

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.:378.1.091(043.3)

LAȘCU LILIA

**FORMAREA COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT A
ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI**

531.01. TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Teză de doctor în pedagogie

Conducător științific:

BOTNARI Valentina
doctor în pedagogie,
profesor universitar interimar

Autor:

CHIȘINĂU, 2019

© Lașcu Lilia, 2019

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză).....	5-7
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE.....	9
1. FUNDAMENTE EPISTEMOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI	
1.1. Abordarea științifică a conceptului de competență.....	18
1.2. Perspective de interpretare a învățării.....	25
1.3. Conceptul de competență de self-management a activității de învățare la studenți – prioritate actuală a învățământului academic.....	36
1.4. Aspectul metodologic al formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți.....	45
1.5. Concluzii la capitolul 1.....	51
2. STUDIUL CIRCUMSTANȚELOR ȘI PREMISELOR FORMĂRII COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI	
2.1. Experiințe pedagogice de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți.....	53
2.2. Achiziții debutante pentru competența de self-management a activității de învățare la studenți.....	80
2.3. Concluzii la capitolul 2.....	99
3. METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI	
3.1. Fundamentarea și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți.....	100
3.2. Dimensiunea investigativ - experimentală de valorificare a Modelului pedagogic de formarea a competenței de self-management a activității de învățare la studenți.....	108
3.3. Investigații experimentale privind validarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți	116
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	126
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	127
BIBLIOGRAFIE.....	130

Anexa 1.Chestionar pentru cadrele didactice.....	139
Anexa 2.Chestionar pentru studenți.....	141
Anexa 3.Fișa de observație.....	142
Anexa 4.Rezultatele obținute prin aplicarea Coeficientului de corelație Bravais - Pearson (în baza datelor chestionării).....	143
Anexa 5.Rezultatele obținute prin aplicarea Coeficientului de corelație Bravais - Pearson (în baza datelor observării).....	146
Anexa 6.Rezultatele experimentale inițiale în baza aplicării chestionarului, grupa de control(GC)	149
Anexa 7.Rezultatele experimentale inițiale în baza aplicării chestionarului, grupa experimentală (GE).....	150
Anexa 8.Rezultatele experimentale inițiale în baza aplicării observației, grupa de control (GC)	151
Anexa 9.Rezultatele experimentale inițiale în baza aplicării observației, grupa experimentală (GE)	152
Anexa 10.Curriculum la cursul „Teoria și metodologia dezvoltării vorbirii în învățământul preșcolar”	153
Anexa 11.Activități de învățare privind formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți	157
Anexa 12.Rezultatele experimentale finale în baza aplicării chestionarului, grupa de control (GC)	168
Anexa 13.Rezultatele experimentale finale în baza aplicării chestionarului, grupa experimentală (GE)	169
Anexa 14.Rezultatele experimentale finale în baza aplicării observației, grupa de control (GC)	170
Anexa 15.Rezultatele experimentale finale în baza aplicării observației, grupa experimentală (GE)	171
DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	172
CV-ul AUTORULUI.....	173

ADNOTARE

Lașcu Lilia, „Formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți”,
teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2019.

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (155 surse) și 15 anexe, 125 pagini de text de bază, 25 figuri, 20 tabele.

Publicații la tema tezei: rezultatele cercetării sunt publicate în 12 lucrări științifice: 3- articole în reviste științifice în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, 7- articole în lucrările conferințelor științifice naționale și 2- articole în lucrările conferințelor științifice internaționale.

Cuvintele-cheie: competență, învățare, activitate de învățare, management, self-management, competența de self-management.

Domeniul de studiu: 5. Științe sociale și economice. 53 Științe ale educației

Scopul cercetării vizează fundamentarea teoretică, elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți.

Obiectivele cercetării: reliefa contribuțiilor științifice valorice de interpretare a fenomenelor: competență și învățare; fundamentarea epistemologică și elaborarea conceptului „competența de self-management a activității de învățare la studenți”; stabilirea bazelor metodologice ale formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți; constatarea contextelor de formare și a nivelului inițial al deținerii de către studenți a achizițiilor pentru competența de self-management a activității de învățare; elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți interpretarea rezultatelor experimentale, deducerea concluziilor și elaborarea recomandărilor practice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în argumentarea științifică a conceptului competență de self-management a activității de învățare la studenți; elaborarea conținutului structural al CSM a activității de învățare la studenți; elaborarea indicatorilor de performanță privind nivelul deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți; demonstrarea valențelor variilor contexte de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți transpuse într-un model special elaborat și argumentat pedagogic.

Problema științifică importantă soluționată în domeniul respectiv constă în determinarea fundamentelor teoretice și a celor metodologice ale formării competenței de self-management ale activității de învățare la studenți prin integralizarea teoriilor pedagogice și a celor psihologice și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, fapt ce a contribuit la eficientizarea pregătirii profesionale a pedagogilor și la dezvoltarea conținutului teoriei generale a educației.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în argumentarea teoretică a conceptului de competență de self-management a activității de învățare la studenți; fundamentarea și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți; determinarea sistemului de principii (al priorității construcției „cunoașterii”; al autonomiei și individualizării/personalizării; al învățării contextuale; al învățării prin colaborare; al priorității evaluării formative), implicit a condițiilor de formare a CSM a activității de învățare la formabilii din mediul academic.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în validarea experimentală a instrumentelor (Chestionarul și Fișa de observare) axate pe evaluarea achizițiilor pentru competența de self-management a activității de învățare la studenți; validarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenții din mediul academic (ciclul I); actualizarea curriculumului universitar la cursul „Teoria și metodologia dezvoltării vorbirii”; elaborarea recomandărilor pentru cadrele didactice implicate în formarea competențelor profesionale.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în baza experimentului pedagogic pe un eșantion de 104 studenți ciclul I (studii superioare de licență), facultatea Pedagogie, Geografie, Biologie și Chimie din cadrul Universității de Stat din Tiraspol, precum și prin intermediul publicațiilor și comunicărilor științifice.

АННОТАЦИЯ

ЛашкуЛилия, „Формирование компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов”, докторская диссертация по педагогике, Кишинев, 2019.

Структура диссертации. Введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография (155 источников) и 15 приложений, 125 страниц основного текста, 25 рисунков, 20 таблиц.

Публикации по теме диссертации: результаты исследования опубликованы в 12 научных работах: 3 - статьи в научных журналах, в Национальном реестре профильных журналов, 7 - статьи в национальных научных конференциях и 2 статьи в материалах международных научных конференций.

Ключевые слова: компетенция, учение, учебная деятельность, менеджмент, self-менеджмент, компетенция self-менеджмент.

Область исследования: 5. Социальные и экономические науки. 53. Образовательные науки.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной валидации Педагогической модели формирования компетенции self-менеджмента (MPCSM) учебной деятельности студентов.

Задачи исследования: выделение ценных научных вкладов в интерпретацию феноменов: компетенция и учение; эпистемологическое обоснование и разработка концепции «компетенция self-менеджмента учебной деятельности студентов»; установление методологических основ формирования компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов; констатация контекстов формирования и изначального уровня владения студентами предпосылками для формирования компетенции self-менеджмента учебной деятельности; разработка и экспериментальная проверка валидности Педагогической модели формирования компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов; разработка выводов и прикладных рекомендаций.

Новизна и оригинальность научного исследования заключается в научном аргументировании концепции self-менеджмента учебной деятельности студентов; разработка структурного содержания компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов; разработка показателей совершенства уровня владения компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов; демонстрация валентности различных контекстов для формирования компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов, транспонированных в специально разработанную и аргументированную педагогическую модель.

Главная научная проблема, решенная в данной области, заключается в определении теоретических и методологических основ формирования компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов путем интеграции педагогических и психологических теорий, и разработки Педагогической модели формирования компетенции self-менеджмента учебной деятельности у студентов, что способствовало повышению эффективности профессиональной подготовки педагогов и разработке содержания общей теории образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретической аргументации концепции компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов, в обосновании и разработке Педагогической модели формирования компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов. определение системы принципов (приоритет построения «знания»; автономность и индивидуализация / персонализация; контекстное обучение; обучение путем сотрудничества; приоритет формирующей оценки), включительно условий формирования KSM учебной деятельности для тренеров академической среды.

Прикладная ценность работы состоит в экспериментальной валидации инструментов (Анкета и Лист наблюдения), основанных на оценке предпосылок компетенции self-менеджмента учебной деятельности студентов; валидации Педагогической модели формирования компетенции self-менеджмента (MPCSM) учебной деятельности студентов из академической среды (I цикл); обновление куррикулума университета по курсу «Теория и методология развития речи»; разработка рекомендаций для дидактических кадров, занимающихся формированием профессиональных компетенций.

Научные результаты нашли свое применение в педагогическом эксперименте, в котором принимали участие 104 студента первого цикла обучения (высшее неполное образование), факультета Педагогике, Географии, Биологии и Химии Тираспольского Государственного Университета, а также в публикациях и научных докладах.

ABSTRACT

Lașcu Lilia, „Forming the competence of self-management of the learning activity in students”, thesis for PhD degree in Pedagogy, Chișinău, 2019.

Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (155 sources) and 15 annexes, 125 pages of main text, 25 figures, 20 tables.

Publications on the thesis theme: the results of the research are published in 12 scientific papers: 3 - articles in scientific journals in the National Register of profile magazines, 7 - articles in national scientific conferences and 2 articles in proceedings of international scientific conferences.

Keywords: competence, learning, learning activity, management, self-management, competence self-management.

Field of study: 5. Social and economic sciences. 53. Education sciences.

The purpose of the research targets theoretical foundation, elaboration and experimental validation of the Pedagogical model for formation of the self-management competence of students learning activity.

Research objectives: highlighting the valuable scientific contributions of interpreting the phenomena: competence and learning; epistemological foundation and elaboration of the concept “competence of self-management of students learning activity”; establishing the methodological bases for formation of self-management competence of students learning activity; ascertaining formation contexts and initial level of students proficiency in acquisitions for self-management competence of the learning activity; elaboration and experimental validation of the Pedagogical model for formation of self-management competence of student learning activity; interpreting the experimental results, deducing the conclusions and elaborating the practical recommendations.

Scientific novelty and originality of the research consist in the scientific argumentation of the concept of self-management competence of the student learning activity; elaboration of the structural content of the SMC of students learning activity; elaboration of performance indicators regarding the level of self-management competence of the student learning activity; demonstrating the valences of various contexts for the formation of the self-management competence of students learning activity transposed into specially elaborated and pedagogically argued model.

The important scientific problem solved in the respective domain consists in determining the theoretical and methodological foundations of formation of the self-management competence of students learning activity by integrating the pedagogical and psychological theories and elaboration of the Pedagogical model for formation of the self-management competence of students learning activity, which contributed to the efficiency of the professional training of the educators and to the development of the content of the general theory of education.

The theoretical significance of the research consists in theoretical argumentation of the concept of self-management competence of students learning activity; foundation and elaboration of the Pedagogical model for formation of the self-management competence of student learning activity; determining the system of principles (priority of construction "knowledge"; autonomy and individualization / personalization; contextual learning; collaborative learning; priority of formative evaluation), implicitly of the conditions of formation of the SMC of students learning activity in the academic environment.

The applicative value of the research consists in the experimental validation of the instruments (Questionnaire and Observation Sheet) focused on evaluation of the acquisitions for the self-management competence of student learning activity; validation of the Pedagogical model for formation of the self-management competence (PMSMC) of learning activity of the students from academic environment (cycle I); updating the university curriculum at the course “Theory and methodology of speech development”; elaboration of recommendations for educators involved in formation of professional competences.

The implementation of the scientific results was realized based on the pedagogical experiment on a study group of 104 students from the 1st cycle (university studies, bachelor's degree), faculty of Pedagogy, Geography, Biology and Chemistry of the Tiraspol State University, as well as through scientific publications and papers.

LISTA ABREVIERILOR

CSM – Competența de self-management;

MPCSM – Model pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți;

DSCSM – Dimensiunea structurală a competenței de self-management a activității de învățare la studenți;

DFC – Dimensiunea funcțională a competenței;

FGFC – Faze generale de formare a competenței;

P/EFC – Procesul/efectele de formare a competenței;

PFCSM – Principii de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți;

CFCSM – Condiții pedagogice de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți;

SFCSM – Strategii de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți;

CFCSM – Contexte facile de formare/exersare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Abordarea învățământului în baza competențelor este generată de tendințele mondiale de integrare, globalizare a sistemului european de învățământ. Una dintre ideile care iau naștere în sec. XX păstrându-și actualitatea și în prezent vizează trecerea de la învățământul axat pe cunoștințe la învățământul axat pe competențe (*Competence-Based Education-CBE*) [151].

Orientarea învățământului axat pe competențe s-a produs în ani 70 ai sec. XX în SUA. N.Comsky în anul 1965 a propus noțiunea de competență. Abordarea competenței ca finalitate a procesului educațional începe în anii 90 ai sec. XX.

În prezent, noțiunea de competență este unul dintre conceptele – cheie ale Cadrului European al Calificărilor (European Qualification Framework – EQF), fiind preluată în definirea Cadrelor Naționale ale Calificărilor și implementată la diferite nivele și în diverse contexte de învățământ [157].

Procesul de integrare în sistemul european de învățământ, necesitatea stabilirii unui cadru comun pentru definirea și recunoașterea rezultatelor învățării au condiționat și au impus implementarea unei noi paradigme în învățământul din Republica Moldova – *abordarea prin competențe* [35, p.8].

La ora actuală, învățământul din Republica Moldova atestă schimbări conceptuale materializate în reforme care promovează direct sau indirect învățarea în baza competențelor. Drept surse de reper ne servesc aprobarea unor documente de politică educațională (Codul Educației, Concepția învățământului, Cadrul Național ale Calificărilor (variantea proiect) etc.) [145],[146],[9].

Acțiunile întreprinse în ultimul deceniu în vederea reformării învățământului și racordării lui la imperativele europene au creat premise adecvate pentru modernizarea sistemului de învățământ [1],[46].

Aderarea la procesul Bologna implică toți actanții spațiului universitar într-un proces complex de racordare la dimensiunile europene ale învățământului superior, cea valorică fiind *formarea competențelor* (s.n.) la viitorii specialiști.

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, finalitatea educației vizează „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de *autodezvoltare* (s.n.), care posedă *un sistem de competențe* (s.n) ce include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit personalității să facă față necesităților actuale și viitoare ale societății” [145, p.20].

În contextul acestei poziționări, prioritare, precum derivă din Codul Educației al Republicii Moldova, nu sunt cunoștințele pe care le pot achiziționa subiecții implicați în procesul educațional, ci *competențele* (s.n).

Astfel, Strategia învățământului superior din Republica Moldova în contextul procesului Bologna prevede, reducerea volumului timpului academic rezervat pentru studierea disciplinelor universitare și redefinirea formelor de utilizare a lui. Din numărul total de ore, 50% este rezervat pentru *activitatea independentă* a studentului, și doar 50% ore pentru contact direct. Acest fapt, face mai stringentă necesitatea deținerii de către studenți a competenței „*de a învăța să înveți*”.

La nivelul învățământului general exersarea acestei competențe se face în mare măsură sub monitorizarea directă a cadrului didactic. În școala superioară se solicită deținerea competenței date la alt nivel calitativ, or un număr substanțial de ore din planurile de studii sunt prevăzute pentru activitatea de învățare independentă a studentului. Totodată, studiile constatative, dar și analiza reușitei academice denotă un nivel scăzut a activității de învățare autonomă a studenților. Astfel, se delimitează necesitatea de formare la studenți a unei competențe speciale – *competența de self-management a activității de învățare*.

În acest context, documentul de politici în domeniul educației „Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 (Educația-2020)” stabilește obiectivele și sarcinile dezvoltării educației și definește orientările și direcțiile prioritare de dezvoltare a sistemului de învățământ din Republica Moldova. Unul din obiectivele strategiei nominalizate anterior prevede „extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților pe parcursul întregii vieți (s.n) din perspectiva formării generale și a formării profesionale continue, în corespundere cu nevoile persoanei raportate la necesitățile socioeconomice” [156].

Conform Strategiei Europa 2020, unul din cele 5 obiective majore ce vizează domeniul educație prevede: creșterea la peste 40% a ponderii absolvenților de studii superioare în rândul populației în vârstă de 30-34 de ani [148].

În acest context, învățământul superior este un factor de susținere a unei creșteri economice inteligente, durabile și favorabile incluziunii. Pentru a îndeplini acest rol, învățământul superior trebuie să fie de calitate, competitiv pe o piață globală și adaptat la nevoile economico-sociale. În acest sens, orientarea sistemului de învățământ spre formarea și dezvoltarea competențelor reprezintă scopul de bază al reformelor actuale.

Actualmente se atestă, pe plan internațional și național, existența diverselor reflecții de valoare privind conceptul de *competență*, abordat de cercetările savanților Comsky N. [130], Roegiers X. [144], Cucoș C.[26], Golu M. [45], Macavei E. [82], Minder M. [83], Șchiopu U. [115], Botnari V.[13,14,15,16], Callo T. [19], Guțu V. [51,53], Silistraru N [106,109], Зимняя

И. А. [118], Равен Д.[122], Сериков В.В. [123], Хуторский А.В. [125]; conceptul de *management educațional*: Caluschi M [114], Cristea S. [24,25], Cucos C. [26], Iucu R. [58], Jinga I. [59,60], Joița E. [62,63,64], Păun E. [97], Andrițchi V. [2], Baciu S. [5,6], Cojocaru V.G. [22], Cojocaru V.[23], Darii L.[49], Guțu V. [49,51,53], Patrașcu D. [95,96]; conceptul de *management al învățământului universitar*: Andrițchi V [1,3], Baciu S [7,8], Guțu V.[52]; conceptul de *self-management*: Bocoș M. [10], Stog L., Caluschi M. [114], Cojocaru V.G. [22], Knowles M.[134], Орешкин В.Г.[120], Яшкова Е., Царева И.[127]; interpretările *învățării din perspectivă psihologică*: Golu P. [44], Zlate M. [44], Verza E. [44], Леонтьев А. Н. [119]; ideile cu privire la *învățarea autoreglată*: Bandura A. [128], Zimmerman B. [139,140]; *concepția autonomiei în învățarea academică*: Negovan V. [89,90,92]; preocupările privind *învățarea academică independentă*: Neacșu I. [86,87], ideile cu privire la *învățarea individuală*: Guțu V., Darii L. [52] etc.

Noul context educațional, orientat spre creșterea gradului de autonomie și independență a celor care învață reimpulsionează preocuparea învățământului superior pentru calitatea studiului și succesul academic al studenților. Astfel, se modifică semnificativ ponderea variabilelor paradigmei învățării, se impun noi cerințe și expectanțe în raport cu *angajarea studentului în propria învățare*, respectiv a obiectivelor academice, caracteristicilor individuale și sarcinilor de studiu.

În această ordine de idei, esența educației moderne este de a-l face pe student să însușească bazele și metodele de *autoformare*, *autoeducare* și *autoinstruire (s.n.)*, de a transforma de-a lungul vieții întregi subiectul care este educat de alții în subiectul care se educă pe sine însuși. Rolul instituțiilor de învățământ superior și a instituțiilor de învățământ general, este acela de a-i transmite studentului cuantumul de informații, de a-i forma acele competențe care îl vor ajuta să-și continue singur formarea și, în special, să stimuleze interesul subiecților pentru acest lucru [87].

Astfel, eficiența academică a studenților e determinată în măsura tot mai mare de propriile eforturi și priceperi de învățare independentă și autoreglată dar și de dorința acestuia de a se angaja activ. În acest sens, studenții capătă astăzi tot mai mult statutul de „*parteneri activi* competenți și constructivi, fiind considerați una din forțele principale ale schimbărilor din învățământul superior” [80, p.118].

În accepțiunea pedagogiei moderne, construcția cunoștințelor revine subiectului-cunoscător, studentului, care i-a parte esențial și efectiv la obținerea acestor produse ale eforturilor proprii. Or, un asemenea efort de producere a cunoștințelor este privit ca un proces care participă la un alt proces, mai complex, cel al *formării studentului prin cunoaștere* [57, p.7].

În contextul în care globalizarea ridică noi probleme Uniunii Europene, fiecare cetățean trebuie să posede un set de competențe-cheie care să-l ajute să se adapteze la o lume care evoluează rapid, caracterizată printr-un nivel ridicat de interconexiune.

Într-o societate bazată pe cunoaștere, competențele-cheie reprezintă un set transferabil și multifuncțional de cunoștințe, aptitudini și atitudini, necesar tuturor indivizilor în vederea formării și dezvoltării personale a incluziunii sociale și profesionale. În data de 18 decembrie 2006, Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene au adoptat Recomandarea cu privire la competențele -cheie pentru învățarea de-a lungul întregii vieți, (*Key Competences for Life Long Learning*) recomandare ce constituie Cadrul de Referință European în domeniu. Cadrul de referință definește opt competențe-cheie pentru învățarea permanentă și descrie cunoștințele, abilitățile și atitudinile esențiale legate de fiecare dintre acestea [158].

Competențele-cheie europene prezintă combinații multidimensionale de cunoștințe, deprinderi și atitudini, acestea fiind grupate în structuri dinamice, adaptate la perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. Introducerea competențelor în programele din învățământul universitar crează baza teoretică și sistemul reglator al trecerii spre un învățământ centrat pe atingerea unor competențe [106, p.215].

Competența de „*a învăța să înveți*”, este una dintre competențele – cheie de top (fixată în curriculum-ul învățământului general) în societatea de astăzi, bazată pe *cunoaștere*, ce se formează pe parcursul întregii vieți (life long learning).

Primele utilizări ale termenului de self-teaching (*a se învăța pe sine*) îi aparțin lui A.Toug. În cercetările elaborate de Paris, Lipson și Wixson au utilizat sintagma „*învățarea strategică*”, iar Knowles M. și Candy P. au vehiculat termenii de *învățare autodirijată*, respectiv, *autoreglată* [apud.66].

După, M. Knowles. autoorganizarea învățării este sinonim cu managementul individual sau automanagement (self-management) în domeniul proiectelor de învățare. În accepțiunea lui P. Candy, termenul desemnează preocuparea celui care învață de a folosi oportunitățile ivite, fără suport instituțional, controlul exercitat de cel care învață și autonomia personală [apud.134].

În literatura de specialitate se întâlnesc diverse concepte care definesc acțiunea de a învăța de unul singur și organizarea propriei învățări: *învățare autodirijată*, *autoorganizată*, *autocondusă*, *autoreglată*, *autoinițiată*, *autoînvățarea*, *autoinstruirea/autoeducația*, *învățarea independentă* și *autonomă*, ce au la bază un element comun - conceptual, reflectă reorientarea învățământului superior spre desfășurarea unui proces educațional centrat pe student [41, p.13].

Principalele preocupări ale cercetătorilor în domeniu Knowles M, Bandura A, Zimmerman B, Winne H, au vizat resursele, procesualitatea, rolurile și competențele celor care

își conduc propriul proces de învățare, identificând dimensiunile lor sociale, pedagogice, psihologice și aportul acestora la eficiența învățării.

Contribuțiile în problematica învățării pot fi sintetizate într-un inventar al celor mai importante modele și teorii ale învățării Hillgard E.R, Bower G.H. [55], Neacșu I. [87], Negovan V.[89], axate pe abordările asociaționiste, behavioriste, cât și cele gestaltiste, funcționaliste și cele cognitivist-constructiviste. În literatura de specialitate, nu se atestă cercetări care ar opina asupra necesității de formare la studenții moderni a competenței de self-management a activității de învățare. Explozia informațională i-a determinat pe specialiștii în educație să găsească soluții în urma cărora, studenții să fie capabili să se descurce după finisarea facultății, să facă față multitudinii de expectanțe și de responsabilități, să se poată adapta la orice situație.

În viziunea lui I.Neacșu, studentul trebuie astfel instrumentat pentru a deveni managerul propriei activități de învățare încât să fie apt în planificarea și organizarea muncii intelectuale, programarea eficientă, ritmul de studiu prin raportare la timpul disponibil, experiențele de succes în domeniu, mecanismele mintal-energetice, factorii de mediu; automotivarea pentru studiul constant, intensiv, potrivit situației concrete; obișnuința antrenamentului focalizat al proceselor, activităților și condițiilor psihologice personale (percepție, reprezentare, memorie, gândire critică, imaginație productivă, atenție, motivație, voință, caracter, creativitate ș.a.). Subiectul trebuie să manifeste inițiativa și responsabilitatea pentru ceea ce se întâmplă. El selectează, organizează și evaluează propriile lui activități, care pot fi desfășurate în orice moment și în orice timp prin orice mijloace și la oricare vârstă. Însă, pentru a fi pregătit să participe sigur la formarea lui trebuie mai întâi învățat cum să facă acest lucru [87].

În contextul celor relatate, se conturează necesitatea deținerii de către studentul modern a unei competențe speciale – *competența de self-management a activității de învățare la studenți*.

Formarea achizițiilor pentru competența de self-management a activității de învățare la studenți este abordată insuficient în literatura de specialitate, nu sunt elucidate condițiile psihopedagogice de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți. Abordarea problematicii formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți concentrează în sine un conglomerat de probleme multiaspectuale, extrem de controversate în contextul educațional.

Documentele actuale de politică educațională [9,145,146] confirmă necesitatea formării *competenței de self-management a activității de învățare* la toți subiecții implicați în cunoaștere, dar cu prioritate la studenții din universități.

Situațiile descrise anterior demonstrează faptul că, în ansamblu, s-au efectuat cercetări cu referire la activitatea de *învățare autoreglată*, reflectate în lucrările autorilor B. Zimmerman, D. Schunk, P. Winne, A. Bandura, V. Negovan, S. Focșa-Semionov.

În cercetările realizate de Neacșu I. cu referire la conceptul de *învățare academică independentă*, se atestă reflecții modeste dedicate în mod special formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți. Rezultatele cercetărilor existente nu satisfac pe deplin exigențele timpului. Datele atestate din propria experiență precum și a colegilor din catedră demonstrează că studenții anului întâi nu sunt suficient de autonomi în învățare, nu reușesc să se autoregleze independent în realizarea sarcinilor individuale de învățare. Circumstanțele expuse demonstrează necesitatea formării nu doar a autonomiei studentului în învățare, ci a *competenței de self-management a activității de învățare*.

Contradicția determinată de necesitatea formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți, pe de o parte, și absența unui model pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, pe de altă parte, generează **problema cercetării**, care rezidă în determinarea fundamentelor psihopedagogice ale formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți din perspectiva aplicării Modelului pedagogic de formare a competenței nominalizate.

Scopul cercetării: vizează fundamentarea teoretică, elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți.

Obiectivele cercetării:

1. Reliefa contribuțiilor științifice valorice de interpretare a fenomenelor: competență și învățare.
2. Fundamentarea epistemologică și elaborarea conceptului „competența de self-management a activității de învățare la studenți”.
3. Stabilirea bazelor metodologice ale formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți.
4. Constatarea contextelor de formare și a nivelului inițial al deținerii de către studenți a achizițiilor pentru competența de self-management a activității de învățare.
5. Elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți (MPCSM).
6. Interpretarea rezultatelor experimentale, deducerea concluziilor și elaborarea recomandărilor practice.

Metodologia cercetării s-a constituit dintr-un ansamblu de *metode teoretice*: analiza, sinteza, generalizarea și sistematizarea conceptelor pedagogice, modelarea teoretică; *metode praxiologice*: experimentul pedagogic, observarea, chestionarea, analiza produselor activității studenților; *metode statistice*: analiza cantitativă și calitativă a datelor cercetării, prelucrarea statistică și matematică a rezultatelor experimentale, testul t-Student, coeficientul de corelație Bravais-Pearson.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în argumentarea științifică a conceptului *competență de self-management a activității de învățare la studenți*; elaborarea conținutului structural al CSM a activității de învățare la studenți; elaborarea indicatorilor de performanță privind nivelul deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți; demonstrarea valențelor variilor contexte de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți transpuse într-un model special elaborat și argumentat pedagogic.

Problema științifică importantă soluționată în domeniul respectiv constă în determinarea fundamentelor teoretice și a celor metodologice ale formării competenței de self-management ale activității de învățare la studenți prin integralizarea teoriilor pedagogice și a celor psihologice și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, fapt ce a contribuit la eficientizarea pregătirii profesionale a pedagogilor și la dezvoltarea conținutului teoriei generale a educației.

Importanța teoretică a lucrării rezidă în argumentarea teoretică a conceptului de competență de self-management a activității de învățare la studenți; fundamentarea și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți; determinarea sistemului de principii (al priorității construcției „cunoașterii”; al autonomiei și individualizării/personalizării; al învățării contextuale; al învățării prin colaborare; al priorității evaluării formative), implicit a condițiilor de formare a CSM a activității de învățare la formabilii din mediul academic.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în validarea experimentală a instrumentelor (Chestionarul și Fișa de observare) axate pe evaluarea achizițiilor pentru competența de self-management a activității de învățare la studenți; validarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenții din mediul academic (ciclul I); actualizarea curriculumului universitar la cursul „Teoria și metodologia dezvoltării vorbirii”; elaborarea recomandărilor pentru cadrele didactice implicate în formarea competențelor profesionale.

Aprobarea rezultatelor cercetării s-a realizat la ședințele și seminariile metodologice ale Catedrei Psihopedagogie și Educației Preșcolare (Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău), al conferințelor științifice naționale și internaționale: Conferința republicană a cadrelor didactice. Chișinău: UST, 2019; Conferința științifică națională cu participare internațională „*Învățământul superior: tradiții, valori, perspective*”. Chișinău: UST, 2018; Conferința științifico-practică internațională „*Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*”, Bălți, 2018; Conferința republicană a cadrelor didactice. Chișinău: UST, 2018; Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „*Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*”, Chișinău: UST, 2017; Simpozionul Național Kreatikon: Creativitate-Formare-Performanță. Ediția a XIII-a. Iași: România, Universitatea „Petre Andrei”, 2017; Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „*Monitorizarea cunoașterii axată pe obținerea performanțelor*”. Chișinău: UST, DGETS, LT, „Orizont”, 2016; Simpozionul Național Kreatikon: Creativitate-Formare-Performanță. Ediția a XII-a, Iași: România, Universitatea „Petre Andrei”, 2015; Conferinței științifico-metodice „*Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere*”. Chișinău: UST, 2014; Conferința științifico-practică „*Formarea competenței de învățare la elevi*”. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic „ORIZONT”, 2013.

Sumarul compartimentelor tezei. Teza este structurată în introducere, trei capitole, concluzii, recomandări, bibliografie și anexe.

În Introducere se descrie actualitatea și importanța problemei abordate, problema care a generat investigația, scopul și obiectivele cercetării, noutatea și originalitatea științifică a lucrării, semnificația teoretică și valoarea aplicativă a cercetării, aprobarea rezultatelor cercetării, aprobarea rezultatelor, structura tezei .

Capitolul 1, **Fundamente epistemologice ale formării competenței de self-management al activității de învățare la studenți**, reflectă abordările actuale ale interpretării fenomenului de competență, valorifică perspectivele psihologice ale conceptului de învățare ca element al procesului de învățământ, produs și activitate, include fundamentarea epistemologică și elaborarea conceptului „*competența de self-management a activității de învățare la studenți*” și relevă bazele metodologice ale formării CSM a activității de învățare la studenți.

În literatura de specialitate se atestă numeroase interpretări ale fenomenului de competență, mai frecvente fiind abordările din perspectiva structurală, care desemnează 3 elemente distincte ale acesteia: cunoștințe, capacități și atitudini ce și-au găsit reflectare în

lucrările savanților: Chomsky N.[130], Roegiers X. [144], Perrenoud P.[143], Jinga I. [59], Popescu – Neveanu P. [99], Callo T.[19], Сериков В.[123], Равен Д. [122], etc.

Conceptualizările fenomenului de competență, regăsite în textul tezei, denotă faptul că unii cercetători înglobează în structura competenței și alte elemente componente. În această ordine de idei, definirea competenței include nu doar componenta cognitivă ci și pe cele operațional–tehnologică, motivațională, etică, socială și comportamentală. Astfel, interpretările actuale ale conceptului de competență constată tendința cercetătorilor de a defini fenomenul dat nu doar din perspectiva structurală, ci și din cele funcțională și relațională.

În literatura psihopedagogică, complexitatea fenomenului învățării și-a găsit reflectare în lucrările cercetătorilor: Cerghit I [21], Gagne R [42], Golu P., Zlate M., Verza E. [44], ЛЕОНТЬЕВ А. [119], care au abordat învățarea ca element al procesului de învățământ; Gagne R [42] ce au studiat învățarea drept produs; Зимняя И. [118], ЛЕОНТЬЕВ А. [119] ce au cercetat fenomenul învățării drept o activitate. Se definește, într-o interpretare proprie, conceptul „*competența de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți*” ce înglobează sinergic componentele competenței, dimensiunile managementului precum și elementele activității de învățare.

În lucrare este prezentat aspectul metodologic al formării CSM al activității de învățare la studenți ce cuprinde fazele generale de formare a competenței (incompetența inconștientizată, incompetența conștientizată, competența conștientizată, competența inconștientizată) și efectele de formare a acesteia (cunoștințe fundamentale - funcționalitate - conștientizare -aplicabilitate - atitudini/comportament → Competență).

În capitolul 2, **Studiul circumstanțelor și premiselor formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți** sunt redate rezultatele investigației privind experiențele pedagogice orientate spre formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți și nivelul inițial al achizițiilor studenților pentru competența nominalizată.

Capitolul 3, **Metodologia formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți**, cuprinde abordarea experimentală a problemei investigate și vizează fundamentarea și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, dimensiunea investigativ - experimentală de valorificare și validare a acestuia.

Concluziile generale și recomandările: sintetizează rezultatele obținute cu referire la problema de cercetare, impactul acestora asupra domeniului Științe ale Educației.

1. FUNDAMENTE EPISTEMOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

1.1. Abordarea științifică a conceptului de competență

În condițiile societății contemporane și ale modernizării sistemului de învățământ, prioritare, precum derivă din Codul Educației al Republicii Moldova, au nu cunoștințele pe care le pot achiziționa subiecții implicați în procesul educațional, ci *competențele* (s.n.) formate din cunoștințe, abilități, atitudini și valori, care permit personalității să facă față necesităților actuale și viitoare ale societății [145].

Competențele nu sunt un dat, ci prezintă o achiziție cucerită de către personalitate prin efort, exercițiu dar și monitorizare profesională. Educația reprezintă o prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a unei societăți bazate pe *cunoaștere*.

E cert faptul că, suportul educațional de calitate fortifică progresul educabilului în deținerea *competenței de a învăța (s.n)* și a cunoașterii per ansamblu. Însă, culmile cele mai înalte ale cunoașterii sunt atinse în cazul când subiectul implicat în învățare manifestă roluri tranziente și virtuale, dinamice și transformative adică competență de self-management a activității de învățare. Competența nominalizată se face strict necesară pentru educabilul cu statut de student. [78, p.82-83].

În acest context, ne propunem să elucidăm valorile științifice ce ar permite definirea conceptului: *competență de self-management a activității de învățare la studenți*. Astfel, considerăm relevant a expune evoluția conceptului de competență cu nuanțarea valorii „Eu-lui” în deținerea autonomă a acesteia.

Orientarea învățământului axat pe formarea de competențe (Competence-Based Education-CBE) s-a produs în anii 70 ai secolului al XX-lea în SUA și prezintă un subiect prioritar pentru politicile educaționale [147].

În anii 60 ai secolului trecut, au fost puse bazele abordării competențelor în aspect cognitiv, atitudinal și intelectual. Analiza cercetărilor cu referire la problematica respectivă (N. Chomsky., X. Roegiers., Д.Равен., А.В. Хуторский etc.) ne permit să identificăm și să elucidăm *etapele construirii și orientării învățământului axat pe competențe*: 1960-1970 – introducerea în vocabularul pedagogic a noțiunii de *competență* de către N.Chomsky; 1970 – 1990 – utilizarea noțiunii de competență în teoria și practica învățării limbilor, precum și în management, conducere, comunicare; anii 90, sec. XX-lea – abordarea competenței ca finalitate a procesului educațional, în acest context obiect de discuție devine competența profesională și mai târziu competența socială.

În literatura de specialitate [130,144,122,125] se atestă numeroase interpretări ale fenomenului de competență, mai frecvente fiind abordările din perspectiva structurală care desemnează 3 elemente distincte ale acesteia: *cunoștințe, capacități și atitudini*. Din multitudinea de abordări științifice ale conceptului de competență ținem să ilustrăm opinările cele mai relevante pentru cercetarea noastră.

Chomsky N.(1965) definește pentru prima dată noțiunea de competență ca fiind „aptitudinea de a produce și înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, principii, acțiuni, moduri sau modele practice de a se comporta, strategii preferențiale sau stiluri productive în profesie”[130].

În contextul acestei poziționări N. Chomsky nu evidențiază în mod special atitudinile, însă ele se regăsesc în interpretarea celorlalte două componente, spre exemplu: strategii preferențiale, or solicitarea „*preferențialului*” presupune adoptarea de atitudini față de ceva.

În accepțiunea cercetătorului belgian X. Roegiers, competența reprezintă „un ansamblu integrat de cunoștințe (*a ști*), capacități (*a ști să faci*) și atitudini (*a ști să devii*), exersate în mod spontan, care permit exercitarea adecvată a unui rol, a unei funcții sau a unei activități cu un grad sporit de complexitate [144, p.19]. Această definiție subliniază caracterul integrator al conceptului de competență, sugerând anumite niveluri de competență ce pot fi dezvoltate.

În studiile sale, Д. Равен. precizează competența ca o aptitudine specifică de realizare eficientă a unor acțiuni care vin dintr-un domeniu, înserând cunoștințe înguste, anumite abilități, mod de gândire și conștientizarea responsabilității pentru acțiunile întreprinse. Totodată, evidențiază competențele superioare care presupun prezența unui nivel înalt de inițiativă, aptitudini de organizare în realizarea scopurilor proiectate, disponibilitatea de a analiza și aprecia consecințele sociale ale acțiunilor proprii [122, p.27-48].

Д. Равен în lucrarea „Компетентность к современном обществе: выявление развитие и реализация” propune un set de 37 competențe, unele din acestea prezentând valoare și interes direct pentru cercetarea noastră, spre exemplu: a identifica cunoștințe de bază necesare *învățării independente(s.n.)*; a organiza procesul de învățare pornind de la conștientizarea propriilor scopuri și insistența în realizarea lor, a constitui învățarea pe o motivație clară; a însuși modele în baza experienței proprii; a reflecta asupra rezultatelor învățării pentru a le aprecia și valoriza [122, p.281-296].

În accepțiunea cercetătorului S.Cristea competența reprezintă „o capacitate exprimată într-un anumit domeniu sau capacitatea de a produce o anumită conduită” [24, p.466].

P.Popescu-Neveanu. prezintă competența ca un sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară, care aduc la acțiuni

eficiente și de performanță [99, p.98]. Savantul menționează pe bună dreptate necesitatea exercitării în însușirea și deținerea unor competențe.

Cercetătorul C.Cucoș. susține ideea potrivit căreia competența presupune ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare ce apar ca structuri operante cu ajutorul cărora se pot identifica și rezolva, în contexte diverse, probleme caracteristice unui anumit domeniu [26, p.202].

În opinia lui I.Jinga competența presupune capacitatea cuiva de a soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca fiind bune. Competența (în orice domeniu) se probează prin cunoștințe temeinice, prin priceperea și abilitatea de a se folosi de ele în desfășurarea unei anumite activități și de a obține rezultate apreciate de cei din jur [59, p.77]. Autorul menționează că deținerea unei competențe conduce neapărat la rezultate sesizate și percepute nu doar de către cel ce a manifestat competența ci și de către alți subiecți din preajmă.

În viziunea lui M.Ștefan, competența prezintă un sistem de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini, bine structurate și temeinic însușite, care asigură Eu-lui posibilitatea de a identifica și de a rezolva în mod eficace problemele dintr-un domeniu anume al activității umane [116, p.57]. Cercetătorul precizează valoarea deținerii competenței de către subiect pentru manifestarea Eu-lui în executarea originală și optimă a unei activități.

Contribuții importante la elucidarea conceptului de competență constatăm la autorii autohtoni Vl.Guțu, E.Muraru, O.Dandara. în opinia cărora, competența reprezintă capacitatea, abilitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente ale comportamentului: cunoștințe (a ști), abilități (a ști să faci) și atitudini (a ști să fii), presupunând o bună cunoașterea a domeniului, abilități, motivație și atitudine pozitivă față de sfera de activitate [53, p.14]. În contextul acestei poziționări atitudinii îi revine rolul determinant, ținându-se cont de încărcătura motivațional-valorică a acestui element comportamental.

În accepțiunea cercetătoarei T.Callo, competența reprezintă capacitatea remarcabilă profesională, izvorâtă din cunoștințe și practică, capacitatea de a asocia o clasă de probleme identificată cu precizie cu o programă de aplicare determinată [19, p.58].

Competența reprezintă o combinație de cunoștințe, aptitudini și atitudini necesare tuturor indivizilor în vederea formării și dezvoltării personale și a incluziunii lor sociale și profesionale [39, p.16].

Psihologul rus Д.Б.Эльконин. prezintă competența ca fiind un rezultat al învățării care se exprimă prin disponibilitatea subiectului de a mobiliza, reorganiza resursele interne și externe

pentru atingerea scopului, o capacitate a individului în procesul implicării sociale, o calitate a gândirii bazată pe rezolvarea problemelor contradictorii [126, p.50].

V.B.Сериков, explică competența ca fiind un sistem de cunoștințe și abilități necesare unui subiect ce permit *autorealizarea personală (s.n)*. În acest sens, V.B.Сериков precizează că o persoană competentă necesită cunoștințe, abilități și experiență personală în diverse domenii de activitate propulsate de disponibilitatea și aptitudinea de a le aplica [123, p.8-14].

