**FB**
3	**C. C.**	Cobâlaş Cătălina	5	7	22	3	9	8	8	4	6	8	3	**83**	**FB**
4	**M. T.**	Moraru Tatiana	5	9	24	4	8	10	10	5	6	9	4	**94**	**FB**
5	**P. C.**	Pronoza Cristina	4	8	23	3	9	7	7	4	5	7	3	**80**	**B**
6	**S. D.**	Stratan Dorina	3	7	23	3	7	8	6	5	4	6	4	**76**	**B**
7	**Ş. V.**	Şchiopul Victoria	5	6	18	2	4	4	5	3	4	3	2	**56**	**S**
8	**Ţ. C.**	Turcanu Corina	4	4	22	0	6	7	8	5	7	0	2	**65**	**B**
9	**Ţ. M.**	Ţurcan Mariana	6	10	24	4	9	8	10	5	7	10	4	**97**	**FB**
10	**Ţ. V.**	Ţurcan Veronica	5	6	24	3	9	8	10	5	7	8	4	**89**	**FB**

Tabelul A6.3. **Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciţii în urma evaluărilor iniţială şi finală**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	32	62	195	18	32	18	10	31	37	57	4
Final	46	70	228	28	77	77	82	46	60	68	34

Tabelul A6.4. **Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea iniţială şi finală, în %**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	53	62	81	45	32	18	10	62	53	57	10
Final	77	70	95	70	77	77	82	92	86	68	85

Tabelul A6.5. **Reprezentare tabelară a frecvenţei calificativelor obţinute în urma evaluărilor**

			Iniţială	Finală
1	**B. A.**	Bobeică Alina	**B**	**FB**
2	**B. C.**	Botnari Cristina	**B**	**FB**
3	**C. C.**	Cobâlaş Cătălina	**S**	**FB**
4	**M. T.**	Moraru Tatiana	**B**	**FB**
5	**P. C.**	Pronoza Cristina	**S**	**B**
6	**S. D.**	Stratan Dorina	**S**	**B**
7	**Ş. V.**	Şchiopul Victoria	**I**	**S**
8	**Ţ. C.**	Turcanu Corina	**S**	**B**
9	**Ţ. M.**	Ţurcan Mariana	**B**	**FB**
10	**Ţ. V.**	Ţurcan Veronica	**S**	**FB**

Calificativele		
Ev.	**Iniţială**	**Finală**
I	**1**	**0**
S	**5**	**1**
B	**4**	**3**
FB	**0**	**6**
	10	**10**

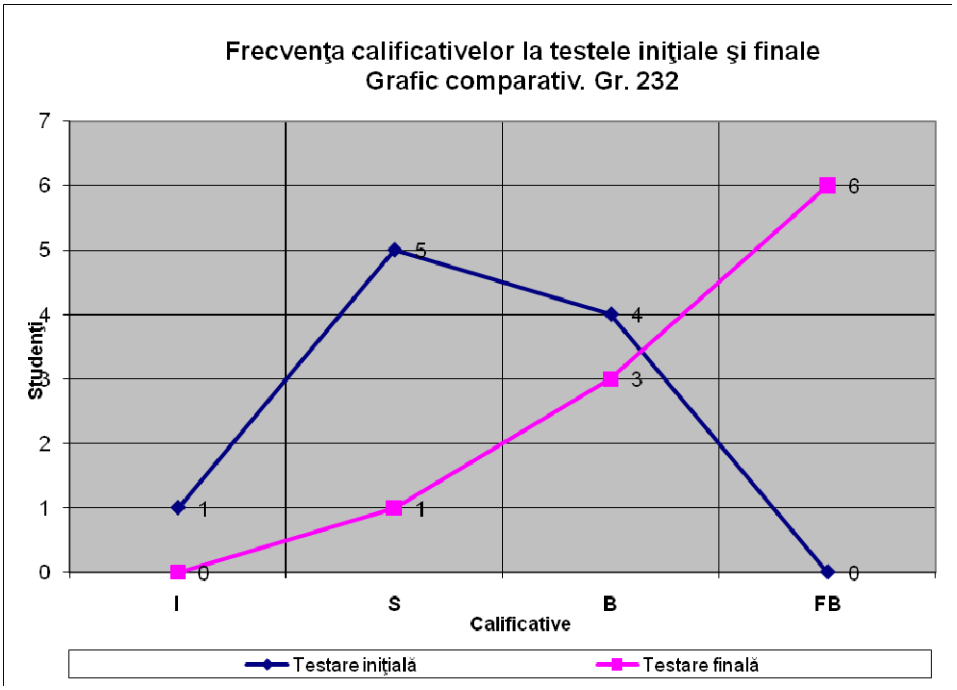


Fig. A6

Analiza rezultatelor obţinute în urma evaluărilor iniţiale şi finale pentru gr. 231

Tabelul A7.1. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării iniţiale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**A. I.**	Albin Ina	6	5	14	1	8	1	1	5	0	8	4	**53**	**S**
2	**C. R.**	Calaraş Rodica	6	9	22	4	5	1	6	5	0	7	3	**68**	**B**
3	**C. A.**	Cebotarenco Alisa	6	8	22	4	10	1	0	3	5	7	2	**68**	**B**
4	**C. I.**	Chisina Irina	3	5	16	1	5	5	0	3	1	4	1	**44**	**S**
5	**C. Al.**	Ciocârlan Alexandrina	2	5	12	1	1	3	1	3	0	2	0	**30**	**I**
6	**D. A.**	Dosca Alina	3	4	15	1	3	4	5	4	2	4	1	**46**	**S**
7	**E. C.**	Efodi Cristina	1	7	13	0	1	5	1	2	0	1	0	**31**	**I**
8	**J. L.**	Jacot Lilia	5	5	15	1	4	6	1	3	1	3	1	**45**	**S**
9	**J. A.**	Jaţmaniuc Agurina	2	4	14	0	0	4	1	3	1	3	0	**32**	**I**
10	**Ş. N.**	Şova Nadejda	6	9	23	4	10	0	0	4	4	7	2	**69**	**B**
11	**T. C.**	Tabac Cristina	5	7	21	3	4	0	10	4	0	0	0	**54**	**S**
12	**V. T.**	Vulpe Tatiana	3	8	16	1	3	5	3	3	1	4	1	**48**	**S**

Tabelul A7.2. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării finale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**A. I.**	Albin Ina	6	6	19	3	9	6	7	5	4	10	4	**79**	**B**
2	**C. R.**	Calaraş Rodica	6	9	22	4	9	6	9	5	5	9	4	**88**	B
3	**C. A.**	Cebotarenco Alisa	6	10	23	4	10	6	6	5	7	9	4	**90**	**FB**
4	**C. I.**	Chisina Irina	5	7	18	3	8	7	6	4	3	7	4	**72**	**B**
5	**C. Al.**	Ciocârlan Alexandrina	3	7	18	3	5	5	5	4	2	5	2	**59**	**S**
6	**D. A.**	Dosca Alina	5	7	19	3	5	8	8	5	4	7	2	**73**	**B**
7	**E. C.**	Efodi Cristina	4	9	17	2	8	8	6	5	3	5	3	**70**	**B**
8	**J. L.**	Jacot Lilia	6	7	17	3	9	8	4	5	3	6	4	**72**	**B**
9	**J. A.**	Jaţmaniuc Agurina	6	8	16	2	8	8	6	5	3	8	4	**74**	**B**
10	**Ş. N.**	Şova Nadejda	6	9	24	4	10	7	6	5	7	8	4	**90**	**FB**
11	**T. C.**	Tabac Cristina	6	9	23	4	10	6	10	5	5	6	2	**86**	**B**
12	**V. T.**	Vulpe Tatiana	5	9	20	3	6	8	6	5	4	7	3	**76**	**B**

Tabelul A7.3. **Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciţii în urma evaluărilor iniţială şi finală**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	48	76	203	21	54	35	29	42	15	50	15
Final	64	97	236	38	97	83	79	58	50	87	40

Tabelul A7.4. **Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea iniţială şi finală, în %**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	67	63	70	44	45	29	24	70	18	42	31
Final	89	81	82	79	81	69	66	97	60	73	83

Tabelul A7.5. **Reprezentare tabelară a frecvenţei calificativelor obţinute în urma evaluărilor**

			Iniţială	Finală
1	**A. I.**	Albin Ina	**S**	**B**
2	**C. R.**	Calaraş Rodica	**B**	**B**
3	**C. A.**	Cebotarenco Alisa	**B**	**FB**
4	**C. I.**	Chisina Irina	**S**	**B**
5	**C. Al.**	Ciocârlan Alexandrina	**I**	**S**
6	**D. A.**	Dosca Alina	**S**	**B**
7	**E. C.**	Efodi Cristina	**I**	**B**
8	**J. L.**	Jacot Lilia	**S**	**B**
9	**J. A.**	Jaţmaniuc Agurina	**I**	**B**
10	**Ş. N.**	Şova Nadejda	**B**	**FB**
11	**T. C.**	Tabac Cristina	**S**	**B**
12	**V. T.**	Vulpe Tatiana	**S**	**B**

Calificativele		
Ev.	**Iniţială**	**Finală**
I	**3**	**0**
S	**6**	**1**
B	**3**	**9**
FB	**0**	**2**
	12	**12**