A.B.Хуторский, definește competența ca fiind o calitate sau o totalitate de calități necesare pentru funcționare într-un domeniu dat, o totalitate integrată de cunoștințe, capacități și moduri de acțiune direcționate la rezolvarea problemelor [125,p.58].

În opinia psihologului И.А.Зимняя. competența reprezintă experiența socială, profesională a omului bazată pe cunoștințe și condiționată intelectual [118, p.34-42].

Așadar, atestarea numeroaselor și variatelor cercetări asupra fenomenului de competență determină în mod special tot mai mulți cercetători de a îngloba în structura competenței și alte elemente componente. În această ordine de idei, definirea noțiunea competenței include nu doar componenta cognitivă, ci și cele operațional–tehnologică, motivațională, etică, socială și comportamentală [124, p.14].

Diversitatea definițiilor expuse anterior relevă faptul că conceptul de competență atestă diverși termeni care necesită a fi explicați și caracterizați. Unul din termenii utilizați în definirea competenței este *capacitatea*.

Capacitatea reprezintă posibilitatea de a lucra într-un domeniu, de a realiza ceva; posibilitatea, însușirea morală sau intelectuală a cuiva: aptitudine [33, p.134].

Dicționarul de pedagogie definește noțiunea de capacitate ca fiind însușirea psihologică individuală care permite obținerea rapidă a unor performanțe într-o activitate oarecare, în condițiile unor cheltuieli energetice reduse [32, p.58].

În accepțiunea psihologului român P.Popescu-Neveanu capacitatea este demonstrată și demonstrabilă întotdeauna prin fapte spre deosebire de aptitudine, care după un sens mai vechi reprezintă un segment al capacității, respectiv însușirile potențiale ce urmează să fie puse în valoare [99, p.98]. Alți termeni utilizați în definirea competenței constituie *abilitate și aptitudine*. Prin abilitatea se înțelege îndemânare, iscusință, pricepere, dibăcie [29, p.2].

R.Doron R. și F.Parot. prezintă abilitatea ca fiind ansamblu circumscris de competențe care se actualizează în comportamente eficiente și care, în general, este rezultatul unei învățări favorizate eventual de dispoziții sau aptitudini înnăscute [34, p.16].

În opinia lui U.Șchiopu. abilitatea prezintă pricepere, îndemânare, dibăcie, iscusință. Autoarea nominalizată anterior menționează că, abilitatea reprezintă produsul activității și

învățării. În vorbirea curentă noțiunea de abilitate este sinonim cu *aptitudine și capacitate* [115, p.37]. În acest context, aptitudinea reprezintă un complex de însușiri relativ stabile ale personalității care condiționează realizarea cu succes a diferitelor feluri de activități intelectuale, științifice, organizatorice etc.[115, p.75]. Alți termeni derivați din definirea competenței sunt *pricepere și deprindere*.

Dicționarul explicativ al limbii române definește noțiunea de pricepere drept faptul de a pricepe, facultatea de a înțelege, de a pătrunde ceva cu mintea: înțelegere [31, p.847].

Prin deprindere se înțelege obișnuință, obicei, ușurință căpătată de-a lungul timpului într-o îndeletnicire oarecare; pricepere [33, p.281].

U.Șchiopu, definește deprinderea ca fiind secvență de acțiune sau activitate care devine prin exercițiu o componentă automatizată a acestora. Deprinderile se integrează în contextul conduitei prin mecanisme de reglare, control și cerințe de organizare a energiei psihice, subordonându-se scopurilor și obiectivelor implicate în viața de fiecare zi [115, p.220].

În viziunea lui P.Popescu-Neveanu. noțiunea de deprindere reprezintă o componentă automatizată a activității, caracterizată prin desfășurarea în afară sau prin reducerea controlului conștient, realizarea spontană și facilă [99, p.187].

R.Doron. și F.Parot. desemnează prin capacitate un comportament dobândit care a atins un anumit grad de automatism [33, p.228].

Dicționarul de psihologie Larousse definește deprindere drept dispoziție relativ stabilă generată de un exercițiu prelungit [28, p.97].

În definiția competenței, alt termen utilizat de către cercetători este *atitudinea*.

Dicționarul explicativ al limbii române definește atitudinea drept felul de a fi și de a se comporta[31, p.69].

În aspect psihologic atitudinea, desemnează orientarea gândirii, dispozițiile profunde ale ființei noastre, starea de spirit proprie nouă în fața anumitor valori [29, p.37].

Șchiopu U. definește atitudinea ca fiind modalitățile de a reacționa verbal, sau prin comportamente (latente sau manifeste) în mod personal evaluativ față de problemele curente de viață, cele legate de conduitele semenilor și cele privind munca, activitățile și produsele personale inclusiv creative, stilul și valoarea lor [115, p.89].

Cercetătorii J. Henry și J. Cormier., conturează *caracteristicile specifice fenomenului de competenței*:

Competența este complexă: orice competență integrează cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, atitudini într-un proces complex bazat pe manifestări. Competența constă în mobilizarea

ciclică și repetată, în contexte din ce în ce mai complexe, a unui proces care solicită simultan toate componentele sale.

Competența este relativă: vis-a-vis de obiectivele ce pot fi realizate, competența nu va fi niciodată atinsă, ea se dezvoltă pe parcurs trecând de la nivelul inferior spre cel superior; nivelul dezvoltării sale se caracterizează prin diversitatea și complexitatea contextelor în care acest fenomen poate să se manifeste, prin specializarea resurselor pe care ea este capabilă să le utilizeze și standardele din ce în ce mai exigente care respectă performanțele (finalitățile) pe care ea le generează; pentru a asigura această dezvoltare continuă, învățământul trebuie să se sprijine sistematic pe cunoștințele anterioare pentru a le plasa în relație cu modele noi.

Competența este potențială: spre deosebire de performanță care poate fi măsurată sau constatată, competența poate fi proiectată (deci este obiectiv) și evaluată (deci este finalitate), posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în contexte diferite ale procesului educațional de *învățare independentă (s.n.)*. Competența se axează pe procesele care permit generalizarea rezultatelor.

Competența este exercitată într-o anumită situație: relevă faptul că competența se manifestă prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație sau prin modificarea situației prin care această competență este utilizată (asimilare), sau adaptându-se la situația dată (acomodare); dezvoltarea unei competențe se efectuează esențial în administrarea situațiilor din ce în ce mai diversificate și complexe, cu ajutorul resurselor specializate.

Competența este completă și inserabilă: presupune că competența nu este divizibilă ci generalizează o situație, astfel este o non-competență, o simplă resursă, dezvoltarea competenței nu poate fi realizată secvențial sau segmentat ci într-un mod concentric.

Competența este transferabilă: deoarece competența trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte.

Competența este conștientizată: acest aspect presupune că competența este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor, or, subiectul trebuie să posede capacitatea de a gestiona cu competența pe care o deține; astfel apare conceptul de metacogniție (conștientizarea propriei gândiri, conștientizarea conținutului propriei concepții, monitorizarea activă și reglarea propriilor procese cognitive), de autoevaluare [149].

Caracteristicile fenomenului de competență conturează necesitatea mobilizării și funcționării resurselor interne și externe ale subiectului în diverse contexte în care acest fenomen poate să se manifeste, generând o diversitate de performanțe ce permit și conduc la autorealizarea personalității.

Analiza profundă a conceptului de competență ne-a permis să identificăm însușirile acesteia: *originalitate, eficacitate și integrare*.

Originalitatea derivă din faptul că nu există soluții „*stas*”, pregătite din timp pentru orice problemă sau situație. Este competentă persoana care reușește să găsească rezolvare pentru toate problemele cu care se confruntă, chiar dacă aceasta nu se regăsește în experiența sa anterioară.

Eficacitatea semnifică faptul că este competentă persoana care găsește răspunsuri ce permit instituției în care învață să-și realizeze obiectivele într-un mod mai eficace.

Integrarea vizează adevărul că nu există soluții izolate. Este competent cel care propune soluții ce țin seama de ansamblu, de context [apud.13, p.5].

Interpretările cele mai recente ale conceptului de competență denotă tendința cercetătorilor de a defini fenomenul dat nu doar din *perspectiva structurală* ci și din cea *funcțională și relațională*. Astfel, estimăm importantă valoarea definițiilor competenței ce înglobează atât dimensiunea structurală cât și cea funcțională.

În viziunea lui M.Minder. competența prezintă un ansamblu integrat de cunoștințe (savoir-dire), capacități(savoir-faire) și atitudini (savoir-etre). Cercetătorul menționează faptul că, pentru ca aceste resurse să se integreze în competență ele trebuie să devină dinamice, mobilizabile într-un număr variat de situații/contexte de același tip. Astfel, autorii J.Henry și J.Cormier susțin ideea potrivit căreia mobilizare resurselor (cunoștințe, capacități și atitudini) definesc în mod special competența [83, p.39-40].

În acest sens, cercetătorul Ph.Perrenoud. menționează că „competența nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse”[143, p.49].

În această ordine de idei, semnificativă pentru cercetarea noastră este abordarea holistică a conceptului de competență propus de V.Botnari în viziunea căreia competența reprezintă „o integralitatea imanentă a achizițiilor subiectului din momentul în care acceptă și își propune să atingă un scop” [15, p.100].

În acest context, abordarea competenței din perspectivă holistică solicită și o modalitate specifică de concepere a personalității care o posedă sau urmează să o însușească. O asemenea persoană, din perspectiva manifestării ei autentice, ar prezenta o constelație dinamică de potențialități energetice, reactive, atitudinale, disponibilități și strategii rezolutive și creatoare, comportamente exprimate și simbolizate prin roluri manifeste, tranziente și virtuale, dinamice și transformative [16, p.190].

Aderăm la opinia cercetătoarei Botnari V. potrivit căreia abordarea competenței din perspectiva holistică reprezintă o formațiune complexă ca structură și globală ca organizare, care asigură succesul realizării obiectivelor fundamentale și, respectiv *autorealizarea personalității*

(s.n.) care își are exprimare într-un construct integral immanent de cunoștințe, capacități și calități ale omului interconectate cu atitudinea valorică față de mediu și cu o atitudine creativă față de ceea ce face, stimulând tendința subiectului spre *autoperfecționare continuă* (s.n.) [13, p. 5]. Dat fiind faptul că, în cercetarea noastră abordăm atât dimensiunea structurală a competenței cât și pe cea funcțională, și într-un mod special, poziționarea *self-managementului* (s.n.) în deținerea acesteia e semnificativă, V.Botnari subliniază că competența în sine poate fi apreciată ca o circumstanță de *autorealizare a personalității* (s.n.) fapt ce ne interesează în mod special în contextul cercetării date, axate pe formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

Analiza cercetărilor științifice axate pe abordarea epistemologică a conceptului de competență a permis evidențierea următoarelor *concluzii*:

1. Conceptul de competență este abordat la ora actuală divers, însă nu se atestă un concept care ar fi acceptat unanim și ar prezenta o definiție exhaustivă, completă, integrală.
2. Psihopedagogia postmodernă definește competența drept un construct integral immanent de cunoștințe, capacități și calități ale omului interconectate cu atitudinea valorică față de mediu și cu o atitudine creativă față de ceea ce face, stimulând tendința subiectului spre autoperfecționare continuă și adaptare optimă la condițiile sociale actuale și viitoare.
3. Competența, precum și procesul de formare a acesteia, solicită o modalitate specifică de concepere a personalității din perspectiva manifestării ei autentice, ce ar prezenta o constelație dinamică de potențialități energetice, reactive, atitudinale, disponibilități și strategii rezolutive și creatoare, comportamente exprimate și simbolizate prin roluri manifeste, tranziente și virtuale, dinamice și transformative.

1.2. Perspective de interpretare a învățării

La etapa actuală, în condițiile exploziei informaționale a multiplicărilor canalelor de comunicare și informare, organizarea învățării se referă nu atât la conținuturi de transmis, cât mai ales, la procedeele și modalitățile de orientare și exersarea independentă a competențelor (cunoștințe, capacități, abilități și atitudini). În acest sens, interesul prioritar este orientat nu pe ceea ce *învățăm*, ci în special pe modul *cum învățăm*.

Astfel, învățarea trebuie să genereze nu simple acumulări de informații, ci formarea unor capacități de orientare, de gândire și creativitate, flexibilizării structurilor cognitive și atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide care au loc în întregul sistem educațional [100, p.14-15].

Pentru educabil, *învățarea* (*engl.* teaching, learning, *fr.* instruction, apprentissage, *germ.* Unterricht) constituie una din cele două modalități fundamentale (alături de adaptare), de echilibrare cu mediul extern, complex și prevede acumularea de experiență socială și individuală (nouă). La rândul ei, *învățarea* reprezintă una dintre formele fundamentale de activitate umană, orientată în direcția asimilării cunoștințelor și deprinderilor în vederea formării, dezvoltării și consolidării structurilor psihice (cognitive, afective, motivaționale, volitive) ale personalității [115, p. 391].

Cercetările privind fenomenul *învățării* debutează la sfârșitul sec.XIX și posedă o largă arie de abordări, prioritate istorică și științifică îi aparține psihologiei și a fost impusă de pionerii domeniului precum: Ebbinghaus H., Thorndike E., Watson J. B., Pavlov I.P, [101, p.13-14].

Complexitatea *fenomenului învățării* a condus la elaborarea diferitor conceptualizări ale acesteia. În literatura psihopedagogică [21,94,140,95] se atestă numeroase interpretări ale conceptului de *învățare* fiind abordat ca element al procesului de *învățământ*, produs și activitate.

Din multitudinea de abordări științifice ale conceptului de *învățare* ținem să ilustrăm opinările cele mai relevante pentru cercetarea noastră.

O definiție specifică a fenomenului de *învățare* este propusă de cercetătorul A.Woolfolk. În opinia căruia *învățarea* reprezintă „procesul care determină o *schimbare* în *cunoaștere sau comportament* [138, p.159].

Autorul menționează că, *învățarea* implică cu necesitate o *schimbare* relativ permanentă în cunoașterea și comportamentul individual, ea poate fi dobândită prin experiență, ca urmare a interacțiunii persoanei cu ea însăși sau cu mediul din care face parte. Schimbările în comportament sunt considerate scopuri principale ale *învățării*. Aceste schimbări nu sunt alceva decât efecte ale stimulilor externi asupra răspunsurilor subiectului [94, p.131-132].

Astfel, *procesul învățării* angajează dimensiunile cognitive dar și dimensiunile afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susțin „modificarea sau transformarea intenționată a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită” [21, p.111]

Deosebirea dintre dimensiunea cognitivă și cea comportamentală se centrează asupra obiectului *învățării*. În viziunea cognitivă cunoașterea însăși este *învățată* iar schimbările în cunoaștere conduc la schimbări în comportament [140, p.229].

Cercetătorii R.Sprinthall și S. Oja, propun un exemplu de construcție a *învățării* bazându-se pe tehnici de modificare comportamentală, ceea ce impulsionează individul să-și schimbe propriul comportament. Astfel, în contextul *învățării* autodirecționate, cel care *învăță* îndeplinește simultan două roluri cel de subiect al experimentului și de experimentator [apud.93, p.157].

În viziunea psihologilor cognitiiviști D.Asubel., R. Gagne., J. Bruner. învățarea reprezintă un proces intern care nu poate fi observat nemijlocit. Cercetătorii precizează prezența factorilor interni, neobservabili, cum ar fi procesele de cunoaștere, intențiile, expectațiile, dorințele, creativitatea etc. implicate în procesul învățării [94, p.131-132].

Analizând mai multe cercetări, F.J.Landy. susține că învățarea include două categorii de modificări, schimbări: *în cunoaștere și în conduită* (comportament). În acest context, modificările în cunoaștere și în conduită se exprimă în cele din urmă prin *performanță*. Indicatorul învățării este performanța, ea implicând un sens adaptativ. La rândul ei performanță este expresia învățării. Cu toate acestea conceptul de învățarea și performanța nu se confundă. În această ordine de idei, învățarea este un proces care generează performanța, este o *precondiție a performanței* „nu orice performanță este un rezultat al învățării și nu orice învățare va avea ca rezultat o performanță observabilă” [135, p.198].

Enciclopedia de filosofie și științe umane definește învățare ca „proces activat de experiență, care produce o modificare relativ permanentă a comportamentului”.

În studiile realizate de cercetătorii români P.Golu., M. Zlate., E.Verza. învățarea reprezintă explorarea vie și activă a situațiilor, cu posibilitatea de a sparge tiparele comportamentale existente și a elabora forme noi de comportare, soluții creatoare [44, p.38]. Autorii menționează faptul că prin învățare subiectul uman dobândește noi comportamente.

În abordările moderne, fenomenul învățării prezintă: un proces complex de însușire a experienței sociale în forme generalizate; achiziție nouă în comportament; interiorizarea experienței externe; procesul individual ce presupune participarea educabilului la construcție și deconstrucție, destructurare și restructurare, integrare și reintegrare de structuri cognitive și operaționale; asimilarea unui sistem de cunoștințe, modele comportamentale, capacități, priceperi, abilități, atitudini și valori ce vor servi drept instrumente în activitatea independentă. În acest sens, fenomenul învățării presupune *construcția propriei cunoașteri* [41, p.28].

Astfel, psihologul rus A. Леонтьев. definește învățarea ca fiind „*procesul dobândirii experienței individuale de comportare*”. Potrivit lui A. Леонтьев, elementul esențial al învățării umane este asimilarea experienței speciei, a experienței socioculturale a umanității. De asemenea, învățarea nu determină numai o schimbare de comportament, ci contribuie la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua, autoevalua și de a se autoforma [apud.101, p.14].

Data fiind importanța învățării, complexitatea sa și caracterul dinamic, în desfășurarea ei sunt implicate toate fenomenele psihice, existând relații de interdependență între ele: pe de o parte toate *procesele, însușirile și funcțiile psihice* sunt antrenate în cadrul învățării iar pe de altă

parte, ele sunt constituite și structurate prin actul de învățare. Astfel, putem conchide că *învățare* antrenează în totalitate psihicul și are un rol generativ, formativ și constructiv față de acesta. Astfel, cunoașterea etapelor învățării asigură atât cadrelor didactice cât și studenților cadrul necesar pentru a prevedea, a facilita și a automonitoriza în mod adecvat procesul învățării.

Reieșind din reflecțiile teoretice asupra fenomenului învățării sistematizate de cercetătorul W.Huitt, din perspectiva behavioristă, cognitivă, constructivistă, umanistă și social-cognitivă, am considerat relevant de a prezenta în cercetarea noastră cele mai semnificative perspective de abordare a învățării ce sunt expuse în Tabelul 1.1. [89, p. 61-62].

Tabelul 1.1. Perspective de abordare a învățării (W. Huitt, 2004)

Perspectiva	Behavioristă	Cognitivă	Constructivistă	Umanistă	Social-cognitivă
<i>Focalizare</i>	Comportament observabil, conexiuni S-R	Comportament mintal, achiziție de cunoștințe, inteligență, gândire critică	Comportament mintal, procese de dezvoltare	Afectivitate/valori, imagine de sine, stimă de sine, nevoi.	Modelare, învățare vicariantă, atitudini, scopuri
<i>Asumpții</i>	Învățarea este rezultatul factorilor de mediu.	Învățarea este rezultatul operațiilor, a procesării mentale.	<i>Învățarea este rezultatul construirii semnificațiilor de către cel care învață.</i>	Învățarea este rezultatul afectelor/emoțiilor și orientării scopurilor.	Învățarea este rezultatul influențelor mediului social asupra gândirii.
<i>Subcategorii</i>	Contiguitate, condiționare clasică, condiționare operantă.	Procesarea informațiilor, ierarhie, dezvoltare, gândire critică.	Constructivism cognitiv, constructivism social.	Afectivitate, motivație/nevoi, imagine de sine, stimă de sine.	Învățare observațională, autoeficacitate, autoreglare.
<i>Reprezentanți</i>	E.Thorndike, I.Pavlov, J.B.Watson, B.F.Skinner	D.P.Ausubel, R.Gagne, B.Bloom	J.Dewey, J.Piaget, L.S.Vîgotski, J.Bruner	C.Rogers, A. Maslow	A.Bandura
<i>Principii</i>	Baza fiziologică a comportamentului, consecințe, modelare.	Memoria este limitată, schimbări în complexitate, schimbări în timp, gândire corectă.	Diagnosticarea pregătirii celui care învață, structurarea proceselor de învățare folosind organizarea de tip spirală.	Caracterul unic al individului, autodeterminare, scopurile și visele sunt esențiale pentru succes.	Determinism reciproc, responsabilitate individuală.
<i>Metode</i>	Metoda experimentală, studii de laborator, observația sistematică.	Metoda experimentală, studii corelaționale, testarea.	Observația naturală, observația structurată.	Metoda clinică, testarea.	Metoda experimentală, studii corelaționale, observația sistematică, testarea.

În cercetările științifice cu referire la problema învățării sunt propuse numeroase și diverse abordări însă, nu se atestă un model unitar și coerent al acestei complexe activități psihice. Astfel, în contextul demersului teoretic – practic sunt propuse varii încercări de sistematizare. Cercetătorii E. Hilgard și H. Bower, identifică două direcții principale în analiza psihologică a învățării: teoriile de tip stimul-reacție (S-R) și teoriile cognitive. Grupa S-R include teorii ale unor autori precum Ed.Thorndike, I.P.Pavlov, E.Guthrie, B.F.Skinner, C.Hull, în categoria teoriilor cognitive se include cele ale lui E.C.Tolman și pe cele ale psihologiei clasice gestaltiste precum W. Kohler, M.Wertheimer, K.Kofka [55, p.14].

În literatura de specialitate [55,88,94] sunt propuse variate „modele” și „teorii” ale învățării, care vin să completeze tabloul de reflecție asupra fenomenului învățării. În acest sens, semnificativ pentru cercetarea noastră o prezintă teoriile învățării bazate pe *Self-concept*, ce tratează învățarea ca autoexplorare și autodescoperire și nu ca rezultat al unor forțe externe (stimuli externe) individului. Conform acestor teorii, se învață lucruri importante, care au o anumită semnificație pentru propriul comportament [apud.89, p.23].

Astfel, teoria explică procesul iar modelul îl descrie ceea ce rezultă că „teoria” oferă răspuns la întrebarea „de ce” are loc învățarea, însă „modelul”, la întrebarea „cum” se realizează învățarea [94, p.125-126].

Cercetătorul R.E. Mayer, sistematizând modelele învățării menționează că până în prezent, psihologia educațională a operat cu trei metafore ale învățării: metafora asociaționistă, metafora constructivistă și metafora procesării informației. Astfel, cercetătorii E. Hilgard., Bower H, I. Neacșu, V.Negovan, S.E.Bernat. au sistematizat într-un inventar cele mai importante modele și teorii ale învățării [apud.41, p.26-27].

Semnificativ pentru cercetarea noastră este studiul cercetătorilor H. Löwe, Kidd, L.F.Thomas, H.Augustein cu referire la teoria învățării la tineri și adulți.

Actualmente se atestă numeroase cercetări în psihologia învățării și dezvoltării cu referire la vârsta copilăriei și tinereții decât pentru vârsta adultă. Această situație se datorează faptului că adulții sunt priviți ca „spectatori” în procesul de învățare dar nu ca „studioși”. La vârsta adultă mai este resimțită destul de pregnant necesitatea învățării, achiziția cunoștințelor, formarea aptitudinilor, deprinderilor și atitudinilor. Astfel, învățarea adulților este un proces de emancipare și transformare rațională a societății bazate pe cunoaștere și reprezintă o direcție strategică cercetată de specialiștii din domeniu educațional [100, p.421].

La ora actuală este necesar „*un învățământ al adulților*”, care să asigure eficiența formativă și performanță în procesul învățării. Acesta este modalitatea de a face față solicitărilor societății, însușirea abilităților, deprinderilor și formarea atitudinilor de învățare apte să

contribuie la realizarea și autorealizarea obiectivelor și scopurilor individului adult. În viziunea lui H.Löwe, învățarea la vârsta adultă prezintă un proces multidimensional determinat. Autorul anterior nominalizat combate ipoteza maximului de randament al învățării în perioada adolescenței, demonstrând „dependența” învățării la adulți, nu de vârstă, ci de pregătirea școlară anterioară, de felul și nivelul profesiei, rolul social al adultului, modul de viață individual și colectiv [100, p.422].

Procesul de învățare a adulților este văzut ca o etapă de *transformare*, modificarea de cunoștințe, abilități, strategii și valori dobândite prin experiență.

H.Löwe, menționează că „*activitatea de învățare*” și „*motivația învățării*” reprezintă elemente substanțiale, subliniind rolul motivației învățării la adulți ca imbold social, profesional și personal, având un conținut ideatic, axiologic și totodată fiind parte a activizării prin deschidere și disponibilitate pentru învățare. În acest sens, învățarea la vârsta adultă presupune formarea personalității prin *autoinstrucție* și *autoeducație* [81, p.123].

Fenomenul învățării la vârsta adultă a fost abordat pentru prima dată de M. Knowles care a realizat o distincție clară între modalitățile de învățare specifice atât copiilor cât și adulților. După, M. Knowles. autoorganizarea învățării este sinonim cu managementul individual (self-management) în domeniul proiectelor de învățare [134].

În accepțiunea lui P.Candy, termenul desemnează preocuparea celui care învață de a folosi oportunitățile ivite, fără suport instituțional, controlul exercitat de cel care învață și *autonomia personală (s.n.)* [129].

Conform literaturii de specialitate, adulții reacționează mai mult la motivația internă decât la stimulii exteriori, ei vor să cunoască de ce trebuie să învețe, apoi sunt dispuși să investească timp pentru a învăța. Învățarea la vârsta adultă pornește de la premisa că informația primită trebuie să dețină sens, astfel încât persoana care o primește să o integreze în cunoștințele, abilitățile și experiența deja existentă ulterior să efectueze transferul acesteia în practică [2, p.15-16].

Învățarea la vârsta adultă presupune manifestarea următoarelor *caracteristici* și anume:

- Adulții sunt autonomi și autodirectivi (ei trebuie să fie liberi să se direcționeze în mod independent, iar cadrul didactic doar monitorizează, facilitează instruirea).
- Adulți sunt deținătorii unei experiență de viață acumulată pe parcursul întregii vieți care necesită a fi „exploataată” (conexiunile cu experiența de viață vor contribui la eficientizarea procesului de instruire).
- Adulții, implicându-se în procesul instruirii, prezintă o motivație intrinsecă (nevoie de cunoaștere, interesele cognitive etc.) și sunt orientați spre un scop bine determinat.

- Adulții sunt selectivi la relevanța cunoștințelor, capacităților, abilităților în procesul învățării.
- Adulții își exprimă propriile nevoi și descriu propriul proces de învățare prin intermediul activităților verbale, fapt ce le permite planificarea, organizarea și evaluarea propriei învățării.
- Adulții sunt responsabili, manifestă un grad înalt de conștiinciozitate.
- Adulții tind spre orientare educațională centrată pe viață, dat fiind faptul că motivația pentru instruire a acestora este condiționată de necesitatea „de a învăța să înveți”.

Învățarea la vârsta adultă presupune implicații ale domeniilor *cognitiv*, *afectiv* și *motivațional*.

- *Cognitiv*, semnalăm că, la vârsta adultă, structurile psihice sunt deja foarte bine consolidate, actul învățării este privit ca o problemă de reorganizare și restructurare a conținuturilor informaționale deținute, iar latura cognitivă a cunoașterii se îmbină cu ușurință cu cea practică. Elaborarea unui comportament nou sau instalarea modificării comportamentale ca rezultat al unei experiențe individuale și al unui exercițiu, și, totodată, finalizarea unei adaptări psihice și psihofiziologice pot fi considerate elementele definitorii ale actului învățării.
- *Afectiv*, putem constata o autocunoaștere foarte clară a posibilităților de acțiune, precum și o responsabilitate accentuată privind implicarea în actul-învățării, lucru care conduce în mod direct la creșterea randamentului acțiunilor sale.
- *Motivațional*, ce înregistrează evoluția constelației de motive implicate în actul învățării. Motivația este acum mult mai complexă, curiozitatea devine un pion principal în susținerea actului învățării, alături de perseverență și cunoașterea clară a scopurilor.

Fiind luat în considerare un aspect atât de complex precum aspectul motivațional în actul învățării adulților, considerăm oportun să elucidăm motivele care stau la baza acestor acțiuni:

- motive individuale, care se referă la nevoia de afirmare;
- motive profesionale, care explică determinarea de a învăța, prin dorința acestuia de a fi un bun profesionist în meseria aleasă;
- motive socio-morale, care derivă din dorința de a obține aprecierea celor din jur;
- motive afective, precum frica de pierdere a locului de muncă;
- motive stimulatorii, concretizate în laudă, apreciere încurajare;
- motive grupate în jurul dorinței de succes;

- motive relaționale, care apar pe fondul relațiilor cu ceilalți participanți direcți sau indirecti la procesul educativ;
- motive ale autorealizării, legate de aspirații pentru împlinirea personală [88, p.57-58].

Considerăm importantă pentru cercetarea noastră teoria formării pe etape a acțiunilor mintale elaborată de Galperin P.I, potrivit căreia sunt și etapele în care se asimilează o nouă cunoștință.

Prima etapă, vizează *familiarizarea cu sarcina învățării*, este etapa în care, pe baza modelului acțiunii și indicațiilor referitoare la acțiunea materială se constituie „fundamentul orientativ al acțiunii” sau „baza de orientare a acțiunii”.

Următoarea etapă presupune *execuția sau realizarea acțiunii*, fiind etapa pregătitoare a interiorizării (dobândirii semnificației sarcinii de învățare). În acest sens, urmează *transferul acțiunii în planul vorbirii sau al limbajului extern cu voce tare*, fără sprijinul pe materialul cu care s-a operat în executarea acțiunii, continuând cu *acțiunea în planul limbajului intern pentru sine*. Ultima etapă prezintă *interiorizarea acțiunii materiale în acțiune mintală* sau a desfășurării acțiunii în limbaj interior [apud.91, p.53].

În literatura științifică fenomenul învățării este abordat nu doar ca proces ci și ca produs. Astfel, propunem cele mai valorice definiții care abordează învățarea drept *produs*.

Dicționarul de psihologie, definește învățarea ca fiind „dobândirea unui comportament, ca urmare a unui antrenament social și constituie o schimbare adaptativă observată în comportamentul organismului și care rezultă din interacțiunea acestuia cu mediul” [112, p.161]. Cercetătorul precizează faptul că învățarea ocupă un loc central în cadrul dezvoltării psihice și al formării personalității, deoarece prin învățare individul dobândește noi comportamente.

În accepțiunea lui R.Gagne învățarea ca produs, se exprimă prin modificarea dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere [42, p.11].

În acest sens, psihologul A.Causse, prezintă învățarea ca *o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul*. În accepțiunea teoreticienilor care concep învățarea drept produs (schimbare, modificare), precizează faptul că nu toate modificările atestate în comportament sunt un rezultat al învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale, schimbările comportamentale respective fiind apte să se mențină un anumit timp, adică sunt relativ trainice [apud.101, p.14].

Autorii G.H.Bower și E.R.Hilgard. se referă la învățarea ca o modificare în comportamentul unui individ, care are loc prin experiențe repetate, în interacțiune cu mediul. Potrivit cercetătorilor anterior nominalizați procesele de învățare nu se observă nemijlocit ci ele

rezultă din compararea manifestărilor succesive ale celui care învață. Indicatorul general al învățării în toate teoriile este *schimbarea*.

Astfel, schimbarea poate însemna învățarea sau neînvățare, adaptare sau neadaptare. Experiențele care stau la baza învățării sunt legate de percepțiile și informațiile venite din mediu și de prelucrarea lor de către individ [104, p.146-147].

D.Fontana analizând și sintetizând ideile cu referire la învățare prin raportarea la comportament, schimbare și stabilitate, atrage atenția asupra a trei condiții:

- învățarea trebuie să schimbe individul într-un anumit mod;
- schimbarea trebuie să se producă ca rezultat al experienței;
- această schimbare trebuie să se exprime în comportament și să modifice potențialul comportamental, schimbarea poate fi oricât de simplă însă trebuie să fie produsă prin experiență și să posede o anumită stabilitate în timp [132, p.142].

Valoare incontestabilă pentru cercetarea noastră prezintă abordarea *fenomenului de învățare* drept o *activitate*.

И.А. Зимняя definește activitatea de învățare ca un efort al subiectului de a realiza acțiuni de învățare generalizatoare, de autodezvoltare în procesul rezolvării sarcinilor didactice și evaluării rezultatelor obținute [apud.50, p.21].

Psihologul rus А.Леонтьев, interpretează învățarea ca activitate constituită dintr-un ansamblu de mișcări, operații și acțiuni ce dispune de scop și e condiționată de o anumită motivație [apud. 34].

Astfel, activitatea de învățare reprezintă un sistem de acțiuni conștiente ale subiectului orientate spre un anumit rezultat, dar și stabilirea relațiilor subiect-obiect. Elevul este subiect al activității de învățare, iar obiectul-entitățile lumii reale aflate în interconexiune [apud 50, p.20].

În esență, *activitatea de învățare* înglobează elementele componente ale oricărei activități psihice, însă fiecare din acestea având un conținut specific pe care îl ilustrăm în continuare. Orice activitate este satisfăcută de anumite *necesități și interese* ce reprezintă orientările selective, relative stabile și active spre anumite domenii de activitate, presupunând organizare, constanță și eficiență. Învățarea nu se poate realiza în lipsa unor disponibilități importante ale funcționalității procesului de informații, cum sunt *motivele* care exprimă o formă concretă, actuală în care se activează și se manifestă o stare de necesitate. În acest context, motivația învățării reprezintă ansamblul mobilurilor care declanșează, susține energetic și direcționează activitatea de învățare [79, p.29].

În accepțiunea cercetătorului F.Turcu, motivația este o condiție pentru activitatea de învățare și în același timp, un produs al acesteia, care se exprimă prin interese, convingeri,

idealuri. Așadar, fiind un mecanism psihologic, motivația este vectorul fundamental al personalității care, în activitatea de învățare orientează conduita sa spre realizarea obiectivelor. În rezultat, motivația asigură organizarea interioară a comportamentului subiectului, stimulează activitatea de învățare, favorizează conștientizarea și realizarea sarcinii [apud.43, p.122].

Practica educațională indică faptul că activitatea de învățare este motivată intrinsec atunci când sursa se află în subiect, în nevoile și trebuințele lui personale, iar motivația este solitară cu activitatea subiectului cât și extrinsec atunci când sursa se află în afara subiectului și a activității desfășurate. Motivația, prezintă factorul care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite *scopuri*.

În acest context, realizarea activității de învățare include următoarele elemente structurale.

Scopul activității de învățare reprezintă o puternică motivație anticipativă a învățării prin prefigurarea mentală a performanțelor și aspirația puternică spre atingerea lor [61, p.89].

Planificarea activității de învățare, ce include ca elementele structurale, mișcări, operații și acțiuni, organizate ierarhic și a căror funcționalitatea (structurare, subordonare, integrare) permite satisfacerea unor necesități.

În acest sens, mișcărilor reprezintă actele de răspuns la influențele mediului, operațiile activității includ mijloacele de realizare a acțiunilor. La rândul lor, acțiunile ilustrează cele mai mari subunități ale activității (fiind constituite din șiruri de operații și mișcări) ce dispun de scop și motivație proprie. Aceeași acțiune poate fi realizată prin diferite operații, iar aceeași operație poate fi inclusă în diferite acțiuni de învățare care ar facilita realizarea scopului [17, p.99].

Așadar, procesul planificării activității de învățare include următoarele etape/faze: analiza sarcinii didactice; înțelegerea sarcinii didactice; actualizarea cunoștințelor necesare și a potențialului propriu pentru realizarea sarcinii respective [50, p.22].

Executarea activității de învățare, vizează efectuarea mișcărilor, operațiilor, acțiunilor în conformitate cu ierarhia prevăzută în plan (care e reflectată, argumentată și anticipată). Etapele de realizare a activității de învățare prevăd: elaborarea planului propriu de rezolvare a sarcinii (conștientizarea scopului activității, identificarea tipurilor de operații, operativitatea, stabilirea consecutivității efectuării operațiilor etc.); rezolvarea practică a sarcinii [50, p.22].

În această ordine de idei, executarea activității de învățare constituie un proces de autocontrol, autoevaluare și autoreglare, dependent de asimilarea și interpretarea informațiilor atât pe parcursul secvențelor de învățare, cât și la finalizarea activității în ansamblu.

Rezultatul activității de învățare îmbracă forma succesului sau insuccesului. Astfel, dacă în practica educațională rezultatul activității de învățare „real” coincide cu cel aspirat și codificat

în scop, denotă indicele succesului activității de învățare ce instituie și se concentrează între capacitățile și interesele „celui ce învață” la nivelul standardelor de promovabilitate. În cazul în care, rezultatul anticipativ al activității de învățare constată o neconcordanță cu cel aspirat și codificat în scopul propus se atestă insuccesul în cadrul activității de învățare. Elementele activității de învățare nu se însușesc dispersat, ci printr-o abordare strategică holistică inserate în procesul adaptativ integrat.

În literatura științifică [4, 40] se conturează diverse moduri de clasificare ale *formelor învățării*, însă putem releva faptul că nu sunt realizate diferențieri clare, consecvente între forme, tipurile și felurile învățării.

I.Al.Dumitru. prezintă o sinteză a formelor învățării clasificate în baza unor criterii, unele dintre acestea prezentând valoare și interes direct pentru cercetarea noastră, spre exemplu: după gradul de implicare a celui care învață: învățare personală; după gradul de independență a celui care învață: autodirijată/independent; după numărul celor implicați individual [36, p.91].

În această ordine de idei menționăm faptul că, activitatea de învățare este condiționată de o serie de *condiții* care pot fi observate și chiar controlate/monitorizate. Identificarea, descrierea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale procesului de organizare și conducere a instruirii.

În cercetările sale psihologul R.Gagne. prezintă condițiile specifice activității de învățare. El distinge două categorii de condiții ce guvernează producerea învățării: *condiții interne (factorii biofizici* (potențialul ereditar (dispozițiile înnăscute), dezvoltarea fizică generală, echilibrul fiziologic, particularitățile organelor de simț, starea generală de sănătate); *factorii psihoindividuali* (nivelul dezvoltării intelectuale, cunoștințe, capacități, motivație, voință, tehnici de muncă intelectuală și nivelul de cunoștințe anterioare); și *condiții externe (factorii sociali:* condițiile generale social-istorice în care trăiește individual sau cele particular-familiale; *factori psihosociali:* relațiile interpersonale (profesor-studenți), grupul, climatul stimulator sau inhibitor al grupului; *factorii ergonomici:* resursele materiale, ambianța naturală sau fizică – iluminat, zgomot, temperatură, subnutriția, supraîncărcarea, relațiile tensionate; *factorii igienici:* regimul alimentar și de odihnă; *factorii pedagogici:* particularitățile materialului de învățat: natură, volum, grad de familiaritate, calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice); competența cadrului didactic [42, p. 27]. În acest sens în procesul învățării este important să se asigure sincronizarea acestora, în caz contrar efectele sunt nefavorabile.

Cercetătorii D. Ausubel și F. Robinson. prezintă următoarele variabile ale învățării: *variabilele intrapersonale* (variabile cognitive sau factori intelectuali ai învățării și variabile afectiv-sociale sau determinanți subiectivi și personali ai învățării) și *variabilele situaționale*

(exercițiul, materiale didactice, variabile sociale) ceea ce ar corespunde delimitării lui Gagne între factorii interni (intrapersonali) și factorii externi (situaționali) [4, p. 76].

În baza celor relatate mai sus putem concluziona:

- Învățarea ca produs reprezintă un ansamblu de rezultate exprimate în termeni de cunoștințe, capacități, abilități, priceperi, deprinderi, obișnuințe, modalități de gândire, de expresie și de acțiune, atitudini și comportamente.
- Realizarea activității de învățare presupune succesiunea următoarelor evenimente debutând cu faza de *perceperea/receptarea materialului*, fiind urmată de *înțelegerea informațiilor, condensarea informației în noțiuni, legi, principii, fixarea* adică „stocarea” informației și *actualizarea cunoștințelor* sub forma reproducerii și mai ales a operării, a *transferului, aplicarea cunoștințelor, adică punerea lor în practică, transferul și operarea cu ele*.
- Activitatea de învățare înglobează elementele componente ale oricărei activități psihice și este constituită din următoarele elemente structurale: identificarea scopului, proiectarea activității, executarea acțiunilor orientate spre obținerea unui anumit rezultat.
- Activitatea de învățare este condiționată de *condiții interne* (care țin de particularitățile și disponibilitățile celui care învață) și *externe* (care sunt independente de subiectul supus învățării și provin din specificul situației de instruire) care pot fi observate și chiar monitorizate ce contribuie la eficientizarea procesului de organizare și conducere a instruirii.

1.3. Conceptul de competență de self-management a activității de învățare la studenți – prioritate actuală a învățământului academic

Etimologic cuvântul „*management*” derivă din latinescu *manus*, care înseamnă mână și conduce la ideea de *manevrare, pilotare*. Cel care realizează această manevrare, pilotare este managerul, care participă la organizarea și desfășurarea activității manageriale. De la latinescul *manus* s-a derivat în limba italiană *maneggio* (prelucrare cu mâna), și în franceză *manège* care a fost preluat în limba română și semnifică „loc unde sunt dresați cai”. Din l. franceză a trecut în l. engleză *to mange*, ce înseamnă a conduce [96, p.28-29].

Cercetătorii americani Ivanchevich J., Donnelly J., Gibson J, definesc managementul ca un „proces care implică anumite funcții și activități pe care managerul – subiectul trebuie să le îndeplinească, respectând anumite principii în conducere care sunt general acceptate și care condiționează gândirea și acțiunile sale”. Autorii anterior nominalizați prezintă noțiunea de

management ca un ansamblu de cunoștințe care pot fi învățate împreună cu modalitățile practice de aplicare în activități de conducere [133, p. 4].

M.P.Folett definește managementul ca fiind „*arta de a rezolva lucrurile prin intermediul oamenilor*” . În acest sens, funcționalitatea managementului reprezintă acțiunea de a măsura o cantitate și de a ajusta unele planuri inițiale precum și acțiunea de a-și atinge fiecare obiectivele intenționate. Autorul precizează că managementul presupune procesul de conducere, de formare a unei viziuni strategice, de stabilire a obiectivelor, de construire a unei strategii, de implementare și executare a strategiei. Evoluția teoriilor managementului demonstrează că, în funcție de viziunea asupra omului (umanisă, holistică) a fost generată o anumită perspectivă teoretică și practică privitor la conducerea societății și a diferitor domenii ale acesteia. În studiile lui O.Hoffman cu referire la teoriile managementului, la concepția despre om și la metodele de management observăm tendința de orientare către om apoi spre activitățile pe care acesta le realizează [apud.95, p.90-91].

În acest context, managementul educațional prezintă arta de a forma *personalități competente, independente (s.n)*, și adaptabile la schimbările ce au loc în toate sferile vieții sociale – știință, cultură etc. [96, p.44].

În viziunea lui V.Pâslaru „*managementul educațional*” răspunde exigențelor principiilor fundamentale ale educației moderne (principiul pozitiv și principiul libertății educației) ce presupune un nou concept atât a gestiunii instituțiilor de învățământ, a sistemului de învățământ cât și asupra educației în general ca dimensiune a umanului [apud.23, p.12].

Managementul se manifestă în orice activitate a personalității. Una dintre activitățile preferențiale ale studenților o prezintă activitatea de învățare. La ora actuală, activitatea de învățare în special pentru studenți presupune *a studia, a cuceri, a progresa* și nu a dobândi *cunoștințe*. E cert faptul că, cucerirea cunoașterii se realizează printr-un management eficient ce presupune planificare, organizare, evaluare și consiliere atât externă, cât și internă, adică *self-management* [77, p.111].

Astăzi, în condițiile exploziei informaționale, rapiditatea schimbărilor din lume relevă necesitatea formării unor abilități de studiu individual la studenții din mediul academic. Educabilul, or studentul trebuie astfel instruit pentru a deveni managerul propriei activități de învățare, ce presupune: planificarea și organizarea activității intelectuale, programarea eficientă a ritmului de studiu prin raportare la timpul disponibil, dispozitivele mintal-energetice, factorii de mediu și automotivarea etc.

Acțiunile întreprinse în ultimul deceniu în vederea reformării învățământului și racordării lui la imperativele europene au creat premise adecvate pentru modernizarea sistemului de

învățământ. Procesul de la Bologna prevede reducerea volumului timpului academic rezervat pentru studierea disciplinelor universitare și redefinirea formelor de utilizare a lui. În această circumstanță, se modifică semnificativ ponderea variabilelor paradigmei învățării, se impun noi cerințe și așteptări în raport cu *angajarea studentului în propria învățare*, respectiv a obiectivelor academice, caracteristicilor individuale și sarcinilor de studiu.

În literatura științifică [40,87,92] se întâlnesc o mare diversitate de termeni pentru cel care învață de unul singur, pentru cel care își organizează propria învățare, cum ar fi: *autoeducația, autoinstruirea, autoînvățare, învățarea autonomă, independentă, individuală, autodirijată, autoreglată etc.*

Încercările relevante de definire a acestor termeni sunt numeroase și variate. Ținem să expunem în continuare unele dintre cele mai semnificative pentru cercetarea noastră.

Conceptul de autoeducație reprezintă un proces desfășurat prin sine, în mod *independent* (s.n.), având, la bază un sistem de activități conștiente, constante, sistemice care vizează transformarea calitativă, modelarea și perfecționarea propriei personalități. Acest proces prezintă caracter relativ autonom și se axează primordial pe activități de autoformare [10, p.117].

Noțiunea de autoeducație este identificată cu conceptul de autoinstruire care desemnează *acțiunea de a învăța singur (s.n.)*. Autoinstruirea este una din componentele autoeducației care se referă la activitatea de achiziționare a informațiilor în mod tot mai independent.

Cercetătorul B. Орешкин menționează faptul că, educabilul se solicită a fi în proces de educație continuă și autoeducație, ceea ce se referă la procesul însuși al conducerii, al manifestării ca lider iar autoorganizarea presupune *self-management* (s.n.) [120, p.6].

La etapa contemporană, autoeducația devine o dimensiune esențială a personalității, impusă de aceleași ritmuri ca și educația permanentă. Esența valorică a educației moderne constă în transformarea obiectului educației în subiectul ei, de transmitere a bazelor și metodelor autoformării individului, de autoeducație. În acest context, educația a dobândit sensul „*a educa în perspectiva educației permanente, a educa pentru autoeducație*” [111, p.214].

Educația, autoeducația și educația permanentă se află într-un raport dialectic de continuitate și discontinuitate.

Valoric pentru cercetarea noastră o prezintă și noțiunea de autoînvățare, proces caracterizat de autodirecționarea propriilor acțiuni intelectuale și de gestionare a propriei învățări, modalități de (auto)organizare, (auto)control, (auto)evaluare, (auto)reglare și (auto)ameliorare. Totodată, autoînvățarea reprezintă un proces paralel care însoțește procesele educaționale și poate fi considerată componentă a educației permanente [10, p.122-123].

La etapa actuală, conceptul de învățare permanentă, pe parcursul întregii vieți (*Lifelong – Learning*) presupune un nivel înalt al dezvoltării *autonomiei personale (s.n)* și implicit al capacității de autodirijare a proceselor și activității de învățare. Învățarea permanentă, pe tot parcursul vieții presupune *independență în monitorizarea resurselor interne și externe ale învățării* (autoadministrarea acestor resurse), autodirijare și autonomie.

În literatura științifică [92], conceptul de *autonomie în învățare* este definit în multe feluri și cuprinde diverse dimensiuni care se referă la: descrierea situațiilor și metodelor de învățare, dezvoltarea deprinderilor învățate, aptitudinile sau drepturile legale ale celui care învață. Ca urmare, autonomia în învățare poate fi interpretată în mai multe contexte semantice. Totuși, într-o abordare generală, autonomia în învățare se referă la capacitatea individului de „*a exercita control asupra propriei activități de învățare*” [137, p.192–203]. În acest context, controlul solicită din partea studentului: capacitatea de a determina în mod individual orientarea generală a activității de învățare, alegerea scopului general; implicarea activă în organizarea învățării, alegerea scopurilor intermediare; libertatea de a lua decizii, de a alege și îmbina resursele și strategiile prin care își poate realiza sarcinile de învățare, adică alegerea mijloacelor de realizare a scopurilor generale și intermediare, își construiește singur învățarea și cunoașterea și continuă să învețe, independent.

Aceeași idee o regăsim și la cercetătorul L.Dam care menționează că studentul autonom își asumă responsabilitățile vis-a-vis de activitatea de învățare. Autorul accentuează rolul activ al educabilului în procesul dobândirii independenței. Prima definiție pune accentul pe abordarea autonomiei ca și capacitate, pe când cea de a doua include într-o pondere mai importantă aspectul care ține de dispoziția și motivația subiectului [131, p.16–37].

Învățarea individuală, în actualul context academic în care „*a învăța să înveți*” a devenit o strategie, reprezintă un instrument și un obiectiv educațional. Complexitatea fenomenului învățării individuale presupune din partea subiectului implicare cognitivă și afectivă, reflecții interioare, comportament activ și motivant care determină permanent restructurări cognitive și facilitează producerea noului, cu caracter original [52, p.64].

În acest sens, activitatea studentului devine tot mai personalizată și *autonomă (s.n.)*.

În accepțiunea lui M.Knowles, *învățarea autodirijată (self-directed learning)* prezintă procesul în care inițiativa o dețin subiecții, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor necesități de învățare, formularea scopurilor învățării, identificarea resurselor umane și materiale ale învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării [apud 105, p.43].

Autorul menționează că învățarea autodirijată este legată de învățarea – acțiune în care scopurile și strategiile învățării sunt stabilite de cei ce învață, este o învățarea autoplanificată, autoorganizată, autoverificată. Autodirijarea în învățare presupune, așa cum afirmă toate reflecțiile teoretice asupra învățării, *capacitate de automanagement (self-management)* [129].

Învățarea permanentă (*continuous learning*), învățarea pe tot parcursul vieții (*Life –Long Learning*), necesită abilități de *autoreglare a învățării (self-regulation learning)*.

Învățarea autoreglată se fundamentează în anii 80, ai secolului trecut și vizează valorificarea autonomiei în expansiune a studenților și angajamentul acestora de a-și asuma responsabilitatea pentru propria învățare. Cu privire la natura autoreglării se precizează modul în care este implicat sinele (*self-ul*) în reglare, de la reglare sinelui (*regulation of the self*) la reglarea de/prin sine (*regulation by the self*). Astfel, autoreglarea devine reglarea sinelui atunci când procesul rezolvării de probleme este focalizat pe sine și conduce la reorganizarea și redefinirea acestuia [89, p.131].

B.Zimmerman, susține idee conform căreia învățarea autoreglată apare la acei studenți care sunt participanți activi din punct de vedere comportamental, motivațional și metacognitiv în procesul învățării. Astfel, autoreglarea cuprinde: formularea autonomă a scopurilor, autoevaluarea performanțelor și autoîntărirea răspunsurilor [139, p.4].

În opinia cercetătorului Zimmerman B. autoreglarea învățării întrunește trei caracteristici comune: utilizarea de către cei care învață a unor strategii (cognitive) de autoreglare a învățării (factorului cognitiv), autofeedback-ul (factorul metacognitiv) și procesul motivațional interdependent acestora (factorul motivațional) [139, p.6-7].

În accepțiunea cercetătoarei Focșa-Semionov S., autoreglarea activității este prezentată ca reglarea conștientă de către om a comportamentului propriei activități care se manifestă în capacitatea acestuia de a depăși obstacolele în vederea realizării scopului activității [39, p. 23].

În cercetările științifice fenomenul de autoreglare (*self-regulation*) prezintă o structură și o dinamică specifică, având componente, fațete și modalități de instalare etc.

A.Bandura menționează subfuncțiile (*subfunctions in Selg-regulation*) componente autoreglării dintre care: automonitorizarea (*self-management*); fixarea scopurilor (*goal setting*); asigurarea autostimulentelor pentru schimbarea personală [128, p.303].

Actualmente se atestă pe plan internațional și național prezența diverselor interpretări privind conceptul de *self-management*. Din complexitatea abordărilor științifice ținem să elucidăm cele mai relevante pentru cercetarea noastră.

Self-management (automanagement) prezintă conceptul și practica dezvoltării personale; dezvoltarea cunoștințelor, aptitudinilor și abilităților; identificarea modalităților de dezvoltare

profesională și individuală; self-management ca proces de autoorganizare și autorealizare personală etc. [apud.127, p.5].

În literatura științifică fenomenul de self-management este abordat ca proces al conducerii de sine care presupune un potențial de abilități implicate într-un proces continuu ce însoțește procesul însuși al conducerii, al manifestării ca lider și manager [114, p.246].

În această ordine de idei, *self-managementul* prezintă autoconducerea eficientă, managementul sinelui, știința de a maximaliza rezultatele personale și profesionale într-un mod predictibil folosindu-ne propriile resurse [22, p.178].

Astfel, conceptul de self-management (automanagement), semnifică autogestionarea propriilor resurse adaptative, controlul asupra propriului comportament, implicarea subiectului în pașii de baza ai unui program de modificare a comportamentului, fiind promovat de altfel, de una dintre cele mai recente aplicații ale perspectivei bahavioriste asupra învățării și anume modificarea cognitiv comportamentală.

În această ordine de idei, automanagementul reprezintă ansamblul activităților de organizare și conducere proprie, prin care se gestionează și se valorifică resursele și competențele persoanei în vederea realizării scopurilor și obiectivelor vizate. Totodată, automanagementul prezintă activitățile și operațiile realizate de persoană în scopul coordonării optime a propriilor demersuri acționale cognitive, afective, educaționale etc.[10, p.123].

Pentru a elucida esența fenomenului de self-management a activității de învățare e relevant pentru actuala investigație a descrie *funcțiile managementului educațional*. În literatura de specialitate se atestă varii interpretări și clasificări a funcțiilor managementului educațional.

Pedagogul român Cristea S. evidențiază următoarele funcții ale managementului educației:

- Funcția de planificare – organizare, ce presupune corelarea tuturor resurselor: umane, materiale, temporale și financiare. Această funcție cuprinde două subsisteme cel al planificării activității cu scop prospectiv și organizării acesteia prin crearea de structuri și instrumente decizionale.
- Funcția de orientare – îndrumare a procesului educațional se referă la dimensiunea operațională a sistemului de învățământ, proiectată și realizată la nivelul activității didactice și urmărește evaluarea calității procesului educațional debutând cu trasarea obiectivelor specifice evaluării și se finalizează cu controlul.
- Funcția de reglare – autoreglare a procesului de învățământ vizează perfecționarea continuă a agenților educaționali realizată prin acțiuni proiectate la nivel macro- și microstructural în scopul optimizării continue a activității [25, p.225-230].

Pentru cercetarea noastră e semnificativ faptul, că autorul S.Cristea prezintă paralel funcția de reglare cu cea de autoreglare, atribuind valoare deosebită „*self*”-ului în realizarea factuală a uneia dintre funcțiile managementului.

I.Bontaș oferă o altă clasificare a funcțiilor managementului educațional și anume: *planificarea, organizarea, evaluarea, consilierea*.

Una dintre funcțiile managementului o reprezintă *planificarea* ce vizează activitatea de luare a deciziilor privitoare la o serie de obiective și la viitoarele mijloace, acțiuni, resurse și etape pentru realizarea acestora. Deși planificarea înseamnă stabilirea unor obiective relativ precise, ea trebuie să poarte un caracter dinamic care să stimuleze creația, adaptarea la ceea ce este nou, pentru asigurarea unei dezvoltări durabile a învățământului [12, p.367].

Organizarea este funcția de conducere care stabilește și asigură în mod metodic, organizat, chibzuit, disciplinat forțele și mijloacele umane, materiale și financiare pentru obținerea eficienței instructiv-educative în învățământ. Astfel, organizarea implică determinarea activității necesare îndeplinirii obiectivelor stabilite; gruparea activităților într-o anumită structură logică; repartizarea grupurilor de activitate pe funcții, compartimente [12, p.368].

Din perspectiva managerială *evaluarea* reprezintă funcția de verificare, analiză și apreciere a activității în vederea cunoașterii stadiului realizării obiectivelor propuse, precum și identificarea nivelului de performanță al subiectului [12, p.369].

Consilierea reprezintă o relație specială dezvoltată între cadrul didactic și subiect cu scopul de a-l ajuta, susține pentru a se autocunoaște și a se autoevalua, a-și descoperi propriile intenții și resurse, a-și formula obiectivele [58, p.147].

Consilierea reprezintă conceptul complementar al învățării autodirijate, iar acțiunea de consiliere presupune, în primul rând, acțiunea de observație. Astfel, observația reprezintă un concept esențial pentru paradigma sistemic-constructivistă care afirmă că lumea individuală și socială este determinată de acest proces al observației. Consilierea are la bază diagnoza învățării, adică observarea modului în care participanții percep realitatea și își alcătuiesc sistemul de cunoștințe. În acest sens, se disting trei modalități de „construire” în cadrul procesului de învățare: învățarea ca o construcție pozitivă a realității, învățarea ca deconstrucție, învățarea ca reconstrucție [56, p.130-131].

Funcțiile managementului educațional oferite de I. Bontaș au prezentat reperul paradigmatic pentru actuala cercetare. Deoarece, managementul și self-managementul însoțesc diverse activități, în cercetarea noastră ne interesează care sunt prerogativele managementului în general și cele ale self-managementului activității de învățare în special. Ținem să menționăm că actualmente rezultatele educației formale se codifică în *competențe*.

În majoritatea cercetărilor științifice conceptul de competență este definită ca „un ansamblu integrat de cunoștințe (*a ști*), capacități (*a ști să faci*) și atitudini (*a ști să devii*), exersate în mod spontan, care permit exercitarea adecvată a unui rol, a unei funcții sau a unei activități cu un grad sporit de complexitate [144, p.19].

În contextul acestei poziționări, metodologia de formare a competenței trebuie să se axeze prioritar pe valorizarea resurselor subiectului constituite din cunoștințe fundamentale (*a ști*), capacități, abilități (*a ști să faci*) și atitudini (*a ști să devii*) raliat la un cadru situațional, context concret în care subiectul manifestă *autogestionare proprie (s.n.)* și disponibilitate de utilizare în practică a acestor achiziții ce conduc la *autorealizarea personalității (s.n.)* [61, p.78].

Definirea fenomenului de competență conturează cu certitudine 3 elemente distincte ale acesteia: *cunoștințe, capacități, abilități și atitudini*.

Activitatea primordială a studenților o prezintă activitatea de învățare. În viziunea lui A.H.ЛЕОНТЬЕВ activitatea de învățare înglobează următoarele elemente ce vizează *identificarea scopului, proiectarea activității, executarea acțiunilor și obținerea/înregistrarea rezultatului*[119, p.81].

La ora actuală, activitatea de învățare în special pentru studenți presupune *a studia, a cuceri, a progresa* și nu a dobândi *cunoștințe*. [73, p.190].

E cert faptul că, cucerirea cunoașterii se realizează printr-un management eficient ce presupune *autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere* atât externă, cât și internă, adică *self-management*. În această ordine de idei, putem afirma că orice activitate este sprijinită prin aplicarea unui management dar și *self-management*, rezultativitatea acesteia fiind condiționată în mod special de calitatea deținerii de către subiect a *competenței de self-management* [76, p.6].

Aceste idei se regăsesc în diferite documente de politică educațională, spre exemplu: una din Recomandările Parlamentului și a Consiliului European (Reccomandation of the European Parliament and the Council) - *Key Competences for Lifelong Learning*, remarcă precum că, competența de „*a învăța să înveți*” reprezintă capacitatea, abilitatea de a de implica și de a persevera în învățare, *de a-și organiza propria învățare (s.n.)*, inclusiv printr-un management efectiv al timpului și al informării, atât individual cât și în grup [158].

Această competență include, conștientizarea procesului și necesităților proprii în învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele în scopul unei învățări de succes și *în mod independent (s.n.)* [39, p.16].

Competența constă în acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și capacități ce implică căutarea și utilizarea consilierii și a orientării. Competența de „*a învăța să înveți*”

presupune implicarea celor care învață în construirea cunoașterii, pornind de la cunoștințele și experiența lor de viață, pentru a fi capabili să aplice cunoștințele și capacitățile într-o diversitate de contexte, unul din acesta prezentând valoare și interes direct pentru cercetarea noastră, spre exemplu: *educație și propria formare profesională*. Motivația și încrederea sunt esențiale pentru manifestarea acestei competențe [39, p.16].

În contextul celor relatate mai sus, putem menționa că competența de „*a învăța să înveți*” presupune conotația de autoînvățare însă, nu exclude monitorizarea exersării acesteia de către pedagog, iar competența de de self-management a activității de învățare nu presupune demersuri operaționale din partea pedagogului, ci doar automonitorizarea formabilului (subiectului implicat în învățare).

Însă, cercetările actuale axate pe interpretarea rezultatelor academice vizează necesitatea *formării competenței de self-management a activității de învățare* la toți subiecții implicați în cunoaștere, dar cu prioritate la studenții universitari. În această ordine de idei, competența inclusiv procesul de însușire a acesteia necesită manifestare de self-management. Iar pe de altă parte orice competență se deține prin învățare, fapt ce ne permite a deduce că competența de self-management a activității de învățare este una fundamentală, valorică, necesară pentru orice subiect angajat în cunoaștere [74, p.224-225].

În baza analizei rezultatelor științifice axate pe interpretarea conceptelor de competență, competența de învățare, management, self-management, activitate de învățare am dedus conceptul de *competență de self-management a activității de învățare*.

În accepțiunea noastră, *competența de self-management a activității de învățare reprezintă o integralitate imanentă de achiziții ale subiectului (cunoștințe, capacități și atitudini) reactualizate și valorificate inedit într-un proces continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere axat pe identificarea/acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate* [76, p.7].

Competența de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți înglobează sinergic componentele competenței, dimensiunile managementului precum și elementele activității de învățare reflectate în Figura 1.1. [76, p.8].

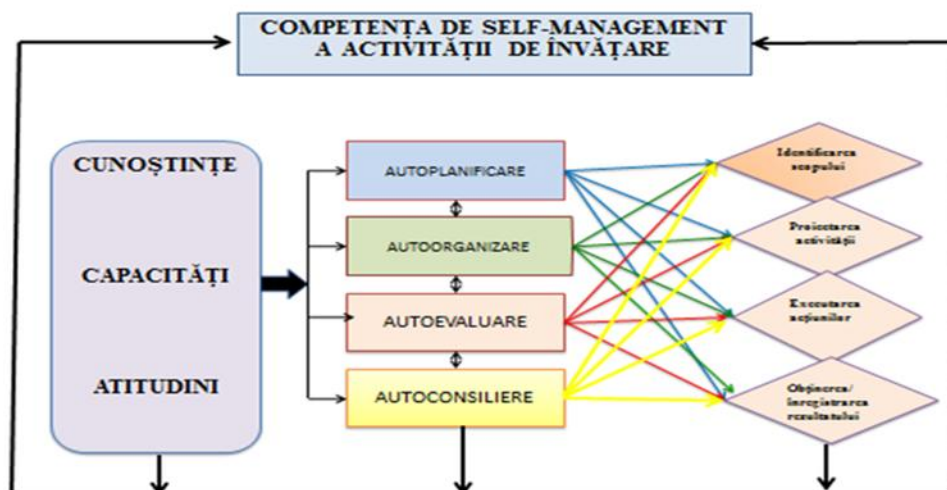


Fig.1.1. Ilustrarea grafică a esenței competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți [76, p.8]

Astfel, competența în sine, precum și însăși procesul de deținere a acesteia, necesită de la subiect manifestare de self-management în vederea elaborării constructului immanent din cele mai relevante achiziții proprii pentru a realiza eficace obiectivele acceptate.

Competențele se cuceresc prin învățare, rezultativitatea deținerii lor fiind condiționată de posedarea inițială a uneia dintre cele mai fundamentale – *competența de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți*.

1.4. Aspectul metodologic al formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți

Formarea competențelor este determinată de politica curriculară promovată în Republica Moldova. La ora actuală, integrarea învățământului superior din R.M în contextul sistemului educațional unic european presupune corelarea minuțioasă, stabilirea unor tangențe la nivel formal, legislativ, conceptual și la nivelul elaborării strategiilor de implementare a reperilor metodologice. Axarea procesului educațional pe formarea de competențe eficientizează funcționalitatea achizițiilor academice [109, p.81].

Contribuții importante în elucidarea *procesului de formare a competenței* constatăm în cercetările autohtone realizate de autorii CalloT., Paniș A., Andrișchii V. [37, p.78].

Astfel, cercetătorii anterior nominalizați au specificat și au pus în evidență că, în procesul de formare a unei competențe, subiectul este necesar să: stăpânească un sistem de cunoștințe fundamentale în funcție de problema care necesită a fi rezolvată în final; posedă deprinderi și capacități de utilizare în situații standard pentru a le înțelege, realizând astfel funcționalitatea

cunoștințelor obținute; rezolve diferite situații-problemă, conștientizând astfel cunoștințele funcționale în viziune proprie; rezolve situații semnificative în diverse contexte care reprezintă probleme din viața cotidiană și să manifeste atitudini conform achizițiilor finale (competența).

În acest sens autorii CalloT., Paniș A., Andrițchii V. susțin ideea potrivit căreia procesul de formare a *competenței* parcurge anumite *etape*, conform următorului algoritm: *Cunoștințe fundamentale - Funcționalitate - Conștientizare -Aplicabilitate -Atitudini/comportament → Competență* (Figura 1.2.) [37, p.79].

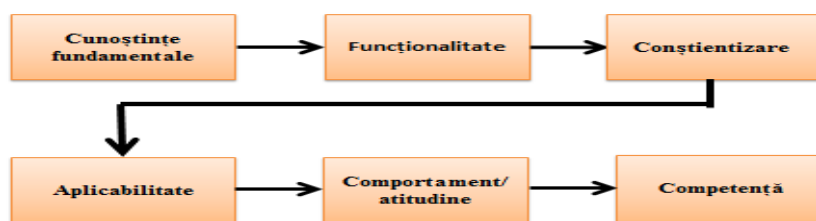


Fig. 1.2. Procesul de formare a competenței
(după CalloT., Paniș A., Andrițchii V) [37, p.79]

Semnificative pentru cercetarea noastră sunt ideile autorilor T. Cartaleanu și O. Cosovan., potrivit cărora formarea unei competențe presupune parcurgerea următoarelor *faze*:

- *Incompetența inconștientizată*, subiectul nu are o anumită competență, dar nici nu realizează că ar avea nevoie de aceasta. Demersul educațional, întreg sistemul motivațional îl va plasa în fața necesității de a învăța ceva (nu poate să facă ceva, nu simte nevoia să facă ceva).
- *Incompetența conștientizată* se zidește pe motivație și, implicit este catalizatorul oricărei învățări. Subiectul își dă seama că nu știe ceva, nu poate face sau exprima ceva și caută modalitatea de a depăși situația (nu poate să facă ceva, înțelege că are nevoie să învețe, caută o modalitate de a învăța).
- *Competența conștientizată* este faza imediat următoare a învățării, când subiectul, în procesul exersării, reflecției, își „controlează” comportamentele și spusele, raportându-le la ce a învățat recent (a învățat să facă ceva, poate să facă ce și-a propus, își dictează și își impune algoritmi de acțiune).
- *Competența inconștientizată* se formează ca extindere, după exersări suficiente în timp, când cunoștințele+abilitățile+comportamentele integrate devin automatisme. Dincolo de

acest automatism stă creativitatea și expresivitatea (ajunge la automatism în acțiune, nu meditează îndelung asupra unei situații uzuale) [103, p.6-7].

Dat fiind faptul că, competența implică și formarea deprinderilor, considerăm relevante pentru cercetarea noastră etapele constituirii deprinderilor ce pot sta la baza mecanismelor competențelor. În acest sens, cercetătorii P.Popescu-Neveanu și I.Radu., prezintă etapele formării deprinderilor. Astfel, procesul formării unei competențe presupune traversarea următoarelor *faze*:

- *faza cognitivă*, în care se realizează familiarizarea cu conținutul competenței, în care subiectul, pe baza explicațiilor verbale corespunzătoare și demonstrarea modelului acțiunii, își formează inițial o imagine aproximativă care ulterior se transformă într-o reprezentare precisă despre ce urmează să se facă;
- *faza învățării analitice*, când competența se fragmentează pe unități mai mici care se însușesc pe rând, reprezintă etapa cu anumite erori, încordare voluntară, necesită concentrarea atenției, consum mare de timp pentru însușirea fiecărei componente a competenței;
- *faza organizării și sistematizării*, în care se constată un efort de integrare a componentelor într-o structură unitară cu eliminare greșelilor, ce necesită un consum mai mare de timp și cu efort centrat pe realizarea legăturilor;
- *faza sintetizării și automatizării*, în care integrarea elementelor este deplină, acțiunea se desfășoară cu fluentă, solicitarea atenției scade treptat, controlul conștient se face numai în ansamblu;
- *faza perfecționării* competenței, în cursul căreia se ating toți parametri ceruți: viteză, corectitudine, precizie [apud.84, p.48-49].

Cercetătorii Ph. Jonnaert., M.Ettayebi., R.Defise. abordând noțiunea de competență dintr-o perspectivă definitivă oferă următoarea conceptualizare a fenomenului anterior nominalizat ce înglobează: un context; o persoană sau un grup de persoane; un cadru situațional: o situație și familia ei de situații; o sferă de experiențe trăite anterior de o persoană sau grup de persoane în situații aproape izomorfe cu situația în curs de prelucrare; un cadru de acțiune: categorii de acțiuni incluzând un anumit număr de acțiuni realizate de una sau mai multe persoane în această situație; un cadru al resurselor: resurse utilizate pentru dezvoltarea competenței; un cadru de evaluare: rezultate obținute, transformări observate în situație și de la persoanele în cauză și criteriile care permit să se afirme că prelucrarea situației este completă, reușită și acceptabilă din punct de vedere social [61, p.78].

Astfel, fundamentând conceptul de competență, Ph. Jonnaert, M.Ettayebi, R.Defise. determină *metodologia* constituirii unei competențe conceptualizate și generalizabile ce parcurge progresiv 3 faze principale. În acest sens, cercetătorii anterior nominalizați propun modelul structural privind progresul dinamic al construirii competenței (Figura 1.3.) [61, p.101].

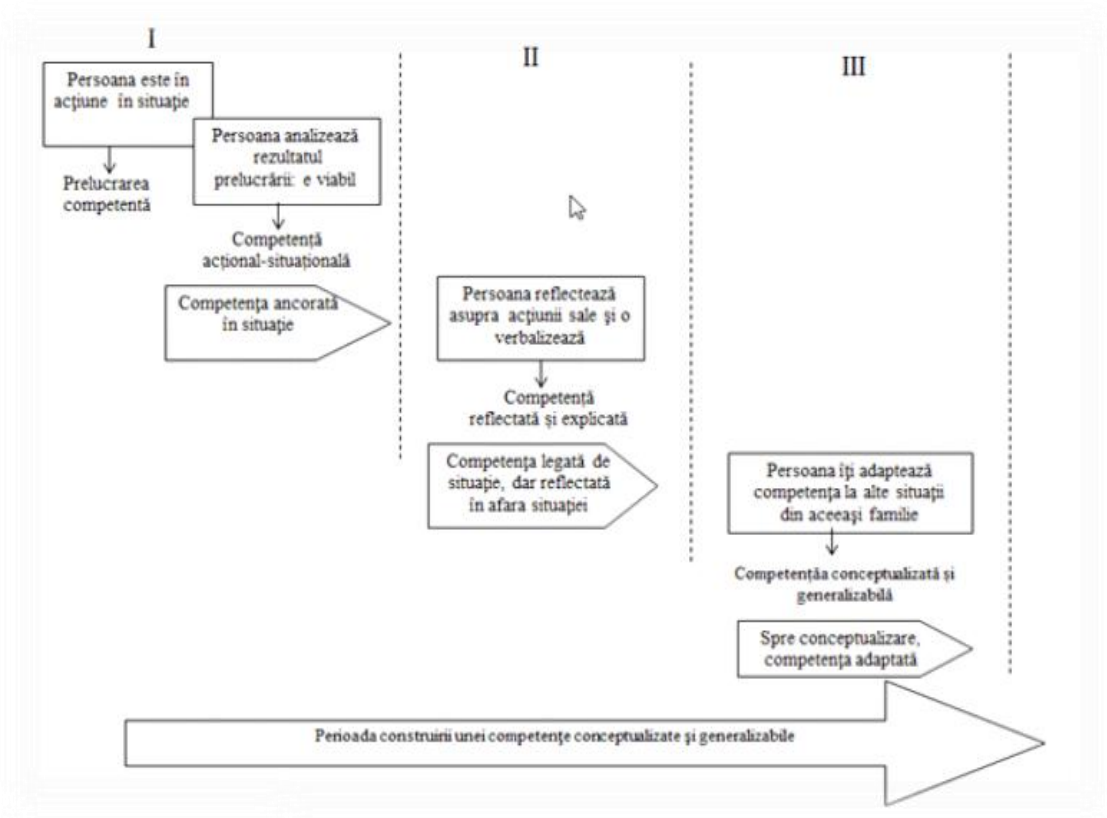


Fig.1.3. Progresul dinamic al competenței

(după: Ph.Jonnaert., M.Ettayebi., R.Defise) [61,p.101]

În contextul acestei poziționări metodologia de formare a competenței trebuie să se axeze prioritar pe valorizarea resurselor subiectului constituite din cunoștințe fundamentale (*a ști*), capacități, deprinderi (*a ști să faci*) și atitudini (*a ști să devii*) raliată la un cadru situațional/context concret în care subiectul manifestă *autogestionare proprie* (*s.n*) și disponibilitate de utilizare în practică a acestor achiziții ce conduc la *autorealizarea personalității* (*s.n*) [78, p.90].

Pentru cercetarea noastră este apreciabil faptul că, metodologia formării competenței se axează pe stimularea autogestionării subiectului în selectarea celor mai relevante valori din propriul arsenal care ar permite soluționarea optimă a problemei.

Formarea competenței din perspectiva dimensiunilor structurale ale învățării experiențiale se realizează prin procesele de contextualizarea, decontextualizarea și recontextualizarea raliată la etapele formării competenței.

În Figura 1.4. este prezentat modelul generalizat de formare a competențelor [apud.18].

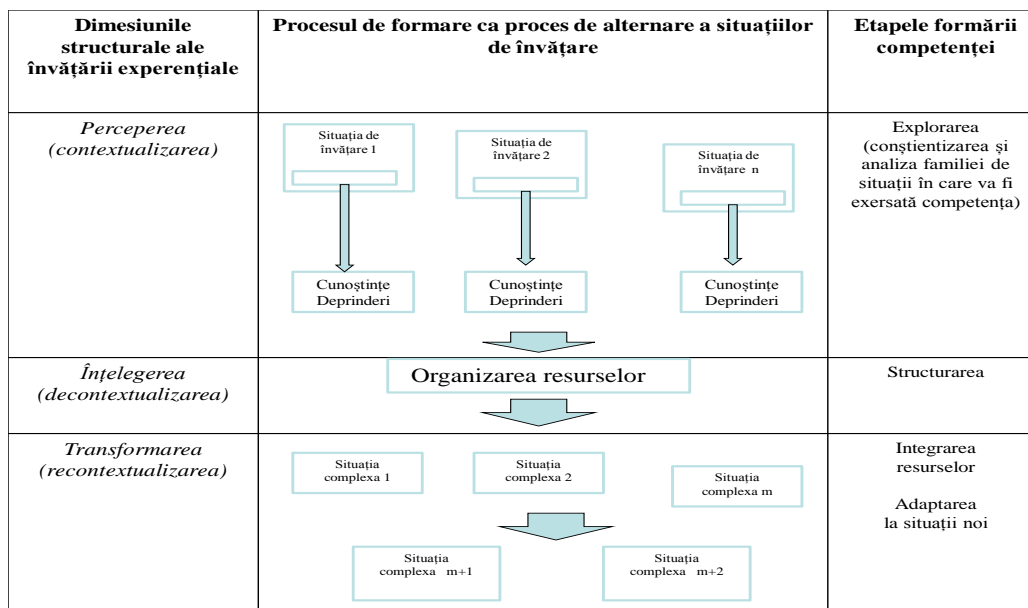


Fig. 1.4. Modelul generalizat de formare a competențelor [apud.18]

Din punct de vedere al dimensiunii structurale a învățării experiențiale, *contextualizarea* semnifică perceperea informației noi. Privită din perspectiva etapelor de formare a competenței, contextualizarea, adică plasarea repetată a studentului în diverse contexte, constituie etapa de explorare (conștientizarea și analiza familiei de situații în care va fi exersată competența), care precede etapa de structurare a resurselor. Contextualizarea este punctul de pornire în dezvoltarea și formarea unei competențe. Pentru student, contextualizarea, adică asocierea informației noi cu un context semnificativ de învățare, reprezintă o condiție propiciară a învățării eficiente. Totodată, reducerea procesului de dezvoltare a competenței numai la contextualizare nu este posibilă: în majoritatea cazurilor, studentul nu recunoaște informația memorizată în afara contextului în care informația i-a fost prezentată [141,p.98]. Reieșind din aceste considerente, informația memorizată trebuie în continuare decontextualizată.

În procesul de *decontextualizare*, studentul formalizează progresiv datele din informația contextualizată. Are loc o „teoretizare” a informației percepute în contextul inițial. Acest proces de decontextualizare va favoriza ulterior utilizarea informațiilor „teoretice” în contexte diferite de contextul inițial.

Pedagogul francez Ph.Meirieu. a introdus termenul mentalizare drept sinonim al decontextualizării. Prin mentalizare se înțelege operația prin care un subiect își reprezintă achiziția cunoștințelor în absența tuturor elementelor materiale care pot servi acestei achiziții. Procesul de decontextualizare presupune o activitate metacognitivă a studentului, care trebuie să conștientizeze faptul că informația percepută în situația inițială de învățare poate fi utilizată ulterior în alte situații, de complexitate crescândă. Mai mult ca atât, studentul trebuie să fie

capabil să formuleze verbal condițiile și contextele în care informația percepută și memorizată poate fi reutilizată. Pentru a-i oferi studentului contexte de exersare a activității de decontextualizare, cadrul didactic va propune situații variate, unele dintre care vor fi abordate de către student sub monitorizarea directă a cadrului didactic, altele în parteneriat cu colegii și o altă categorie în mod independent (autonom). În acest sens, cadrul didactic va monitoriza studentul în recunoașterea și reținerea datelor care sunt comune diverselor situații și în recunoașterea condițiilor de aplicare sau reutilizare a informațiilor în alte situații de învățare de o complexitate mai mare [142].

Din perspectiva dimensiunilor structurale ale învățării experiențiale, decontextualizarea reprezintă înțelegerea informației percepute, iar din punctul de vedere al etapelor de formare a competenței decontextualizarea coincide cu etapa de structurare a resurselor. Pentru a utiliza informația „teoretizată” în procesul decontextualizării în situații/contexte noi, ea trebuie recontextualizată.

Recontextualizarea, reprezintă procesul în care studentul reutilizează resursele formate și memorate anterior pentru a trata noi situații. Pentru a efectua recontextualizarea resurselor (cunoștințe, capacități, abilități și atitudini), ele trebuie structurate, organizate și bine posedate. Studentul va fi capabil să recontextualizeze resursele în măsura în care el poate activa mecanismele de recunoaștere a similarităților dintre situația inițială (unii specialiști o numesc situație-sursă) și situația propusă pentru tratare (numită și situație-țintă). Pentru aceasta studentul trebuie să fie conștient de resursele pe care le posedă. El trebuie să știe cum să le reactiveze și să le mobilizeze. În sfârșit, el trebuie să poată justifica condițiile care îi permit să reutilizeze resursele în contexte noi. Capacitatea de recontextualizare a resurselor nu apare de la sine; ea trebuie învățată. Cadrul didactic trebuie să monitorizeze studentul în formarea acestei capacități: prin plasarea studentului într-o varietate de contexte (situații-sursă) și acordarea susținerii în identificarea elementelor comune ale situațiilor și formularea condițiilor de aplicare sau reutilizare a resurselor utilizate în contextele propuse; prin plasarea studentului în mai multe situații-țintă și acordarea susținerii în reperarea elementelor comune ale situațiilor (sursă și țintă) și prin activarea resurselor potrivite pentru tratarea acestor situații. Din punctul de vedere al dimensiunilor structurale ale învățării experiențiale, recontextualizarea reprezintă transformarea informațiilor. Din perspectiva etapelor de formare a competenței, recontextualizarea coincide cu etapa de integrare a resurselor și cu etapa de adaptare la situații noi

1.5. Concluzii la capitolul 1

1. Competența reprezintă o formațiune complexă ca structură și globală ca organizare, care asigură succesul realizării obiectivelor fundamentale și, respectiv autorealizarea personalității care își are exprimare într-un construct integral imanent și inedit de cunoștințe, capacități și calități ale omului interconectate cu atitudinea valorică față de mediu și cu o atitudine creativă față de ceea ce face, stimulând tendința subiectului spre autoperfecționare continuă.
2. Manifestarea competenței parcurge dinamic patru faze pe care le urmează subiectul în procesul soluționării eficiente a unei probleme: *incompetența inconștientizată, incompetența conștientizată, competența conștientizată, competența inconștientizată*.
3. Perspectivele abordării fenomenului de învățare sunt multiple ca: proces, produs și activitatea ultima incubând următoarele elemente structurale: indentificarea scopului, planificarea activității, executarea acțiunilor și obținerea rezultatului.
4. Competența de self-management a activității de învățare la studenți” reprezintă o integralitate imanentă de achiziții ale subiectului (cunoștințe, capacități și atitudini) reactualizate și valorificate inedit într-un proces continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere axat pe identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate.
5. Competența, precum și procesul de formare a acesteia, solicită o modalitate specifică de concepere a personalității din perspectiva manifestării ei autentice, ce prezintă o constelație dinamică de potențialități energetice, reactive, atitudinale, disponibilități și strategii rezolutive și creatoare, comportamente exprimate și simbolizate prin roluri manifeste, tranziente și virtuale, dinamice și transformative.
6. Formarea oricărei competențe, implicit a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, va atinge cote maxime posibile la fiecare subiect, dacă acesta va fi monitorizat în parcurgerea eficientă a etapelor semnificative să dețină consecutiv, în acest sens, achizițiile relevante acestora: cunoștințe fundamentale → funcționalitate → conștientizare → aplicabilitate → atitudini/comportament → competență.
7. Rezultativitatea formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți este condiționată de respectarea prevederilor principiilor constructivismului care relevă contextele facile și strategiile eficiente în formarea competenței nominalizate.

În concluzie, menționăm că rezultatele atestate în studiile teoretice atestă un progres dinamic în deținerea oricărei competențe cu înregistrarea rezultatelor curente, grație unei monitorizări și automonitorizări derivate din prevederile paradigmei constructiviste .

În acest context, scopul relevant al actualei cercetări în domeniu ar viza elaborarea și validarea experimentală a unui Model pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, fapt ce ne propunem să realizăm în actuala cercetare în raport cu studenții din mediul academic.

Intenția dată solicită realizarea obiectivelor axate pe: abordarea epistemologică a fenomenelor nominalizate, determinarea fundamentelor teoretice și metodologice ale formării competenței de self-management ale activității de învățare la studenți prin integralizarea teoriilor pedagogice și psihologice și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, fapt ce a contribuit la eficientizarea pregătirii profesionale a pedagogilor și la dezvoltarea conținutului teoriei generale a educației. Acestea constituie, în fapt, *direcțiile de acțiune principale*, care conduc la *soluționarea problemei* formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

2. STUDIUL CIRCUMSTANTELOR ȘI PREMISELOR FORMĂRII COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

În abordarea conceptual – teoretică a problemei de cercetare s-au scos în evidență factorii de impact asupra formării premiselor și competenței propriu-zise. Un factor de top în deținerea competenței de self-management a activității de învățare la studenți îl prezintă contextul achiziționării premiselor pentru o competență precum și contextul exersării acesteia, implicit demersurile operaționale axate pe exersarea competenței.