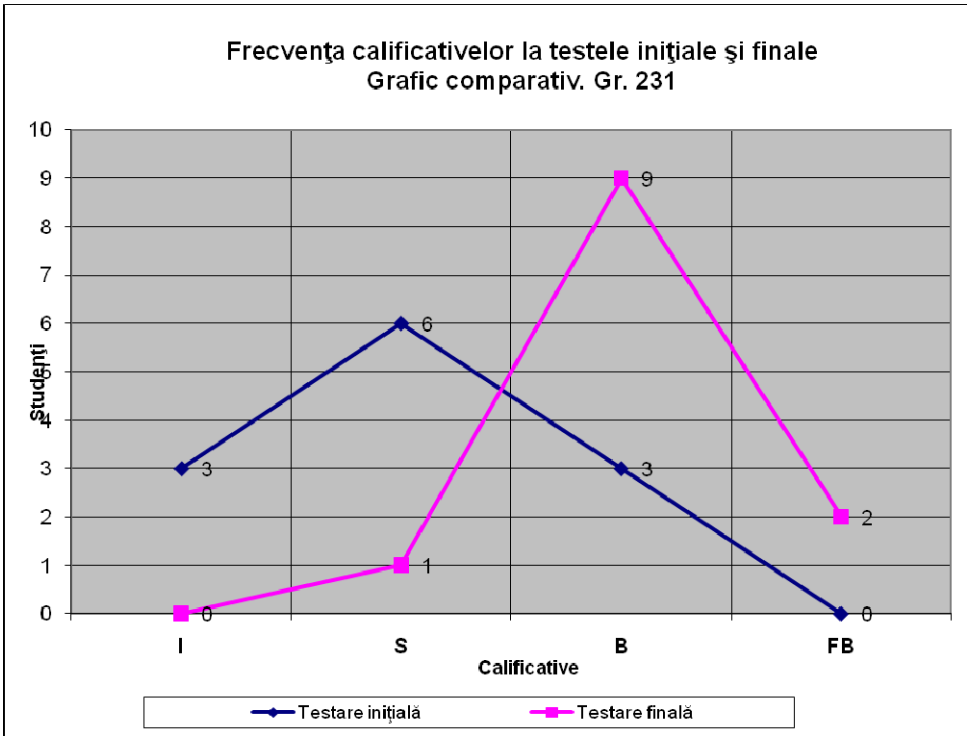


Fig. A7

Anexa 8

Analiza rezultatelor obţinute în urma evaluărilor iniţiale şi finale pentru gr. 241

Tabelul A8.1. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării iniţiale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**B. E.**	Bejenari Elena	5	6	17	0	6	4	8	4	2	8	0	**60**	**B**
2	**C. A.**	Ciofu Anastasia	5	8	18	3	2	0	6	4	5	8	0	**59**	**B**
3	**C. O.**	Cuceric Oxana	3	8	12	3	5	2	8	4	3	8	4	**60**	**B**
4	**G. C.**	Gagauz Cristina	0	2	15	2	0	1	2	2	3	4	0	**31**	**I**
5	**M. N.**	Morozan Nicoleta	0	8	14	0	2	0	8	3	6	5	0	**46**	**S**
6	**N. D.**	Nacu Dorina	5	8	14	0	5	0	8	2	6	6	0	**54**	**S**
7	**R. L.**	Roşca Lilia	5	7	20	4	5	0	0	4	3	5	0	**53**	**S**
8	**R. V.**	Rotaru Vasilisa	4	7	20	4	5	0	6	5	7	8	0	**66**	**B**
9	**S. E.**	Sinchevici Eugenia	4	4	19	3	0	0	8	4	6	0	0	**48**	**S**

Tabelul A8.2. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării finale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**B. E.**	Bejenari Elena	5	8	22	3	5	6	10	5	7	8	4	**83**	**FB**
2	**C. A.**	Ciofu Anastasia	6	9	24	4	9	6	10	5	7	10	3	**93**	**FB**
3	**C. O.**	Cuceric Oxana	5	10	24	4	9	9	10	5	7	8	4	**95**	**FB**
4	**G. C.**	Gagauz Cristina	3	5	19	3	4	3	4	3	4	6	2	**56**	**S**
5	**M. N.**	Morozan Nicoleta	4	9	18	2	7	8	10	4	7	7	2	**78**	**B**
6	**N. D.**	Nacu Dorina	6	9	24	4	10	7	10	4	7	10	4	**95**	**FB**
7	**R. L.**	Roşca Lilia	6	8	24	4	6	3	9	4	7	5	4	**80**	**B**
8	**R. V.**	Rotaru Vasilisa	6	9	23	4	9	10	9	5	7	10	4	**96**	**FB**
9	**S. E.**	Sinchevici Eugenia	5	8	24	4	9	10	10	5	7	9	3	**94**	**FB**

Tabelul A8.3. **Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciţii în urma evaluărilor iniţială şi finală**

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Iniţial	31	58	149	19	30	7	54	32	41	52	4
Final	46	75	202	32	68	62	82	40	60	73	30

Tabelul A8.4.**Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea iniţială şi finală, în %**

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Iniţial	57	64	69	53	33	8	60	71	65	58	11
Final	85	83	94	89	76	69	91	89	95	81	83

Tabelul A8.5. **Reprezentare tabelară a frecvenţei calificativelor obţinute în urma evaluărilor**

			Iniţială	Finală
1	**B. E.**	Bejenari Elena	**B**	**FB**
2	**C. A.**	Ciofu Anastasia	**B**	**FB**
3	**C. O.**	Cuceric Oxana	**B**	**FB**
4	**G. C.**	Gagauz Cristina	**I**	**S**
5	**M. N.**	Morozan Nicoleta	**S**	**B**
6	**N. D.**	Nacu Dorina	**S**	**FB**
7	**R. L.**	Roşca Lilia	**S**	**B**
8	**R. V.**	Rotaru Vasilisa	**B**	**FB**
9	**S. E.**	Sinchevici Eugenia	**S**	**FB**

Calificativele		
Ev.	**Iniţială**	**Finală**
I	**1**	**0**
S	**4**	**1**
B	**4**	**2**
FB	**0**	**6**
	9	9

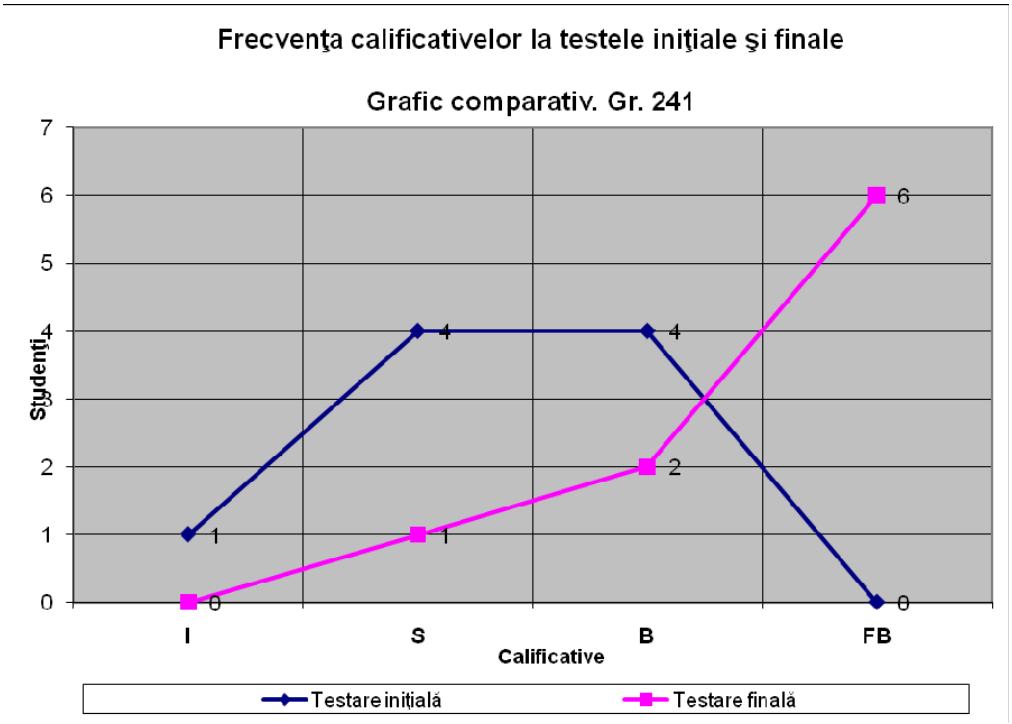


Fig. A8

Anexa 9

Analiza rezultatelor obţinute în urma evaluărilor iniţiale şi finale pentru gr. 242

Tabelul A9.1. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării iniţiale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**C. S.**	Caraion Silvia	6	7	17	3	5	0	9	3	5	6	0	**61**	**B**
2	**C. C.**	Cojocaru Cristina	3	7	18	1	0	1	9	2	3	6	1	**51**	**S**
3	**C. S.**	Curlat Svetlana	5	8	23	3	2	0	5	4	6	6	0	**62**	**B**
4	**F. V.**	Frunză Victoria	4	4	14	1	3	1	6	2	4	5	0	**44**	**S**
5	**G. M.**	Griţian Maria	4	7	18	4	5	0	0	0	2	8	0	**48**	**S**
6	**L. T.**	Luţa Tatiana	4	7	15	0	3	0	7	4	4	8	0	**52**	**S**
7	**M. V.**	Muntean Veronica	6	9	21	1	4	0	6	2	4	8	0	**61**	**B**
8	**P. V.**	Protopop Varvara	6	7	18	3	5	0	6	0	4	6	0	**55**	**S**
9	**S. T.**	Savan Tatiana	2	3	12	2	3	0	3	2	3	1	0	**31**	**I**
10	**Z. I.**	Zelinschi Irina	4	8	17	4	5	1	7	4	6	8	1	**65**	**B**

Tabelul A9.2. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării finale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**C. S.**	Caraion Silvia	5	8	21	3	8	6	9	4	6	7	3	**80**	**B**
2	**C. C.**	Cojocaru Cristina	6	8	24	4	10	10	10	5	7	4	2	**90**	**FB**
3	**C. S.**	Curlat Svetlana	4	9	24	4	10	10	6	4	7	8	3	**89**	**FB**
4	**F. V.**	Frunză Victoria	6	7	22	2	8	7	8	4	6	7	3	**80**	**B**
5	**G. M.**	Griţian Maria	5	8	24	4	9	7	8	5	6	7	3	**86**	**FB**
6	**L. T.**	Luţa Tatiana	6	4	24	4	8	10	4	4	7	9	4	**84**	**FB**
7	**M. V.**	Muntean Veronica	6	8	24	3	10	10	10	3	7	8	4	**93**	**FB**
8	**P. V.**	Protopop Varvara	6	6	20	4	8	9	8	4	6	5	4	**80**	**B**
9	**S. T.**	Savan Tatiana	3	5	18	3	5	4	5	3	4	4	2	**56**	**S**
10	**Z. I.**	Zelinschi Irina	4	10	24	4	10	10	4	5	7	10	4	**92**	**FB**