În acest context, ne-am propus studiul constatativ în vederea identificării atât a experiențelor pedagogice orientate spre formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți cât și nivelului inițial al deținerii competenței nominalizate.

Scopul experimentului constatativ vizează cercetarea experiențelor cadrelor didactice universitare pe de o parte și constatarea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți pe de altă parte.

2.1. Experiențe pedagogice de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți

Obiectivele axate pe identificarea experiențelor existențiale de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți:

- selectarea metodelor și instrumentelor de studiere a experiențelor pedagogice;
- identificarea și analiza demersurilor operaționale specifice axate pe formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

În vederea realizării obiectivului ce ține de identificarea experiențelor existențiale de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți am aplicat următoarele metode de cercetare: analiza documentelor de politici educaționale, analiza Standardelor de calitate ISO9001:2008, chestionarea.

În acest sens, documentele de politici educaționale au servit drept fundamente referențiale pentru analiza experiențelor cadrelor didactice. Relatăm în continuare cele mai semnificative prevederi ale documentelor educaționale pentru cercetarea noastră [67, p.80].

Conform Legii învățământului, funcționale în anii 1995-2014, termenul „competență” era utilizat pentru a decide capacitățile unei autorități, ale unei instituții, ale unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții și, mai puțin, pentru a indica în mod explicit cunoștințele, abilitățile și atitudinile ce trebuie dobândite de un elev, student în urma învățării[apud.48, p.21].

Indiscutabil, anumite exigențe față de nivelul de cunoștințe și abilități, față de atitudinile ce ar trebui formate și dezvoltate la cei care învață se regăsesc în conținutul Legii învățământului, însă această abordare nu este una sistemică [48, p.21].

Astfel, Legea învățământului (art.5) stipula că „obiectivul educațional major al școlii constă în dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții”, iar învățământul urmărește „dezvoltarea personalității..., cultivarea respectului..., pregătirea copilului pentru..., cultivarea simțului necesității de a..., educarea stimei față de..., asigurarea unei pregătiri fizice multilaterale...”, fără a indica explicit finalitățile educaționale propriu-zise. Deși, formal, anumite finalități ale învățării sunt stabilite pentru unele niveluri și trepte de învățământ, ele nu sunt formulate în termeni de rezultate așteptate ale învățării, ci prin condiții de acces la nivelul sau treapta de studii imediat următoare. Diploma de licență atestă că titularul acesteia a dobândit cunoștințe și competențe generale pentru continuarea studiilor în ciclul II, precum și o pregătire profesională inițială care îi permite angajarea în câmpul muncii...” [150].

În documentul de politici educaționale, Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 (Educația-2020), orientarea sistemului de învățământ spre formarea și dezvoltarea competențelor reprezintă scopul de bază al reformelor. Conform strategiei nominalizate anterior unul din obiectivele prioritare de dezvoltare a sistemului de învățământ din Republica Moldova, prevede „*extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților pe parcursul întregii vieți (s.n) din perspectiva formării generale și a formării profesionale continue, în corespundere cu nevoile persoanei raportate la necesitățile socio-economice*” [156].

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, finalitățile educației sunt formulate în termeni de competențe. Educația are ca finalitate principală „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică [145, p.20]. În conformitate cu acest document sunt stabilite în mod explicit competențele-cheie pe care trebuie să le formeze și să le dezvolte sistemul de educație.

În contextul Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030” (SND „Moldova 2030”) se propune utilizarea unui concept al calității vieții care include 10 dimensiuni relevante. Valoric pentru cercetarea noastră o prezintă dimensiunea: *nivelul de educație*. Astfel, sistemul educațional calitativ este fundamentul unei societăți bazate pe cunoaștere (s.n.), echipând cetățenii cu aptitudini funcționale de bază pentru a se integra în societate, a fi responsabili și pentru a contribui la dezvoltarea acesteia. După părăsirea sistemului educației formale, omul continuă *învățarea pe tot parcursul vieții (s.n.)*, care este un proces continuu de oportunități

flexibile de învățare, corelând învățarea și competențele dobândite în instituțiile formale cu dezvoltarea competențelor în contexte non-formale și informale, în special la locul de muncă. Astfel, Republica Moldova a obținut anumite succese în domeniul educațional pe parcursul ultimelor două decenii. Analizând rezultatele Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA), Republica Moldova a obținut rezultate mai bune în 2015, comparativ cu propria performanță din 2009, dar încă rămâne departe de standardele țărilor OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development* – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) [155].

Cadrul Național al Calificărilor din R.Moldova, compatibil cu Cadrul European al Calificărilor, stabilește 8 niveluri ale calificărilor. Relevant pentru cercetarea noastră o prezintă nivelurile 6-8 ce se obțin prin învățământ superior, astfel că nivelul 6 de calificare se asigură, de regulă, prin studii superioare de licență. Fiecare calificare este definită prin finalitățile de studii/rezultatele învățării, exprimate în termeni de competențe profesionale (cunoștințe și abilități) și transversale, formate pe parcursul ciclului respectiv de studii universitare [9].

Finalitățile de studiu/ rezultatele învățării reprezintă setul de cunoștințe, abilități, atitudini, valori și competențe, pe care o persoană le-a dobândit sau este capabilă să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare [11, p.89].

Cadrul Național al Calificărilor din RM, operează cu două categorii de competențe: competențe profesionale și competențe transversale (sau interdisciplinare). Competențele transversale sunt acele capacități care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară, precum ar fi abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiilor informaționale, rezolvarea de probleme și luare de decizii, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, *autonomia învățării* (s.n.), inițiativă și spirit antreprenorial, deschidere către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc. Competențele profesionale prezintă capacitatea confirmată de a folosi cunoștințele, abilitățile și atitudinile personale și sociale în situații de muncă sau de studiu, în dezvoltarea profesională și personală. [apud.9].

Actualmente documentele de politică educațională, pun accentul pe educație de calitate, studii relevante etc. În acest sens, se solicită prezența în cadrul sistemului, instituției de învățământ a cadrelor didactice competente, competitive, cu prestație pedagogică înaltă, motivate intrinsec pentru activitate de calitate, pentru formarea și dezvoltarea continuă, flexibile, cu atitudine proactivă spre schimbare. Cadrul didactic are prerogative de a ameliora calitatea, de a promova și anticipa schimbarea de a asigura eficacitatea educației[1, p.46].

În acest sens, pentru îmbunătățirea performanțelor în domeniul serviciilor de educație oferite, instituția de învățământ trebuie să pună la punct un sistem de evaluare, analiză și îmbunătățire a rezultatelor obținute, în raport cu cerințele clienților externi și interni și cu cerințele specifice referitoare la Sistemul de Management al Calității. Astfel, instituția de învățământ va stabili un proces continuu și sistematic de obținere a informațiilor potrivite, incluzând și identificarea surselor informațiilor, care vor asigura eficacitatea procesului de predare-învățare-evaluare [7, p.31]

Analiza documentelor și produselor curriculare de *tip proiectiv* (planuri de învățământ, curricula (programe) pe discipline, proiecte didactice: curs, seminar/ore practice, lucrări de laborator, proiecte de cercetare/de studii individuale) și *metodologic* (manuale academice, ghiduri metodologice etc.) elucidează experiențele pedagogice de *formare a competenței de self-management a activității de învățare* la toți subiecții implicați în cunoaștere, dar cu prioritate la studenții universitari [67, p.82].

În corespundere cu cerințele și tendințele de dezvoltare a învățământului superior, are loc perfectarea curriculum-ului învățământului universitar pedagogic, care include planul de învățământ, programele analitice, suporturi metodologice pentru predare-învățare-evaluare. Acest model de restructurare a învățământului se bazează pe principii fundamentale precum: centrarea curriculum-ului pe personalitatea studentului; unitatea plurifuncțională a cadrului didactic; unitatea științei și practicii psihologice; orientarea profesională a învățământului universitar; unitatea instruirii și autoinstruirii; caracterul anticipativ sau prospectiv al instruirii; integrarea inter- și transdisciplinară. În prezent, cadrele didactice realizează dezideratele reformei învățământului din Republica Moldova, exigențele Procesului de la Bologna, punând accentul pe eficientizarea procesului formării competențelor profesionale ale studenților. În domeniul de formare profesională Științe ale Educației, ciclul I se studiază un set de discipline fundamentale, metodologice integrate, care asigură în mod deplin și amplu formarea specialistului cu studii superioare de licență [67, p.83].

În acest context, cadrele didactice din mediul academic își orientează activitatea în vederea realizării următoarelor obiective strategice: *asigurarea unui proces educațional de calitate, centrat pe student (s.n.)*, care să contribuie la *formarea competențelor profesionale la viitoarele cadre didactice din învățământ*; proiectarea și evaluarea activităților didactice raliante orientărilor curriculare moderne, compatibile cu *exigențele învățământului european*. [67, p.83].

Reforma procesului de învățământ e orientată în direcția implementării unui curriculum modern, centrat pe competențe, pe unitatea științei și practicii pedagogice, pe unitatea instruirii și autoinstruirii (s.n.) pe caracterul prospectiv al instruirii și pe integrarea inter- și transdisciplinară.

Dezideratele reformei învățământului din Republica Moldova, exigențele Procesului de la Bologna, pun accentul pe eficientizarea procesului *formării competențelor la viitorii profesioniști*.

Misiunea și obiectivele programului de studiu sunt raliat la Cadrul Național al Calificărilor, la documentele de dezvoltare strategică a instituției, axate pe următoarele dimensiuni: restructurarea pregătirii inițiale în domeniul de formare profesională Științe ale Educației în scopul obținerii competențelor necesare pentru exercitarea propriei activități de învățare [9].

Programul de studiu este constituit din următoarele documente: Finalitățile de studiu în baza descriptorilor de la Dublin; Planul de învățământ cu ponderile disciplinelor exprimate în credite ECTS și cu disciplinele ordonate succesiv în timpul școlarizării; Curriculum-ul disciplinelor axate pe formarea de competențe. Conținutul planului de învățământ este în concordanță cu misiunea și finalitățile Programului.

Planul de învățământ corespunde planului cadru, privind structura, raportul disciplinelor fundamentale, de specialitate, de formare generală, opționale. Obiectivele principale care au condiționat elaborarea planului cadru țin de: asigurarea cadrului normativ pentru implementarea prevederilor Legii învățământului; asigurarea calității în învățământul superior; perfecționarea managementului educațional; modernizarea învățământului academic în perspectiva integrării europene; perfecționarea, raționalizarea și compatibilizarea planurilor de învățământ la nivel național și european etc.[98, p.230]. Corelația dintre numărul de ore și credite corespunde prevederilor planului cadru. Modularea disciplinelor respectă principiul logicii interne a Programului. Corelația dintre curs, seminar, lucrul individual nu corespunde totalmente cerințelor formale și formative.

În acest sens, Planul-cadru prevede implicarea mai activă a studenților în propria lor formare, cultivarea abilităților de a învăța, cerceta și include numărul de ore rezervate pentru activitatea individuală și independentă. Co-raportul orelor de contact direct și orelor realizate independent constituie 1:1 [98, p.233].

În scopul eficientizării formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți sunt elaborate programe analitice/curriculum pentru disciplinele de studiu. Sarcinile pentru activitatea de învățare autonomă a studenților sunt incluse în programele analitice ale disciplinelor predate, în structura ghidurilor metodologice elaborate pentru studenți la disciplinele programului dat [67, p.84].

Cadrele didactice universitare conștientizează maximal esența fenomenului de instruire academică și se fac responsabili de bază ai activității de predare. Desigur, că fiecare cadru didactic tinde să atingă în predare descriptorii de performanță incluși în standardele de calitate.

În acest context, putem afirma că activitatea de predare a cadrelor didactice din mediul academic se axează pe prerogativele variilor paradigme, teorii și modele acționând, holistic, centrându-se pe subiectul implicat în învățare, implementând, strategii ce asigură interacțiune subiect-subiect, dar și subiect/student-context de învățare, sprijinind studentul în a deveni subiect epistemic, actant al propriei cunoașteri, în așa fel facilitând progresul în devenirea profesională a fiecărui student [67, p.84].

În acest sens, cadrele didactice elaborează programe analitice/curriculum pentru disciplinele ce țin de competența acestora în scopul optimizării activității de predare. Curriculumul în contextul învățării centrate pe student, are în centrul atenției studentul cu particularitățile, trebuințele și interesele care generează și facilitează experiențele de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește cale propriei dezvoltări [20, p.79]

Totodată, cadrelor didactice li se propune setul de competențe, ce se solicită de către Cadrul Național al Calificărilor a se forma la fiecare student conform specialității. Serviciile de suport, consultanță și monitorizare pentru studenți sunt oferite de către toate cadrele didactice universitare ce prestează servicii de consultanță în vederea realizării de către studenți a sarcinilor pentru activitatea individuală de învățare la fiecare disciplină, realizarea obiectivelor pentru seminarii și orele de laborator, precum și realizarea cercetărilor științifice. Astfel, studenții beneficiază de monitorizare din partea cadrelor didactice în realizarea sarcinilor de învățare independentă, atât în situații de integrare simulate (în cadrul orelor și în afara orelor) cât și în situații de integrare autentice. Organizarea și desfășurarea studiului individual al studenților are loc în conformitate cu orarul cadrelor didactice, iar sarcinile pentru activitatea de învățare independentă a studenților sunt incluse în programele analitice ale disciplinelor predate, în structura ghidurilor metodologice elaborate pentru studenți la disciplinele programului de studiu.

La ora actuală, sistemul de învățământ superior este preocupat de asigurarea calității ce oferă oportunități de învățare și posibilitatea formării competențelor la studenți. Conținuturile expuse anterior permite constatarea faptului că formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți reprezintă una fundamentală, valorică, necesară pentru orice subiect angajat în cunoaștere.

Așadar, potrivit Standardului de calitate ISO9001:2008 (*Sistem de management al calității*), tuturor proceselor li se poate aplica metodologia cunoscută sub numele Ciclul PDCA (Notă în standard), prin urmare și procesului de învățământ centrat pe student[154].

Calitatea unui serviciu este determinată de ansamblul funcțiilor, caracteristicilor și proprietăților utile ale acestora, care contribuie la satisfacerea necesităților sociale. Totodată, abordarea sistemică în studierea calității din perspectiva principiilor managementului calității prezintă conștientizarea „calității” care se manifestă prin schimbarea accentelor în studiul calității spre domeniul educației [5, p.86]

În acest sens, centrarea învățământului pe student, conduce la un nou tip de planificare, organizare a studiilor, de realizare a evaluării activităților educaționale.

Următorul instrument implementat privind identificarea experiențelor existențiale de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți în care, cadrele didactice universitare trebuie să țină cont de următoarele repere, prezentate în baza ciclului PDCA (Planifică, Execută, Verifică și Acționează) ce sunt prezentate în (Figura 2.1.) [154].

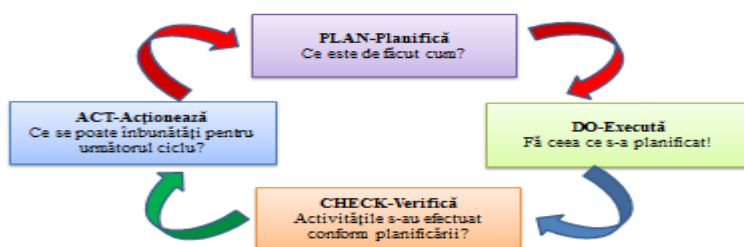


Fig. 2.1. Ciclul PDCA

Plan – Planifică: stabilirea obiectivelor și proceselor necesare pentru a obține rezultate în concordanță cu cerințele subiecților și politicile instituției.

Do – Execută: implementarea (aplicarea) proceselor.

Check – Verifică: monitorizarea și măsurarea procesului și a produsului în raport cu politicile, obiectivele și cerințele pentru produs și raportarea rezultatelor.

Act – Acționează: Intreprinderea de acțiuni pentru continua îmbunătățire a performanțelor procesului.

Din perspectiva cadrelor didactice momentul *Planifică* presupune:

- planificarea unor obiective clare și realiste ale instruirii și a rezultatelor așteptate de la studenți, care să asigure acestora formarea unor competențe de specialitate raliat la domeniul de studiu;

- automanagement eficient al timpului didactic: planificarea riguroasă a timpului alocat pentru instruire;
- preocupare pentru predare de calitate și evaluare obiectivă a studenților;
- reconsiderarea rolurilor îndeplinite în procesul de învățământ, cu deplasarea accentului de pe rolul de furnizor de informații pe rolurile de organizator și conducător, de consilier și orientator, de creator de situații, contexte de învățare și de evaluator;
- adoptarea unei relații de comunicare bilaterale cadru didactic – student, bazată pe deschidere, empatie, considerație, încredere și respect reciproc.

Momentul *Execută (DO)* presupune pentru cadrele didactice:

- respectarea planurilor de învățământ și a conținuturilor prevăzute în programele analitice;
- pregătirea minuțioasă a fiecărui curs, seminar, laborator, proiect și realizarea unui design general pentru fiecare dintre aceste forme de instruire, cu respectarea etapelor esențiale ale acestora;
- actualitatea informațiilor și rigurozitatea științifică a materiei predate;
- ralierea conținuturilor predate la obiectivele educaționale;
- dozarea uniformă a materialului de predat;
- stabilirea expectanțelor, cu referire la o anumită materie în funcție de experiența anterioară, de capacitățile și de potențialul real de învățare al studenților
- cunoașterea studenților, sub aspectul potențialului individual, al intereselor și aptitudinilor, așteptărilor și dorințelor, adaptării și integrării, trăsăturilor de personalitate (cunoașterea particularităților psihoindividuale și de vârstă), stilului de învățare, experiențelor anterioare;
- manifestarea interesului pentru calitatea predării;
- adoptarea unui ritm moderat al predării care să sprijine înțelegerea și reținerea noilor informații;
- încurajarea studenților pentru a învăța independent și în ritm propriu;
- realizarea expunerilor bine structurate ce să permită luarea facilă a notițelor de curs;
- luarea în considerare în adoptarea strategiilor de predare a teoriei inteligențelor multiple, a faptului că suntem inteligenți în moduri diferite și în funcție de aceasta învățăm în moduri diferite;
- combinarea în predare a strategiilor didactice raliate la stilurile de învățare ale studenților;
- diversificarea stilurilor de predare;

- abordarea unor modalități interesante de prezentarea materiei, care să capteze atenția, să provoace curiozitatea, interesul studenților ce facilitează învățarea independentă a studenților;
- recurgerea la tehnici de memorare (mnemotehnici), atunci când este cazul, pentru a ușura activitatea de memorare a informației;
- încurajarea și pregătirea studenților pentru autoinformare, autoeducație și educație permanentă;
- învățarea individuală prin cooperare și colaborare în cadrul grupului de studenți;
- utilizarea unor metode moderne, centrate pe implicare, pe acțiune, pe cercetare, explorare, tehnici de muncă intelectuală;
- predare să nu depășească limitele de înțelegere și dezvoltare (intelectuală și fizică) pe care le permite vârsta și caracteristicile individuale ale studenților și să se realizeze o abordare diferențiată a acestora;
- existența unei legături logice între cunoștințele transmise și acumulate și cele care urmează a fi transmise pentru a stimula învățarea independentă și dezvoltarea intelectuală a studenților;
- realizarea de asociații logice între cunoștințele, conceptele, faptele învățate de studenți la diverse discipline, respectându-se ideea de inter-..., intra-..., și trans-disciplinaritate în educație;
- structurare logică a materialului predat;
- dinamizarea studenților în vederea rezolvării de probleme, găsirii de soluții utilizând problematizarea, documentarea și investigația științifică;
- recurgerea la învățare prin descoperire și la conversația euristică pentru ca studenții să ajungă să descopere singuri unele adevăruri științifice;
- valorificarea cunoștințelor teoretice în practică, în vederea formării unor deprinderi și priceperi;
- crearea contextelor de realizare a transferului de informații, capacitatea studentului de a aplica în situații noi cunoștințele învățate anterior;
- elaborarea manualelor universitare comune pe anumite specialități și discipline de studiu;
- facilitarea accesului la informații pentru studenți – cursuri universitare, manuale, materiale didactice etc.;
- oferirea în special, pentru studenții interesați, de diverse surse și referințe bibliografice suplimentare de informare și documentare;

- încurajarea exprimării opiniilor și implicării active a studenților în actul receptării cunoștințelor transmise, prin încurajarea, stimularea și antrenarea acestora;
- oferirea de suport studenților în realizarea proiectelor de cercetare, de dezvoltare personală, a lucrărilor de diploma;
- încurajarea efortului depus de către studenți prin oferirea unui feedback;
- disponibilitatea cadrelor didactice pentru a oferi studenților consiliere și în afara orelor de curs;
- asigurarea unui spațiu adecvat și a unui climat stimulatив pentru predare-învățare-evaluare;
- preocupare pentru a-i învăța pe studenți să țină cont de ritmul propriu de învățare și pentru a-i învăța să-și stabilească un program de învățare pe care să-l respecte;
- cunoașterea achizițiilor anterioare ale studenților necesare învățării care urmează și construirea pe acestea, astfel încât studenții să-și poată integra cunoștințele noi în cele vechi;
- utilizarea de strategii și tehnici de evaluare eficiente și aplicarea instrumentelor de evaluare;
- raportarea la standardele de performanță (competențele) și descriptorii de performanță;
- evaluarea studenților în funcție de obiectivele urmărite;
- utilizarea unor criterii de evaluare cât mai transparente;
- formularea clară a subiectelor și sarcinilor specifice situațiilor de integrare simulate (în cadrul orelor și în afara orelor de contact direct) și situațiilor de integrare autentice;
- dezvoltarea la studenți a capacității de autoevaluare obiectivă;
- preocupare pentru evaluarea de către studenți a propriei activități de învățare.

Momentul *Verifică (Check)* solicită din partea cadrului didactic:

- evaluarea propriei activități didactice, pentru stabilirea gradului de atingere a obiectivelor proiectate și a eficienței activității de predare prin raportarea la procesul de evaluare a studenților și la rezultatele obținute de aceștia;
- aplicarea unor chestionare de opinie referitor la activitatea de predare, la relația cu studenții, gestionarea timpului alocat instruirii, obiectivitatea evaluării.

Momentul *Acționează (Act)* indică:

- îmbunătățirea propriei activități didactice;
- realizarea unor planuri pertinente ce vizează depășirea dificultăților și a neconformităților identificate și atingerea progresului pe latura formativ-informativă a agenților implicați în educație (cadru didactic și student).

În conformitate cu învățământul centrat pe cel ce învață, studentul contribuie la propria sa formare și dezvoltare personală și profesională printr-o serie de preocupări și activități, pe care le prezentăm în continuare, organizate pe momentele Ciclului PDCA (*Plan* – Planifică; *Do* – Execută; *Check*- Verifică; *Act*-Acționează):

Momentul *Planifică (Plan)* necesită din parte studenților:

- identificarea propriilor nevoi de cunoaștere;
- preocupări pentru a răspunde nevoilor sale de cunoaștere;
- identificarea propriului stil de învățare, în vederea facilitării acțiunii de învățare individuală;
- stabilirea unor scopuri, obiective proprii referitoare la activitatea de învățare independentă;
- realizarea unui program de învățare, în vederea respectării stricte a acestuia;
- conturarea propriului traseu academic și profesional;
- preocupare pentru învățare activă și pentru autoeducație.

Momentul *Execută (DO)* solicită din parte studenților:

- cunoașterea tehnicilor de documentare și de acces la resursele bibliografice (librării, librării on-line, internet, biblioteci);
- parcurgerea bibliografiei recomandate de către cadrul didactic pe parcursul orelor de curs, seminar și laborator;
- motivație în identificarea și explorarea sursele de informare care răspund cel mai bine nevoilor sale de cunoaștere;
- cunoașterea modului de funcționare și utilizarea tehnologiilor informaționale moderne (computer, videoproiector etc.);
- pregătire pentru orele de curs, seminar, laborator;
- asumarea rolului de coparticipant activ la cursuri, seminarii, laboratoare;
- comunicare și relaționare cu cadrele didactice;
- luarea de notițe la cursuri și seminarii astfel încât acestea să permită înțelegerea clară, rapidă și ușoară a subiectelor predate;
- adresarea de întrebări la oră pentru clarificarea conținutului transmis de către cadrul didactic;
- participare activă în procesul de predare pentru clarificarea dificultăților întâmpinate în studiul individual;
- manifestarea atenției la explicațiile, exemplele oferite de către cadrul didactic;
- ascultarea activă pe parcursul activității didactice;

- oferirea de răspunsuri la întrebările adresate de cadrul didactic;
- rezolvarea de probleme prin identificarea unor soluții noi, originale;
- identificarea de noi aplicații pornind de la partea teoretică;
- participare la realizarea sarcinilor individuale și de grup date spre rezolvare de către cadrul didactic pe parcursul orelor;
- participare prin lucrul individual dar și în grup la efectuarea de proiecte, cercetări științifice, realizarea de referate, comunicări etc. solicitate atât în situații de integrare simulate (în cadrul orelor și în afara orelor de contact direct) cât și în situații de integrare autentice;
- manifestarea interesului în stabilirea relațiilor de cooperare cu ceilalți colegi, în vederea cooperării reciproce în activitatea de învățare;
- implicare în activitatea de cercetare alături de cadrele didactice;
- demonstrarea spiritului de inițiativă, creativitate, implicare, gândire critică în cadrul activității de învățare independente;
- preocupare pentru dezvoltarea capacității de argumentare, de formulare a unor ipoteze, de extragere a unor concluzii;
- preocupări pentru verificarea și valorificarea competențelor proprii prin implicarea în sarcini, proiecte, testări etc.;
- inițiativa în realizarea unor studii, proiecte, lucrări individuale sau în echipă;
- preocupare pentru realizarea transferului de informații, a capacității de a aplica în situații noi cunoștințele învățate anterior;
- interes pentru disciplinele opționale ce permit dezvoltării unor noi competențe și permit alternative de pregătire academică;
- gestionarea eficientă a timpului pentru învățare, prin respectarea programului de învățare realizat;
- solicitarea monitorizării de către cadrul didactic atât în situații de integrare simulate cât și în situații de integrare autentice.

Din perspectiva studenților momentul *Verifică (Check)* presupune:

- receptivitate la feedbackul furnizat de cadrele didactice și colegi;
- interes pentru obținerea unor rezultate care să-i ofere un feedback real al progresului său în învățare independentă;
- manifestarea de interes pentru dezvoltarea capacității de autoevaluare obiectivă;
- asigurarea că activitatea de învățare produce o schimbare relativ stabilă la nivelul cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor.

Momentul *Acțiunii (Act) prezintă :*

- preocupări continue pentru îmbunătățirea performanțelor obținute la finalul unei perioade de studiu;
- realizarea unui plan de recuperare, ce vizează depășirea dificultăților din cadrul învățării și atingerea progresului pe latura formativ-informativă;
- opțiuni pentru continuarea studiilor în domeniu, prin participarea la alte programe de educație formală sau nonformală;
- preocupare continuă pentru autoeducație și educație permanentă.

Studierea și analiza demersurilor operaționale specifice axate pe formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți s-a realizat prin chestionarea cadrelor didactice universitare. Chestionarul a avut ca scop: identificarea modalităților pe care studenții le utilizează în învățarea academică independentă (*vezi Anexa 1*) [41, p.282-284].

Eșantionul cercetării a cuprins 30 de cadre didactice universitare din municipiul Chișinău.

Diagnosticarea experiențelor cadrelor didactice implicate în procesul de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți a permis constatarea situațiilor atestate în domeniul respectiv. Analiza răspunsurilor chestionarului propus cadrelor didactice universitare s-a realizat pentru fiecare întrebare separat.

Prima întrebare a fost „*Ierarhizarea criteriilor urmărite în aprecierea învățării la studenți*”. Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor chestionării cadrelor didactice universitare sunt prezentate în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Criteriile privind aprecierea învățării la studenți

№	Elementelor urmărite în aprecierea învățării la studenți	Numărul cadrelor didactice	%
1.	Capacități de aplicare și transfer de cunoștințe	9	30,%
2.	Comprehensiunea cunoștințelor	7	23,3%
3.	Formarea priceperilor și deprinderilor	5	16,7%
4.	Atitudini, valori	3	10%
5.	Înregistrarea și redarea exactă a datelor, faptelor, evenimentelor, fenomenelor	3	10%
6.	Judecățile emise	1	3,3%
7.	Alte aspecte	2	6,7%
Total		30	100%

Rezultatele investigației denotă faptul că 9 dintre cadrele didactice au susținut că printre componente primordiale în aprecierea învățării la studenți sunt capacitățile de aplicare și transfer de cunoștințe (30%), urmat de înțelegerea cunoștințelor (23,3%), formarea priceperilor și

deprinderile (16,7%), manifestarea atitudinilor și valorilor (10%), înregistrarea și redarea exactă a datelor, faptelor, evenimentelor, fenomenelor (10%) și emiterea judecăților (6,7%). În același timp cadrele didactice înregistrează și alte aspecte (6,7%) în aprecierea învățării la studenți, reprezentative pentru cercetarea noastră sunt: realizarea de corelații interdisciplinare, interpretarea personală științifică și logică, dezvoltarea motivației pentru cunoaștere, dezvoltarea aptitudinilor individuale etc.

Întrebarea a doua a chestionarului a fost de tipul celor cu alegeri duală, cadrele didactice universitare fiind în situația de a *aprecia deținerea învățării eficiente de către studenți*, din două variante posibile Da/Nu. Aceste rezultate sunt prezentate în Figura 2.2.

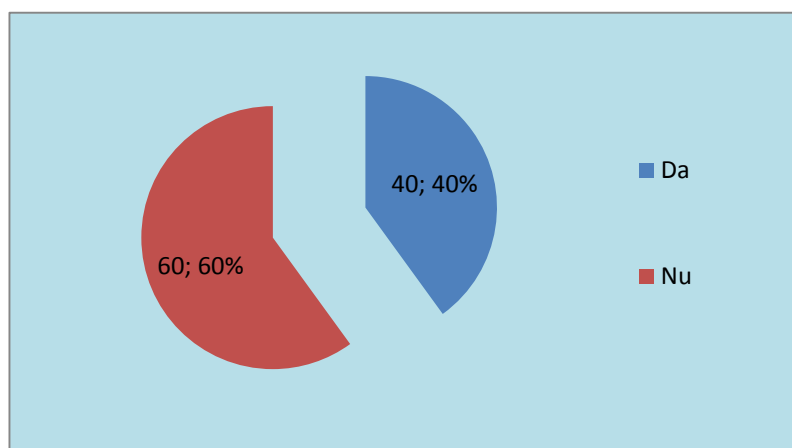


Fig.2.2. Deținerea învățării eficiente de către studenți

Rezultatele prezentate în Figura 2.2 prezintă opinia cadrelor didactice din mediul academic vis-a-vis de aprecierea deținerii învățării eficiente de către studenți. Astfel, se observă că 40% din cadrele didactice consideră că studenții învață eficient și un număr semnificativ de cadre didactice 60% susțin ideea că studenții nu învață eficient, ceea ce determină necesitatea valorificării acestui aspect a activității de învățare din mediul universitar.

Întrebarea numărul trei a urmărit elucidarea opiniilor cadrelor didactice cu referire la *aprecierea deținerii învățării de către studenți*. Analiza rezultatelor permite constatarea faptului că există unele divergențe de opinii dintre cadrele didactice ce apreciază studenții care învață eficient și ineficient. Astfel, cadrele didactice ce apreciază deținerea învățării de către studenți atribuie un loc important rezultatelor evaluării performanțelor academice, posedarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor de planificare, organizare și evaluare a activității de învățate independentă, prezența motivației în obținerea rezultatelor specifice activității de învățare etc. Însă, cadrele didactice ce apreciază deținerea învățării ineficiente de către studenții au evidențiat că studenții: nu conștientizează scopul activității de învățare, nu interpretează conținutul asimilat, nu prezintă abilități de învățare independentă, nu manifestă curiozitate în

activitatea de învățare individuală, nu integrează cunoștințele, capacitățile și atitudinile în propria activitatea de învățare, realizând o învățare mecanică, nu posedă deprinderi intelectuale formate în învățământul preuniversitar, nu valorifică propriul potențial, manifestă atitudine negativă față de activitatea de învățare, prezintă lipsa motivației și încrederii de a urmări și reuși în activitatea de învățare, întâmpină dificultăți în utilizarea strategiilor de învățare independentă, nu stabilesc conexiuni inter, intra și transdisciplinare, manifestă trăiri afective negative în cadrul activității de învățare, gestionează neeficient timpul activității de învățare, nu autoevaluează rezultatele propriei activități de învățare etc.

Întrebarea numărul 4 a urmărit identificarea *criteriilor tipice depistate de către cadrele didactice în aprecierea învățării eficiente a studenților*. În urma prelucrării datelor, am stabilit topul celor 10 criterii privind aprecierea învățării eficiente a studenților de către cadrele didactice. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 2.2. și Figura 2.3.

Tabelul 2.2. Criterii privind aprecierea învățării eficiente la studenți

№	<i>Criterii didactice privind aprecierea învățării eficiente a studenților</i>	Numărul cadrelor didactice	%
1.	Planificarea independentă a scopului activității de învățare	7	23,3%
2.	Elaborarea planului propriei activități de învățare	3	10%
3.	Utilizarea și îmbinarea optimă a diverselor strategii didactice de învățare independentă	4	13,3%
4.	Exprimarea cunoștințelor, exprimarea corectă a ideilor, înțelegerea și exemplificarea conținuturilor, rezolvarea problemelor concrete etc.	3	10%
5.	Realizarea conexiunilor inter, transdisciplinare în mod independent (elaborarea unor raționamente deductive, demonstrarea unor capacități, abilități etc).	3	10%
6.	Demonstrarea capacităților de acțiune independent	2	6,7%
7.	Capacitatea de analiză, sinteză, generalizare și sistematizare logică a conținutului activității de învățare	4	13,3%
8.	Participarea activă la orele de curs, seminarii, ore de laborator	1	3,3%
9.	Stilul preferențial de învățare (auditiv, vizual, tactil, kinestezic)	2	6,7%
10.	Motivație intrinsecă, perseverență în activitatea de învățare independentă	1	3,3%
Total		30	100%

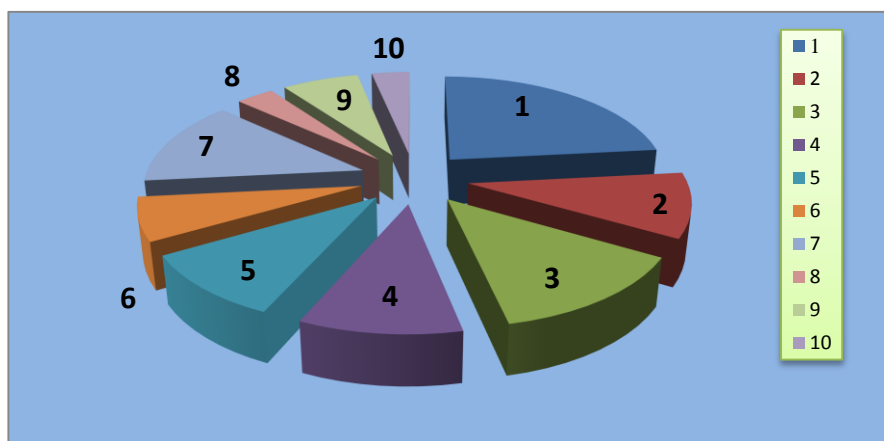


Fig. 2.3. Topul celor 10 criterii privind aprecierea învățării eficiente a studenților

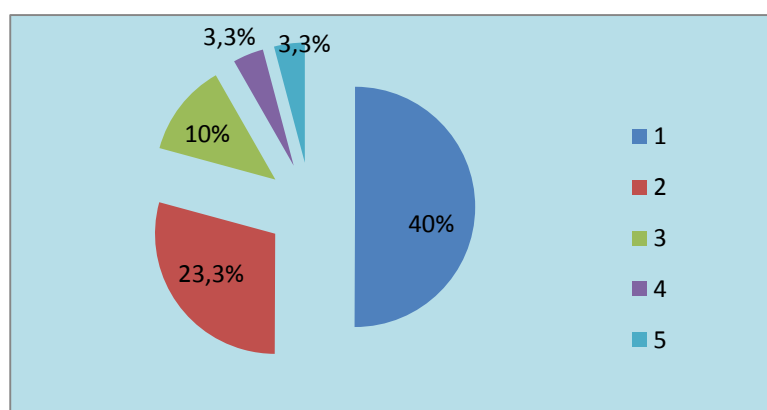
Rezultatele denotă faptul că pe primul loc în plasamentul criteriilor se află planificarea independentă a scopului activității de învățare (fapt confirmat de 7 cadre didactice, ceea ce reprezintă 23,3%), urmat de elaborarea planului propriei activități de învățare (3 cadre didactice, adică 10%), utilizarea și îmbinarea optimă a diverselor strategii didactice de învățare independentă (4 cadre didactice, ceea ce constituie 10%), exprimarea cunoștințelor, ideilor, înțelegerea și exemplificarea conținuturilor, rezolvarea problemelor concrete (3 cadre didactice, adică 10%), realizarea conexiunilor inter, transdisciplinare în mod independent la care s-au referit 3 cadre didactice (10%), demonstrarea capacităților de acțiune independentă (2 cadre didactice, adică 6,7%), capacitatea de analiză, sinteză, generalizare și sistematizare logică a conținutului activității de învățare (4 cadre didactice, ceea ce constituie 13,3%), urmat de participarea activă la orele de curs, seminarii, ore de laborator (fapt confirmat de 1 cadru didactic, adică 3,3%), stilul preferențial de învățare (auditiv, vizual, tactil, kinestezic) (2 cadre didactice, ceea ce constituie 6,7%). Pe ultimul loc în top se plasează manifestarea motivației intrinseci și demonstrarea perseverenței în activitatea de învățare independentă (1 cadru didactică, adică 3,3%).

Alte criterii nominalizate de către cadrele didactice se referă la conduita studenților în: îndeplinirea sarcinilor, formularea unor întrebări, precizia în învățare, corectitudinea, realizarea studiului și existența plăcerii de a învăța, raportul resurse utilizate, prefigurarea consecințelor, efectelor învățării, realizarea transferului de cunoștințe, deprinderi etc; în alte condiții prin intermediul capacităților intelectuale; abordarea holistică a cunoașterii, participarea la dezvoltarea cunoașterii, interesul pentru cercetarea științifică etc.

Întrebarea numărul 5 a chestionarului vizează elucidarea de către cadrele didactice a *principalelor calități necesare unui student în învățare individuală*. Lista celor mai frecvente calități sunt prezentate în Tabelul 2.3. și Figura 2.4.

Tabelul 2.3. Calitățile specifice activității de învățare individuală la studenți

№	Calități necesare unui student în învățare individuală	Numărul cadrelor didactice	%
1.	Competența de autoorganizare a activității de învățare	12	40%
2.	Independență, autocontrol eficient asupra propriei activități de învățare	7	23,3%
3.	Capacitatea de reflecție, metacogniție, autocunoaștere, autoevaluare	3	10%
4.	Inteligență, capacități intelectuale, inteligență emoțională, aptitudini cognitive, aptitudini pentru învățare	4	3,33%
5.	Responsabilitate, perseverență, învățare continuă etc	4	3,33%
	Total	30	100%

**Fig. 2.4. Topul calităților specifice activității de învățare individuală a studenților**

Printre principalele calități necesare unui student în învățare individuală cadrele didactice remarcă: competența de autoorganizare a activității de învățare (40%), independență, autocontrol eficient asupra propriei activități de învățare fapt confirmat doar de 23,3%, capacitatea de reflecție, metacogniție, autocunoaștere, autoevaluare (10%). Doar 4 cadre didactice, ceea ce reprezintă 3,33% au susținut că pun accentul pe nivelul de inteligență, capacități intelectuale, inteligență emoțională, aptitudini cognitive, aptitudini pentru învățare, urmat de responsabilitate, perseverență, învățare continuă etc.

Întrebarea a șasea a chestionarului a fost de tipul celor cu alegeri duală, cadrele didactice fiind în situația de a-și expune opinia vis-a-vis de *acceptarea autoconducerii învățării de către studenți, fără a exclude monitorizarea acestora*, din două variante posibile Da/Nu.

Rezultatele obținute privind acceptarea autoconducerii învățării de către studenți, fără a exclude monitorizarea acestora sunt prezentate în Figura 2.5.

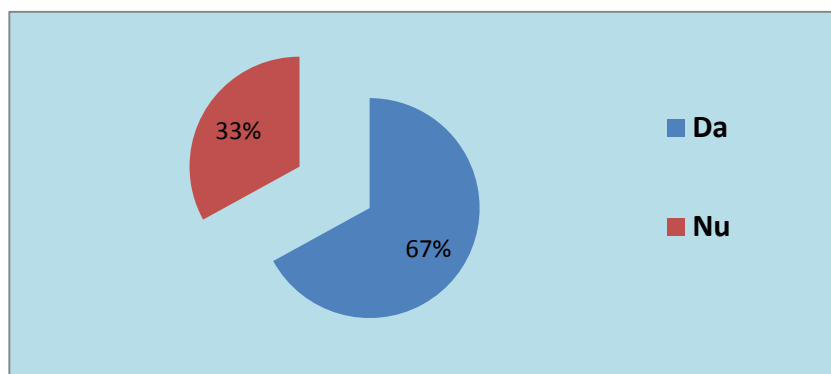


Fig.2.5. Autoconducerea învățării de către studenți

Rezultatele ilustrate în Figura 2.5. prezintă opinia cadrelor didactice din mediul academic vis-a-vis de acceptarea autoconducerii activității de învățare de către studenți, fără a exclude monitorizarea acestora. Astfel, se observă că 67% din cadrele didactice consideră că studenții manifestă autoconducere în activitatea de învățare independentă axându-se prioritar pe identificarea scopului învățării, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate. Astfel, 10 cadre didactice, adică 33,3% susțin ideea că studenții nu manifestă autoconducerea propriei activități de învățare, precizând că studenții solicită monitorizare în autoplanificarea, autoorganizarea, autoevaluarea propriei activități de învățare.