Tabelul A9.3. **Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciţii în urma evaluărilor iniţială şi finală**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	44	67	173	22	35	3	58	23	41	62	2
Final	51	73	225	35	86	83	72	41	63	69	32

Tabelul A9.4. **Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea iniţială şi finală, în %**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	73	67	72	55	35	3	58	46	59	62	5
Final	85	73	94	88	86	83	72	82	90	69	80

Tabelul A9.5. **Reprezentare tabelară a frecvenţei calificativelor obţinute în urma evaluărilor**

			Iniţială	Finală
1	**C. S.**	Caraion Silvia	**B**	**B**
2	**C. C.**	Cojocaru Cristina	**S**	**FB**
3	**C. S.**	Curlat Svetlana	**B**	**FB**
4	**F. V.**	Frunză Victoria	**S**	**B**
5	**G. M.**	Griţian Maria	**S**	**FB**
6	**L. T.**	Luţa Tatiana	**S**	**FB**
7	**M. V.**	Muntean Veronica	**B**	**FB**
8	**P. V.**	Protopop Varvara	**S**	**B**
9	**S. T.**	Savan Tatiana	**I**	**S**
10	**Z. I.**	Zelinschi Irina	**B**	**FB**

Calificativele		
Ev.	**Iniţială**	**Finală**
I	**1**	**0**
S	**5**	**1**
B	**4**	**3**
FB	**0**	**6**
	10	**10**

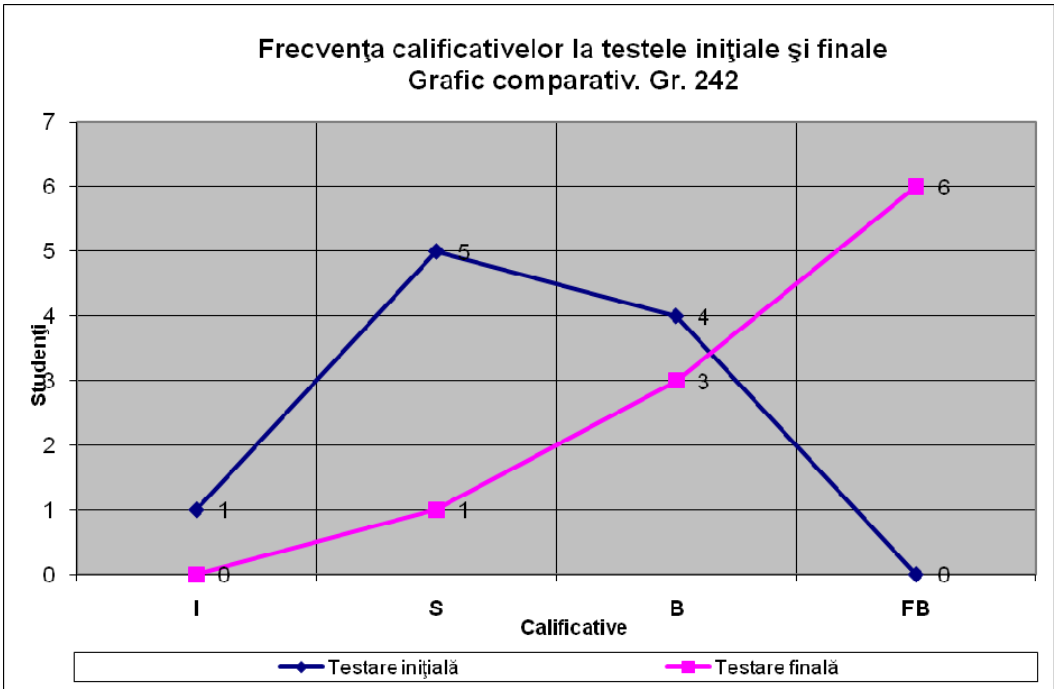


Fig. A9

Anexa 10

Analiza rezultatelor obţinute în urma evaluărilor iniţiale şi finale pentru gr. 224

Tabelul A10.1. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării iniţiale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**A. M.**	Ambrosii Mariana	6	7	20	0	10	2	6	5	4	8	0	**68**	**B**
2	**B. T.**	Belalî Tatiana	6	0	18	3	10	0	7	5	0	10	0	**59**	**B**
3	**B. A.**	Bounegru Anastasia	6	8	20	0	10	2	6	5	2	6	0	**65**	**B**
4	**C. L.**	Cerneanu Liudmila	6	0	20	2	7	0	7	4	0	6	0	**52**	**S**
5	**C. T.**	Costeniuc Tatiana	5	8	24	0	7	1	4	0	4	8	0	**61**	**B**
6	**C. A.**	Crîşmaru Aurica	5	2	18	1	7	0	6	3	0	7	0	**49**	**S**
7	**F. I.**	Fedco Irina	4	7	19	2	8	1	5	2	0	3	0	**51**	**S**
8	**G. A.**	Gchiriliuc Ana	3	3	15	1	4	0	3	1	0	1	0	**31**	**I**
9	**G. C.**	Golban Cristina	5	4	23	4	4	0	0	3	0	10	0	**53**	**S**
10	**I. D.**	Ivanova Diana	5	10	24	0	10	0	4	5	0	10	0	**68**	**B**
11	**J. E.**	Jechiu Elena	6	2	24	2	10	0	4	5	3	10	3	**69**	**B**
12	**M. A.**	Mocan Ana	5	8	19	3	9	1	7	3	0	4	0	**59**	**B**

Tabelul A10.2. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării finale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**A. M.**	Ambrosii Mariana	6	8	24	0	8	9	10	4	7	10	4	**90**	**FB**
2	**B. T.**	Belalî Tatiana	6	8	24	3	10	8	9	5	7	9	4	**93**	**FB**
3	**B. A.**	Bounegru Anastasia	6	9	22	4	8	10	10	5	7	8	4	**93**	**FB**
4	**C. L.**	Cerneanu Liudmila	6	10	23	3	8	8	10	3	7	8	2	**88**	**FB**
5	**C. T.**	Costeniuc Tatiana	6	9	24	0	8	4	7	5	7	8	2	**80**	**B**
6	**C. A.**	Crîşmaru Aurica	6	8	24	2	9	9	10	5	7	10	4	**94**	**FB**
7	**F. I.**	Fedco Irina	5	8	23	3	10	4	7	3	6	5	3	**77**	**B**
8	**G. A.**	Gchiriliuc Ana	4	7	19	2	5	3	6	2	4	5	3	**60**	**S**
9	**G. C.**	Golban Cristina	6	8	24	4	8	10	7	5	7	10	2	**91**	**FB**
10	**I. D.**	Ivanova Diana	6	10	24	0	10	8	10	5	7	10	4	**94**	**FB**
11	**J. E.**	Jechiu Elena	6	10	24	3	10	10	8	5	7	10	4	**97**	**FB**
12	**M. A.**	Mocan Ana	6	10	24	4	9	10	9	4	6	10	4	**96**	**FB**

Tabelul A10.3. **Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciţii în urma evaluărilor iniţială şi finală**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	62	59	244	18	96	7	59	41	13	83	3
Final	69	105	279	28	103	93	103	51	79	103	40

Tabelul A10.4. **Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea iniţială şi finală, în %**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	86	49	85	38	80	6	49	68	15	69	6
Final	96	88	97	58	86	78	86	85	94	86	83

Tabelul A10.5. **Reprezentare tabelară a frecvenţei calificativelor obţinute în urma evaluărilor**

			Iniţială	Finală
1	**A. M.**	Ambrosii Mariana	**B**	**FB**
2	**B. T.**	Belalî Tatiana	**B**	**FB**
3	**B. A.**	Bounegru Anastasia	**B**	**FB**
4	**C. L.**	Cerneanu Liudmila	**S**	**FB**
5	**C. T.**	Costeniuc Tatiana	**B**	**B**
6	**C. A.**	Crîşmaru Aurica	**S**	**FB**
7	**F. I.**	Fedco Irina	**S**	**B**
8	**G. A.**	Gchiriliuc Ana	**I**	**S**
9	**G. C.**	Golban Cristina	**S**	**FB**
10	**I. D.**	Ivanova Diana	**B**	**FB**
11	**J. E.**	Jechiu Elena	**B**	**FB**
12	**M. A.**	Mocan Ana	**B**	**FB**

Calificativele		
Ev.	**Iniţială**	**Finală**
I	**1**	**0**
S	**4**	**1**
B	**7**	**2**
FB	**0**	**9**
	12	**12**

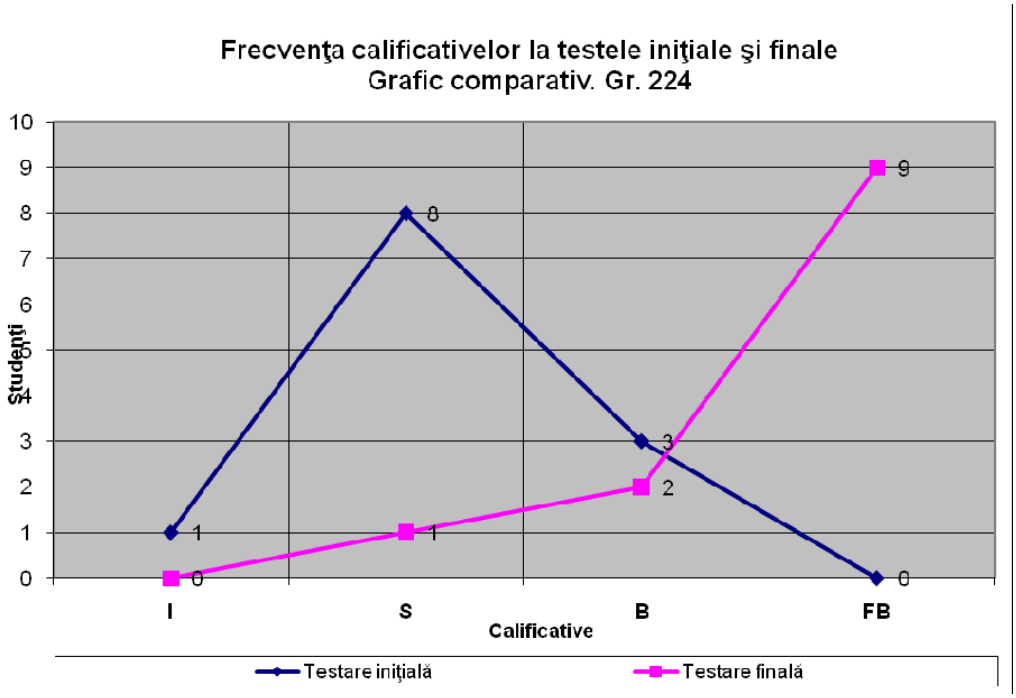


Fig. A10

Analiza rezultatelor obţinute în urma evaluărilor iniţiale şi finale pentru gr. 251

Tabelul A11.1. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării iniţiale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**A. D.**	Acbaş Diana	5	8	20	2	5	2	4	5	6	7	2	**66**	**B**
2	**B. A.**	Benco Ana	3	7	19	0	2	0	4	2	0	2	0	**39**	**S**
3	**B. M.**	Bobeico Magdalena	0	8	14	0	2	0	8	3	6	5	1	**47**	**S**
4	**C. C.**	Crăciun Cristina	2	4	14	0	0	4	0	3	0	1	1	**29**	**I**
5	**I. S.**	Ioniţă Silvia	0	4	20	0	4	0	0	4	5	8	1	**46**	**S**
6	**N. M.**	Naval Marina	4	5	18	2	4	0	5	2	3	2	0	**45**	**S**
7	**P. I.**	Popa Irina	6	7	20	3	5	2	6	3	4	3	2	**61**	**B**
8	**P. N.**	Puşcaş Nicoleta	4	5	16	0	1	1	0	3	2	3	1	**36**	**S**
9	**S. C.**	Spânu Cristina	2	4	14	1	0	0	5	4	0	1	1	**32**	**S**
10	**S. N.**	Stavilă Nicoleta	5	7	20	2	6	0	6	4	4	4	2	**60**	**B**
11	**T. S.**	Tacu Elena	4	4	14	1	3	1	6	2	4	5	0	**44**	**S**
12	**Z. C.**	Zandelova Cristina	4	7	20	2	8	1	5	2	0	3	0	**52**	**S**

Tabelul A11.2. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării finale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**A. D.**	Acbaş Diana	6	8	23	4	8	7	8	5	7	7	4	**87**	**FB**
2	**B. A.**	Benco Ana	4	8	20	0	4	8	8	3	7	6	1	**69**	**B**
3	**B. M.**	Bobeico Magdalena	4	9	16	2	7	8	10	4	5	7	2	**74**	**B**
4	**C. C.**	Crăciun Cristina	4	6	16	2	6	5	3	5	2	4	3	**56**	**S**
5	**I. S.**	Ioniţă Silvia	4	4	22	0	6	7	8	5	5	2	2	**65**	**B**
6	**N. M.**	Naval Marina	4	7	19	3	7	7	8	3	5	5	2	**70**	**B**
7	**P. I.**	Popa Irina	5	8	19	3	8	8	8	4	4	5	3	**75**	**B**
8	**P. N.**	Puşcaş Nicoleta	6	8	20	2	6	5	7	4	6	5	3	**72**	**B**
9	**S. C.**	Spânu Cristina	4	5	16	3	4	7	7	4	4	5	2	**61**	**S**
10	**S. N.**	Stavilă Nicoleta	6	8	24	3	8	8	8	5	5	7	2	**84**	**FB**
11	**T. S.**	Tacu Elena	5	7	19	2	8	9	8	4	5	7	3	**77**	**B**
12	**Z. C.**	Zandelova Cristina	5	8	23	3	10	4	7	3	6	5	3	**77**	**B**

Tabelul A11.3. **Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciţii în urma evaluărilor iniţială şi finală**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	39	70	209	13	40	11	49	37	34	44	11
Final	57	86	237	27	82	83	90	49	61	65	30

Tabelul A11.4. **Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea iniţială şi finală, în %**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	54	58	73	27	33	9	41	62	40	37	23
Final	79	72	82	56	68	69	75	82	73	54	63

Tabelul A11.5. **Reprezentare tabelară a frecvenţei calificativelor obţinute în urma evaluărilor**

			Iniţială	Finală
1	**A. D.**	Acbaş Diana	**B**	**FB**
2	**B. A.**	Benco Ana	**S**	**B**
3	**B. M.**	Bobeico Magdalena	**S**	**B**
4	**C. C.**	Crăciun Cristina	**I**	**S**
5	**I. S.**	Ioniţă Silvia	**S**	**B**
6	**N. M.**	Naval Marina	**S**	**B**
7	**P. I.**	Popa Irina	**B**	**B**
8	**P. N.**	Puşcaş Nicoleta	**S**	**B**
9	**S. C.**	Spânu Cristina	**S**	**S**
10	**S. N.**	Stavilă Nicoleta	**B**	**FB**
11	**T. S.**	Tacu Elena	**S**	**B**
12	**Z. C.**	Zandelova Cristina	**S**	**B**

Calificativele		
Ev.	**Iniţială**	**Finală**
I	**1**	**0**
S	**8**	**1**
B	**3**	**9**
FB	**0**	**2**
	12	**12**

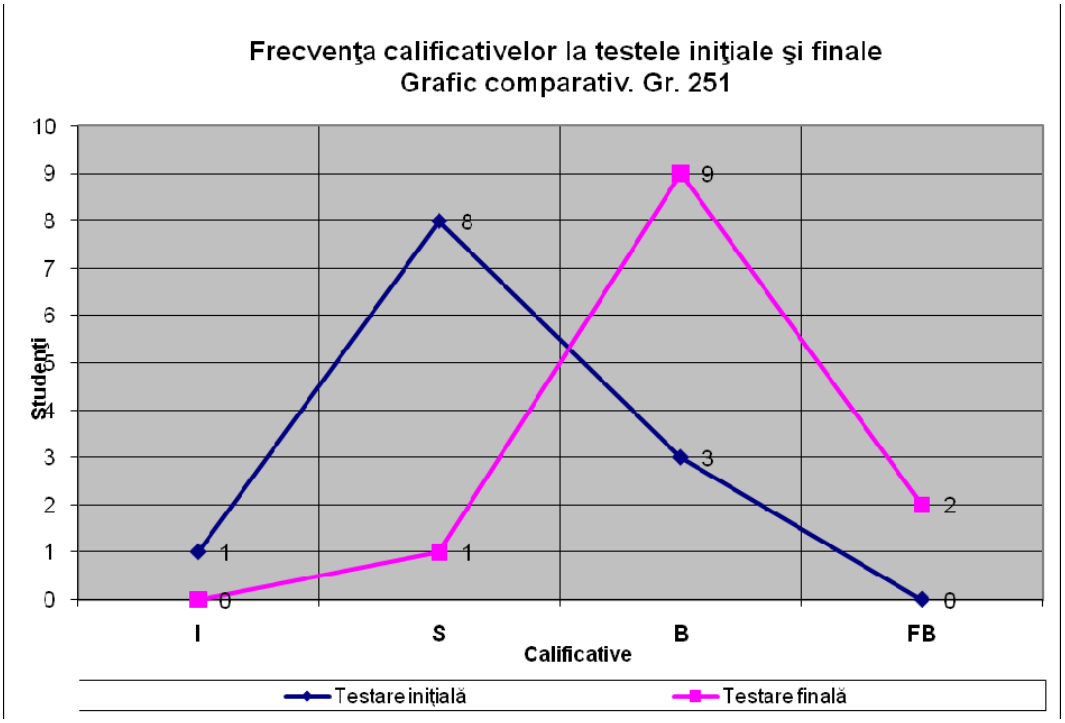


Fig. A11

Analiza rezultatelor obţinute în urma evaluărilor iniţiale şi finale pentru gr. 252

Tabelul A12.1. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării iniţiale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**A. D.**	Angheluţă Dan	3	7	19	0	2	0	4	2	0	2	0	**39**	**S**
2	**B. C.**	Baltaga Cristina	0	8	14	0	2	0	8	3	6	5	0	**46**	**S**
3	**C. I.**	Caracuianu Irina	5	6	24	3	2	5	0	3	3	7	0	**58**	**B**
4	**C. E.**	Ciobanu Elena	6	5	20	3	2	8	6	3	3	5	2	**63**	**B**
5	**C. M.**	Colisnicenco Maria	6	8	19	4	7	9	0	5	3	8	2	**71**	**B**
6	**C. C.**	Corsacova Cristina	2	4	14	0	0	4	0	3	0	0	0	**27**	**I**
7	**H. V.**	Herţa Victoria	0	4	20	0	4	0	0	4	5	8	0	**45**	**S**
8	**M. N.**	Mutaf Nadejda	4	0	22	1	0	0	0	5	5	6	0	**43**	**S**
9	**N. I.**	Nigai Iana	5	4	23	1	0	0	0	0	3	6	0	**42**	**S**
10	**P. V.**	Panainte Valeria	3	5	20	2	8	3	7	4	4	5	2	**63**	**B**
11	**R. E.**	Romanenco Eugen	4	9	22	3	0	0	0	4	7	8	0	**57**	**B**
12	**S. I.**	Sârbu Ina	4	5	18	2	4	0	5	2	3	1	0	**44**	**S**
13	**S. O.**	Sârbu Olga	4	5	16	0	1	1	0	3	2	2	0	**34**	**S**
14	**Ş. M.**	Şaab Maria	5	9	18	4	5	0	9	5	7	9	0	**71**	**B**
15	**T. T.**	Tofan Tatiana	6	7	19	3	5	0	6	3	4	3	0	**56**	**S**

Tabelul A12.3. **Reprezentare tabelară a rezultatelor obţinute în urma evaluării finale**