Întrebarea numărul șapte a urmărit identificarea *de către cadrele didactice a modalităților de monitorizare a studenților în autoconducerea activității de învățare independente.*

Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 2.4. și Figura 2.6.

Tabelul 2.4. Monitorizarea studenților în autoconducerea activității de învățare

No	Modalități de monitorizare a studenților	Numărul cadrelor didactice	%
1.	Implicarea în situații de integrare autentice și autohtone de exersare a capacităților metacognitive	6	20%
2.	Dezbaterea subiectelor, analiza etapelor de realizare a scopului activității de învățare	2	6,7%
3.	Utilizarea strategiilor didactice (cognitive, metacognitive, motivațional-afective) în activitatea de învățare independentă	5	16,6%
4.	Utilizarea strategiilor de dezvoltare a flexibilității gândirii, a reflectivității	2	6,7%
5.	Formarea priceperilor, deprinderilor și aptitudinilor de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoreglare a propriei activității de învățare	2	6,7%
6.	Crearea unor contexte incitante, stimulative	5	16,6%
7.	Conștientizarea și îndrumarea privind autocunoașterea, autoexigență, valorificarea experiențelor proprii, gândirea pozitivă, autoanaliză etc.	1	3,3%
8.	Precizarea etapelor în realizarea activității de învățare individuală	4	13,3%
9.	Stimularea inițiativei de autoconducerea propriei activități de învățare	2	6,7%
10.	Orientarea și monitorizarea studenților în construirea cunoașterii	1	3,3%
	Total	30	100%

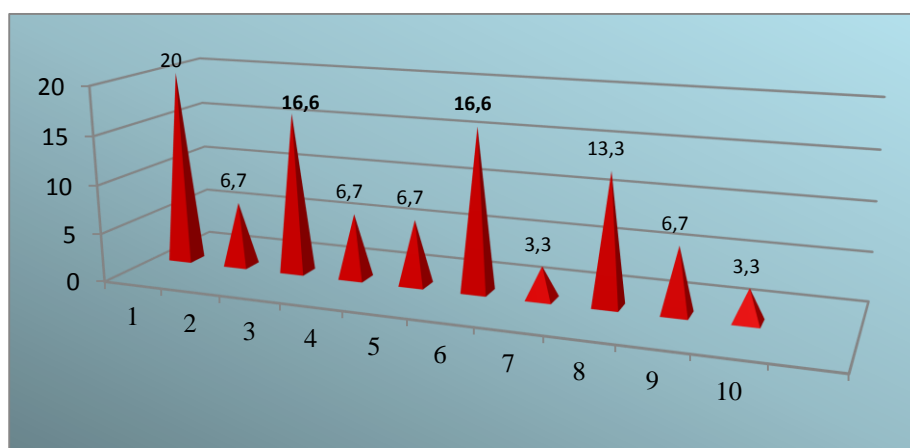


Fig.2.6. Modalități de monitorizare a studenților de către cadrele didactice

În urma analizei datelor experimentale am constatat că printre modalitățile de monitorizare a studenților de către cadrele didactice în autoconducerea activității de învățare independente prevalează: implicarea în situații de integrare autentice și autohtone de exersare a capacităților metacognitive (20%), utilizarea strategii didactice (cognitive, metacognitive, motivațional-afective) în activitatea de învățare independentă (16,6%), crearea contexte incitante, specifice care ar stimula învățarea autonomă a studenților (16,6%), precizarea etapelor în realizarea activității de învățare individuală (13,3%), dezbaterea unor subiecte, analiza etapelor de realizare a scopului activității de învățare (6,7%), formarea priceperilor, deprinderilor și aptitudinilor de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoreglarea propriei activității de învățare (6,7 %), stimularea inițiativei de autoconducerea propriei activități de învățare (6,7%), conștientizarea și îndrumarea privind autocunoașterea, autoexigență, valorificarea experiențelor proprii, gândirea pozitivă, autoanaliză în depășirea dificultăților(3,3%), orientarea și monitorizarea studenților în construirea propriei cunoașterii (3,3%).

Întrebarea numărul opt a urmărit constatarea de către cadrele didactice anul de studii în care *studenți manifestă capacitatea de autoconducere în activitatea de învățare independentă*. Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor experimentale sunt prezentate în Figura 2.7.

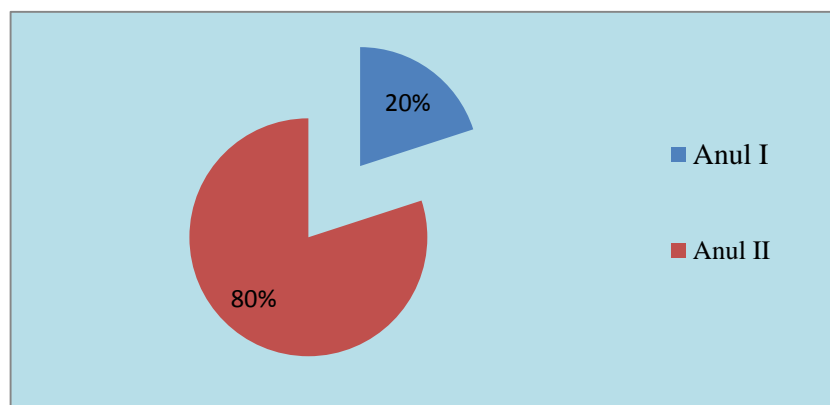


Fig.2.7. Manifestarea autoconducerii în activitatea de învățare independentă de către studenți (anul de studii I, II)

Rezultatele ilustrează faptul că 20% din cadrele didactice consideră că studenții anului I de studii (ciclul I licență), manifestă autoconducere în activitatea de învățare independentă și 24 cadre didactice, adică 80% susțin ideea că studenții manifestă competență de autoconducere în activitatea de învățare independentă în anul II de studii (ciclul I licență), deoarece studenții anului I de studii nu sunt suficienți de autonomi în propria activitate de învățare.

La întrebare numărul nouă a chestionarului cadrele didactice trebuiau să evidențieze *avantajele și dezavantajele studenților care își monitorizează propria activitate de învățare*. Aceste rezultate sunt prezentate în Tabelul 2.5. și Figura 2.8.

Tabelul 2.5. Monitorizarea activității de învățare independente

Nr	Avantajele	Numărul cadrelor didactice	%
1.	Eficacitatea și eficiența învățării, ritmul de studiu accelerat, performanțe înalte și progres	6	20%
2.	Aprofundarea cunoașterii, dezvoltarea capacităților de transfer, stil de învățare constructiv	8	26,7%
3.	Planificarea independentă și organizării propriei activități de învățare	5	16,6%
4.	Autoevaluarea rezultatelor activității de învățare independente	6	20%
5.	Manifestarea inteligenței emoționale în activitatea de învățare individuală (curiozitate, încredere, siguranță, curaj, inițiativă, trăiri afective pozitive) etc.	5	16,6%
<i>Dezavantajele</i>			
1.	Planifică cu dificultate scopul propriei activități de învățare	3	10%
2.	Elaborează planul propriei activități de învățare în baza unui model	8	26,6%
3.	Realizează erori în stabilirea conexiunii inter-, intra- și transdisciplinare în cadrul activității de învățare	6	20%
4.	Utilizează cu dificultate strategiile de învățare independente corelate la stilul propriu de învățare	8	26,6%
5.	Interpretează confuz rezultatele activității de învățare independente	5	16,7%
Total		30	100%

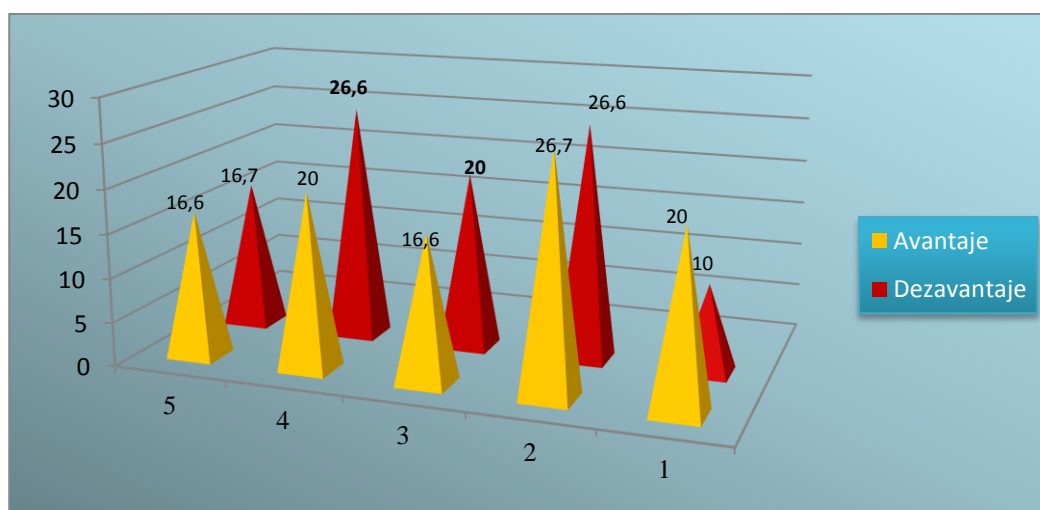


Fig.2.8. Topul avantajelor și dezavantajelor în monitorizarea activității de învățare independente de către studenți

Analiza datelor experimentale ne-au permis constatarea faptului că pe primul loc în plasamentul avantajelor monitorizării activității de învățare independente de către studenți se află aprofundarea cunoașterii, dezvoltarea capacităților de transfer, stil de învățare constructiv (fapt confirmat de 8 cadre didactice, ceea ce reprezintă 26,7%), urmat de eficacitatea și eficiența învățării, ritmul de studiu accelerat, performanțe înalte și progres, autoevaluarea rezultatelor activității de învățare independente (6 cadre didactice, adică 20%), planificarea independentă și organizării propriei activități de învățare, manifestarea inteligenței emoționale în activitatea de învățare individuală (curiozitate, încredere, siguranță, curaj, inițiativă, trăiri afective pozitive) (5 cadre didactice, ceea ce constituie 16,6%).

Printre dezavantajele monitorizării activității de învățare independente cadrele didactice remarcă: elaborarea planul propriei activități de învățare în baza unui model anume, utilizarea cu dificultate strategiile de învățare independente corelate la stilul propriu de învățare (fapt confirmat de 8 cadre didactice, ceea ce reprezintă 26,6%), realizarea erorilor în stabilirea conexiunii inter-, intra- și transdisciplinare în cadrul activității de învățare (6 cadre didactice, adică 20%), interpretarea confuză a rezultatele activității de învățare independente (5 cadre didactice, ceea ce prezintă 16,7%), planificarea cu dificultate a scopul propriei activități de învățare la care s-au referit 5 cadre didactice (16,7%).

Întrebarea numărul zece a chestionarului a urmărit identificarea *dificultăților cu care se confruntă cadrele didactice în cazul când studenții își monitorizează propria activitate de învățare*. Lista celor mai frecvente 10 dificultăți sunt prezentate în Tabelul 2.6.

Tabelul 2.6. Dificultățile monitorizării activității de învățare independente a studenților

№	Dificultățile monitorizării activității de învățare independente	Numărul cadrelor didactice	%
1.	Respectarea curriculum-ului la disciplinele predate	3	10%
2.	Respectarea proiectării didactice (curs, seminar/ore practice, lucrări de laborator, proiecte de cercetare/ studii	5	16,6%
3.	Utilizarea și îmbinarea strategiilor de învățare independentă	6	20%
4.	Organizarea timpului, conținuturilor educaționale	2	6,6%
5.	Adaptarea stilului didactic la stilul de învățare	4	13,3%
6.	Structurarea materialului de învățat	2	6,6%
7.	Individualizarea activității de învățare independente a studenților	1	3,3%
8.	Utilizarea strategiilor de evaluarea a rezultatelor activității de învățare individuală	3	10%
9.	Stimularea motivației, dezvoltarea receptivității, necesității de a învăța continuu	2	6,6%
10.	Monitorizarea activității de învățare individuale a studenților	2	6,6%
Total		30	100%

Figura 2.9. prezintă opinia cadrelor didactice vis-a-vis de *dificultăților cu care se confruntă în monitorizarea activității de învățare independentă a studenților* (fapt care argumentează, încă o dată actualitatea problemei de cercetare).

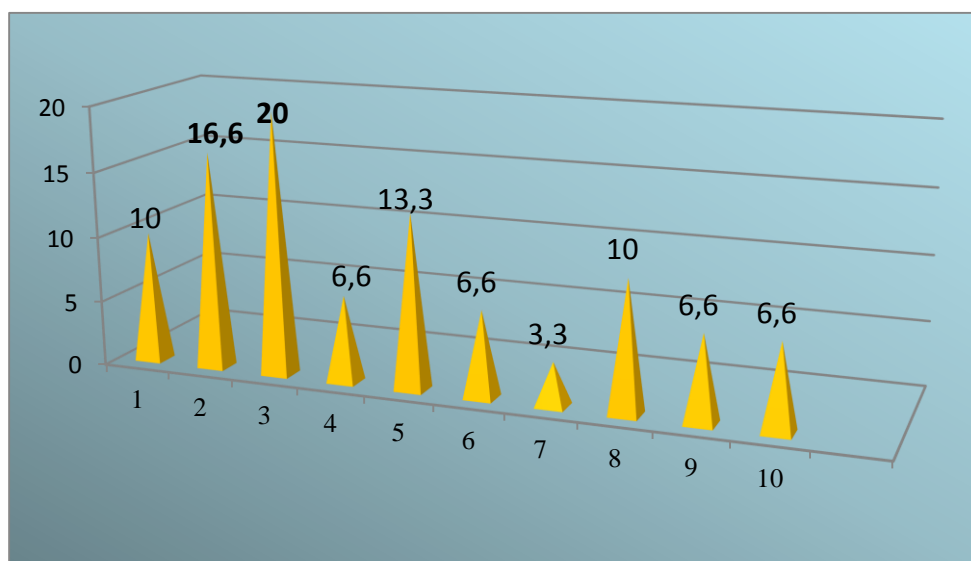


Fig.2.9. Dificultățile monitorizării activității de învățare independente a studenților

În acest sens, 30 de cadre didactice chestionate au susținut că printre dificultățile cu care se confruntă în monitorizarea activității de învățare independente a studenților cele mai reprezentative sunt: utilizarea și îmbinarea strategiilor de învățare independentă (20%), respectarea proiectării didactice (curs, seminar/ore practice, lucrări de laborator, proiecte de cercetare/ studii (16,6%), adaptarea stilului didactic la stilul de învățare a studenților (13,3%),

respectarea conținutului curriculum-ului la disciplinele predate (10%), utilizarea strategiilor de evaluarea a rezultatelor activității de învățare individuală (10%).

În același timp, cadrele didactice semnalează faptul că studenții gestionează neeficient timpul (6,6%), urmat de structurarea materialului predat (6,6%), stimularea motivației, dezvoltarea receptivității, necesității de a învăța continuu (6,6%), cadrele didactice nu cunosc particularitățile individuale de dezvoltare a studenților, astfel există dificultăți în individualizarea activității de învățare autonome a studenților (3,3%).

La ultima întrebare a chestionarului cadrelor didactice li se solicită să valorizeze *modalitățile specifice în eficientizarea învățării independente de către studenți*. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 2.7. și Figura 2.10.

Tabelul 2.7. Modalitățile de eficientizare a învățării independente a studenților

	<i>Modalitățile de eficientizare a învățării independente de către studenți</i>	Numărul cadrelor didactice				
		Foarte mult	Mult	Potrivit	Puțin	Deloc
1.	Stabilirea de către studenți a unor scopuri realiste	15	10	5	-	-
2.	Realizarea unei învățări active, profunde sistematice	23	5	2	-	-
3.	Utilizarea unor metode și tehnici de învățare adecvate stilului de învățare	18	10	2	-	-
4.	Prezența metacogniției în activitatea de învățare;	13	9	8	-	-
5.	Perseverență în învățare	22	6	2	-	-
6.	Existența unui optim motivațional	12	11	7	-	-
7.	Echilibru afectiv	10	13	7	-	-
8.	Toleranță la frustrare	5	11	8	6	-
9.	Inteligență emoțională	7	12	5	6	-
10.	Procesarea, prelucrarea materialului de învățat	16	9	3	2	-
11.	Stil eficient de învățare	13	8	7	2	-
12.	Autocontrol, autoevaluare	12	10	6	4	-
13.	Optimism, responsabilitate	8	13	6	3	-
14.	Independență în activitatea de învățare	14	9	4	3	-

În Figura 2.10. sunt prezentate modalitățile specifice privind eficientizarea învățării independente de către studenți din perspectiva cadrelor didactice universitare.

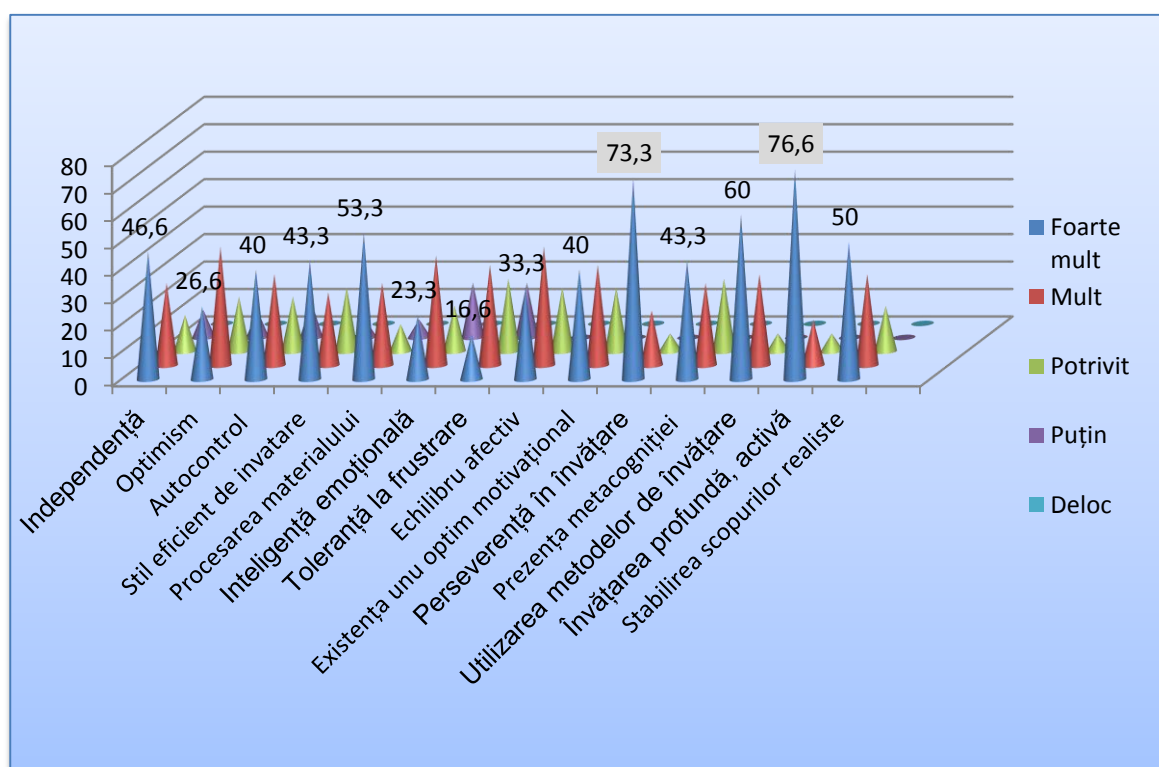


Fig.2.10. Modalități de eficientizare a învățării independente

Se remarcă faptul că majoritatea cadrelor didactice au apreciat, că la nivelul studenților cea mai utilă modalitate de *eficientizare a învățării independente* ar fi învățarea activă, profundă, sistematică (fapt confirmat de 23 cadre didactice, ceea ce reprezintă 76,6%), urmată de adoptarea unei atitudini de perseverență în activitatea de învățare independentă (23 cadre didactice, adică 73,3%), utilizarea unor metode și tehnici de învățare adecvate stilului de învățare (18 cadre didactice, 60%), procesarea, transformarea, prelucrarea materialului de învățat (16 cadre didactice, ceea ce constituie 53,3%), stabilirea de către studenți a unor scopuri realiste (50%), manifestarea independenței în propria activitatea de învățare (46,6%), prezența metacogniției în activitatea de învățare (43,3%), existența optimului motivațional (40%), manifestarea autocontrolului, autoevaluare (40%), menținerea echilibrului afectiv (33,3%), optimism și responsabilitate (26,6%). Pe ultimul loc se plasează manifestarea inteligenței emoționale (23,3%) și prezența comportamentului tolerant la frustrare (16,6%). Printre modalitățile de eficientizare a învățării independente a studenților cadrelor didactice remarcă: realizarea corelațiilor dintre cunoștințe, priceperi formate și elemente de cultură generală, corelații pe orizontală și verticală pentru înțelegerea relației, propunerea unor subiecte sau conținuturi ce reprezintă domenii de interes personal; învățarea prin cooperare și colaborare, lucru în echipă, comunicare cadru didactic – student, student – student; transferul conținuturilor învățate în alte contexte sociale; utilizarea cunoștințelor despre învățare, a teoriilor, formelor, modelelor, tipurilor; valorificarea

produselor activității de învățare independente; monitorizarea propriei activități de învățare printr-un management eficient ce implică autoplanificare, autoorganizare, autocontrol și autoevaluare, formarea unei imagini de sine realiste și a stimei de sine; perfecționarea capacității de autoorganizare a învățării în studierea disciplinelor de specialitate; selectarea materialelor adaptate nivelului și cerințelor studenților; optimizarea procesului de învățare prin cooperare; cunoașterea și utilizarea resurselor materiale, umane, procedurale, informaționale, spațiale, temporale în activitatea de învățare independentă; menținerea motivației pentru învățare, realizarea unui echilibru dintre extern și intern; aplicarea strategiilor didactice de învățare independentă, constructiviste; încurajarea studenților în participare la comunicări științifice, monitorizarea în elaborarea și publicarea articolelor științifice; utilizarea resurselor de informare, inclusiv a celor electronice/informaticice.

În acest context, școala superioară trebuie să asigure condiții, care ar conduce la convertirea obiectivelor sociale și personale într-un stimul acțional intrinsec al devenirii profesionale a viitorilor specialiști, la dezvoltarea unei poziții profesionale active și stilului creativ de activitate. Procesul transformării acțiunilor externe în stimulenți interni prezintă în sine un fenomen complex și contradictoriu. În consecință, se impune o regândire a fenomenului în sine, premisa de a lua în calcul rezultatele benefice ce se pot înregistra în acest caz. Procesul dat trebuie să se realizeze treptat, axându-se pe orientările valorice, așteptările profesionale și obiectivele studenților, caracterul atitudinal al lor vis-a-vis de profesia aleasă. Se solicită ca procesul nominalizat să soluționeze controversalele procesului de învățământ, să armonizeze procesele de predare-învățare-evaluare. Adică, atât cel ce predă cât și cel ce învață a fi profesionist, trebuie să conceptualizeze că în profesia la care aspiră nu este important să posezi doar și exclusiv multe informații, ci în mod special, să simți, să conștientizezi, să înțelegi, să stimulezi, să empatizezi, să provoci și să facilitezi mult accesul la cunoaștere și acțiune creatoare. Problema, deci, constă în aceea de a facilita însușirea de către studenți a cunoștințelor și competențelor necesare pentru realizarea sarcinilor profesionale dar, totodată, și de a dezvolta zelul, *independența*, inițiativa, creativitatea și sfera lor emoțional-volitivă. Astfel, cadrul didactic din mediu academic nu transmite doar cunoștințe sterile și teorii fără fond, ci și modalități de a trăi, observa, pricepe, căuta, conștientiza, alege și face față creativ provocărilor realității, atât a celei din sine, cât și din ceilalți. În acest sens, cadrul didactic învață studentul să se confrunte și să se alieze cu sine, să se înțeleagă și să activeze pe direcția potențării resurselor sale, pe care să le gestioneze liber și responsabil. Curriculumul disciplinei se vrea mereu adaptat în acord cu necesitățile, interesele, expectanțele de dezvoltare și afirmare a competențelor generice, dar și speciale ale viitorului specialist. Mai mult decât atât, studentul singur se implică în „elaborarea”

conținuturilor pentru învățare, fapt care condiționează dezvoltarea integrală a potențialului cognitiv, afectiv și atitudinal al lui [14, p.13].

Astfel, competențele demonstrate de către cadrele didactice în cadrul exercitării activității educaționale prezintă „*combinații dinamice de abilități cognitive și metacognitive*” ce presupun existența a patru caracteristici fundamentale: *de a învăța să gândești, să cunoști, să simți și să acționezi în calitate de cadru didactic* [35, p.24].

A învăța să gândești ca un cadru didactic vizează analiza critică a opiniilor și a dezvoltării gândirii pedagogice. De exemplu în cadrul exercitării activității didactice cadrele universitare corelează obiectivele educaționale cu resursele procesului educațional. Astfel, raționamentele pedagogice implică nu numai gândire analitică și conceptuală, dar, de asemenea, dezvoltarea conștientizării metacognitive, de exemplu, argumentarea deciziilor luate în procesul didactic; reflexia și adaptarea diferitelor practici în context de învățare.

A învăța să cunoști ca un cadru didactic se face referire la cunoștințelor necesare, inclusiv la cunoștințele generate de experiențele proprii. Competențele cadrelor didactice sunt dependente de cunoștințe fundamentale, susținute de abilități metacognitive și de strategii de automanagement.

A învăța să simți ca un cadru didactic se referă la identitatea profesională, axată pe dimensiunea intelectuală și emoțională. În cadrul exercitării activității pedagogice cadrele didactice manifestă atitudini (de implicare, încredere, respect), așteptări (inițiativă, imbold pentru îmbunătățiri, căutare de informații) și prezintă caracteristici de lider (flexibilitate, responsabilitate, pasiune pentru învățare). Sentimentul cadrului didactic ține de auto-eficacitate, conștiință de sine, de mediere între idealuri, scopuri și realități. Atitudinile fundamentale, ce leagă abilitățile și intențiile în acțiunile lor, se referă la valorile democratice, la colaborarea cu colegii pentru realizarea scopurilor educaționale comune și pentru maximizarea potențialului de învățare al fiecărui student.

A învăța să acționezi ca un cadru didactic conduce spre integrarea gândurilor, cunoștințelor și atitudinilor în practici ghidate de principii integre [35, p.25].

Predarea efectivă presupune interdependența următoarelor variabile: curriculum, self-management, strategii de predare, mediu de învățare și evaluare, feedback etc.

Analiza ideilor anterior enunțate a condus la formularea concluziilor:

- Cadrele didactice implementează o gamă largă de strategii și modele în mod eclectic, demonstrând capacitatea de a judeca și de a acționa după caz. Calitatea predării cadrelor universitare prezintă abilități de adaptare, precum și o evaluare sistematică a

cunoștințelor și a acțiunilor profesionale – în raport cu o serie de criterii, care provin din teorii, cercetare, experiență profesională și dovezi – pentru sporirea calității educației.

- Analiza cantitativă și calitativă a datelor diagnosticării cadrelor didactice a permis conturarea următoarei situații. În cadrul sistemului de învățământ centrat pe student, cadrul didactic i se conferă tot mai mult rolul de îndrumător în exersarea anumitor competențe. Din această perspectivă, în învățământul centrat pe student cadrele didactice urmăresc să se focuseze pe gândirea studenților, pe implicarea lor în realizarea de proiecte, pe rezolvarea de probleme investigația științifică și învățarea unor noi tehnici de cercetare, stimulând gândirea, imaginația, creativitatea și originalitatea educabilului.
- Experiențele cadrelor didactice universitare a permis constatarea următoarelor rezultate: cunoașterea profundă a conținuturilor disciplinelor predate, cunoașterea noilor tehnologii aplicate în procesul educațional, conștientizarea epistemologică a cursurilor, cunoașterea și înțelegerea aspectelor teoretice și structurale ale disciplinei, în corelare cu alte discipline din curriculum, cunoașterea programelor analitice, metodologiilor, teoriilor educației și ale evaluării și impactul acestora asupra obiectivelor educaționale.

2.2. Achiziții debutante pentru competența de self-management a activității de învățare la studenți

Obiectivele experimentului constatativ:

- elaborarea conținutului structural al competenței de self-management a activității de învățare la studenți;
- determinarea criteriilor de diagnosticare a nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți;
- elaborarea instrumentelor de diagnosticare a nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți;
- constatarea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți;
- analiza și interpretarea rezultatelor experimentale.

În cadrul experimentului constatativ am utilizat următoarele metode de cercetare: chestionarea, observația, prelucrarea statistică a rezultatelor experimentale (T-Student, coeficientul de corelație Bravais – Pearson).

Baza experimentală a cercetării a constituit-o instituția de învățământ universitar din mun. Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău). Acțiunile experimentale s-au realizat pe un grup ce a cuprins 104 studenți, ciclul I (studii superioare de licență) de la facultatea Pedagogie, Geografie, Biologie și Chimie. În cadrul experimentului constatativ studenții pedagogi au fost desemnați în două grupuri experimentale: *grupul experimental (GE)* – constituit din 52 de subiecți, și *grupul de control (GC)* ce a cuprins 52 de subiecți ce sunt prezentați în Tabelul 2.8.

Tabelul 2.8. Structura grupurilor experimentale

	Nr. subiecți	%	Etapă cercetării	Grupul experimental (total subiecți)
<i>Grupa experimentală (GE)</i>	52	100%	Constatare 2015	104
<i>Grupa de control (GC)</i>	52	100%	Constatare 2015	

Unul dintre obiectivele experimentului constatativ a vizat elaborarea în baza conceptului de self-management a activității de învățare la studenți a conținutului structural al competenței nominalizate pe care îl expunem în Tabelul 2.9. [76, p.8-12].

Tabelul 2.9. Conținutul structural al competenței de self-management a activității de învățare la studenți [76, p.8-12]

CUNOȘTINȚE (a ști)				
	Autoplanificare	Autoorganizare	Autoevaluare	Autoconsiliere
Identificarea scopului	-dețin informații despre scopul activității de învățare; -disting obiectivele specifice activității de învățare.	-cunosc strategiile didactice (metode, procedee, tehnici, forme, mijloace) specifice activității de învățare.	- disting criteriile/indicatorii de evaluare a activității de învățare; -identifică descriptorii de performanță ai activității de învățare.	-identifică impactul realizării scopului activității de învățare pentru autocunoaștere și autoevaluare.
Proiectarea activității	-cunosc elementele structurale ale activității de învățare (mișcări, operații, acțiuni); - disting etapele specifice activității de învățare; -detectează metodologia de elaborare a activității de învățare. -identifică conținuturile specifice activității de învățare.	-identifică strategiile de studiu și învățare (metode, tehnici, mijloace) prin raportare la sarcinile de învățare; - cunosc eficacitatea strategiilor de învățare;	-cunosc metodele de evaluare a activității de învățare; -detectează nivelele de realizare a activității de învățare (înalt, mediu și scăzut); -disting modalități de autoreglare ale învățării.	-detectează propriile intenții și resurse; -cunosc și înțeleg punctele tari și slabe privind calificările personale.
Executarea acțiunilor	- conștientizează modalitățile de realizare/efectuare a mișcărilor, operațiilor și acțiunilor în conformitate cu ierarhia prevăzută în planul activității de învățare;	- disting elementele structurale ale activității de învățare. - relatează planul propriu de realizare a sarcinilor didactice într-o structură logică; -detectează scopul activității de învățare (feedback).	- conștientizează rezultatele activității de învățare;	- relatează oportunitățile de formare și autoformare.
Obținerea rezultatului	- detectează rezultatul anticipativ al activității de învățare exprimat într-o schimbare de calitate.	-relatează rezultatele activității de învățare.	-disting nivelul de performanță și eficiență al activității de învățare.	-relatează rezultatele învățării.

CAPACITĂȚI (a ști să faci)				
Identificarea scopului	-stabilesc scopul activității de învățare; -formulează obiectivele activității de învățare.	-execută scopul activității de învățare;	-stabilesc metodologia de evaluare a activității de învățare ;	-manifestă autorefecții personale;
Proiectarea activității	- elaborează planul propriu de realizare a sarcinilor de învățare -selectează strategiile didactice (metode, procedee, tehnici, mijloace, forme) specifice activității de învățare;	-restructurează strategiile didactice în scopul eficientizării învățării; - demonstrează abilități manageriale, comunicative, investigative de cercetare, analitice și predictive în organizarea activității de învățare. - realizează legături inter-, intra- și transdisciplinare în cadrul activității de învățare.	- analizează corelația etapelor activității de învățare; -selectează strategiile didactice (metode, procedee, tehnici) de evaluare a activității de învățare.	- apreciază perceperea propriului „Eu” raportat la sarcinile de învățare;
Executarea acțiunilor	-execută activitatea de învățare respectând, elementele componente; -stabilesc corelația dintre etapele /componentele activității de învățare.	- implementează/ utilizează strategiile didactice adecvate activității de învățare. -monitorizează resursele disponibile de natură internă (proces cognitive, motivaționale, afective) cât și a celor exterioare (influența mediului și a contextului învățării) în cadrul activității de învățare; - realizează diverse tipuri de feedback în activitatea de învățare.	-automonitorizează activitatea de învățare;	-restructurează procesul autoreglării proprii învățării; -manifestă abilități reflexive și interpersonale pentru învățarea individuală/ independentă
Obținerea rezultatului	-recunosc rezultatele anticipative ale activității de învățare;	-analizează rezultatele activității de învățare. -elaborează și prognozează finalitățile educaționale.	-autoevaluează rezultatele (reflecțiile metacognitive) activității de învățare.	-generalizează rezultatele procesului de autocunoaștere

ATITUDINI (a ști să devii)				
Identificarea scopului	- acceptă scopul activității de învățare;	-conștientizează propriile scopuri ale activității de învățare;	-motivează, orientează, potențează performanța activității de învățare.	-manifestă maturitate emoțională în activitatea de învățare
Proiectarea activității	- aprobă strategiile didactice preferențiale ale activității de învățare; - manifestă curiozitate de a căuta oportunități de învățare;	- exprimă încredere în forțele proprii; - manifestă dorință de a pune în practică învățarea anterioară într-o varietate de contexte de viață și în mod flexibil.	-demonstrează automotivație în cadrul activității de învățare;	-exprimă atitudine pozitivă față de sine și atitudine valorică față de activitatea de învățare:
Executarea acțiunilor	- manifestă atitudine pozitivă față de activitatea de învățare -demonstrează motivație și încredere de a urmări și reuși în activitatea de învățare;	-dovedește insistență în realizarea scopului activității de învățare; -încurajează flexibilitatea în cadrul activității de învățare; -manifestă pasiune pentru activitatea de învățare; -exprimă abilități de comunicare empatică în cadrul activității de învățare; - demonstrează încredere în forțele proprii;	-conștientizează responsabilitatea pentru acțiunile întreprinse ; - manifestă autoreglare în activitatea de învățare;	- dovedește atitudine creativă față de activitatea de învățare; - manifestă sentimente de auto-eficacitate;
Obținerea rezultatului	-reflectă asupra rezultatelor activității de învățare	-apreciază critic rezultatele activității de învățare;	-demonstrează autoaprecierea rezultatelor învățării	-încurajează autorealizare personală

Menționăm că, conținutul structural al competenței de self-management (CSM) a activității de învățare a derivat din elementele acesteia, și anume: componentele competenței, dimensiunile managementului precum și elementele activității de învățare și a servit drept reper pentru organizarea etapelor ulterioare a experimentului pedagogic.

Un alt obiectiv al experimentului constatativ prevede determinarea criteriilor de diagnosticare a nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți. La elaborarea criteriilor am avut drept punct de referință conceptul *competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți*, ce înglobează sinergic componentele acesteia [77, p.7].

În calitate de criterii a competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți au fost determinate următoarele dimensiuni ale fenomenului cercetat:

- ❖ posedarea cunoștințelor de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere a activității de învățare ce vizează identificarea scopului de învățare, proiectarea activității, executarea acțiunilor și obținerea rezultatului;
- ❖ demonstrarea capacităților, aptitudinilor de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere a activității de învățare axate pe identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea activității și executarea acțiunilor în obținerea rezultatului personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate;
- ❖ manifestarea atitudinilor reactualizate și valorificate înedit într-un proces continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere orientate spre identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate [75, p.334-335].

Criteriile determinate au condus la elaborarea indicatorilor de performanță pentru 5 nivele în deținerea competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți ce sunt prezentați în Tabelul 2.10. [72, p.58-59].

În așa mod, subiecții au fost plasați pe cinci niveluri echivalente cu comportamentele descrise: nivel înalt – foarte mult; nivel mai sus de mediu – mult, nivel mediu – puțin, nivel mai jos de mediu – foarte puțin și nivel jos – deloc.

Tabelul 2.10. Indicatorii de performanță privind aprecierea nivelului deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți

NIVELUL CUNOȘTIȘTELOR, CAPACITĂȚILOR ȘI ATITUDINILOR VIS-A-VIS DE ELEMENTELE ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE					
	Înalt	Mai sus de mediu	Mediu	Mai jos de mediu	Jos
AUTOPLANIFICARE	<p>-conștientizează foarte mult scopul activității de învățare independente într-o manieră originală;</p> <p>-autoplanifică independent scopul activității de învățare</p> <p>-elaborează planul propriei activități de învățare respectând, dimensiunea structurală a activității de învățare</p> <p>-manifestă curiozitate sporită în cadrul propriei activității de învățare</p>	<p>-conștientizează mult scopul activității de învățare independente</p> <p>-autoplanifică independent scopul activității de învățare</p> <p>-elaborează planul propriei activități de învățare</p> <p>-manifestă multă curiozitate în activitatea de învățare independentă</p>	<p>-conștientizează scopul activității de învățare independente, cu unele confuzii.</p> <p>-autoplanifică independent scopul activității de învățare după un model.</p> <p>-elaborează planul propriei activități de învățare în baza unui suport schematic</p> <p>-manifestă curiozitate scăzută în activitatea de învățare independentă</p>	<p>-conștientizează foarte puțin scopul activității de învățare independente.</p> <p>-autoplanifică cu dificultate scopul propriei activități de învățare în baza unui model.</p> <p>-elaborează planul propriei activități de învățare, după un model dat (concret)</p> <p>-manifestă curiozitate și dorința de explorare doar la îndemnul altui subiect</p>	<p>-nu conștientizează scopul activității de învățare independente.</p> <p>-autoplanifică eronat scopul propriei activități de învățare chiar și în cazul ofertei de sprijin.</p> <p>-elaborează incorect planul propriei activități de învățare</p> <p>- nu manifestă curiozitate în activitatea de învățare independentă</p>
AUTOORGANIZARE	<p>-utilizează și îmbină optim diverse strategii de învățare independentă.</p> <p>-realizează conexiuni originale inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare</p> <p>-manifestă trăiri afective pozitive intensive în cadrul activității de învățare independente</p>	<p>-utilizează strategii de învățare independentă.</p> <p>-realizează conexiuni inter-, intradisciplinare în cadrul propriei activități de învățare</p> <p>-manifestă trăiri afective pozitive în cadrul activității de învățare independente</p>	<p>-utilizează cu sprijin strategiile de învățare independentă.</p> <p>-realizează conexiuni inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare cu unele dificultăți</p> <p>-manifestă trăiri emoționale: neîncredere, afectivitate instabilă.</p>	<p>-utilizează cu dificultăți strategiile de învățare independentă.</p> <p>-realizează numeroase erori evidente în stabilirea conexiunilor inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare</p> <p>-manifestă trăiri afective negative în cadrul activității de învățare independentă</p>	<p>-utilizează inadecvat strategiile de învățare independentă.</p> <p>-nu realizează conexiuni inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare</p> <p>-manifestă indiferență în cadrul activității de învățare independentă</p>
AUTOEVALUARE	<p>- corect conștientizează rezultatul propriei activități de învățare</p> <p>-evaluează autonom și corect corectitudinea determinării scopului activității de învățare</p> <p>-determină metodologia de evaluare a propriei activități de învățare</p> <p>-interpretează fundamentat și corect rezultatele propriei activități de învățare</p> <p>-autoevaluează obiectiv rezultatele propriei activități de învățare.</p>	<p>-conștientizează rezultatul propriei activități de învățare</p> <p>-evaluează independent nivelul real a scopului activității de învățare</p> <p>-interpretează adecvat rezultatele propriei activități de învățare</p> <p>-autoevaluează independent rezultatele propriei activități de învățare.</p>	<p>-concepe confuz rezultatul propriei activități de învățare cu unele neclarități</p> <p>-evaluează cu dificultăți realizarea scopului activității de învățare independente</p> <p>-interpretează vag rezultatele propriei activități de învățare</p> <p>-autoevaluează rezultatele propriei activități de învățare cu unele ezitări</p>	<p>-conștientizează foarte puțin rezultatul propriei activități de învățare</p> <p>-autoevaluează real scopul activității de învățare independente în baza unui suport schematic.</p> <p>-interpretează cu erori evidente rezultatele propriei activități de învățare.</p> <p>-autoevaluează foarte puțin și rar rezultatele propriei activități de învățare</p>	<p>-nu conștientizează rezultatul propriei activități de învățare</p> <p>-evaluează incorect scopul activității de învățare independente</p> <p>-interpretează confuz rezultatele propriei activități de învățare</p> <p>-nu autoevaluează rezultatele propriei activități de învățare</p>
AUTOCONSILIERE	<p>-știe să manifeste automotivație pentru activitatea de învățare independentă.</p> <p>-autoorganizează, selectează și adaptează creativ spațiul, gestionează timpul și se autoorganizează pentru activitatea de învățare independentă.</p> <p>-manifestă inteligență emoțională ridicată în activitatea de învățare independentă.</p>	<p>-cunoaște mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă.</p> <p>-organizează spațiul și gestionează eficient timpul activității de învățare independentă.</p> <p>-manifestă inteligență emoțională în activitatea de învățare independentă</p>	<p>-cunoaște vag mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă.</p> <p>-autoorganizează spațiul și gestionează neeficient timpul activității de învățare independentă.</p> <p>-manifestă inteligență emoțională scăzută în activitatea de învățare independentă</p>	<p>-diferențiază cu dificultăți mecanismele de automotivație specifice activității de învățare independentă.</p> <p>-autoorganizează incorect spațiul și gestionează neeficient timpul activității de învățare independentă.</p> <p>-manifestă inteligență emoțională instabilă în activitatea de învățare independentă</p>	<p>-nu manifestă automotivație în activitatea de învățare independentă.</p> <p>-nu se implică în organizarea spațiului și gestionarea timpului activității de învățare independentă.</p> <p>-nu manifestă inteligență emoțională în activitatea de învățare independentă</p>

Următorul obiectiv din cadrul experimentului constatativ a vizat elaborarea metodicii de diagnosticare a nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În vederea realizării obiectivului nominalizat, am elaborat două instrumente: Chestionarul axat pe evaluarea achizițiilor pentru competența de self-management a activității de învățare la studenți și Fișa de observare a achizițiilor deținute pentru competența de self-management a activității de învățare[75].