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL	Calificativul
1	**A. D.**	Angheluţă Dan	6	8	24	2	2	8	8	2	7	8	2	**77**	**B**
2	**B. C.**	Baltaga Cristina	5	8	24	2	5	8	10	3	7	5	2	**79**	**B**
3	**C. I.**	Caracuianu Irina	6	10	24	2	8	6	6	5	7	8	0	**82**	**FB**
4	**C. E.**	Ciobanu Elena	6	6	24	3	2	10	10	4	5	6	0	**76**	**B**
5	**C. M.**	Colisnicenco Maria	4	8	23	2	6	10	10	5	5	10	2	**85**	**FB**
6	**C. C.**	Corsacova Cristina	6	8	24	2	8	6	6	3	7	6	0	**76**	**B**
7	**H. V.**	Herţa Victoria	6	6	23	0	2	5	4	2	7	8	4	**67**	**B**
8	**M. N.**	Mutaf Nadejda	2	4	22	3	2	2	2	3	4	8	3	**55**	**S**
9	**N. I.**	Nigai Iana	4	8	22	3	4	8	8	3	7	6	0	**73**	**B**
10	**P. V.**	Panainte Valeria	4	9	18	2	7	8	10	4	7	7	2	**78**	**B**
11	**R. E.**	Romanenco Eugen	6	8	16	2	8	8	6	5	3	8	4	**74**	**B**
12	**S. I.**	Sârbu Ina	4	4	22	0	6	7	8	5	7	0	2	**65**	**B**
13	**S. O.**	Sârbu Olga	4	7	20	3	7	7	8	3	5	5	2	**71**	**B**
14	**Ş. M.**	Şaab Maria	5	8	21	3	8	8	8	4	6	5	3	**79**	**B**
15	**T. T.**	Tofan Tatiana	6	8	20	2	6	5	7	4	6	5	3	**72**	**B**

Tabelul A12.3. **Reprezentare tabelară a punctajului pe grupă la exerciţii în urma evaluărilor iniţială şi finală**

Sarcinile	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Iniţial	57	86	288	26	42	30	45	49	55	75	6
Final	74	110	327	31	81	106	111	55	90	95	29

Tabelul A12.4. **Reprezentare tabelară la analiza răspunsurilor la întrebări la evaluarea iniţială şi finală, în %**

Sarcinile	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Iniţial	63	57	80	43	28	20	30	65	52	50	10
Final	82	73	91	52	54	71	74	73	86	63	48

Tabelul A12.5. **Reprezentare tabelară a frecvenţei calificativelor obţinute în urma evaluărilor**

			Iniţială	Finală
1	**A. D.**	Angheluţă Dan	**S**	**B**
2	**B. C.**	Baltaga Cristina	**S**	**B**
3	**C. I.**	Caracuianu Irina	**B**	**FB**
4	**C. E.**	Ciobanu Elena	**B**	**B**
5	**C. M.**	Colisnicenco Maria	**B**	**FB**
6	**C. C.**	Corsacova Cristina	**I**	**B**
7	**H. V.**	Herţa Victoria	**S**	**B**
8	**M. N.**	Mutaf Nadejda	**S**	**S**
9	**N. I.**	Nigai Iana	**S**	**B**
10	**P. V.**	Panainte Valeria	**B**	**B**
11	**R. E.**	Romanenco Eugen	**B**	**B**
12	**S. I.**	Sârbu Ina	**S**	**B**
13	**S. O.**	Sârbu Olga	**S**	**B**
14	**Ş. M.**	Şaab Maria	**B**	**B**
15	**T. T.**	Tofan Tatiana	**S**	**B**

Calificativele		
Ev.	**Iniţială**	**Finală**
I	**1**	**0**
S	**8**	**1**
B	**6**	**12**
FB	**0**	**2**
	15	**15**

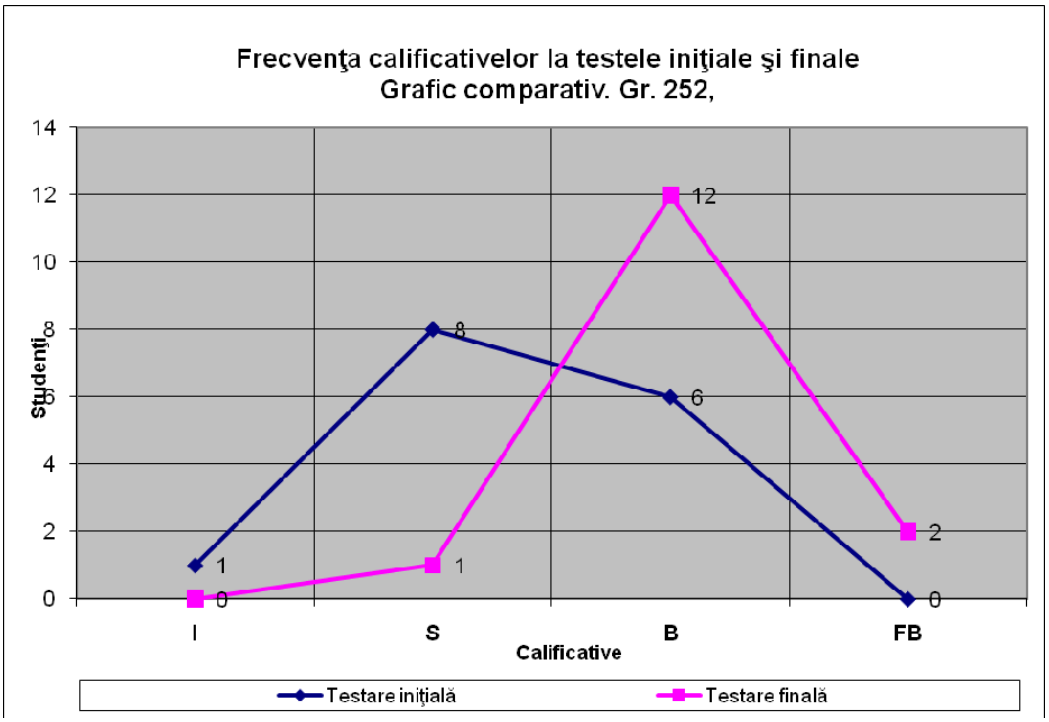


Fig. A12

Anexa 13

Curriculum pentru disciplinele din planul de învăţământ la Ciclul I, Licenţă

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
FACULTATEA LIMBI ŞI LITERATURI STRĂINE
CATEDRA LIMBA ENGLEZĂ

CURRICULUM

la disciplina ***Lexicologia limbii engleze***

Ciclul I, Licenţă Ştiinţe Umanistice (L)

AUTOR: Pascaru Daniela

CHIŞINĂU 2013

I. PRELIMINARII

Lexicologia este disciplina lingvistică ce se ocupă cu studiul vocabularului. Importanţa vocabularului rezultă din faptul că bogăţia unei limbi este dată, în primul rând, de volumul şi de varietatea vocabularului ei. De asemenea, schimbările care au loc în societate, precum şi spectaculoasele progrese ale ştiinţei şi tehnicii contemporane, se reflectă, în primul rând şi nemijlocit, în vocabular, considerat ca fiind compartimentul cel mai labil şi mai deschis influenţelor din afară.

Prezentul curs are ca scop studierea şi cunoaşterea bazelor lexicologiei moderne engleze din punct de vedere sincronic şi diacronic. In cadrul acestui curs studenţii vor fi familiarizaţi cu metodele de formare şi cercetare ale cuvintelor, particularităţile stilistice ale vocabularului limbii engleze, căile de îmbogăţire a vocabularului şi schimbările pe care le-a suferit acesta pe parcursul istoriei, dialectele şi variantele limbii engleze şi alte aspecte ale lexicologiei moderne engleze.

II. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Forma de învăţământ	Codul disciplinei	Denumirea disciplinei	Responsabil de disciplină	Semestrul	Ore total:					Evaluarea	Nr. de credite
					Total	inclusiv					
						C	S	L	LI		
cu frecvenţă la zi	**S.03.A.19**	**Lexicologia limba engleză**	**Pascaru Daniela**	**III**	**90**	**30**	**30**		**30**	**E**	**3**
cu frecvenţă redusă*											

Unităţi de conţinut şi repartizarea orientativă a orelor

Nr. d/o	**Unităţi de conţinut**	**Ore**					
		Curs		**Seminar**		**Lucrul individual**	
		zi	f/r*	zi	f/r*	zi	f/r*
16.	Lexicology as a Science	2		2		1	

17.	The Word as the Basic Unit of Language	2		2		2	
18.	The Morphological Structure of English Words	2		2		3	
19.	Word Meaning	1		2		2	
20.	Semantic Structure of Words	1		2		2	
21.	Types and Causes of Semantic Change	2		2		2	
22.	Word Formation	2		2		2	
23.	Test on Units 1-7	2		2		2	
24.	Ways and Principles of Phraseological Units	4		2		3	
25.	Sense Relations	2		2		1	
26.	Stylistic Classification of the English Vocabulary	2		2		3	
27.	The Etymology of English Words	2		2		2	
28.	English Variants and Dialects	2		2		2	
29.	English Lexicography	2		2		2	
30.	Test on units 8-13	2		2		2	
Total		**30**		**30**		**30**	

III. COMPETENȚE

Competenţele generice:

1. Aplicarea conceptelor şi teoriilor moderne privind formarea capacităţilor de cunoaştere
2. Utilizarea metodelor şi a strategiilor de predare adecvate particularităţilor individuale sau de grup
3. Stabilirea materialelor şi auxiliarelor didactice utilizate în activităţile de învăţare
4. Realizarea activităţilor instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate
5. Aplicarea unor metode activ-participative în activitatea de predare
6. Organizarea unor activităţi didactice pe grupe
7. Conştientizarea finalităţilor obiective ale învăţării limbii străine şi importanţa acestora pentru dezvoltarea sa ca viitor membru activ al societăţii
8. Identificarea tipului limbilor, etapele lor de dezvoltare şi starea lor actuală

Competenţele specifice

1. Accesarea diverselor surse de informare în vederea documentării
2. Distingerea diferitor tipuri de dicţionare
3. Utilizarea diferitor căi de formare a cuvintelor
4. Aplicarea termenilor învăţaţi în diferite contexte profesionale
5. Argumentarea importanţei lexicologiei în studierea unei limbi străine
6. Compararea variantelor limbii engleze vorbită pe diferite continente
7. Argumentarea importanţei cuvintelor internaţionale în studierea limbilor străine

IV. OBIECTIVE GENERALE

La nivel de cunoaştere şi înţelegere:

> Să determine obiectul şi obiectivele lexicologiei
> Să definească adecvat noţiunile, conceptele şi termenii cheie ale lexicologiei
> Să recunoască diferite tipuri de cuvinte
> Să descrie diferite mijloace de îmbogăţire a vocabularului
> Să cunoască cauzele şi formele schimbărilor semantice ale cuvintelor
> Să determine rolul şi posibilităţile de aplicare a lexicologiei

La nivel de aplicare:

> Să argumenteze importanţa lexicologiei în studierea unei limbi străine
> Să stabilească legături dintre lexicologie şi alte ştiinţe lingvistice
> Să clasifice diferite tipuri de cuvinte

> Să utilizeze diferite căi de formare a cuvintelor
> Să compare diferite variante ale limbii engleze
> Să aplice termenii învăţaţi în diferite contexte profesionale

La nivel de integrare:

> Să opereze cu termenii şi noţiunile lexicologiei
> Să formuleze definiţii proprii pentru termenii lexicologiei
> Să elaboreze proiecte de cercetare ştiinţifică în domeniul lexicologiei (teze de an)
> Să-şi autoevalueze cercetările ştiinţifice întreprinse în domeniul lexicologiei
> Să integreze cunoştinţele obţinute în procesul de formare ca specialist-filolog

V. OBIECTIVE DE REFERINŢĂ ŞI UNITĂŢI DE CONŢINUT

Obiectivele de referinţă	Unităţi de conţinut
Subiectul 1 – **Lexicology as a Science** – Să determine obiectul şi obiectivele lexicologiei – Să cunoască ramurile lexicologiei – Să stabilească legătura dintre lexicologie şi alte ştiinţe lingvistice – Să argumenteze importanţa lexicologiei în studierea unei limbi străine – Să analizeze valorile practice şi teoretice a lexicologiei	– The object of lexicology – The connection of lexicology with other branches of linguistics. – The main lexicological problems – Theoretical and practical value of english lexicology.
Subiectul 2 – **The Word as the Basic Unit of Language** – Să definească cuvântul şi să recunoască diferite tipuri de cuvinte – Să descrie cuvântul ca unitate de bază a limbii – Să clasifice cuvintele din diferite puncte de vedere	– Ambiguity of the term"word" – The definition of the word – The word as the basic unit of language – Types of words
Subiectul 3 – **The Morphological Structure of English Words** – Să definească morfemul şi să distingă diferite tipuri de morfeme – Să formeze familii de cuvinte – Să distingă diferite tipuri de afixe în cuvinte – Să analizeze unităţile lexicale din punct de vedere a structurii acestora – Să aplice diverse metode de cercetare a cuvintelor	– The morphological structure of english words. Morphemes. Types of morphemes – The Morphemic classification of words – The method of immediate and ultimate constituents – Derivational level of analyses. Stems. Types of stems
Subiectul 4 – **Word Meaning** – Să determine obiectul semasiologiei – Să distingă diferite tipuri de sens lexical – Să deducă diferite tipuri de motivaţie a cuvintelor	– Word meaning as the subject of semasiology – Types of meaning – Word meaning and motivation
Subiectul 5 – **Semantic Structure of Words** – Să se familiarizeze cu termenii monosemie şi polisemie – Să explice structura semantică a cuvintelor polisemantice – Să distingă sensurile cuvintelor în diferite contexte	– The semantic structure of polysemantic words – Types of semantic components – Meaning and context
Subiectul 6 – **Types and Causes of Semantic Change** – Să diferenţieze cauzele lingvistice şi extralingvistice ale schimbărilor semantice ale cuvintelor – Să descrie diferite aspecte ale schimbării semantice – Să distingă sensurile cuvintelor în diferite contexte – Să explice structura semantică a cuvintelor polisemantice	– Types of semantic change – Causes of semantic change

Subiectul 7 – **Word Formation** – Să descrie formele majore de formare a cuvintelor – Să evalueze criteriile de formare a substantivelor compuse – Să clasifice tipurile formelor scurte: grafice, acronime, abrevieri – Să compare formele majore de formare a cuvintelor cu cele minore	– Affixation. Classification of affixes. – Composition. Classification and criteria of compounds. – Conversion. Substantivation of adjectives. – Shortening. Graphical abbreviations. Acronyms. – Minor types of modern word-building
Subiectul 8 – **Test on Units 1-7** – Să descrie cuvântul ca unitate de bază a limbii – Să argumenteze importanţa lexicologiei în studierea unei limbi străine – Să formeze familii de cuvinte Să distingă sensurile cuvintelor în diferite contexte	– The main lexicological problems – Types of words – The Morphemic classification of words – Types of meaning – The semantic structure of polysemantic words
Subiectul 9 – **Ways and Principles of Phraseological Units** – Să se familiarizeze cu termenul unitate frazeologică – Să compare unităţile frazeologice stabile şi combinările libere de cuvinte – Să clasifice unităţile frazeologice după diferite criterii – Să argumenteze importanţa unităţilor fraseologice în studierea unei limbi străine	– Phraseological units versus free word group – Ways of forming phraseological units. – Principles of classification of phraseological units. – Proverbs,sayngs,familiar quotations and Cliches.
Subiectul 10 – **Sense Relations** – Să distingă diferite căi de formare a cuvintelor – Să descrie derivarea, compunerea, conversiunea, abrevierea ca mijloace de îmbogăţire a vocabularului – Să stabilească sensul cuvintelor formate cu ajutorul prefixelor şi a sufixelor – Să conceapă caracteristicele cuvintelor compuse în limba engleză – Să clasifice cuvintele compuse după diferite criterii – Să utilizeze în propoziţii cuvintele formate prin intermediul conversiunii – Să compare diferite tipuri de abrevieri	– Homonymy. Classification and sourses of homonyms. – Synonymy. Types and sourses of synonyms. – Antonymy. Classification of antonyms. Conversives. – The theory of semantic fields. Hyponymy.
Subiectul 11 – **Stylistic Classification of the English Vocabulary** – Să identifice straturile stilistice ale vocabularului – Să se familiarizeze cu termenii: regionalism, jargon, arhaism, neologism etc. – Să descrie particularităţile cuvintelor aparţinând diferitor straturi stilistice – Să deducă mijloacele de formare ale neologismelor	– The opposition of stylistically marked and stylistically neutral words – Literary vocabulary – Colloquial vocabulary – Basic vocabylary
Subiectul 12 – **The Etymology of English Words** – Să recunoască diferite tipuri de cuvinte împrumutate – Să relateze evenimentele care au influenţat formarea vocabularului limbii engleze – Să clasifice împrumuturile din punct de vedere a limbii de origine – Să descrie procesul de adaptare a împrumuturilor – Să definească termenul de dublete lexicale – Să argumenteze importanţa cuvintelor internaţionale în studierea limbilor străine	– Native words versus loan words – A brief survey of certain historical words – Assimilation of loan words. Barbarisms – Etymological doublets – International words

Subiectul 13 – **English Variants and Dialects** – Să se familiarizeze cu dialectele şi variantele limbii engleze – Să descrie particularităţile variantelor limbii engleze – Să distingă divergenţele dintre varianta britanică şi cea americană – Să compare variantele limbii engleze vorbită pe diferite continente	– Standard english variants and dialects – American english – Canadian, australian and indian english
Subiectul 14 – **English Lexicography** – Să identifice diferite tipuri de dicţionare – Să se familiarizeze cu problemele întâlnite în procesul alcătuirii dicţionarelor – Să stabilească rolul dicţionarelor care au ca scop studierea limbii engleze	– Main types of english vocabulary – Some basic problems of dictionary-compiling – Learner's dictionaries and some problems of their compilation
Subiectul 15 – **Test on units 8-13** – Să distingă divergenţele dintre varianta britanică şi cea americană – Să clasifice împrumuturile din punct de vedere a limbii de origine – Să descrie particularităţile cuvintelor aparţinând diferitor straturi stilistice – Să utilizeze în propoziţii cuvintele formate prin intermediul conversiunii – Să stabilească sensul cuvintelor formate cu ajutorul prefixelor şi a sufixelor	– Principles of classification of phraseological units – Main types of english vocabulary – The elements of Literary vocabulary and Colloquial vocabulary – Classification and sourses of homonyms, synonyms and antonyms.

VI. LUCRUL INDIVIDUAL

Nr.	*Produsul preconizat*	*Strategii de realizare*	*Criterii de evaluare*	*Termen de realizare*
1.	**Glosar de termeni lingvistici**	▪ Proiectarea etapelor ▪ Documentarea ▪ Realizarea investigaţiei ▪ Prezentarea rezultatelor	▪ Metode/tehnici adecvate ▪ Analiza/prelucrarea datelor ▪ Originalitatea formei de prezentare ▪ Corectitudinea utilizării termenilor ▪ Relevanţa concluziilor	Cu cel puţin o săptămână înainte de examen
2.	**Referarea unui text din lexicologie**	▪ Lecturarea redare corectă şi adecvată a conţinutului unui mesaj din text	▪ Conţinutul să corespundă rigorilor de realizare a acestui proces ▪ Analiza critică a rezultatelor prezentate ▪ Volumul ▪ Identificarea posibilităţilor de aplicare a rezultatelor	1-30 septembrie
3.	**Analiza structurală a cuvintelor propuse**	▪ Identificarea structurii cuvintelor ▪ Realizarea obiectivelor ▪ Prezentarea rezultatelor	▪ Caracter analitic ▪ Forme de prezentare ▪ Integrarea cunoştinţelor anterioare	1-20 octombrie
4.	**Decodificarea acronimelor**	▪ Proiectarea etapelor ▪ Documentarea ▪ Clasificarea abrevierilor ▪ Realizarea investigaţiei ▪ Prezentarea rezultatelor	▪ Metode/tehnici adecvate ▪ Analiza/prelucrarea datelor ▪ Originalitatea formei de prezentare ▪ Corectitudinea utilizării abrevierilor ▪ Relevanţa concluziilor	1-20 noiembrie

VII. BIBILIOGRAFIE SELECTIVĂ (până la o pagină)

1. **Antrushina G. B., Afanasieva O. V., Morozova N. N.** *English Lexicology.* Moscow, 1999.
2. **Burea O.** *A Guide to English Lexicology.* Chişinău, 2008.
3. **Ginzburg R.** S. **et al.** *A Course in Modern English Lexicology.* Moscow, 1979.
4. **Melenciuc D.** *A Reader in English Lexicology.* Chişinău, 2005.
5. **Melenciuc D.** *English Lexicology.* Chişinău, 2002.
6. **Melenciuc D.** *Seminars in Modern English Lexicology.* Chişinău, 2000.
7. **Арнольд И. В.** *Лексикология современного английского языка.* M., 1986.
8. **Зыкова И. В.** *A Practical Course in English Lexicology.* Moscow, 2007.
9. **Смирницкий А. И.** *Лексикология английского языка.* M., 1956.