Chestionarul, oferă o imagine de ansamblu asupra aspectelor individuale antrenate în activitatea de învățare independentă a subiectului ce cuprinde 20 întrebări, având ca fundamentare teoretică conținutul structural al competenței de self-management a activității de învățare (CSMAÎ) la studenți. Subiecții implicați în cercetare selectează prin bifare (✓) varianta de răspuns ce-l caracterizează cel mai bine pe o scală cu cinci niveluri: *Foarte mult*, *Mult*, *Puțin*, *Foarte puțin* și *Deloc* (vezi Anexa 2) [75, p.337-338].

Următoarea metodă de cercetare, privind identificarea nivelului deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți, este *observația* și vizează precizarea scopurilor și obiectivelor observației, asigurarea condițiilor de desfășurare a fenomenului educațional studiat, înregistrarea și descrierea datelor obținute, consemnarea promptă, imediată atât a faptelor pedagogice cât și a datelor observației, urmărirea aceluiași fenomen în ipostaze, condiții diferite, finalizarea observării cu explicarea fenomenelor educaționale, formularea concluziilor etc.[11, p.75-76].

Principalul instrument utilizat în aplicarea acestei metode privind constatarea nivelului deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți este fișa de observație.

Fișa de observație, a avut drept scop urmărirea intenționată și înregistrarea exactă în baza descriptorilor de performanță a nivelului competenței de self-management a activității de învățare la studenții din mediul universitar și cuprinde 20 de indicatori/descriptori de performanță elaborați în conformitate cu conținutul structural al competenței de self-management a activității de învățare la studenți ce înglobează sinergic componentele competenței, dimensiunile managementului precum și elementele activității de învățare. În acest context, direcțiile orientative ale instrumentului practic de diagnosticare a nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți (Fișa de observație) vizează: înregistrarea cunoștințelor de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsilierea propriei activități de învățare axate pe identificarea scopului de învățare, proiectarea activității, executarea acțiunilor și obținerea rezultatului, cât și capacitățile/abilitățile de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsilierea activității de învățare axate pe identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea activității și executarea acțiunilor în obținerea rezultatului personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate și identificarea gradului de manifestare a atitudinilor reactualizate și valorificate inedit într-un proces continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere orientate spre

identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o modificare progresivă a comportamentului subiectului. Răspunsurile sunt analizate pe o scală de apreciere cu 5 trepte, de la 5 la 1, unde „5” va fi „foarte mult”, „4”-mult, „3”-puțin, „2”-foarte puțin și „1”-deloc) (vezi Anexa 3) [75, p.338-339].

În studiul realizat am urmărit validarea experimentală a instrumentelor (Chestionarul și Fișa de observație) privind constatarea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți utilizând metoda statistică, coeficientul de corelație Bravais-Pearson, coeficientul r de ordinul zero etc. Acest coeficient r poate lua valori între -1 și +1, unde 0 semnifică absența relației dintre cele două variabile analizate [153].

Astfel, am efectuat corelația dintre întrebările chestionarului și descriptorii de performanță din cadrul fișei de observație. În urma procedurii de validare a instrumentelor de constatarea a nivelului deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți moderni (Chestionarul și Fișa de observație) am obținut următoarele corelații factoriale între variabile ce sunt prezentate în tabele: Coeficientul de corelație Pearson (dintre itemii Chestionarului) (vezi Anexa nr.4) și Coeficientul de corelație Pearson (dintre itemii fișei de observație) (vezi Anexa nr.5). În urma efectuării analizei factoriale între întrebările chestionarului și descriptorii de performanță din cadrul fișei de observație, s-a demonstrat *că există o corelație semnificativă* ($r=$) între variabile.

Un alt obiectiv din cadrul experimentului constatativ a vizat determinarea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți.

În urma aplicării Chestionarului privind constatarea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenții din cadrul experimentului pedagogic am obținut următoarele rezultate ce sunt transpuse în tabele: grupa de control (GC) (vezi Anexa 6) și grupa experimentală (GE) (vezi Anexa 7).

Următorul instrument implementat în cadrul experimentului pedagogic privind constatarea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenții din mediul universitar a vizat fișa de observație. Rezultate obținute sunt transpuse în tabele: grupa experimentală (GE) (vezi Anexa 8) și grupa de control (GC) (vezi Anexa 9).

Datele experimentale obținute privind constatarea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa experimentală (GE) și cea de control (GC) au fost prelucrate și interpretate statistic în baza aplicării testului t – Student, adică compare a două medii eșantioane mai mari, $n > 30$:

$$Z = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1^2}{n_1} + \frac{D_2^2}{n_2}}} \geq 1,96, \text{ unde}$$

\bar{x}_1 - este media eșantionului 1;

\bar{x}_2 - este media eșantionului 2;

D_1^2 - dispersia eșantionului 1;

D_2^2 - dispersia eșantionului 2;

n_1 - numărul de subiecți, eșantionul 1;

n_2 - numărul de subiecți, eșantionul 2;

$Z \geq 2,00$, pentru $p = 0,05$

$Z \geq 2,678$, pentru $p = 0,01$

$Z \geq 3,50$, pentru $p = 0,001$

În urma aplicării testului t – Student, s-au comparat frecvențele relative obținute în baza aplicării chestionarului din cadrul experimentului constatativ.

Interpretarea rezultatelor experimentale a permis plasarea subiecților pe nivelurile respective: nivel foarte mult; nivel mult; nivel puțin; nivel foarte puțin; deloc.

În urma aplicării Chestionarului privind constatarea nivelului inițial al deținerii CSM a activității de învățare la studenții din cadrul experimentului pedagogic am obținut următoarele rezultate ce sunt reflectate în Tabelul 2.11. [70, p.187].

Tabelul 2.11. Nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți (grupa de control și grupa experimentală)

Niveluri	Foarte Mult/Înalt		Mult/Mai sus de mediu		Puțin/Mediu		Foarte puțin/ Mai jos de mediu		Deloc/Jos	
	Nr.st	%	Nr.st	%	Nr.st	%	Nr.st	%	Nr.st	%
Grupa control(GC)	17	16,92	44	43,75	32	32,31	6	6,44	1	0,58
Grupa experimentală (GE)	16	15,67	46	45,67	32	31,83	5	5,29	1	1,54
<i>t</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>p</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Datele experimentale privind nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenții în baza aplicării chestionarului la subiecții reprezentanți din grupa de control (EC) sunt prezentate în Figura 2.11.

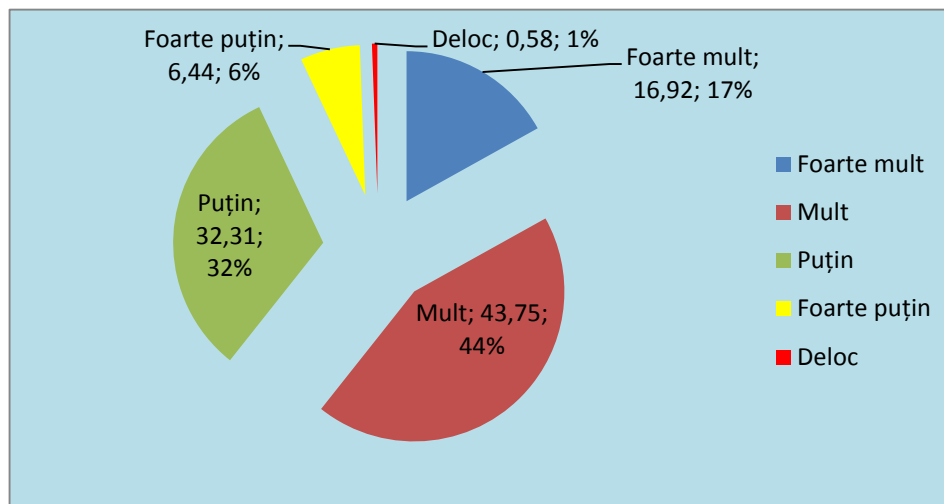


Fig.2.11. Nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți (grupa de control)

Analiza datelor experimentului constatativ privind nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare de către studenți a permis constatarea următoarelor: la nivel înalt s-au plasat 16,92% (studenți) care conștientizează foarte mult scopul activității de învățare independente își autoplanifică independent scopul propriei activități de învățare, prezintă abilități în elaborarea planului propriei activități de învățare prin respectarea structurii specifice activității de învățare, manifestând curiozitate sporită în cadrul autoplanificării propriei activității de învățare. Totodată, acești subiecți utilizează și îmbină optim diverse strategii de învățare independentă, realizând conexiuni originale inter-, intra și transdisciplinare, manifestând trăiri afective pozitive, intensive în cadrul activității de învățare independente.

Rezultatele cercetării au demonstrat faptul că acești studenții nu doar conștientizează rezultatul propriei activități de învățare dar își autoevaluează autonom și corect corectitudinea determinării scopului propriei activității de învățare prin utilizarea metodologiei de evaluare a activității de învățare ceea ce eficientizează autoevaluarea obiectivă a rezultatelor propriei activități de învățare. Studenții ce atestă nivel înalt de formare a competenței de self-management a activității de învățare manifestă automotivație pentru activitatea de învățare independentă își autoorganizează, selectează și adaptează creativ spațiul, gestionează timpul efectiv și manifestă inteligență emoțională ridicată în activitatea de învățare independentă.

Un număr semnificativ de subiecți atestă nivel mai sus de mediu 43,75% (studenți) privind deținerea competenței de self-management a activității de învățare și se caracterizează prin conștientizarea și autoplanificarea independentă a scopului propriei activități de învățare, elaborarea

planului propriei activități de învățare și manifestarea curiozității în activitatea de învățare independentă. Studenții ce atestă nivel mai sus de mediu, utilizează strategii de învățare independentă, realizează conexiuni inter-, intradisciplinare în cadrul propriei activități de învățare și manifestă trăiri afective pozitive în cadrul propriei activității de învățare. E de remarcat faptul că subiecții cu nivel mai sus de mediu privind deținerea competenței de self-management a activității de învățare conștientizează rezultatul propriei activități de învățare, posedă abilități de autoevaluare independentă a scopului activității de învățare, interpretează adecvat rezultatele propriei activități de învățare și autoevaluează independent rezultatele propriei activități de învățare. Astfel, studenții cunosc mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă și în mod individual își organizează spațiul și gestionează eficient timpul manifestând, inteligență emoțională în activitatea de învățare independentă.

La nivel mediu au fost înregistrați 32,31% (studenți) ce conștientizează scopul activității de învățare independente, întâmpină unele confuzii în autoplanificarea independent a scopului activității de învățare, elaborează planul propriei activități de învățare în baza unui suport schematic și manifestă curiozitate scăzută în activitatea de învățare independentă. Astfel, studenții cu nivel mediu de deținere a competenței de self-management a activității de învățare din eșantionul de control utilizează strategiile de învățare independentă fiind monitorizați de către cadrele didactice, întâlnesc dificultăți în realizarea conexiunilor inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare, manifestând trăiri emoționale ca: neîncredere, afectivitate instabilă etc. Totodată, acești subiecți concep confuz rezultatul propriei activități de învățare și întâmpină dificultăți în autoevaluarea scopului activității de învățare independente ceea ce conduce la interpretarea vagă a rezultatele propriei activități de învățare și autoevaluarea acestora. Studenții cu nivel mediu de deținere a competenței de self-management a activității de învățare cunosc vag mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă, organizează spațiul și gestionează neeficient timpul și manifestă inteligență emoțională scăzută în activitatea de învățare autonomă.

Rezultatele cercetării au demonstrat că la nivel mai jos de mediu s-au atestat 6,44% (studenți) ce se caracterizează prin faptul că conștientizează foarte puțin scopul activității de învățare independente, își autoplanifică cu dificultate scopul propriei activități de învățare în baza unui model anume, elaborează planul propriei activități de învățare, după un model dat, concret și manifestă curiozitate, dorința de explorare. În cadrul activității de învățare independentă studenții utilizează cu dificultate strategiile de învățare, realizând numeroase erori evidente în stabilirea conexiunilor inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare manifestând trăiri afective negative în cadrul propriei activității de învățare.

Astfel, studenții ce atestă nivel mai jos de mediu privind deținerea competenței de self-management a activității de învățare conștientizează foarte puțin rezultatul propriei activități de

învățare, evaluează real scopul activității de învățare independente în baza unui suport schematic, interpretează cu erori evidente rezultatele propriei activități de învățare și autoevaluează foarte puțin și distanțat rezultatele propriei activități de învățare. În acest sens, studenții diferențiază cu dificultăți mecanismele de automotivație specifice activității de învățare independentă, organizează incorect spațiul și gestionează neeficient timpul și manifestă inteligență emoțională precară în activitatea de învățare independentă.

La nivel jos s-au înregistrat 0,58% (studenți) care nu conștientizează scopul activității de învățare independente își autoplanifică eronat scopul propriei activități de învățare prin elaborarea incorectă a planului propriei activități de învățare și nu manifestă curiozitate în activitatea de învățare independentă. Astfel, studenții cu nivel jos de deținere a competenței de self-management a activității de învățare utilizează inadecvat strategiile de învățare, nu realizează conexiuni inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare și manifestă indiferență în cadrul activității de învățare autonomă. Totodată, acești studenții nu conștientizează rezultatul propriei activități de învățare, evaluează incorect scopul activității de învățare independente și interpretează confuz rezultatele propriei activități de învățare, nu manifestă automotivație și nu se implică în organizarea spațiului și gestionarea timpului necesar activității de învățare independentă și nu manifestă inteligență emoțională în activitatea de învățare individuală [72, p.60-61].

Rezultatele experimentale privind determinarea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupul experimentală (GE) sunt prezentate în Figura 2.12.

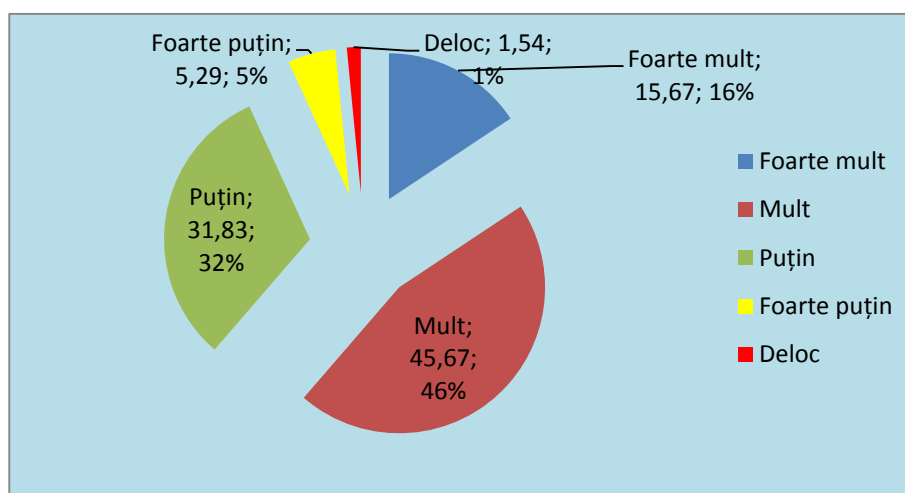


Fig.2.12. Nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți (grupa experimentală)

Analizând rezultatele obținute privind nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa experimentală observăm următoarele: la nivel foarte mult s-au plasat 15,67% (studenți), care conștientizează foarte mult scopul activității de

învățare independente își autoplanifică într-o manieră originală scopul propriei activități de învățare, prezintă abilități în a-și elabora planul propriei activități de învățare respectând, dimensiunea structurală a activității de învățare, manifestă curiozitate sporită în cadrul propriei activități de învățare. Totodată acești subiecți utilizează și îmbină optim diverse strategii de învățare independentă, realizând conexiuni originale inter-, intra și transdisciplinare, manifestă trăiri afective pozitive intensive în cadrul activității de învățare independente. Rezultatele cercetării au demonstrat că, studenții nu doar corect conștientizează rezultatul propriei activități de învățare dar studenții își autoevaluează autonom și corect corectitudinea determinării scopului activității de învățare prin utilizarea propriei metodologiei de evaluare a activității de învățare ceea ce eficientizează autoevaluarea obiectivă a rezultatelor propriei activități de învățare. Studenții ce atestă nivel înalt de formare a competenței de self-management a activității de învățare manifestă automotivație pentru activitatea de învățare independentă își autoorganizează, selectează și adaptează creativ spațiul, gestionează timpul destinat propriei activității de învățare și manifestă inteligență emoțională ridicată în activitatea de învățare independentă.

La nivel mult s-au înregistrat 45,67% (studenți) ce conștientizează mult scopul activității de învățare independente își autoplanifică independent scopul activității de învățare prin elaborarea planului propriu manifestând multă curiozitate în activitatea de învățare independentă. Astfel, studenții ce atestă nivel mai sus de mediu, utilizează strategii de învățare independentă, realizează conexiuni inter-, intradisciplinare în cadrul propriei activități de învățare și manifestă trăiri afective pozitive în cadrul activității de învățare independente.

E de remarcat faptul că subiecții cu nivel mai sus de mediu privind deținerea competenței de self-management a activității de învățare conștientizează rezultatul propriei activități de învățare, posedă abilități de autoevaluare independentă a scopului activității de învățare, interpretează adecvat rezultatele propriei activități de învățare și autoevaluează independent rezultatele propriei activități de învățare. Astfel, studenții cunosc mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă și în mod individual își organizează spațiul, gestionează eficient timpul manifestând, inteligență emoțională în activitatea de învățare independentă.

La nivel puțin au fost înregistrați 31,83% (studenți), ce conștientizează scopul activității de învățare independente, cu unele confuzii își autoplanifică independent scopul activității de învățare după un model, elaborează planul propriei activități de învățare în baza unui suport schematic și manifestă curiozitate scăzută în activitatea de învățare independentă.

Astfel, studenții cu nivel mediu de deținere a competenței de self-management a activității de învățare din eșantionul de control utilizează cu sprijin strategiile de învățare independentă, însă întâmpină dificultăți în realizarea conexiunilor inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare, manifestă trăiri emoționale: neîncredere, afectivitate instabilă. Totodată, concep

confuz rezultatul propriei activități de învățare, întâmpină dificultăți în autoevaluarea scopului activității de învățare independente ceea ce conduce la interpretarea vagă a rezultatele propriei activități de învățare și autoevaluarea acestora. Studenții cu nivel mediu de deținere a competenței de self-management a activității de învățare cunosc vag mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă, organizează spațiul și gestionează neeficient timpul și manifestă inteligență emoțională scăzută în activitatea de învățare independentă.

Un număr redus de subiecți – 5,29% (studenți) se caracterizează prin faptul că conștientizează foarte puțin scopul activității de învățare independente, își autoplanifică cu dificultate scopul propriei activități de învățare în baza unui model, elaborează planul propriei activități de învățare, după un model dat, concret și manifestă curiozitate și dorința de explora. În cadrul activității de învățare studenți utilizează cu dificultăți strategiile de învățare independentă, realizând numeroase erori evidente în stabilirea conexiunilor inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare și manifestă trăiri afective negative în cadrul activității de învățare independentă. Astfel, studenții ce atestă nivel mai jos de mediu privind deținerea competenței de self-management a activității de învățare conștientizează foarte puțin rezultatul propriei activități de învățare, evaluează real scopul activității de învățare independente în baza unui suport schematic, interpretează cu erori evidente rezultatele propriei activități de învățare și autoevaluează foarte puțin și rar rezultatele propriei activități de învățare.

În acest sens, studenții diferențiază cu dificultăți mecanismele de automotivație specifice activității de învățare independentă, organizează incorect spațiul și gestionează neeficient timpul și manifestă inteligență emoțională precară în activitatea de învățare independentă și deloc au înregistrat 1,54% (studenți) din numărul total de 52 de studenți care nu conștientizează scopul activității de învățare independente își autoplanifică eronat scopul propriei activități de învățare prin elaborarea incorectă a planului propriei activități de învățare și nu manifestă curiozitate în activitatea de învățare independentă. Astfel, studenții cu nivel jos de deținere a competenței de self-management a activității de învățare din eșantionul de control utilizează inadecvat strategiile de învățare independentă, nu realizează conexiuni inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare și manifestă indiferență în cadrul activității de învățare independentă.

Totodată, studenții nu conștientizează rezultatul propriei activități de învățare, evaluează incorect scopul activității de învățare independente și interpretează confuz rezultatele propriei activități de învățare, nu automotivație în activitatea de învățare independentă, nu se implică în organizarea spațiului și gestionarea timpului activității de învățare independentă și nu manifestă inteligență emoțională în activitatea de învățare independentă.

În Figura 2.13. sunt prezentate frecvențele comparative privind nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenții în baza implementării chestionarului atât în grupa de control cât și cea experimentală.

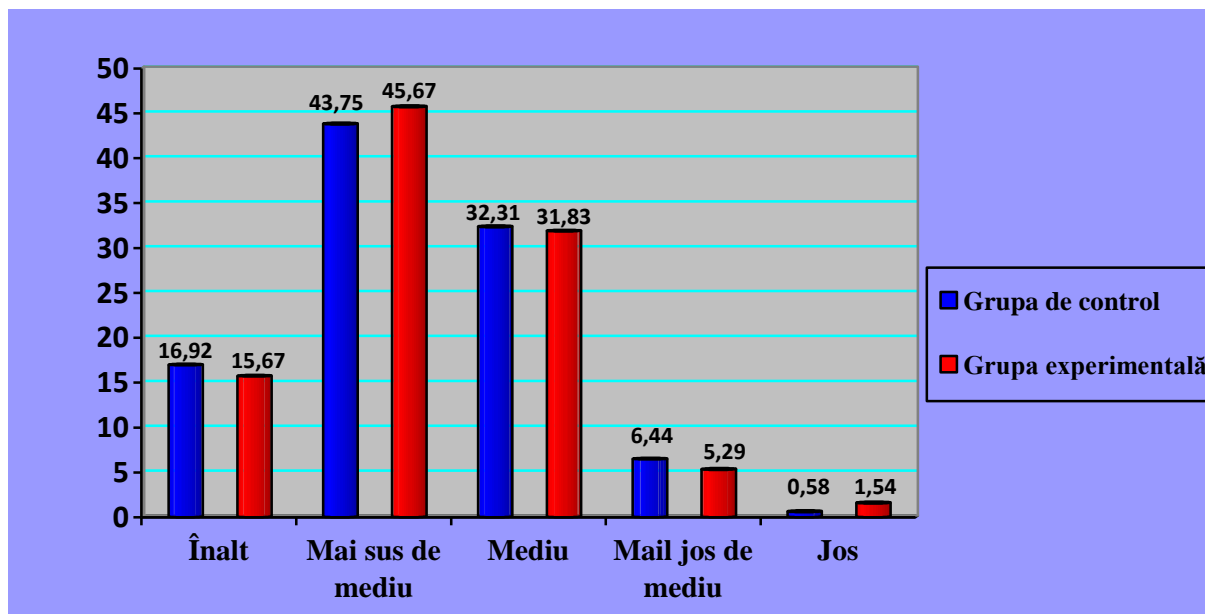


Figura 2.13. Nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți (grupa de control și grupa experimentală)

Astfel, interpretarea rezultatelor experimentale în urma implementării chestionarului a permis evidențierea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți. Comparând datele obținute, putem afirma că un număr nesemnificativ de subiecți din grupa de control 16,92% (studenți) și grupa experimentală 15,67% (studenți) au demonstrat nivel înalt, fapt care poate condiționa perspective corespunzătoare ale reușitei academice a studenților.

Astfel, datele obținute ne-au permis constatarea faptului că diferențe semnificative în deținerea competenței nominalizate de către subiecții din ambele grupe experimentale nu se atestă.

Analiza datelor experimentale în urma implementării *observației* din cadrul studiului, a permis evidențierea frecvențele relative obținute în baza aplicării testului t – Student.

Interpretarea datelor experimentale a permis plasarea subiecților pe o scală cu cinci niveluri: 5- nivel înalt; 4- nivel mai sus de mediu; 3-nivel mediu; 2-nivel mai jos de mediu; 1-nivel jos. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 2.12. [70, p.189].

Tabelul 2.12. Nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți (grupa de control și grupa experimentală)

Niveluri	5		4		3		2		1	
	Nr.st	%	Nr.st	%	Nr.st	%	Nr.st	%	Nr.st	%
Grupa de control(GC)	8	7,6	33	33,17	47	46,73	12	12,21	0	0,29
Grupa experimentală (GE)	3	2,69	29	28,75	51	50,67	17	17,41	0	0,48
<i>t</i>										
<i>p</i>										

Rezultatele experimentale privind nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenții în baza aplicării *observației* la subiecții din grupa de control (GC) sunt prezentate în Figura 2.14.

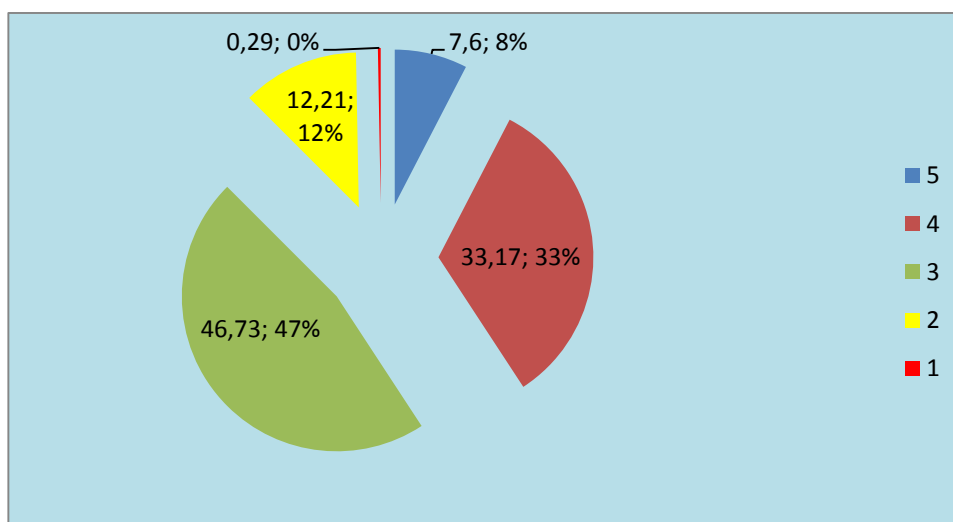


Fig.2.14. Nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți (grupa de control)

Rezultatele obținute atestă faptul că studenții prezintă diferite achiziții cu privire la deținerea competenței de self-management a activității de învățare. La nivel înalt s-au plasat un număr redus de subiecți 7,6%(studenți) ce se implică în activitatea de învățare independentă, conștientizează scopul și dimensiunile structurale ale propriei activități de învățare, își planifică independent scopul și elaborează independent planul propriei activități de învățare, manifestă curiozitate sporită în cadrul propriei activității de învățare, utilizează și îmbină optim diverse strategii de învățare independentă, realizează conexiuni originale inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare, manifestă trăiri afective pozitive intensive în cadrul activității de învățare independente. Acești studenți se caracterizează prin faptul că conștientizează corect rezultatul propriei activități de învățare și evaluează autonom și exact corectitudinea determinării scopului activității de învățare și determină

metodologia de evaluare a propriei activități de învățare, interpretează fundamentat și corect rezultatele propriei activități de învățare, autoevaluează obiectiv rezultatele propriei activități de învățare, manifestă automotivație pentru activitatea de învățare independentă, organizează, selectează și adaptează creativ spațiul, gestionează timpul și se autoorganizează pentru activitatea de învățare independentă, prezintă inteligență emoțională ridicată în activitatea de învățare independentă.

Aproape 33,17% studenți denotă nivel mai sus de mediu și se caracterizează prin faptul că conștientizează mult scopul activității de învățare independente, planifică independent scopul activității de învățare, elaborează planul propriei activități de învățare, manifestă multă curiozitate în activitatea de învățare independentă. Am identificat totodată că acești studenți utilizează strategii de învățare independentă, realizează conexiuni inter-, intradisciplinare în cadrul propriei activități de învățare, manifestă trăiri afective pozitive în cadrul activității de învățare independente, conștientizează rezultatul propriei activități de învățare și evaluează independent nivelul real a scopului activității de învățare, interpretează și autoevaluează adecvat rezultatele propriei activități de învățare, cunosc mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă își organizează spațiul și gestionează eficient timpul activității de învățare independentă și manifestă inteligență emoțională în activitatea de învățare independentă. 46,73%(studenți) atestă nivel mediu ce au demonstrat că conștientizează scopul activității de învățare independente însă cu unele confuzii, planifică independent scopul activității de învățare după un model, elaborează în baza unui suport schematic planul propriei activități de învățare și manifestă curiozitate scăzută în activitatea de învățare independentă. În cadrul activității de învățare independentă acești studenți utilizează cu sprijin strategii de învățare, realizează cu unele dificultăți conexiuni inter-, intra și transdisciplinare, manifestă trăiri emoționale ca: neîncredere, afectivitate instabilă, concep confuz rezultatul propriei activități de învățare.

În cadrul activității de învățare independente evaluează cu dificultăți realizarea scopului acesteia, interpretează confuz și autoevaluează cu unele ezitări rezultatele propriei activități de învățare, cunosc vag mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă însă organizează spațiul și gestionează neeficient timpul activității de învățare independentă manifestând inteligență emoțională scăzută în propria activitatea de învățare. 12,21%(studenți) s-au plasat la nivel mai jos de mediu și se caracterizează prin faptul că conștientizează foarte puțin scopul activității de învățare independente, planifică cu dificultate scopul propriei activități de învățare, elaborează planul propriei activități de învățare, după un model dat și manifestă curiozitate și dorința de a explora culmile cunoașterii însă fiind însoțit de un alt subiect. Am determinat că acești studenți utilizează cu dificultate strategiile de învățare independentă, realizând numeroase erori evidente în stabilirea conexiunilor inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare, manifestă trăiri afective negative în cadrul activității de învățare independentă. Totodată, conștientizează foarte puțin

rezultatul propriei activități de învățare, evaluează real scopul activității de învățare independente însă în baza unui suport schematic, interpretează cu erori evidente rezultatele propriei activități de învățare, autoevaluează foarte puțin și rar rezultatele propriei activități de învățare. Pe parcursul realizării activității de învățare independentă studenții dau diferențiază cu dificultate mecanismele de automotivație, organizează incorect spațiul și gestionează neeficient timpul activității de învățare independentă manifestând inteligență emoțională precară în activitatea de învățare independentă. Un număr redus de studenți – 1 (0,29%) au demonstrat că nu conștientizează scopul activității de învățare independente își planifică eronat scopul propriei activități de învățare chiar și în cazul ofertei de sprijin, elaborează incorect planul propriei activități de învățare și nu manifestă curiozitate în activitatea de învățare independentă. Acești studenți utilizează inadecvat strategiile de învățare independentă, nu realizează conexiuni inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare și manifestă indiferență în cadrul activității de învățare independentă. În cadrul realizării activității de învățare studenții nu conștientizează rezultatul acesteea și evaluează incorect scopul activității de învățare independente cu interpretarea confuză a rezultatelor proprii, nu manifestă automotivație și nu se implică în organizarea spațiului și gestionarea timpului activității de învățare independentă nu manifestă inteligență emoțională în activitatea de învățare individuală.

Astfel, analizând datele experimentale privind diagnosticarea nivelului inițial al deținerii CSM a activității de învățare la studenții în baza aplicării fișei de observație la subiecții din grupa experimentală (GE) situația este următoarea: 5-nivel foarte mult s-au plasat 2,69% (studenți), 4- nivel mult s-au înregistrat 28,75% (studenți), 3-nivel puțin au fost înregistrați 50,67% (studenți), 2-nivel foarte puțin s-au atestat 17,41% (studenți) și 1-deloc au înregistrat 0,48% (studenți) din numărul total de 52 de studenți. Rezultatele obținute sunt prezentate în Figura 2.15 [70, p.189].

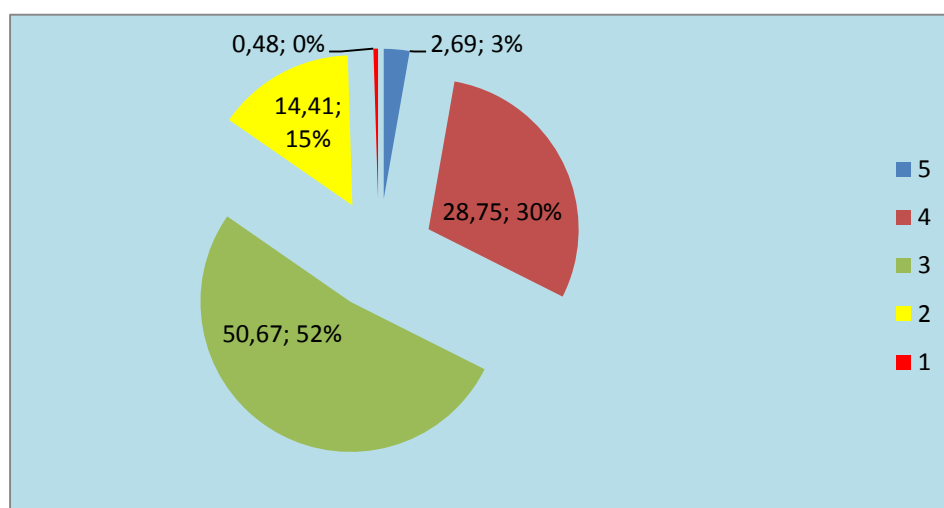


Fig.2.15. Nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenții (grupa experimentală)

În Figura 2.16. sunt prezentate frecvențele comparative privind nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți în baza aplicării fișei de observație atât în cadrul grupa de control cât și cea experimentală.

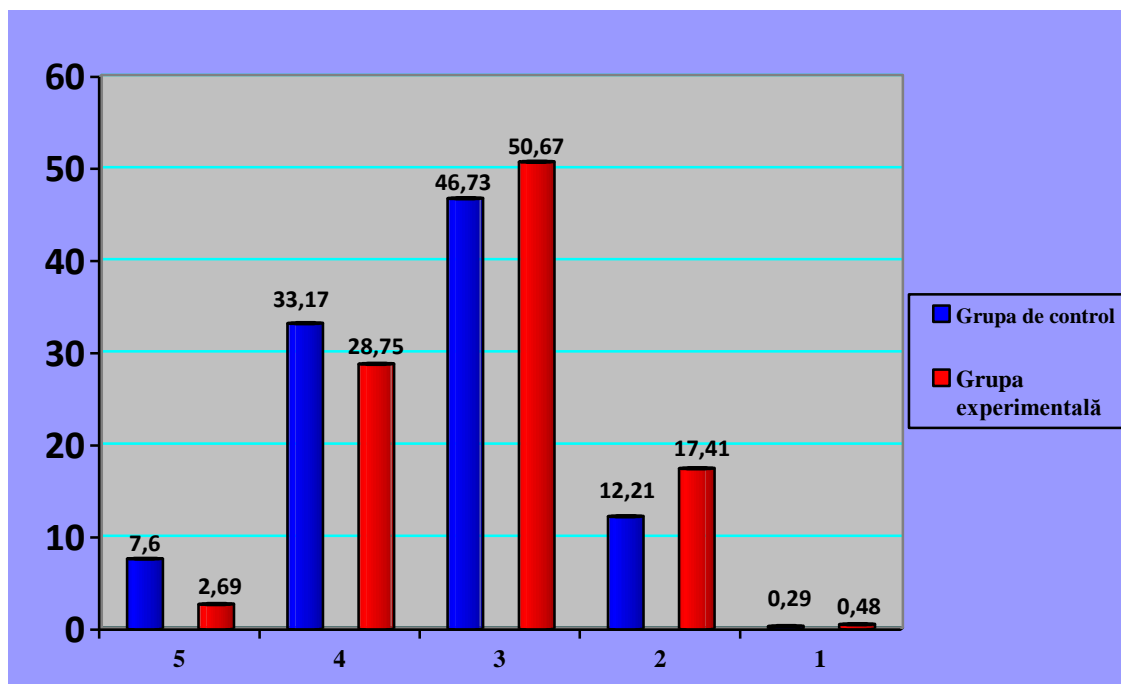


Fig. 2.16. Nivelul inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți (grupa de control și grupa experimentală)

Astfel, analizând rezultatele experimentale în urma implementării observației a permis evidențierea nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa de control și grupa experimentală. Rezultatele ce elucidează nivelul inițial al deținerii CSM a activității de învățare la studenți în baza observării, prezentate în Figura 2.16. din cadrul experimentului constatativ ilustrează faptul că un număr redus de subiecți din grupa de control 7,6% (studenți) și grupa experimentală 2,69% (studenți) atestă nivel înalt al deținerii CSM a activității de învățare. Aceste date prezintă rezultanta eficacității activității pedagogice din învățământul general, dar și nivelul contingentului de subiecți care vin în domeniu Științe ale Educației [70, p.190].

Datele experimentului constatativ vin să sensibilizeze cadrele didactice din instituțiile de învățământ superior cu profil pedagogic și să le motiveze în abordarea specială a studenților anului I de studii, în vederea exersării competenței de self-management a activității de învățare, or, în caz contrar există riscul nereușitei academice. Interpretarea rezultatelor obținute ne demonstrează elocvent faptul că subiecții din grupa experimentală denotă cu prioritate un nivel mediu de dezvoltare a CSM a activității de învățare care nu diferă în principiu cu rezultatele obținute în grupa de control.

2.3. Concluzii la capitolul 2

1. Analiza experiențelor pedagogice de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți denotă anumite curențe, în special, ceea ce ține de crearea contextelor relevante pentru exersarea competenței nominalizate în situații autentice.
2. Rezultatele obținute și analizate în urma implementării metodicii de identificare a nivelului inițial al deținerii competenței de self-management a activității de învățare a studenților din cele două grupe din cadrul experimentului pedagogic, nu prezintă diferențe semnificative unii subiecții posedă doar anumite achiziții alții manifestând deschiderea pentru competența nominalizată, iar cea de-a treia categorie dispune de un anumit nivel pentru competența dată. În cadrul studiului experimental, nu au fost identificați subiecți cu un nivel autonom în deținerea competenței conceptualizată și generalizabile.
3. Analiza materialului factologic care a stat la baza interpretărilor statistice a rezultatelor constată că dacă o componentă a competenței de self-management a activității de învățare la studenți atestă un nivel jos, celelalte elemente ale acesteia sunt în aria aceluiași nivel. Acest fapt sugerează, necesitatea exersării sinergice a tuturor elementelor competenței de self-management a activității de învățare la studenți.
4. Numărul relativ semnificativ al subiecților, atestat cu nivel jos și mai jos de mediu al deținerii competenței de self-management a activității de învățare, identificat atât prin metoda chestionării, cât și prin cea a observării, a conturat elaborarea unei metodologii eficiente în vederea ascensiunii nivelului deținerii competenței nominalizate la studenți.

3. METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

Scopul experimentului formativ a constat în fundamentarea metodologică și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

Obiectivele experimentului formativ:

- Fundamentarea și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți;
- Argumentarea experimentală a eficacității Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți;
- Validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

3.1. Fundamentarea și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți

Rezultatele obținute în cadrul experimentului constatativ denotă un număr nesemnificativ de subiecți care dețin CSM a activității de învățare la cote dorite și, eventual, un volum redus de achiziții, valori necesare pentru manifestarea „*deschiderii*” spre competența nominalizată. Situația atestată pe de o parte și argumentele teoretice pe de altă parte, conturează solicitarea unor concepte teoretice certe, implicit a unui Model pedagogic în formarea competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți [69, p.62].

În acest context, ne-am propus în cheia primului obiectiv al experimentului formativ să fundamentăm și elaborăm un *Model pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți*

În vederea eficientizării procesului de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, ne-am propus să conceptualizăm Modelul pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți.

Modelul pedagogic cuprinde o mulțime de elemente în care există relații sau raporturi care interacționează în vederea realizării unui scop comun. În, Științele Educației modelul este abordat ca o „construcție simplificată a unei realități, a unui fenomen științific ce are ca finalitate delimitarea celor mai importante variabile care permit dezvoltarea unei viziuni aproximative, a unei abordări intuitive, cu rol de orientare a strategiilor de investigație științifică în scopul verificării relațiilor dintre variabilele care contribuie semnificativ la elaborarea progresivă a teoriei”[apud.97, p.164].

Din perspectivă holistică comportamentul unui sistem complex se vrea studiat prin abordarea lui inițială integrală, iar ulterior se trece la analiza structurii și comportamentului părților componente.

Conform Enciclopediei de filosofie și științe umane, „*holismul*” prezintă o concepție potrivit căreia organismul biologic sau social ca totalitate organizată nu echivalează cu simpla sumă a părților înțelese ca elemente discrete. Abordarea holistică analizează întregul pentru a ajunge la componentele sale și studiază astfel părțile numai în relația cu întregul, analizând modul în care părțile se înserează în întreg potrivit unei perspective finaliste [38].