Anexa 14

Scenariu didactic al orei de seminar
la disciplina *Lexicologia limbii engleze*

Grupa 232

Subiectul Formarea cuvintelor în limba engleză

Tipul învățare-evaluare

Poziția seminarului în modul: 7

Competențe specifice:

C1-Utilizarea diferitor căi de formare a cuvintelor;

C2- Distingerea diferitor modalități de formare a cuvintelor;

C3- Aplicarea modalităților de formare a cuvintelor în diferite contexte.

Obiective operaționale:

OO1- să identifice diferite tipuri de cuvinte;

OO2- să cunoască modalitățile de formare a cuvintelor;

OO3- să clasifice cuvintele după modalitățile de formare;

OO4- să utilizeze cuvintele formate în context;

OO5- să evalueze criteriile de formare a cuvintelor compuse.

Forme de organizare

a) a conținuturilor- interdisciplinară;
b) a activității – individuală, în grupuri mici.

Tipuri de interacțiuni: profesor-student,
student-profesor,
student-student.

Tipuri de evaluare: formativă, sumativă

Resurse pedagogice: conversația, studiu de caz, brainstorming, activitatea independentă și în grup.

Resurse bibliografice: A Guide To English Lexicology

Resurse temporale: 80 minute

Clasificarea studenților conform inteligențelor multiple: verbal ligvistică-6 studenți, interpersonală-4 studenți.

Etapele lecției:

Captarea atenției. Utilizarea brainstorming-ului. Studenților li se propune să formeze substantive compuse din cuvintele propuse.

Baby	Holiday	Hostel	Sun	Lens
Pressure	Opener	Package	Human	Sitter
Mark	Tin	Trade	Pocket	youth
Glasses	Contact	Being	Blood	knife

Anunțarea obiectivelor.

Reactualizarea cunoștințelor. Adresez studenților cîteva întrebări din lecția anterioară:

1. What do we mean by affixation?
2. What are the main characteristic features of the English compounds?
3. Which types of composition are productive in Modern English?
4. Point out the main causes of shortening words and word-groups.
5. What are acronyms? What is the difference between acronyms and initialisms?

Dirijarea învățării.

a) Profesorul împarte studenții grupei date în baza predominării inteligențelor: inteligența verbal-lingvistică au următorii studenți – B. A, B.C, M.T, P.C, Ș.V, Ț.M.

Inteligența interpersonală au următorii studenți – C.C, S.D, Ț.C, Ț.V.

b) Profesorul împarte studenții grupei date în baza evaluării inițiale (Tabelul A6.1).

c) Am format 3 subgrupe:

1. Studenți cu rezultate bune și inteligența verbal-lingvistică
2. Studenți cu rezultate slabe și inteligența verbal-lingvistică
3. Studenți cu rezultate bune și inteligența interpersonală

Tabelul A14. Precizez că fiecare subgrupă are itemi diferiți și cerințe diferite.

Inteligența verbal-ligvistică		**Inteligența interpersonală**
Studenți cu rezultate satisfăcut.	Studenți cu rezultate bune	Studenți cu rezultate bune
1. Clasificați cuvintele compuse după criteriile: neutru, morfologic și sintactic. Exemple: *bedroom, bread-and-butter, expensive-looking, forget-me-not, good-for-nothing, lady-bird, mother-in-*	1. Alcătuiți situații cu cuvintele compuse de tip neutru și sintactic. 2. Clasificați substantivele compuse în idiomatice și non-idiomatice, consultând dicționarul: *bluebell, bread-*	1. Formați un dialog pe tema *Living in* the *city* utlizând cuvintele formate prin derivare. 2. Identificați abrevierile din următorul context, clasificându-le în acronime și

law, sunflower, T-shirt. 2. Identificați etimologia următoarelor prefixe și sufixe: *-able, -ate, -ed, -en,-er, -ess, -ise, dis-, ex-, re-, un-.* 3. Definiți modalitatea de formare a cuvintelor cu ajutorul abrevierilor: *A.s.a.p., ABC, add, AIDS, dr, e.g., esp., etc., Jan., maths, Mr. PhD, Tues, USA.*	*and-butter, butterfly, dragon-fly, earthquake, lady-killer, lazy-bones, light-hearted, looking-glass, merry-go-round, tallboy, wolf-dog.* 3. Utilizați abrevierile în locul cuvintelor evidențiate: *I needed some paper, envelopes, pens* ***and so on.*** ***Please note****, the guarantee is no longer valid if you do.* *There is a* ***postcript*** *at the end of the letter.*	sigle. *USA, NATO, ABC, cf, DNA, radar, etc, MP, AIDS, e.g. Apr.* 3. Explicați sensul următoarelor cuvinte compuse prin contopire și alăturare: *Football, classroom, notebook, daughter-in-law, six-year-old, mass-producer.*

Supraveghez activitatea grupelor fără a oferi informații de tip răspunsuri la sarcinile de lucru propuse. Corectez eventualele erori care apar în formulările realizate de către studenți la nivelul subgrupei.

Fixarea cunoștințelor. Se utilizează conversația (câteva întrebări).

Evaluarea. Apreciez prestația studenților din fiecare subgrupă.

Realizarea lucrului individual. Studenților cu inteligența verbal-lingvistică predominantă și rezultate bune la tema dată li se propune elaborarea unui *referat* la tema

„Formarea cuvintelor prin abreviere”. Evaluarea referatului se efectuează după următoarele criterii: relevanță, coerență, calitatea exemplelor, claritatea expunerii, utilitatea conținutului, originalitatea, organizarea informației.

La studenții cu inteligența verbal-lingvistică și rezultate satisfăcătoare la tema dată li se propune elaborarea unui glosar de termeni. Evaluarea glosarului se efectuează după următoarele criterii: metode și tehnici adecvate, prelucrarea datelor, originalitatea formei de prezentare, corectitudinea utilizării termenilor și relevanța concluziilor.

Studenții cu inteligența interpersonală predominantă li se propune un proiect în grup cu tema*” Particularitățile distinctive ale modalităților de formare a cuvintelor în limba engleză”.* Criteriile de evaluare ale proiectului sunt: relevanța temei, logica și corectitudinea exprimării, utilizarea argumentelor proprii în susținerea punctului de vedere, forma și corectitudinea argumentelor proprii, originalitatea.

Realizarea lucrului individual propus este obligatorie pentru toți studenții.

Anexa 15

Scenariu didactic al orei de seminar
la disciplina *Lexicologia limbii engleze*

Grupa 224, 12 studenți

Subiectul Relațiile semantice ale cuvintelor

Tipul învățare-evaluare

Poziția seminarului în modul: 10

Competențe specifice:

C1-Definirea relațiilor semantice ale cuvintelor;

C2- Clasificarea relațiilor semantice ale cuvintelor;

C3- Interpretarea relațiilor semantice ale cuvintelor în diferite contexte.

Obiective operaționale:

OO1- să identifice relațiile semantice ale cuvintelor;

OO2- să definească relația de sinonimie, antonimie, polisemie a cuvintelor;

OO3- să clasifice cuvintele după principiile semantice de formare;

OO4- să utilizeze cuvintele polisemantice în context;

OO5- să evalueze categoriile semantice ale cuvintelor .

Forme de organizare

a) a conținuturilor – interdisciplinară;
b) a activității – individuală, în grupuri mici.

Tipuri de interacțiuni: profesor-student,
student-profesor,
student-student.

Tipuri de evaluare: formativă, sumativă.

Resurse pedagogice: conversația, studiu de caz, brainstorming, activitatea independentă și în grup.

Resurse bibliografice: A Guide to English Lexicology

Resurse temporale: 80 minute

Clasificarea studenților conform inteligențelor multiple: verbal ligvistică-7 studenți, intrapersonală-5 studenți.

Etapele lecției:

Captarea atenției. Utilizarea brainstorming-ului. Studenților li se propune să identifice relațiile semantice dintre grupurile de cuvinte.

a) enough-sufficient
b) expensive – cheap
c) flower- rose
d) mammal –horse
e) right-write
f) temporary-permanent
g) to give-to take
h) knight-night

Anunțarea obiectivelor.

Reactualizarea cunoștințelor. Adresez studenților câteva întrebări din lecția anterioară:

1. What are sense relations?
2. What is the traditional classification of homonyms?
3. Which types of synonyms do you know?
4. Point out the main characteristics of antonyms.
5. What are the main points of the semantic field theory?

Dirijarea învățării.

a) Profesorul împarte studenții grupei date în baza predominării inteligențelor: inteligența verbal-lingvistică au următorii studenți – A.M., B. T., C.L., C.T., C.A., I. D., J. E.

Inteligența intrapersonală au următorii studenți – B.A., C.A., F.I., G. C., M.A.

b) Profesorul împarte studenții grupei date în baza evaluării inițiale (Tabelul A10.1).

c) Am format 3 subgrupe:

1. Studenți cu rezultate bune și inteligența verbal-lingvistică
2. Studenți cu rezultate slabe și inteligența verbal-lingvistică
3. Studenți cu rezultate bune și inteligența intrapersonală

Tabelul A15. Precizez că fiecare subgrupă are itemi diferiți și cerințe diferite.