În acest context, importante sunt tezele holistice ce remarcă prioritatea firească a întregului în raport cu părțile sale, precum și neechivalarea întregului cu suma componentelor proprii. În conformitate cu legitățile dialecticii întregul și parțialul se generează reciproc: întregul este produsul integrării părților, iar părțile – rezultatul diferențierii întregului [13, p.98].

Astfel, se poate menționa că holismul poate oferi o abordare mai integraționistă vis-a-vis de problema formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

Modelul pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți reprezintă un construct ideatic, care reflectă interconexiunea dinamică dintre activitatea de învățare în mediul academic, pe de o parte și evoluția formării competenței de self-management, cât și a fazelor de formare a competenței de self-management, contextelor facile de formare, exersare a competenței de self-management, pe de altă parte. În cercetarea noastră am ales ca tip modelul structural-funcțional, care imită organizarea internă și structura originală, cât și modalitățile de comportament [69, p.62].

Fundamentarea și elaborarea Modelului pedagogic s-a axat pe concepțiile teoretice privind abordarea fenomenului de competență din perspectivă structurală (Chomsky N, Roegiers X, Raven J etc.). Autorii menționează că valoarea elementelor competenței din perspectivă structurală se axează prioritar pe valorizarea resurselor subiectului constituite din cunoștințe fundamentale (*a ști*), capacități, abilități (*a ști să faci*) și atitudini (*a ști să devii*) raliat la un context concret în care subiectul manifestă *autogestionare proprie* (s.n.) și disponibilitate de utilizare în practică a acestor achiziții ce conduc la *autorealizarea personalității* (s.n.) [61, p.78].

Un element central în structura competenței de self-management a activității de învățare la studenți, prezintă funcțiile managementului (Fayol H, Bontaș I, Iucu R, Jinga I) relevante pentru realizarea propriei activități de învățare ce presupune îndeplinirea unor acțiuni specifice centrate pe aspectele cognitive, atitudinale și motivaționale.

Abordarea competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți solicită anumite accente asupra fenomenului învățării ca: *proces* (Asubel D, Gagne R, Bruner J, Siebert H, A. Woolfolk, Leontiev A. N.) ce determină o schimbare în cunoaștere și în comportament orientată în direcția asimilării cunoștințelor și deprinderilor în vederea formării, dezvoltării și consolidării structurilor psihice (cognitive, motivaționale, afective și volitive) ale personalității; *produs* (Gagne R, Bower G.H, Hilgard E.R. Fontana D etc.) ce presupune un ansamblu de rezultate exprimate în termeni

de cunoștințe, capacități, priceperi, deprinderi, obișnuințe, modalități de gândire, de expresie și de acțiune, atitudini și comportamente; *activitate* (Leontiev A. N) ce reprezintă un ansamblu de acțiuni, (mișcări, operații) interne (mentale) sau externe care facilitează atingerea unui anumit scop și sunt condiționate de o anumită motivație, orientate în direcția asimilării cunoștințelor, formarea capacităților și atitudinilor (competențelor) (s.n) [69, p.63].

În cadrul unui model pedagogic este valorică dimensiunea funcțională a fenomenului abordat, fapt ce ne-a permis să identificăm mecanismele de formare a competenței (Herriot P și Levy Leboyer C) și fazele constituirii competenței (T. Cartaleanu, O. Cosovan etc.). Autorii menționează că procesul formării competenței parcurge următoarele *faze*: *incompetența inconștientizată*, *incompetența conștientizată*, *competența conștientizată*, *competența inconștientizată* [20, p.6-7].

În viziua noastră prezintă interes opinările savanților moderni precum că formarea unei competențe este un proces etapizat, la fiecare din etapele acestuia înregistrându-se anumite rezultate curente. Astfel, cercetătorilor (Adrițhii V, Botnari V, Callo T. etc.) le aparține ideea potrivit căreia procesul de formare a competenței parcurge succesiv anumite *etape*, conform următorului algoritm: *Cunoștințe fundamentale* → *Funcționalitate* → *Conștientizare* → *Aplicabilitate* → *Atitudini/comportament* → *Competență* [37, p.79].

În această ordine de idei, se conturează necesitatea respectării anumitor norme ce ar eficientiza formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În acest sens, am recurs la ideea creării unui *sistem de principii* relevante pentru formarea competenței nominalizate anterior.

Principiile pedagogice reprezintă „norme cu valoare strategică și operațională care fiind respectate, asigură eficiența activităților proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Construirea sistemului de principii nominalizat anterior a derivat din conceptele didacticii postmoderne ce promovează o *pedagogie constructivistă*, care proiectează un model de instruire interpretativ, descriptiv, narativ bazat pe resursele de învățare autonomă, autoorganizată și subiectivă ce stimulează capacitatea studentului, de asimilare a cunoștințelor și de acomodarea acestora la situații noi, prin autoorganizare (s.n), interpretare în raport cu sine și context [24, p.542].

Constructivismul, este o teorie a cunoașterii și reprezintă unul dintre cele trei mari paradigme ale învățării. În contextul teoriei constructiviste un rol prioritar îi revine metacogniției ce desemnează „*cunoașterea propriei cunoașteri*”. Analizând semnificațiile conceptului de „metacogniție” din perspectiva paradigmei constructiviste fenomenul dat influențează învățarea, dar la rândul ei, este construită în și prin învățare. În acest context, *metacogniția* conduce la *self-management*, respectiv la conturarea unor idei asupra modului propriu de proiectare, organizare a acțiunilor, de decizie, de gestiune a resurselor, strategiilor cognitive, de monitorizare a aplicării acestora, de control, apreciere, și reglarea activităților cognitive influențând direct structura motivațională a învățării etc.[85, p.24-25].

Considerăm, că în cazul didacticii formării competențelor, abordarea constructivistă este una relevantă. Ca model general, *constructivismul* evidențiază rolul activ al *celui ce învață* în context formal, dar și nonformal prin capacitatea sa de *construcție, deconstrucție și reconstrucție* a propriei cunoașteri, validă în orice activitate și situație [24, p.539].

Concepția constructivistă stă la baza paradigmei învățării centrate pe elev. Cel ce învață este inițiatorul propriilor experiențe de învățare, în continuă căutare de informații utile rezolvării de probleme și reconstruindu-și încontinuu cunoștințele [51, p.314-315].

Din punct de vedere al constructivismului învățarea la studenți, se face în funcție de propriile structuri mentale și prin mediul educativ ce conține dispozitivele necesare acestei învățări, ce prezintă un proces complex de cunoaștere, apreciere și acțiune proprie [117, p.83].

În concepția constructivistă, învățarea aparține studentului, el caută independent informațiile le procesează mental, construiește singur noi sensuri, noi concepte, își verifică rezultatele prin colaborare, restructurează schemele, produce interpretări variate etc.[108, p.28-29].

Analizând, conținutul și elementele componente ale competenței, specificul formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți și practica învățământului superior, am identificat principiile relevante pentru eficientizarea procesului de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

În acest context, am elaborat următorul sistem de principii axate pe eficientizarea formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți:

- *Principiul priorității construcției „cunoașterii”;*
- *Principiul autonomiei și al individualizării (personalizării);*
- *Principiul învățării contextuale;*
- *Principiul învățării prin colaborare;*
- *Principiul priorității evaluării formative.*

Respectarea sistemică a acestor principii este o condiție importantă pentru formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți, constituind unul dintre reperele fundamentale ale acestui proces complex. În vederea asigurării formării competenței de self-management a activității de învățare, se va urmări implementarea strategiilor didactice cu valență maximă în formare acestei competențe la studenții din mediul academic.

Strategiile, în general, sunt definite ca „activități prin care subiectul își alege, organizează și administrează acțiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop” [apud, 39, p.749].

Strategia pedagogică reprezintă o manieră de abordare a educației necesară pentru realizarea unui scop specific prin punerea în practică a principiilor generale de proiectare a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității și a metodelor de instruire, integrate optim la nivelul unui

discurs didactic, eficient adoptabil într-un context dat. Dimensiunile operaționale ale strategiei pedagogice vizează nivelul epistemologic și cel metodologic [25, p. 349-352].

Strategiile didactice reprezintă demersuri acționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contexte didactice [26, p.282].

În opinia cercetătorului român Cristea S., prin strategie didactică înțelegem „un model de acțiune cu valoare normativă, care sugerează un traseu general de parcurs” [25].

Pozițiile cercetătorilor cu referire la strategiile învățării (Pintrich P.R, Zimmerman B. J. Gagne R, Neacșu I, Negovan V, etc.) specifice activității de învățare raportate la contexte facile reprezintă priorități pentru formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți atât în situații de integrare simulate cât și situații de integrare autentice.

Strategiile didactice cu valoare maximă în formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți valorificate în cadrul experimentului formativ au vizat: *strategii cognitive, metacognitive și motivațional – afective* [39, p.58].

Strategiile cognitive se referă la dimensiunea cognitivă a învățării și prezintă „o activitatea mintală conștientă ce poate fi deliberat utilizată pentru atingerea unui țel cognitiv”. Acest proces devine unu activ și constructiv, care ajută studenții să interpreteze informația și s-o integreze în structuri cognitive deja existente. În acest context, strategiile cognitive ale învățării se referă la implicare activă a studenților în procesul complex de achiziționare a cunoștințelor, procesarea cognitivă a informațiilor, înțelegerea modului în care informația este procesată, codificată și interpretată. Strategiile cognitive de învățare se aplică sarcinilor simple de memorare sau unor sarcini mai complexe care necesita înțelegerea informațiilor (înțelegerea unui text sau a unei lecturi).

Dintre cele mai reprezentative strategii cognitive care au un rol prioritar în formare competenței de self-management a activității de învățare la studenții sunt: *strategii de repetare, strategii de elaborare, strategii de organizare*.

Strategiile de repetare creează premise de dezvoltare la studenți a anumitor capacități și abilități specifice, cum ar fi: orientarea atenției, selectarea și codificarea informațiilor, recitarea unor termeni de învățat, spunerea unor cuvinte cu voce tare în timpul citirii unui text, scoaterea în evidență sau sublinierea textului într-un mod mai degrabă pasiv sau nereflexiv.

Strategiile de elaborare, permit studenților în cadrul activității de învățare autoreglată atribuirea de semnificații informației, construirea legăturilor, transferul și conservarea informației, parafrazarea sau realizarea unui sumar al materialului învățat, crearea analogiilor, luarea unor notițe (unde studenții de fapt reorganizează și leagă ideile din notițele lor în contrast cu notele luate pasiv, liniare), explicarea ideilor din materialul deja învățat altcuiva și punerea de întrebări și elaborarea de răspunsuri.

Cu referire la strategiile de organizare putem menționa că ele presupun procesarea profundă a informațiilor, selectarea informației (ideilor principale din text), schițarea textului sau materialului de învățat, utilizarea unor diverse tehnici, specifice pentru selectarea și organizarea ideilor din material, construirea legăturilor și conexiunilor între idei și cunoștințe [39, p.59].

Alte strategii cognitive se referă la: înțelegerea textului, rezolvare de probleme, reamintirea ideilor principale, formulare de ipoteze, transferul, analiza datelor, utilizarea contextului, verificarea ipotezelor. Așadar, în cadrul activității de învățare independente, la nivel cognitiv, se poate opera prin strategii de: receptare, înțelegere, conceptualizare, memorare – stocare – reactualizare; rezolvare de probleme și strategii decizionale etc.

Strategiile metacognitive reprezintă strategii generale de învățare și au la bază cunoștințele metacognitive sau „*cogniție despre propria cunoaștere*” ce presupune din partea subiectului înțelegerea conștientă a propriilor procese cognitive, selectarea și utilizarea a celor mai eficiente strategii cognitive și resurselor disponibile, orientează, concentrează, planifică și implementează acțiuni de învățare își monitorizează propriile progrese. Utilizarea strategiilor metacognitive de către studenți în cadrul activității de învățare independente favorizează reglarea propriilor acțiuni, conștientizarea propriei învățări, gestionarea interesului față de învățare și a autoeficacității, gestionarea motivației și ajustarea efortului etc. Am considerat relevant de a elucida acele strategii metacognitive ce au un rol prioritar în formare competenței de self-management a activității de învățare la studenții. Dintre care putem evidenția: *strategii de planificare, monitorizare și reglare/autoreglare* [39, p.60].

Strategiile de planificare a activității de învățare independentă prezintă din partea studenților: stabilirea scopurilor pentru studiu individual, citirea razantă, stabilirea unor întrebări înainte de citirea textului, realizarea unei sarcini de analiza a problemei. Aceste activități îl ajută pe cel ce învață să-și planifice utilizarea strategiilor cognitive și de asemenea activează aspectele cele mai relevante ale cunoștințelor, făcând organizarea sau înțelegerea materialului mult mai ușoară și eficientă. Cu referire la strategiile de monitorizare ele variază în dependență de contextul învățării, fiind utilizate în procesul execuției sarcinii cu scopul de a evalua oportunitatea strategiilor cognitive aplicate de cel ce învață în raport cu obiectivul prestabilit. Monitorizarea activității de învățare independentă include din partea studentului: trasarea, coordonarea atenției în timpul citirii unui text, sau ascultării unei lecturi, autotestarea prin utilizarea întrebărilor despre material pentru a verifica înțelegerea, monitorizarea înțelegerii unei lecturi și utilizarea strategiilor de luare a testelor într-o situație de examinare.

Strategiile de reglare – autoreglare sunt strâns legate de strategiile de monitorizare. Astfel, studenții își monitorizează autonom activitatea de învățare și performanțele în comparație cu anumite obiective sau criterii, acest proces de monitorizare solicită necesitatea de reglare – autoreglare.

Următoarea categorie de strategii specifice activității de învățare sunt *strategiile motivaționale*. Motivația pentru învățarea se desfășoară sub influența și controlul a unor seturi complexe de motive, ale unui sistem motivațional deschis, implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării, planificarea unor activități de învățare integrate în formarea și dezvoltarea profesională, construirea unor expectații pozitive și explicit a încrederii în forțele proprii, conștientizarea valorii activității de învățare, autovalorizarea, dezvoltarea sentimentului autoeficacității etc. [39, p.66].

Strategiile afective prezintă strategii de suport a activității de învățare implicate în controlul și managementul atitudinilor, emoțiilor, valorilor în contextul studiului. Menționăm faptul că strategiile afective susțin și intensifică toate acțiunile și activitățile desfășurate. La rândul lor aceste strategii presupun din partea celui ce învață, gândire independentă, dezvoltarea intuiției, curajul intelectual, perseverența, încrederea în acțiune, controlul etc. [40, p.69].

Schimbările produse în paradigma cunoașterii, diversitatea domeniilor cognitive, transformările survenite în expectanțele educabililor (studenților), creșterea complexității sociale, rapiditatea schimbărilor sociale datorate factorilor economici, demografici și politici etc. impun o complexă dimensionare a contextelor semnificative pentru „*cel ce învață*”. În această ordine de idei, strategiile didactice (cognitive, metacognitive, motivațional-afective) proiectate pentru realizarea Modelului experimental propus înglobează variate forme de activități cu studenții, atât în situații de integrare simulate: în cadrul orelor (curs/prelegeri), în afara orelor (seminarii, studiul individual, laborator) cât și situații de integrare autentice.

O componentă prioritară a Modelului pedagogic conform Cadrului Național al Calificărilor[152], Codul educației al Republicii Moldova [145] sunt *finalitățile*, ce reprezintă „...rezultatele învățării”. Finalitatea se înscrie ca o dimensiune a educației prin care se delimitează categoric de ansamblul influențelor pe care le generează diferite medii educaționale, în care subiectul se află în ipostaza de membru al societății. Finalitățile educaționale circumscriu modelul de personalitate, pe care educația urmează să-l formeze [8, p.61].

Ținând cont de necesitatea conexiunii de asigurarea funcționalității achizițiilor academice, rezultatele învățării sunt codificate în termeni de *competențe (s.n)* care includ cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit personalității să facă față necesităților actuale și viitoare în activitatea profesională. Finalitățile formulate în cadrul Modelului pedagogic țin de exprimarea rezultatelor învățării descrise în termeni de *competența de self-management a activității de învățare la studenți*.

Derularea etapei formative a experimentului pedagogic s-a axat pe elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM), a activității de învățare la studenți ilustrat în Figura 3.1. [71, p.370].

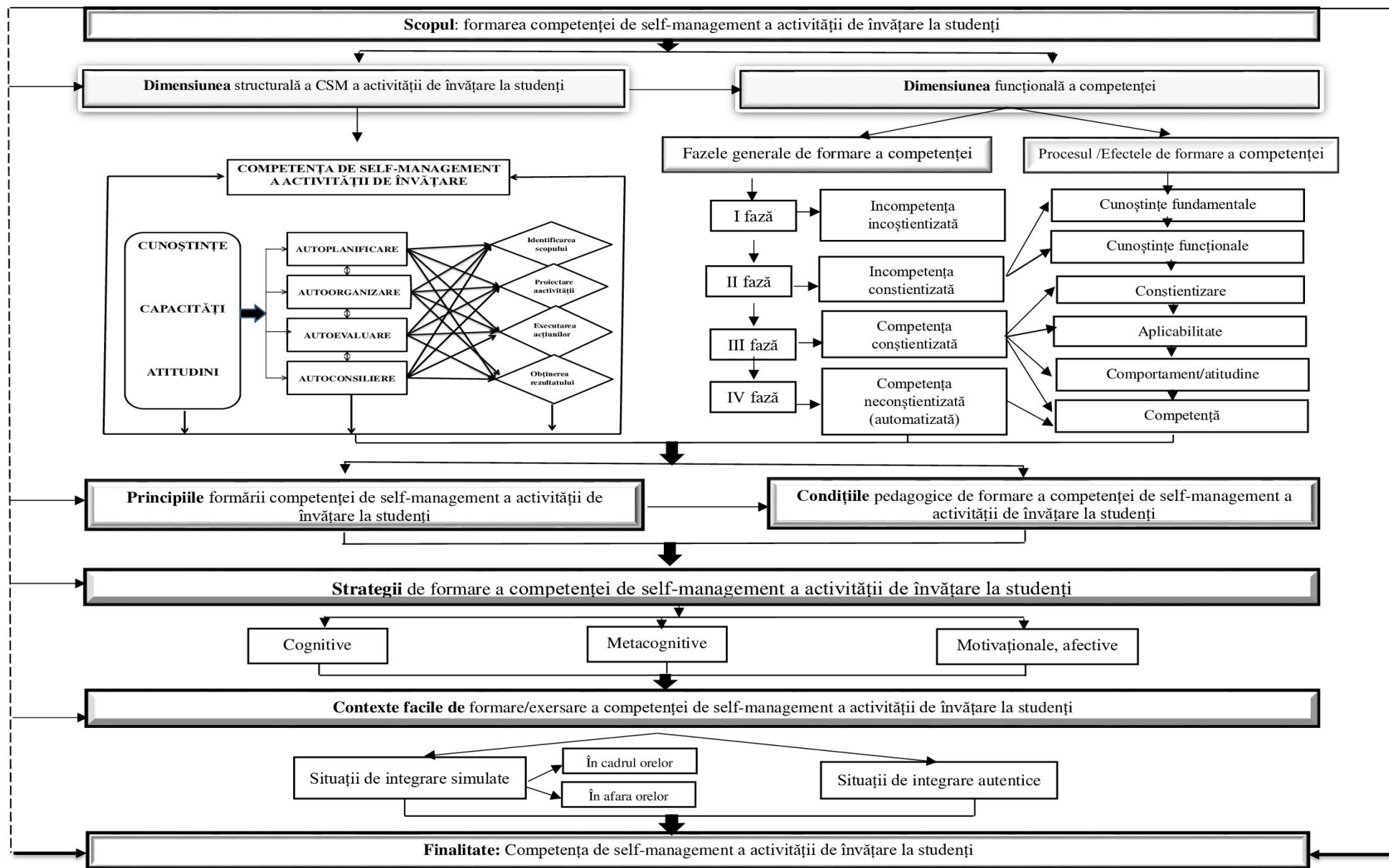


Fig. 3.1 Modelul pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți

Modelul pedagogic de formare CSM activității de învățare la studenți cuprinde: dimensiunea structurală a CSM a activității de învățare la studenți, ce înglobează sinergic componentele competenței, dimensiunile managementului, precum și elementele activității de învățare; dimensiunea funcțională a competenței (DFC) ce cuprinde fazele generale de formare a competenței (FGFC) și procesul/efectele de formare a competenței (P/EFC), principiile de formare a CSM a activității de învățare la studenți; condițiile pedagogice de formare a CSM a activității de învățare la studenți; strategiilor de formare a CSM a activității de învățare la studenți; contexte facile de formare/exersare a CSM a activității de învățare la studenți; finalitatea preconizată [69, p.66-67].

În acest context, Modelul pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți include un ansamblu de elemente interconectate, care se focusează sinergic pe propulsarea personalității în situații incitante pentru automobilizarea resurselor interne în vederea realizării scopului acceptat.

3.2. Dimensiunea investigativ - experimentală de valorificare a Modelului pedagogic de formarea a competenței de self-management a activității de învățare la studenți

Derularea experimentului formativ s-a axat pe valorificarea eficacității Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți prezentat în Figura 3.1.

Intervențiile formative s-au efectuat pe un eșantion de 52 studenți, din cadrul facultății de Pedagogie, ciclul I (studii superioare de licență) a Universității de Sat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău).

Argumentarea experimentală a eficienței Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți, prezintă construcția simplificată a unei realități, a unui fenomen științific ce are ca finalitate conștientizarea celor mai importante variabile ce permit dezvoltarea unei viziuni aproximative, a unei abordări intuitive, cu rol de orientare a strategiilor de investigație științifică în scopul verificării relațiilor dintre variabilele care contribuie semnificativ la elaborarea progresivă a teoriei.

Dimensiunea investigativ – experimentală privind valorificarea Modelului pedagogic s-a realizat în baza unor repere metodologice, orientate spre formarea CSM a activității de învățare la studenți, asigurând plenar și concomitent, evoluția firească a însușirii fiecărui element al competenței nominalizate anterior și interconexiunea lor, pe de o parte, și joncțiunea elementelor raliat la fazele generale de formare a competențelor cât și la procesul de formare a acesteia, pe de altă parte.

În scopul eficientizării formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți s-a actualizat curriculumul universitar (programa analitică) la cursul „Teoria și metodologia

dezvoltării vorbirii” ce reflectă sarcinile pentru activitatea de învățare independentă a studenților (vezi *Anexa 10*).

În această ordine de idei, aprobarea Modelului pedagogic a demarat cu desemnare scopului - formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți. Cu referire la scopul pedagogic propus, menționăm că prezintă finalitățile de sistem care definesc liniile generale de dezvoltare a politicii educaționale și orientează valoric acțiunile de formare –dezvoltare a personalității proiectate și realizate în cadrul sistemului de învățământ. Prin conținut, scopurile posedă o anumită *autonomie* și subordonează mai multe obiective.

Obiectivele prezintă ipostaza cea mai „concretă” a finalităților și desemnează schimbările realizate în procesul educațional. Derivate din scop, obiectivele educaționale prin integrarea lor într-un ansamblu unitar, au condus la realizarea scopului propus: formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

Acest scop a fost detaliat printr-un șir de *obiective* realizate în cadrul cursului „*Teoria și metodologia dezvoltării vorbirii*”, ce vizează:

- Formarea cunoștințelor de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere axate pe activitatea de învățare independentă (identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate;
- Formarea capacităților de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere axate pe activitatea de învățare independentă (identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate;
- Formarea atitudinilor de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere axate pe activitatea de învățare independentă (identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate.

Considerăm, relevant a aduce anumite argumente cu referire la modalitatea de implementare a Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

Aderăm la opinia științifică conform căreia formarea unei competențe este eficientă dacă e raliată la elementul fundamental de formare a acesteia. În cazul cercetării noastre acestea sunt *principiile* formării competenței de self-management (PFCSM) a activității de învățare la studenți.

Astfel, considerăm important să elucidăm, argumentarea experimentală a eficacității Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți prin prisma exigențelor *principiilor* și a *condițiilor* derivate din ele.

Principiul priorității construcției mentale presupune apropierea studenților de stilul cunoașterii științifice prin: organizarea și realizarea de experiențe cognitive; activități de căutare și apoi de interiorizare a sensului; formularea, individuală sau în grup, de ipoteze; procesarea informațiilor până la generalizare și conceptualizare; utilizarea unor modalități multiple de reprezentare a realității, pentru perceperea variată a informațiilor [69, p.64].

Transpunerea în practică a acestui principiu în vederea formării competenței de self-management a activității de învățare a generat respectarea următoarelor condiții pedagogice:

- Motivarea studenților pentru prefigurarea mintală a scopului activității de învățare prin prisma experiențelor cognitive deținute și a perspectivelor de dezvoltare profesională a acestora.
- Implicarea studenților în construcția „traseului personal” pentru atingerea performanței (finalității) desemnate în scop.
- Recomandarea contextelor adecvate la ore pentru conștientizarea și aplicabilitatea materiei de studii în conformitatea cu proiectul elaborat.
- Stimularea studenților pentru realizarea autoevaluării critice a rezultatelor atinse

Principiul autonomiei și al individualizării (personalizării). Principiul dat presupune pe de o parte, pregătirea studenților pentru a-și asuma învățarea independentă, iar, pe de altă parte, fiecare subiect să fie încurajat să-și construiască propria cunoaștere asupra realității, folosind experiența anterioară și cea directă în găsirea sensurilor noilor informații [69, p.64].

Realizarea practică a acestui principiu respectă următoarele condiții pedagogice:

- Implicarea studenților în conceperea sarcinilor autentice de învățare, plecând de la experiența sa de cunoaștere.
- Incitarea disponibilității studentului de a-și „construi propria cunoaștere” prin experiență, elaborare de scheme mentale care valorifică procesele complementare (asimilare-acomodare) în vederea adaptării la realitate prin demers individual, în contextul învățării.
- Crearea contextelor de învățare care asigură motivarea studenților prin valorificarea tuturor resurselor cognitive, dar și noncognitive.

Cu referire la *principiul învățării contextuale*, ce presupune plasarea subiectului în situația de a utiliza o varietate de informații, prezentate în cele mai diverse moduri, astfel încât să fie cât mai apropiate de realitate. Mediul constituie suportul de studiu individual. În scopul consolidării învățării constructiviste, trebuie să existe și aplicații practice, verificări, dezvoltări ale acestora, utilizând diverse contexte, tot mai problematizate [69, p.64].

Condițiile pedagogice, respectarea cărora se va urmări în vederea realizării eficiente a principiului dat, sunt:

- Asigurarea și conștientizarea de către studenți a cunoștințelor fundamentale prin oferirea posibilității de a-și selecta individual direcția cogniției inductive și deductive.

- Stimularea capacității studentului, de asimilare a cunoștințelor și de acomodare a acestora la situații noi, prin autoorganizare, interpretare, valorificare în raport cu sine și context.
- Propulsarea studentului în contexte autohtone ce solicită integrarea valorilor achiziționate în competențe profesionale.

Principiul învățării prin colaborare – presupune încurajarea interacțiunilor între subiecți pentru a colabora și coopera în utilizarea resurselor, în organizarea activității, în confruntarea și negocierea ideilor, în discutarea rezultatelor învățării individuale etc [69, p.64].

În realizarea acestui principiu am urmărit respectarea următoarelor condiții pedagogice:

- Crearea contextelor sociale de semeni pentru prezentarea rezultatelor, succesului.
- Incitarea disponibilității studenților pentru a se implica în activitatea de învățare independentă.
- Constituirea și elaborarea situațiilor pentru comunicarea asertivă în vederea afirmării propriilor trasee de învățare.

Principiul priorității evaluării formative, dinamice presupune că evaluarea formativă să se facă, în primul rând, prin raportarea la modul în care se produce învățarea, modul de construire a soluțiilor, de înțelegere și rezolvare a unor situații reale, de prelucrare a datelor și experiențelor, de utilizare a strategiilor. În felul acesta se poate evidenția progresul făcut de subiect, evoluția lui cognitivă, achiziția de capacități și competențe, nu doar achiziția de cunoștințe și reproducerea cât mai fidelă a acestora, ceea ce este o realitate în evaluarea tradițională [69, p.64].

Realizarea practică a principiului nominalizat poate fi susținută de respectarea următoarelor condiții pedagogice:

- Stimularea studentului pentru autoevaluarea gradului de conștientizare a propriilor achiziții de învățare autonomă.
- Monitorizarea studentului pentru a-și înregistra „saltul” deținerii competenței de învățare autoreglată.
- Crearea contextelor de învățare solicitante de aplicabilitate promptă a competenței de self-management a activității de învățare și evaluarea progresului studenților în operativitatea realizării scopului de învățare.

În vederea formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți am urmărit implementarea strategiilor cu valență maximă în formarea acestei competențe la studenți. Realizarea practică a exigențelor derivate din principiile sistemului expus anterior e relevantă prin conturarea strategiilor pe care le-au utilizat studenții privind formarea competenței de self-management a activității de învățare, prin aplicarea unor numeroase strategii cognitive, metacognitive, și motivațional-afective la fel și utilizarea strategiilor de management al resurselor pe care studenții le-au aplicat în monitorizarea propriei activități de învățare.

Am considerat important de a determina și implementa strategiile care au un rol prioritar în formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În formarea la studenți a competenței de self-management a activității de învățare am pus accentul pe utilizarea consecutivă a *strategiilor cognitive* (repetare, elaborare, organizare, receptare, conceptualizare, rezolvare de probleme, înțelegere, memorare–stocare–reactualizare etc.); *metacognitive* (organizare/planificare, monitorizare și autoreglare); *motivaționale* (implicarea în fixarea scopului învățării, construirea expectațiilor pozitive, conștientizarea valorii sarcinii, autovalorizarea, autoeficacitatea) și *afective* (gândirea independentă, dezvoltarea intuiției cu privire la egocentrism, antrenarea înclinației spre corectitudine, curajul intelectual, perseverența, încrederea în acțiune, strategii de a face față anxietății, limitarea competiției, controlul nevoii de a câștiga) [86, p. 33-34].

Pentru funcționalitatea eficientă a strategiilor cognitive, metacognitive și motivațional-afective le-am adaptat comportamental la specificul contextelor cu care se confruntă studenții.

În continuare, propunem contextele selectate pentru implementarea strategiilor date în cadrul etapei formative a experimentului pedagogic, în vederea formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți (*vezi Anexa 11*).

Grație intervențiilor educaționale aplicate, consecutiv atât în situații de integrare simulate cât și în situații de integrare autentice din cadrul experimentului pedagogic ne demonstrează elocvent progresul studenților.

Astfel, am constatat că utilizarea sistematică și continuă de către studenți în cadrul activității de învățare independente a *strategiilor cognitive* au permis evidențierea manifestării următoarelor acțiuni:

- reținerea informațiilor factuale (noțiuni, concepte, idei etc.);
- selectarea informațiilor;
- repetarea în gând sau cu voce tare în timpul lecturării conținuturilor cursului „TMDV”;
- sublinierea și transcrierea conținutului informațional;
- elaborarea listelor cu noțiuni și concepte importante specifice cursului;
- extragerea ideilor principale ale cursului;
- realizarea legăturilor inter, intra- și transdisciplinare între noile informații și cele deținute deja;
- identificarea ideilor –cheie;
- realizarea rezumatelor cu referire la conceptele, ideile principale;
- explicarea ideilor din materialul învățat;
- realizarea analogiilor dintre diverse idei și concepte în baza la cursul „Teoria și metodologia dezvoltării vorbirii”;
- reorganizarea materialului , informațiilor noi prin conferirea de sensuri și integrarea în relații cu cele cunoscute deja;

- reprezentarea grafică a materialului sub formă de tabel, sinteză, hartă, structură ierarhică etc.

Utilizarea strategiilor cognitive de către studenți în cadrul activității de învățare s-a realizat prin funcționalitatea mecanismelor psihice (*senzațiile, percepțiile și reprezentările*) care au asigurat recepționarea primară a informațiilor și obiectelor, evenimentelor și situațiilor întâlnite de subiecți în diferite contexte. Activitatea funcționării acestor categorii de mecanisme psihice s-a finalizat cu obținere unei imagini mintale (subiective, ideale) ale obiectelor în baza cărora subiecții și-au gestionat resursele adaptative: senzații, percepții, reprezentări. Imaginile mentale obținute prin prelucrarea primară a informațiilor realizată de mecanismele senzoriale au fost procesate prin mecanismele de prelucrare secundară a informațiilor: *gândire, memorie și imaginație*. Prin intermediul procesului de *gândire* au fost condensate imagini mentale, informații esențiale despre obiectele și relațiile dintre ele ce se obțin prin intermediul operațiilor de generalizare, particularizare, abstractizare, analiză, sinteză, comparație. La rândul ei, *memoria* a asigurat stocarea, reținerea informației, reactualizarea sau stocarea acesteia în corespundere cu sarcinile activității de învățare individuală. Implicarea imaginației în procesul de învățare independentă a contribuit substanțial la codificarea simbolică și semantică a informațiilor [91, p.28].

Prin intermediul utilizării *strategiilor metacognitive*, studenții au identificat cum învață ei personal și cu și-ar putea adapta felul în care învață în prezent, pentru o învățare mai eficientă.

Astfel, studenții au demonstrat următoarele comportamente:

- stabilirea și planificarea independentă a scopului activității de învățare;
- identificarea criteriilor de monitorizare a procesului de învățare;
- generalizarea întrebărilor orientative înainte de lecturarea materialului;
- stabilirea priorităților în îndeplinirea sarcinilor de învățare independentă;
- compararea scopurilor, criteriilor, obiectivelor stabilite cu rezultatele curente obținute prin aplicarea strategiilor cognitive,
- interpretarea și înregistrarea rezultatelor propriei activități de învățare;
- autoevaluarea comprehensiunii informațiilor;
- ajustarea ritmului și gestionarea eficientă a timpului activității de învățare independente;
- revizuirea, ajustarea, modificarea și schimbarea repertoriului strategic conform contextelor;
- echilibrarea efortului cu cerințele sarcinilor.

În acest sens, studenții care au acționat metacognitiv în îndeplinirea sarcinilor academice au demonstrat: cunoștințe despre sine, subiectele studiate în cadrul cursului „Teoria și metodologia dezvoltării vorbirii”, sarcinile de învățare, strategiile de învățare și contextele în care vor să învețe. Totodată, studenții din grupa experimentală anticipau eventualele obstacole ce pot apărea și cu care se pot confrunța în realizarea activității de învățare independente. În cadrul activității de învățare atât în situații de integrare simulate cât și în situații de integrare autentice subiecții selectau și utilizau cele mai

eficiente strategii cognitive, ceea ce a eficientizat orientarea și concentrarea acestora asupra scopului activității de învățare, autoplanificarea, autoorganizarea și autoevaluarea acesteia.

Exercitarea de către studenți a strategiilor metacognitive în cadrul situațiilor de integrare simulate și autentice a dus la manifestarea următoarelor comportamente: reflectarea asupra propriilor procese cognitive (gândire, înțelegere, memorie) și a relațiilor dintre ele, observarea și monitorizarea operațiilor mentale utilizate în realizarea diferitor sarcini, formarea unei imagini corecte despre propriile procese cognitive, reflecția asupra modului propriu de învățare, înțelegerea și conștientizarea propriilor activități de studiu, a condițiilor și contextelor de învățare; monitorizarea progresului în realizarea obiectivelor activității de învățare, schimbarea strategiilor deoarece cele utilizate au fost ineficiente, revenirea la momentul selectării strategiei deoarece rezultatul a fost nesatisfăcător, anticiparea informațiilor despre care se învață, ignorarea informațiilor nerelevante, evaluarea rezultatelor în funcție de obiectivele stabilite [90, p.207-208].

În cadrul activității de învățare a studenților un rol important în prelucrarea informațiilor a revenit mecanismelor psihice reglatorii: *atenția, voința, comunicare și limbaj*. Din perspectiva teoriei procesării informațiilor, atenția constă în proiectarea de către subiect a resurselor cognitive în vederea rezolvării unei sarcini de învățare. Alături de atenție, în structura învățării s-a inclus ca mecanism de reglare a activității și voința. În cercetările sale K.Lewin preciza că procesul voluntar al învățării debutează cu trecerea de la dorință la aspirație. În acest sens, limbajul reprezintă un instrument care reglează orice activitatea în general și activitatea de învățare în special și se află în strânsă corelație cu procesul de comunicare. Deoarece procesul de comunicare face posibilă transmiterea cât și receptarea informațiilor care se învață [83, p.31-32].

Următoarea categorie de strategii utilizate de către studenții grupei experimentale din cadrul cercetării, relevante în formarea competenței de self – management a activității de învățare sunt cele *motivaționale și afective*.

Aplicarea sistematică a strategiilor motivaționale în cadrul activității de învățare susținută de mecanismele stimulator-energizante (*motivația și afectivitatea*) prezintă factorul declanșator și de orientare, de susținere energetică și potențare a învățării și a oferit posibilitatea studenților să:

- recunoască importanța și valoare propriei activități de învățare;
- conștientizeze clar scopul activității de învățare independente;
- canalizeze interesul spre propria activitatea de învățare;
- intensifice motivația intrinsecă;
- stimuleze curiozitatea sporită și interesul epistemic în cadrul propriei activități de învățare;
- coreleze sarcinile de studiu individual cu propriile nevoi, interese, expectanțe;
- mobilizeze propriile capacități de a depăși obstacolele;
- susțină încrederea în propria competență;

- focuzeze pe puncte forte ale propriei personalități;
- anticipe satisfacția în realizarea activității de învățare independente etc.

Utilizarea strategiile motivaționale de către studenți în situații de integrare simulate cât situații de integrare autentice au presupus: implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării independente; construirea unor expectații pozitive, conștientizarea valorii sarcinii, dezvoltarea sentimentului autoeficacității etc.

O altă categorie de strategii utilizate de către studenți în formarea competenței de self-management a activității de învățare au fost „*strategiile afective*”, ce au vizat stimularea, energizarea și reglarea învățării și care au influențat performanțele academice ale acestora.

Astfel, studenți cu un nivel înalt de autoeficacitate au: manifestat sentimente de încredere în sine; conștientizat propria atitudine față de învățarea academică independentă; analizat logic, obiectiv situația afectivă; practicat autosugestii pozitive, constructive; stabilit un raport obiectiv între propriile capacități și expectanțe, manifestat control asupra propriilor stări afective și automotivarea etc.

Studenții cu nivel jos de autoeficacitate s-au manifestat prin dezechilibru emoțional, trăiri emoționale adverse, reacții extreme, autoblamarea, blamarea celor din jur, generalizări negative și neîncrederea în sine etc. În acest sens, studentul este cel care trebuie să acționeze, să-și mobilizeze forțele intelectuale, să manifeste preocupare pentru cunoaștere, inițiativă, să caute, să tatoneze, să exploreze, să propună soluții la probleme, să vină cu idei noi, să formuleze opinii, ipoteze, să extragă concluzii, să argumenteze, să judece, să evalueze, să ceară ajutor, să comunice și să coopereze cu colegii și cu cadrele didactice. În contextul activității de învățare independente strategiile motivațional – afective optimizează (susțin, intensifică) motivația individului pentru acțiunile și activitățile desfășurate, optimizează și motivația pentru învățare, însă doar în relație cu celelalte strategii (cognitive și metacognitive).

Eficientizarea formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți, care a condus la rezultate semnificative, s-a înregistrat grație respectării principiilor formării competenței nominalizate anterior ce au direcționat activitatea formativă la corelarea strategiilor cu contextele facile de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți.

Pentru a evalua eficiența metodologiei de formare a competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți și funcționalitatea reperelor psihopedagogice s-au organizat investigații experimentale privind validarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți.

3.3. Investigații experimentale privind validarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți

Scopul experimentului de control: constă în estimarea eficacității Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți

Obiectivele etapei de control a experimentului pedagogic:

- diagnosticarea nivelului final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenți;
- analiza, compararea și interpretarea datelor experimentului constatativ și de control, atât în cadrul grupei experimentale cât și de control.

Metodele de cercetare aplicate în cadrul experimentului de control au fost: chestionarea, observația, analiza produselor activității studenților, prelucrarea statistică a rezultatelor experimentale. Metodica experimentului de control a fost constituită în mod analogic cu metodica experimentului constatativ. Unul dintre obiectivele experimentului de control a vizat diagnosticarea nivelului final de deținere a CSM a activității de învățare la studenți. Determinarea nivelului final privind deținerea CSM a activității de învățare la studenți s-a axat pe următoarele criterii:

- ❖ posedarea cunoștințelor de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsilierea activității de învățare ce vizează identificarea scopului de învățare, proiectarea activității, executarea acțiunilor și obținerea rezultatului;
- ❖ demonstrarea capacităților, aptitudinilor de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere a activității de învățare axate pe identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea activității și executarea acțiunilor în obținerea rezultatului;
- ❖ manifestarea atitudinii reactualizate și valorificate inedit într-un proces continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere orientate spre acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate [75, p.243-244].

Pentru diagnosticarea nivelului final al deținerii CSM a activității de învățare la studenți am utilizat următoarele instrumente: Chestionarul (*vezi Anexa 2*) și Fișa de observație (*vezi Anexa nr.3*). [68, p.244].