Inteligența verbal-ligvistică		**Inteligența intrapersonală**
Studenți cu rezultate satisfăcătoare	Studenți cu rezultate bune	Studenți cu rezultate bune și satisfăcătoare
1. Pronunțați corect următoarele omografe:1. *She needs to fiind somewhere to live. The club has live music most nights. The wind is*	1. Încercuiți sinonimul se potrivește contextului dat, utilizând dicționarul. *Marian was very exhausted at the end of the day, so she* ***paced/stalked/walked/strode*** *slowly*	1. Găsiți antonime pentru următoarele cuvinte: *reject, slim, female, native, arrogant, positive, active, post-meridian, convenient,*

blowing from the south. He had forgotten to wind his watch. 2. Prezentați sinonime și antonime pentru următoarele cuvinte: *bright, heavy, give, start, usual, sloppy, nervous*. 3. Utilizați prefixele pentru formarea antonimelor: *happy, correct, patient, friendly, to lock, polite, visible, employed, tidy, possible.*	*along the beach. Now, after he had won the prize, Jason* ***strode/blundered/stalked*** *into the room smiling.* *2.* Completați tabelul cu antonimele derivate și absolute la următoarele adjective: *expensive, interesting, attractive, fashionable, intelligent, usual, modest, formal.* 3. Definiți conceptele de hiponim, hiperonim, co-hiponim și alcătuiți câmpul semantic la următoarele substantive: *plantă, familie.*	*brake, temporary.* 2.Definiți noțiunea de eufemism și formați propoziții cu următoarele eufemisme: *drunk-merry, under the influence; lavaratory- washroom, ladys room, restroom.* 3. Ortografiați următoarele omofone, utilizând transcrierea fonetică:*He comes to see us once a [wi:k]. She is still [wi:k] after her illness.*

Supraveghez activitatea grupelor fără a oferi informații de tip răspunsuri la sarcinile de lucru propuse. Corectez eventualele erori care apar în formulările realizate de către studenți la nivelul subgrupei.

Fixarea cunoștințelor. Se utilizează conversația (câteva întrebări).

Evaluarea. Apreciez prestația studenților din fiecare subgrupă.

Realizarea lucrului individual. Studenților cu inteligența verbal - lingvistică predominantă și rezultate bune la tema dată li se propune elaborarea unei analize semantice complexe a cuvintelor din nuvela *The Little Girl,* de C. Mansfield

Evaluarea analizei se efectuează după următoarele criterii: caracter analitic, forme de prezentare, integrarea cunoștințelor anterioare, relevanță, coerență.

La studenții cu inteligența verbal - lingvistică și rezultate satisfăcătoare la tema dată li se propune elaborarea unui glosar de cuvinte cu identificarea relațiilor semantice dintre acestea în baza nuvelei termeni *The Little Girl,* de C. Mansfield. Evaluarea glosarului se efectuează după următoarele criterii: metode și tehnici adecvate, prelucrarea datelor, originalitatea formei de prezentare, corectitudinea utilizării relațiilor semantice dintre cuvinte și relevanța concluziilor.

Studenții cu inteligența intrapersonală predominantă li se propune scrierea unui eseu cu tema *„Particularitățile semantice a cuvintelor în limba engleză”.* Criteriile de evaluare ale eseului sunt: relevanța temei, claritate, argumentare, logica și corectitudinea exprimării, originalitatea.

Realizarea lucrului individual propus este obligatorie pentru toți studenții.

DECLARAŢIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări şi realizări ştiinţifice. Conştientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecinţele în conformitate cu legislaţia în vigoare.

19.03.2016 _____ Pascaru Daniela

CURRICULUM VITAE

Informaţie personală

Prenumele Familia	**Pascaru Daniela**
Adresa	**str. Pelivan 30/5, Chişinău, Republica Moldova**
Telefon:	**mobil: 079-77-44-24**
E-mail	**dana_delinschi@yahoo.com**
Naţionalitatea	**R. Moldova**
Data/anul naşterii	**1.03.1979**
Genul	**Feminin**

Studii:

- 1986-1996: Şcoala medie Roşietici, raionul Floreşti
- 1996-2000 Universitatea de Stat „A. Russo" din Bălţi.
- **Specializare:** Limba şi literatura engleză-limba şi literatura franceză.

Studii post-universitare:

- 2007-2012 – Doctorat USM.
- 2005 – Susţinerea tezei de master pe tema: „Developing Strategic Competence while Communicating". Filologie, conducător ştiinţific – Ana Gorea, dr. în filologie.
- 2004-2005 – Masterat USM, studii la zi.

Diplome:

- Diplomă de magistru în filologie germanică, USM, 2005
- Diplomă de licenţă în filologie, USB „A. Russo", 2000

Experienţă profesională:

- Septembrie 2005 – până în prezent – lector universitar la Catedra de Limbă Engleză, Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, USM
- 2007-2012 – studii post universitare – doctorat, USM
- 2004-2005 – studii post-universitare – masterat, USM
- Septembrie 2000-2005 – profesoară de limbă engleză la şcoala privată „Linguata"

Domenii de activitate profesională:

Lexicologia limbii engleze. Tipologia textului englez. Sintaxa limbii engleze. Morfologia limbii engleze

Cursuri predate: Lexicologie. Stilistica textului englez.

Formare profesională:

- Workshop pe tema **„Iterference in Teaching Grammar”** în cadrul seminarelor APLE, februarie 2013
- Noiembrie 2011, formare, Universitatea Europeană Centrală, **Elaborarea curriculei în învăţământul superior.**
- Conferinţa ştiinţifică cu participare internaţională: **„Creşterea impactului cercetării şi dezvoltarea capacităţii de inovare”,** USM, Chişinău, 21-22 septembrie 2011.
- Curs tematic de formare continuă **Evaluarea rezultatelor academice din perspectiva competenţelor,** organizat de Centrul Formare Continuă, USM, Chişinău, 10 mai 2011
- Participant al **Seminarului ştiinţifico-practic pentru traducători şi interpreţi din Republica Moldova,** organizat de Uniunea Traducătorilor Autorizaţi din Moldova, în colaborare cu USM, 13 aprilie 2011, Chişinău.
- Seminar metodologic: **„Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbii străine”.** 25 ianuarie 2011, ULIM, Chişinău

Participare conferinţe, ateliere

- Colocviu cu participare internaţională. **„Epoca marilor deschideri: Rolul Limbilor şi al Literaturilor în societatea pluralistă”**, prilejuit de jubileul de 50 de ani ai Facultăţii Limbi şi Literaturi Străine a Universităţii de Stat din Moldova, Chişinău, 27-28 martie 2014
- Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbilor străine, ianuarie 2014 (Ediţia a III-a), Chişinău, ULIM
- Conferinţa ştiinţifică internaţională **„Învăţământul postmodern între eficienţă şi funcţionalitate”** 15 noiembrie 2013, USM, Chişinău
- Conferinţă Naţională **„Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”**. 30 octombrie 2013, Chişinău, USM
- Conferinţa internaţională**: „Probleme de didactică şi gramatică a limbilor moderne”**. 26 aprilie 2013, Chişinău, USM, Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine, In memoriam EUGENIA PAVEL
- Colocviu Ştiinţifico-Practic: **„Tehnici de motivare a studenţilor în procesul de învăţare a limbilor străine în condiţii de integrare europeană”**. 23 martie 2013, Chişinău, USM
- Colocviul Internaţional de Ştiinţe ale Limbajului **„Eugeniu Coşeriu”** (Cernăuţi – Suceava – Chişinău). Ediţia a XII-a. Lingvistică integrală – Multilingvism – Discurs literar, 19-21 septembrie 2013, Universitatea Naţională „Yurii Fedkovici”, Cernăuţi, Ucraina
- Conferinţa APLE: **„Novelty and Excellence in Teaching English”.** 20 aprilie 2013, USM.
- Seminarului metodologic. **„Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbilor străine.”** 23 ianuarie 2013 (Ediţia a III-a), ULIM
- Seminarul ştiinţifico-practic **„Interconexiunea paradigmelor didactice şi metodologice în predarea limbilor străine”**, ULIM, 2012
- Colocviul ştiinţifico-**practic „Aspecte lingvistice didactice şi interculturale în predarea limbilor străine”,** CEP USM, Chişinău, 2012

- Conferinţa internaţională dedicată aniversării a 65-a a USM. septembrie 2011, Chişinău
- Colocviul internaţional de ştiinţe ale limbajului **„Eugen Coşeriu" „Normă – Sistem – Utilizare",** (Chişinău – Suceava – Cernăuţi), 12-14 mai, 2011, Chişinău. Aparut in 2012, 0,42c.a., co-autor
- Conferinţa internaţională anuală: **„Up-to-date Techniques and Strategies in Teaching English".** A.P.L.E. 9 aprilie 2011, Chişinău, R. Moldova.
- Conferinţa internaţională anuală: **„Teaching English: between research and practice".** A.P.L.E. 13 martie 2010, Chişinău, R. Moldova.
- Conferinţa Ştiinţifică Internaţională: **„Schimbarea Paradigmei în Teoria şi Practica Educaţională",** Chişinău, 2009.
- Conferinţa internaţională: **Challenges of Democracy**, 21 noiembrie 2009, Centrul de Studii Americane.
- Conferinţa internaţională anuală: **„Current Perspectives in Language Teaching".** A.P.L.E. 14 martie 2009, Chişinău, R. Moldova.
- Conferinţă internaţională **„Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică şi ştiinţă literară",** 2009.
- Conferinţa ştiinţifico-practice **„Wissen vernetzen publizieren",** Chişinău, 22 noiembrie 2008.
- Şcoala de vară, Suceava, România. Iulie, 2007. Conferinţa Ştiinţifică Internaţională **„Învăţământul superior şi cercetarea – piloni ai societăţii bazate pe cunoaştere",** CEP USM, Chişinău, 2006
- Conferinţa ştiinţifică internaţională „**Învăţământul superior şi cercetarea – piloni ai societăţii bazate pe cunoaştere".** 28 septembrie 2006.
- Simpozion Internaţional, mai 2005

Lucrări ştiinţifice şi ştiinţifico-metodice publicate – autoare şi coautoare a 27 publicaţii ştiinţifice în reviste de specialitate şi conferinţe ştiinţifice naţionale şi internaţionale. Coautoarea a 3 suporturi de curs.

Limbi cunoscute: Limba romană (l. maternă), engleză, rusă.