Eșantionul experimental a fost format din 104 studenți, anul I de studii, din anul universitar 2015-2016, dintre care 52 de studenți au constituit *grupa experimentală (GE)* și 52 studenți au cuprins *grupa de control (GC)*. Datele experimentale s-au analizat în baza indicatorilor de performanță, raportați la criterii ce au condus la determinarea nivelului final al deținerii CSM a activității de învățare la studenții moderni. În baza acestora au fost determinate *nivelurile* de deținere a CSM a activității de învățare la studenți: nivelul înalt; mai sus de mediu; mediu; mai jos de mediu; jos, prezentate în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Indicatori de performanță pentru aprecierea nivelului final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenți

NIVELUL CUNOȘTIINTELOR, CAPACITĂȚILOR ȘI ATITUDINILOR VIS-A-VIS DE ELEMENTELE ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE					
	Înalt	Mai sus de mediu	Mediu	Mai jos de mediu	Jos
AUTOPLANIFICARE	<ul style="list-style-type: none"> -conștientizează foarte mult scopul activității de învățare independente într-o manieră originală; -autoplanifică independent scopul activității de învățare -elaborează planul propriei activități de învățare respectând, dimensiunea structurală a activității de învățare -manifestă curiozitate sporită în cadrul propriei activității de învățare 	<ul style="list-style-type: none"> -conștientizează mult scopul activității de învățare independente -autoplanifică independent scopul activității de învățare -elaborează planul propriei activități de învățare -manifestă multă curiozitate în activitatea de învățare independentă 	<ul style="list-style-type: none"> -conștientizează scopul activității de învățare independente, cu unele confuzii. -autoplanifică independent scopul activității de învățare după un model. -elaborează planul propriei activități de învățare în baza unui suport schematic -manifestă curiozitate scăzută în activitatea de învățare independentă 	<ul style="list-style-type: none"> -conștientizează foarte puțin scopul activității de învățare independente. -autoplanifică cu dificultate scopul propriei activități de învățare în baza unui model. -elaborează planul propriei activități de învățare, după un model dat (concret) -manifestă curiozitate și dorința de explorare doar la îndemnul altui subiect 	<ul style="list-style-type: none"> -nu conștientizează scopul activității de învățare independente. -autoplanifică eronat scopul propriei activități de învățare chiar și în cazul ofertei de sprijin. -elaborează incorect planul propriei activități de învățare - nu manifestă curiozitate în activitatea de învățare independentă
AUTOORGANIZARE	<ul style="list-style-type: none"> -utilizează și îmbină optim diverse strategii de învățare independentă. -realizează conexiuni originale inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare -manifestă trăiri afective pozitive intensive în cadrul activității de învățare independente 	<ul style="list-style-type: none"> -utilizează strategii de învățare independentă. -realizează conexiuni inter-, intradisciplinare în cadrul propriei activități de învățare -manifestă trăiri afective pozitive în cadrul activității de învățare independente 	<ul style="list-style-type: none"> -utilizează cu sprijin strategiile de învățare independentă. -realizează conexiuni inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare cu unele dificultăți -manifestă trăiri emoționale: neîncredere, afectivitate instabilă. 	<ul style="list-style-type: none"> -utilizează cu dificultăți strategiile de învățare independentă. -realizează numeroase erori evidente în stabilirea conexiunilor inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare -manifestă trăiri afective negative în cadrul activității de învățare independentă 	<ul style="list-style-type: none"> -utilizează inadecvat strategiile de învățare independentă. -nu realizează conexiuni inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare -manifestă indiferență în cadrul activității de învățare independentă
AUTOEVALUARE	<ul style="list-style-type: none"> - corect conștientizează rezultatul propriei activități de învățare -evaluează autonom și corect corectitudinea determinării scopului activității de învățare -determină metodologia de evaluare a propriei activități de învățare -interpretează fundamentat și corect rezultatele propriei activități de învățare -autoevaluează obiectiv rezultatele propriei activități de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> -conștientizează rezultatul propriei activități de învățare -evaluează independent nivelul real a scopului activității de învățare -interpretează adecvat rezultatele propriei activități de învățare -autoevaluează independent rezultatele propriei activități de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> -concepe confuz rezultatul propriei activități de învățare cu unele neclarități -evaluează cu dificultăți realizarea scopului activității de învățare independente -interpretează vag rezultatele propriei activități de învățare -autoevaluează rezultatele propriei activități de învățare cu unele ezitări 	<ul style="list-style-type: none"> -conștientizează foarte puțin rezultatul propriei activități de învățare -autoevaluează real scopul activității de învățare independente în baza unui suport schematic. -interpretează cu erori evidente rezultatele propriei activități de învățare. -autoevaluează foarte puțin și rar rezultatele propriei activități de învățare 	<ul style="list-style-type: none"> -nu conștientizează rezultatul propriei activități de învățare -evaluează incorect scopul activității de învățare independente -interpretează confuz rezultatele propriei activități de învățare -nu autoevaluează rezultatele propriei activități de învățare
AUTOCONSILIERE	<ul style="list-style-type: none"> -știe să manifeste automotivație pentru activitatea de învățare independentă. -autoorganizează, selectează și adaptează creativ spațiul, gestionează timpul și se autoorganizează pentru activitatea de învățare independentă. -manifestă inteligență emoțională ridicată în activitatea de învățare independentă. 	<ul style="list-style-type: none"> -cunoaște mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă. -organizează spațiul și gestionează eficient timpul activității de învățare independentă. -manifestă inteligență emoțională în activitatea de învățare independentă 	<ul style="list-style-type: none"> -cunoaște vag mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă. -autoorganizează spațiul și gestionează neeficient timpul activității de învățare independentă. -manifestă inteligență emoțională scăzută în activitatea de învățare independentă 	<ul style="list-style-type: none"> -diferențiază cu dificultăți mecanismele de automotivație specifice activității de învățare independentă. -autoorganizează incorect spațiul și gestionează neeficient timpul activității de învățare independentă. -manifestă inteligență emoțională instabilă în activitatea de învățare independentă 	<ul style="list-style-type: none"> -nu manifestă automotivație în activitatea de învățare independentă. -nu se implică în organizarea spațiului și gestionarea timpului activității de învățare independentă. -nu manifestă inteligență emoțională în activitatea de învățare independentă

În urma aplicării Chestionarului privind identificarea nivelului final de deținere a competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți din cadrul experimentului pedagogic am obținut următoarele rezultate ce sunt transpuse în tabele: grupa de control (GC) (vezi Anexa 12) și grupa experimentală (GE) (vezi Anexa 13).

Datele experimentale s-au analizat în baza indicatorilor de performanță, raportați la criterii ce au permis identificarea nivelului final de deținere a CSM a activității de învățare de către studenți.

Rezultatele obținute privind constatarea nivelului final al deținerii CSM a activității de învățare la studenți în urma aplicării Chestionarului sunt prezentate în Tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Nivelul final de deținere a CSM a activității de învățare la studenți

Niveluri	Foarte Mult/Înalt	Mult/ Mai sus de mediu	Puțin/ Mediu	Foarte puțin/ Mai jos de mediu	Deloc/ Jos
	%	%	%	%	%
Grupa de control(GC)	2,69	55,96	40,86	0,48	0
Grupa experimentală(GE)	23,17	67,31	8,08	1,53	0

Datele experimentale, privind nivelul final al deținerii CSM a activității de învățare la studenți, prezentate în Tabelul 3.2, reflectă situația potrivit căreia un număr semnificativ de subiecți din grupa de control 55,96% (studenți) și grupa experimentală 67,31% (studenți) au demonstrat nivel mai sus de mediu în deținerea competenței cercetate.

Analiza rezultatelor experimentale în urma implementării metodei observării a permis plasarea subiecților pe o scală cu cinci niveluri: 5- nivel înalt; 4- nivel mai sus de mediu; 3-nivel mediu; 2-nivel mai jos de mediu; 1-nivel jos. Rezultatele obținute sunt transpuse în Tabelul 3.3.

Tabelul 3.3. Nivelul final de deținere a CSM a activității de învățare la studenți

Niveluri	5	4	3	2	1
	%	%	%	%	%
Grupa de control(GC)	4,42	59,33	33,85	2,4	0
Grupa experimentală(GE)	18,87	66,05	14,6	0,48	0

Rezultatele experimentale privind nivelul final de deținere a CSM a activității de învățare la studenți în baza observării, prezentate în Tabelul 3.3. ilustrează faptul, că: un număr semnificativ de subiecți din grupa de control 59,33% (studenți) și grupa experimentală 66,05% (studenți) atestă nivel mai sus de mediu al deținerii CSM a activității de învățare.

În vederea validării Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenții ne-am propus să comparăm rezultatele obținute de către subiecții din grupa experimentală și de control din cadrul experimentului constatativ și de control.

Datele experimentale obținute privind diagnosticarea nivelului final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa experimentală (GE) și cea de control (GC) au fost prelucrate și interpretate statistic în baza aplicării în baza aplicării testului t – Student, adică compararea a două medii eșantioane mai mari, $n > 30$, unde $Z \geq 2,00$, pentru $p = 0,05$, $Z \geq 2,678$, pentru $p = 0,01$, $Z \geq 3,50$, pentru $p = 0,001$.

În baza aplicării testului t – Student, s-au comparat frecvențele relative obținute în baza aplicării chestionarului în cadrul experimentului constatativ și de control. Interpretarea datelor experimentale a permis plasarea subiecților pe cinci niveluri: foarte mult/înalt; mult/mai sus de mediu; puțin/mediu; foarte puțin/mai jos de mediu; deloc/jos.

Datele comparative privind nivelul final de deținere a competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenții din grupa de control (experimentul constatativ și de control) sunt prezentate în Tabelul 3.4.

Tabelul 3.4. Nivelul final al deținerii CSM a activității de învățare la studenții (grupa de control)

Niveluri	Nivel înalt	Nivel mai sus de mediu	Nivel mediu	Nivel mai jos de mediu	Nivel jos
	%	%	%	%	%
Experimentul constatativ	15,67	45,67	31,83	5,29	1,54
Experimentul de control	2,69	55,96	40,86	0,48	0
<i>t</i>	2,35	2,49			
<i>p</i>	0,05	0,05			

Rezultatele experimentale obținute privind nivelul final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenții permit a determina că în cadrul experimentului de control numărul studenților din grupa de control nu s-a modificat esențial. Rezultatele prezentate demonstrează evident această dinamică nesemnificativă. Datele obținute ilustrează că, în comparație cu experimentul constatativ (45,67%), 55,96% dintre studenți dețin nivel mai sus de mediu, ceea ce constituie cu 10,29% mai mult și înregistrează o creștere nesemnificativă a valorilor medii ($t=2,49$, la $p=0,05$), însă (31,83%), 40,86% studenți atestă nivel mediu de deținere a competenței de self-management a activității de învățare cu 9,03% mai mult [68, p.246].

Menționăm că diferențe, din punct de vedere statistic, în ceea ce privește numărul studenților s-au înregistrat la nivel mai sus de mediu, mediu cu o creștere nesemnificativă prezentate în Figura 3.2.

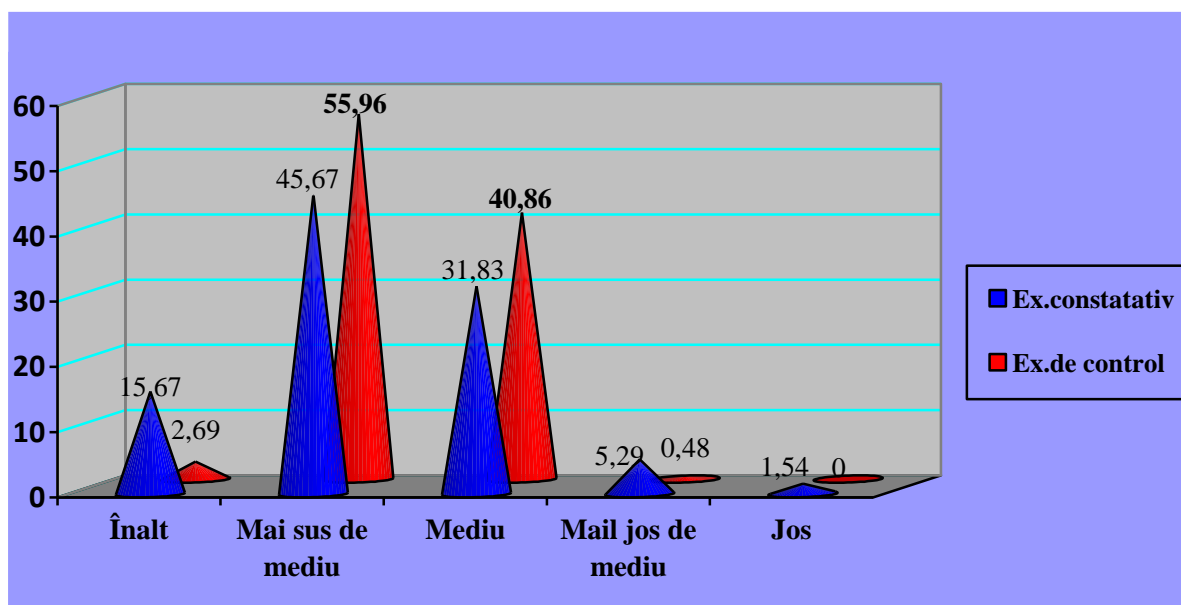


Fig. 3.2. Rezultatele comparative ale nivelului final de deținere a CSM a activității de învățare la studenții (grupa de control)

Rezultatele comparative privind nivelul final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa experimentală (experimentul constatativ și de control) sunt prezentate în Tabelul 3.5.

Tabelul 3.5. Nivelul final de deținere a CSM a activității de învățare la studenții (grupa experimentală)

Niveluri Eșantionul	Nivel înalt	Nivel mai sus de mediu	Nivel mediu	Nivel mai jos de mediu	Nivel jos
	%	%	%	%	%
Experimentul constatativ	16,92	43,75	32,31	6,44	0,58
Experimentul de control	23,17	67,31	8,08	1,53	0
<i>t</i>		2,49	3,23		
<i>p</i>		0,05	0,01		

Rezultatele experimentale privind nivelul final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa experimentală au înregistrat o dinamică evidentă. Astfel, dacă la *nivel înalt*, la experimentul constatativ s-au plasat 16,92%, apoi la experimentul de control s-au înregistrat un număr de 23,17% studenți, ceea ce reprezintă 6,2% studenți mai mult. Acest fapt demonstrează că studenții conștientizează foarte mult scopul activității de învățare independente își autoplanifică independent scopul propriei activități de învățare, prezintă abilități în elaborarea planului propriei activități de învățare prin respectarea structurii specifice activității de învățare, manifestând curiozitate sporită în cadrul autoplanificării propriei activității de învățare. Totodată, acești subiecți utilizează și îmbină optim diverse strategii de învățare independentă, realizând conexiuni originale

inter-, intra și transdisciplinare, manifestând trăiri afective pozitive, intensive în cadrul activității de învățare independente. Datele primite ilustrează faptul că acești studenții nu doar conștientizează rezultatul propriei activități de învățare dar își autoevaluează autonom și corect corectitudinea determinării scopului propriei activități de învățare prin utilizarea metodologiei de evaluare a activității de învățare ceea ce eficientizează autoevaluarea obiectivă a rezultatelor propriei activități de învățare. Studenții ce atestă nivel înalt de formare a competenței de self-management a activității de învățare manifestă automotivație pentru activitatea de învățare independentă își organizează, selectează și adaptează creativ spațiul, gestionează timpul efectiv și manifestă inteligență emoțională ridicată în activitatea de învățare independentă.

A devenit destul de evidentă mobilitatea studenților la nivel mai sus de mediu. Datele obținute ilustrează că, comparativ cu experimentul constatativ (43,75%), 67,31% studenți atestă *nivel mai sus de mediu*, ceea ce constituie cu 23,56% mai mult și prezintă o creștere semnificativă a valorilor ($t=2,49$, la $p=0,05$). Acest mare procentaj se explică prin faptul că studenții conștientizează mult și planifică independent scopul propriei activități de învățare, elaborează planul propriei activități de învățare și manifestă multă curiozitate în activitatea de învățare independentă. Acești studenții ce atestă nivel mai sus de mediu, utilizează strategii de învățare independentă, realizează conexiuni inter-, intradisciplinare în cadrul activității de învățare și manifestă trăiri afective pozitive în cadrul propriei activități de învățare. E de remarcat faptul că subiecții dați conștientizează rezultatul propriei activități de învățare, posedă abilități de autoevaluare independentă a scopului, interpretează adecvat rezultatele propriei activități de învățare și autoevaluează independent rezultatele propriei activități de învățare, cunosc mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă și în mod individual își organizează spațiul și gestionează eficient timpul manifestând, inteligență emoțională în activitatea de învățare independentă[68, p.247].

Rezultatele experimentale demonstrează că comparativ cu experimentul constatativ (32,3%), 8,08% studenți atestă nivel mediu, ceea ce constituie cu 24,2% mai puțin și înregistrează o creștere semnificativă a valorilor ($t=3,23$, la $p=0,01$). Acești studenți se manifestă prin faptul că conștientizarea confuz scopul activității de învățare independente, întâmpină unele dificultăți în planificarea independent a scopului activității de învățare, elaborează planul propriei activități de învățare în baza unui suport schematic și manifestă curiozitate scăzută în activitatea de învățare independentă. Astfel, studenții utilizează strategiile de învățare independentă fiind monitorizați de către cadrele didactice, întâmpină dificultăți în realizarea conexiunilor inter-, intra și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare, manifestând trăiri emoționale ca: neîncredere, afectivitate instabilă etc. Totodată, acești subiecți concep confuz rezultatul propriei activități de învățare și întâmpină dificultăți în autoevaluarea scopului activității de învățare independente ceea ce conduce la interpretarea vagă a rezultatele propriei activități de învățare și autoevaluarea acestora. Studenții cu nivel mediu de deținere a

competenței de self-management a activității de învățare cunosc vag mecanismele de automotivație pentru activitatea de învățare independentă, organizează spațiul și gestionează neeficient timpul și manifestă inteligență emoțională scăzută în activitatea de învățare autonomă.

Totodată, e de subliniat faptul că a scăzut considerabil numărul studenților ce atestă un nivel mai jos de mediu de la 6,44% în experimentul constatativ până la 1,53% în experimentul de control, ceea ce prezintă cu 4,9% mai puțin.

Rezultatele comparative privind nivelul final de deținere a competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenții din grupa experimentală (experimentul constatativ și de control) sunt prezentate în Figura 3.3.

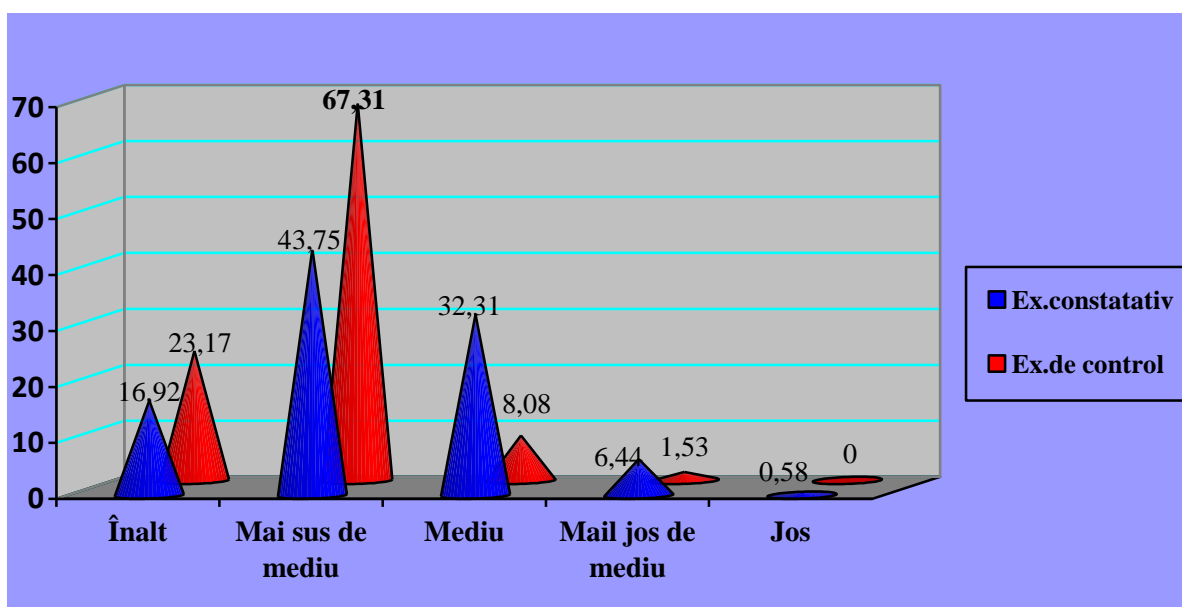


Fig. 3.3. Rezultatele comparative ale nivelului final de deținere a CSM a activității de învățare la studenți (grupa experimentală)

Comparând rezultatele obținute în baza indicatorilor de performanță privind aprecierea nivelului deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți din cadrul experimentului constatativ și cel de control, constatăm că ele sunt eficiente.

În baza aplicării grilei de observație privind identificarea nivelului final al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți din cadrul experimentului de control am obținut următoarele rezultate ce sunt transpuse în tabele: grupa de control (GC) (vezi Anexa 14) și grupa experimentală (EE) (vezi Anexa 15).

Analiza datelor experimentale în urma implementării *observației* la faza de control din cadrul experimentului pedagogic, s-a remarcat evidențierea frecvențele relative obținute în baza aplicării testului *t* – Student. Interpretarea datelor experimentale a permis plasarea subiecților pe o scală cu cinci niveluri: 5-nivel foarte mult; 4-nivel mult; 3-nivel puțin; 2-nivel foarte puțin; 1-deloc.

Rezultatele comparative privind nivelul final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa de control (experimentul constatativ și de control) sunt prezentate în Tabelul 3.6.

Tabelul 3.6. Nivelul final de deținere a CSM a activității de învățare la studenții (grupa de control)

Niveluri	5	4	3	2	1
	%	%	%	%	%
Experimentul constatativ	7,6	33,17	46,73	12,21	0
Experimentul de control	4,42	59,33	33,85	2,4	0
<i>t</i>		2,79			
<i>p</i>		0,01			

Comparând rezultatele obținute din cadrul experimentului constatativ cu cele de control pentru fiecare nivel de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa de control constatăm înregistrarea unui progres cu evoluție lentă. Datele obținute ilustrează că, comparativ cu rezultatele experimentului constatativ (33,17%), 59,33% dintre studenți atestă nivel mult, ceea ce reprezintă cu 26,16% studenți mai mult.

Datele prezentate denotă o creștere a valorilor medii în grupa de control, însă această creștere este nesemnificativă ($t=2,79$, la $p=0,01$) [67, p.247].

Rezultatele care elucidează nivelul final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa de control (experimentul constatativ și de control) sunt prezentate în Figura 3.4.

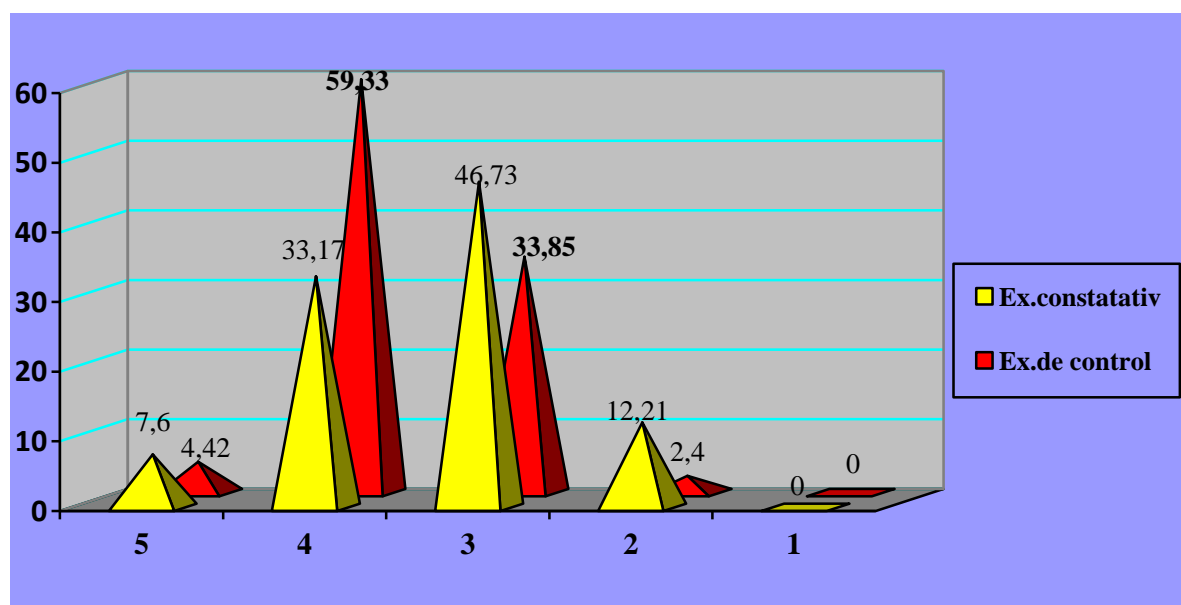


Fig. 3.4. Rezultatele comparative ale nivelului final de deținere a CSM a activității de învățare la studenți (grupa de control)

Analiza comparativă a rezultatele privind nivelul final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa experimentală (experimentul constatativ și de control) sunt prezentate în Tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Nivelul final de deținere a CSM a activității de învățare la studenți (grupa experimentală)

Niveluri	5	4	3	2	1
	%	%	%	%	%
Experimentul constatativ	2,69	28,75	50,67	17,41	0
Experimentul de control	18,87	66,05	14,6	0,48	0
<i>t</i>	2,76	4,11	4,25	3,17	
<i>p</i>	0,01	0,001	0,001	0,01	

Rezultatele obținute privind nivelul final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenții din grupa experimentală ilustrează că în cadrul experimentului constatativ se atestă 2,69% studenți, în cadrul experimentului de control s-au înregistrat ulterior un număr de 18,87% studenți ce dețin nivel foarte mult, ceea ce reprezintă cu 16% mai mult și înregistrează o creștere semnificativă a valorilor medii ($t=2,76$, la $p=0,01$).

În cadrul experimentul de control s-au înregistrat mai mulți studenți care indică nivel mult 66,05% comparativ cu experimentul constatativ, ceea ce presupune o creștere semnificativă a valorilor medii ($t=4,11$, la $p=0,001$) [68, p.248].

Datele obținute atestă faptul că studenții exprimă diferite modalități de deținere a competenței de self-management în cadrul activității de învățare independente.

E de menționat faptul că a scăzut considerabil numărul studenților ce atestă nivel puțin 14,6% studenți și prezintă o creștere semnificativă a valorilor medii ($t=4,25$, la $p=0,001$). Aproape 0,48% subiecți ($t=3,17$, la $p=0,01$) denota nivel foarte puțin [67, p.248].

Rezultatele înregistrate privind nivelul inițial și final de deținere a competenței de self-management a activității de învățare la studenți sunt prezentate în Figura 3.5.

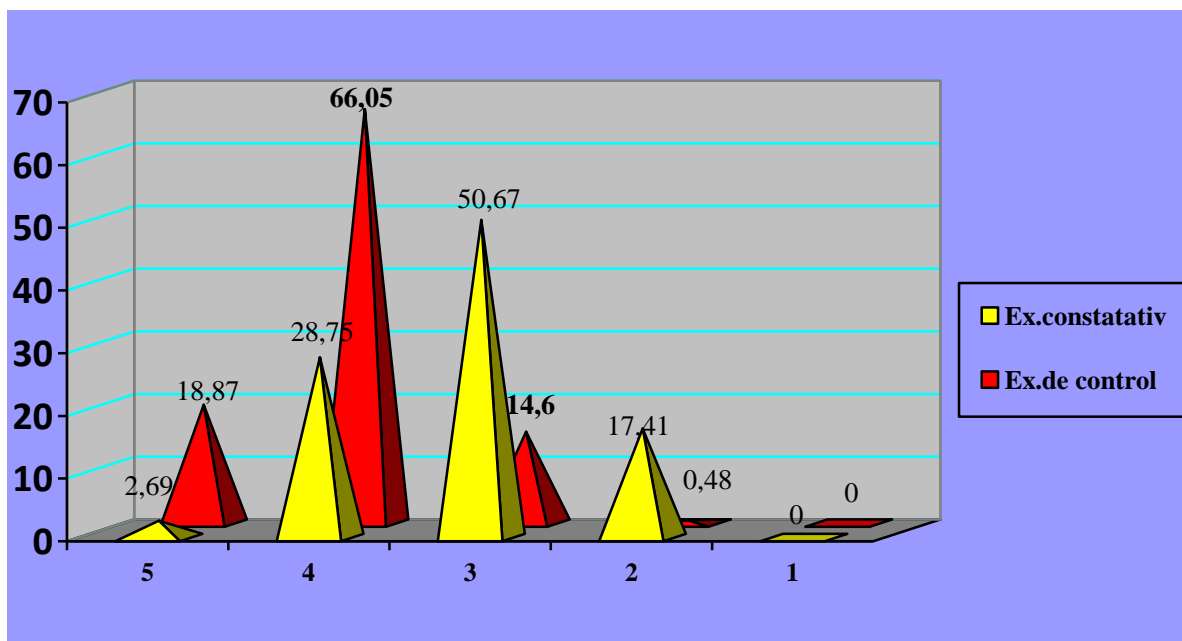


Fig. 3.5. Rezultatele comparative ale nivelului final de deținere a CSM a activității de învățare la studenți (grupa experimentală)

Analizând, comparativ rezultatele obținute din cadrul experimentului constatativ și rezultatele finale ale subiecților din grupa experimentală remarcăm o creștere progresivă a nivelului formării competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți.

Datele obținute permit să afirmăm: competența de self-management a activității de învățare la studenții din grupa experimentală reprezintă rezultatul intervențiilor pedagogice realizate în cadrul experimentului formativ.

Rezultatele comparative privind nivelul inițial și final de deținere a CSM a activității de învățare la studenții din ambele grupuri experimentale (grupa experimentală și cea de control), au demonstrat eficacitatea și funcționalitatea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți [68, p.248].

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Modelul pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți reprezintă un construct ideatic, care reflectă interconexiunea dinamică dintre activitatea de învățare în mediul academic, pe de o parte și evoluția formării competenței de self-management, cât și a fazelor de formare a competenței de self-management/contextelor facile de formare/exersare a competenței de self-management, pe de altă parte.
2. Normarea acțiunilor derivate din Modelul pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți au fost direcționate de sistemul principiilor didacticii postmoderne și condițiilor pedagogice derivate din acestea care eficientizează formarea competenței de self-management a activității de învățare.
3. Implementarea Modelului pedagogic s-a realizat în baza unor repere metodologice, orientate spre formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți, plenar și concomitent asigurând evoluția firească a însușirii fiecărui element al competenței nominalizate anterior și interconexiunea lor, pe de o parte, cât și joncțiunea elementelor raliatate la fazele generale de formare a competențelor, pe de altă parte.
4. Rezultatele experimentului pedagogic au demonstrat eficacitatea utilizării strategiilor (cognitive, metacognitive, motivațional-afective) în situații de integrare simulate (în cadrul orelor, în afara orelor) cât și în situații de integrare autentică.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată vizează una dintre cele mai actuale și complexe probleme ale învățământului din Republica Moldova racordată la dimensiunile europene ale învățământului superior – formarea competențelor la viitorii profesioniști.

Rezultatele cele mai valorice ale cercetării sunt sintetizate în următoarele concluzii generale:

1. Competența prezintă o integralitate imanentă și inedită a achizițiilor subiectului (cunoștințe, capacități, atitudini), care, implicit, se află într-o relație de interdependență și, din moment ce personalitatea își propune să realizeze un anumit scop, se manifestă prin influențe reciproce. În acest context, se conturează ideea că competența solicită autonomie din partea subiectului implicat în învățare pentru a reactualiza, completa și mobiliza achizițiile personale în vederea soluționării problemelor ce țin de dezvoltarea personală și profesională [78, p.86].
2. Competența de self-management (CSM) a activității de învățare reprezintă o integralitate imanentă de achiziții ale subiectului (cunoștințe, capacități și atitudini) reactualizate și valorificate inedit într-un proces continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere axat pe identificarea/acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate [76, p.7-8].
3. Conținutul structural al competenței de self-management a activității de învățare la studenți integrează trei componente importante:
 - *Componenta cognitivă* – cunoștințe „a învăța să știi” de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere a activității de învățare ce vizează identificarea scopului de învățare, proiectarea activității, executarea acțiunilor și obținerea rezultatului;
 - *Componenta comportamentală* – capacități/aptitudini „a ști să faci” de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere a activității de învățare axate pe identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea activității și executarea acțiunilor în obținerea rezultatului personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate;
 - *Componenta atitudinală* – atitudini „a ști să devii” reactualizate și valorificate inedit într-un proces continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere orientate spre identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate [70, p.185-186].
4. Studiul experimental al circumstanțelor și nivelului inițial de deținere a achizițiilor valorice pentru formarea competenței de self-management ne-a permis să constatăm un număr semnificativ de studenți ce au demonstrat un nivel mai jos de mediu în deținerea acestora.

Experiențele pedagogice de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți denotă anumite curențe, în special în ceea ce privește crearea contextelor relevante pentru exersarea competenței nominalizate în situații autentice și constituie un argument în favoarea necesității elaborării și implementării unui Model pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare al studenți [72, p.60-61].

5. Fundamentarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți a stabilit interconexiunea dintre scop, dimensiunea structurală a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, dimensiunea funcțională a competenței, principiile de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, condițiile pedagogice de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, strategiile de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți și contextele facile de formare/exersare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, toate acestea orientate sinergic la înregistrarea unei finalități valorice [69, p.66-67].
6. Validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți s-a axat prioritar, pe de o parte, pe principiile relevante pentru eficientizarea procesului de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți: *principiul priorității construcției „cunoașterii”*; *principiul autonomiei și al individualizării/personalizării*; *principiul învățării contextuale*; *principiul învățării prin colaborare*; *principiul priorității evaluării formative* și condițiile derivate din acestea, pe de altă parte, pe contextele facile de formare a competenței nominalizate, care înglobau a priori situații de integrare simulate și autentice și favorizau progresul evident al studenților în deținerea competenței de self-management a activității de învățare [71, p.369].

Este demonstrată valoarea pedagogică a cercetării, a cărei **problemă științifică importantă soluționată** constă în determinarea fundamentelor teoretice și metodologice ale formării competenței de self-management ale activității de învățare la studenți prin integralizarea teoriilor pedagogice și psihologice și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți, fapt ce a contribuit la eficientizarea pregătirii profesionale a pedagogilor și la dezvoltarea conținutului teoriei generale a educației.

Rezultatele atestate în actuala lucrare ne permit a propune următoarele **recomandări**:

1. Adaptarea și implementarea Modelului pedagogic de formare a competenței de self-management (MPCSM) a activității de învățare la studenți, model validat în organizarea activității de învățare independentă la alte cursuri universitare.
2. Valorificarea metodologiei de formare a competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți în completarea și modernizarea curricula altor discipline universitare, elaborarea lucrărilor cu caracter metodic, suporturilor de curs pentru școala superioară.
3. Focusarea demersurilor operaționale pe asigurarea parcurgerii eficiente a fazelor semnificative în formarea competenței de self-management a activității de învățare și pe deținerea consecutivă de către studenți a achizițiilor relevante acestora: cunoștințe fundamentale → funcționalitate → conștientizare → aplicabilitate → atitudini/comportament → competență.
4. Valorificarea rezultatelor actualei cercetări în calitate de suport metodologic pentru formarea continuă a competenței de self-management a activității de învățare a angajaților în vederea dezvoltării personale și profesionale ale acestora.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ANDRIȚCHI, V. Învățământul preuniversitar din R. Moldova: Realități și perspective
În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Conf. șt. metodică. Chișinău: UST, 2014, vol.I, pp.46-51.
2. ANDRIȚCHI, V., GUȚU, V. Management educațional: Ghid metodologic pentru formarea/ autoformarea continuă a managerilor școlari. Chișinău: CEP USM, 2014. 160p.
3. ANDRIȚCHI, V. Organizarea procesului educațional. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Î.E.P.Știința, 2007. 52p.
4. AUSUBEL, D., ROBINSON, F. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 797p.
5. BACIU, S. Managementul și cultura calității în instituțiile de învățământ. În: Analele Academiei de Studii Economice a Moldovei. 2014, nr. 1, pp.84 - 90.
6. BACIU, S. Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior. Chișinău: Editura ASEM, 2014. 437 p.
7. BACIU S. Evaluarea calității activității cadrelor didactice universitare. În: Studia Universitatis, 2011, nr. 5 (45), pp. 31 - 37.
8. BACIU, S. Modalități de elaborare a finalităților/competențelor de formare profesională. În: Univers Pedagogic, 2011, nr.2, pp. 61-66.
9. BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. Cadrul de referință al curriculumului universitar. Coord. GUȚU, V. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.
10. BOCOȘ, M. Dicționar praxiologic de pedagogie. România: Ed. Paralela, Vol.1, 2016, 374p.
11. BOCOȘ, M. Didactica disciplinelor pedagogice. București: Ed.Paralela, 2009. 428p.
12. BONTAȘ, I. Tratat de pedagogie. București: Ed.BIC ALL, 2001. 410p.
13. BOTNARI, V. Competența studenților de a învăța-un megarezultat educațional. În: Formarea competenței de învățare la elevi. Conf. șt. practică. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic „ORIZONT”, 2013. pp.4-8.
14. BOTNARI, V. Competențele profesionale: interpretări din perspectiva solicitărilor moderne. În: Psihologie Școlară, 2010, nr.6, vol.3, pp. 7-16.
15. BOTNARI, V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenței profesionale. În: Studia Universitatis, 2009, nr. 6 (26), pp. 97-100.
16. BOTNARI, V. Paradigma formării competențelor profesionale la studenți. În: Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Conf. șt. Chișinău: CEP USM, 2009, vol.III, p.187-191.
17. BUZDUGAN, T. Psihologia pe înțelesul tuturor. București: Didactica și pedagogică, 2007. 236p.

18. CABAC, V., SCUTELNIC, O. Formarea competențelor prin procesele de contextualizare – decontextualizare – recontextualizare. În: Studia Universitatis, 2013, nr.9(69), pp. 10-13.
19. CALLO, T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera. București: Litera Internațional, 2003.148p.
20. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, 2008. 204p.
21. CERGHIT, I., OPRESCU, N. Curs de pedagogie. București: Universitatea, 1998, 171p.
22. COJOCARU, V. G., COJOCARU, V., POSTICA, A. Dezvoltarea competențelor didactice manageriale prin e-learning în sistemul de formare continua. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 224p.
23. COJOCARU, V., SACALIUC, N. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 264p.
24. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. București: Didactica publishing house 2015. 831p.
25. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional. 2000. 398p.
26. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, ediția a II-a, 2006. 462 p.
27. DARII, L. Curriculum universitar:tendință spre integrare. În: Studia Universitatis, Seria: Științe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova, 2007, nr.5, p. 79-85.
28. Dicționarul psihologiei. Larousse. București. Ed.Trei, 2006. 1358p.
29. Dicționarul de psihologie. Larousse. București:Univers Enciclopedic, 2000. 347p.
30. Dicționarul enciclopedic ilustrat. Chișinău: Cartier, 1999.1808p
31. Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, ediția a II-a,1998.1192p
32. Dicționarul de pedagogie. București:Didactică și Pedagogică 1979.489p.
33. DORON, R., PAROT, F. Dicționarul de psihologie. București: Humanitas, 2007. 886p.
34. DORON, R. PAROT, F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas. 1999. 886p.
35. DUMBRAVEANU, R, PÎSLARU, V, CABAC, V. Competențe ale pedagogilor: interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014.192p.
36. DUMITRU, I. A. Învățarea autodirijată formă specifică de învățare la vârsta adultă. În: Politici culturale și sociale. Conf. naț. de educație a adulților în România. Timișoara: Almanahul Banatului, 2001. p.90-91.
37. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Coord. CALLO,T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHII, V. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171p.
38. Enciclopedia de filosofie și științe umane. București: ALL Educational, 2004, 2007, 1208p
39. FOCȘA-SEMIONOV, S. Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale. Chișinău, Ed. Epigraf. 2010. 360p.

40. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea academică independentă și autoreglată. Ghid pentru studenți.* Chișinău: CEP, USM, 2009. 286p.
41. FRĂSINEANU, E.S. *Învățarea și self-managementul învățării eficiente în mediul universitar.* Craiova: Editura Universitaria, 2012. 300p.
42. GAGNE, R. *Condițiile învățării.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975, 336p.
43. GALPERIN, P., TALÎZINA, N., SALMINA, N. *Studii de psihologie a învățării.* București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1975. 267p.
44. GOLU, P, ZLATE, M, VERZA, E. *Psihologia copilului.* București: Ed. Didactica și Pedagogică. 1994. 215p.
45. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei.* București: România de mâine, 2000. 1236p.
46. GONȚA, V. *Calitatea educației în RM – aspect psihologice și socio-economice.* In: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne.* Conf. șt. intern. Chișinău: IȘE, 2014, pp. 389-394.
47. *Grande Dictionnaire de la Psychologie.* Larousse. Paris, 1994. 864p.
48. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri.* Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2015. 88p.
49. GUȚU, V., COJOCARU, V., DARIU, L. *Management educațional. Ghid metodologic.* Chișinău: CEP USM, 2013. 533p.
50. GUȚU, V. *Logica și structura activității de învățare.* În: *Pro Didactica*, 2013, nr.5-6, p.81-82.
51. GUȚU, V. *Pedagogie.* Chișinău: CEP, Universitatea de Stat din Moldova, 2013. 508p.
52. GUȚU, V., DARIU, L. *Pedagogia învățării individuale în cadrul universitar.* În: *Studia Universitatis*, 2007, nr.5, p. 59-64.
53. GUȚU, V., MURARU, E., DANDARA, O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar: Ghid metodologic.* Chișinău: USM, 2003. 88p.
54. HENTER, R. *Metacogniția. O abordare psiho-pedagogică.* România: Presa Universitară Clujeană, 2016, 166p.
55. HILGARD, R., BROWER, E., GORDON, H. *Teorii al învățării.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 185p.
56. HORST, S. *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii.* Iași: Institutul European, 2001. 272p.
57. *Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Ghid metodologic.* Coord. N. SILISTRARU. Chișinău: UST, 2010, 170p.
58. IUCU, R. *Managementul clasei de elevi: aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională.* Iași: Polirom, Ed. a 2-a, 2006. 267p.
59. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie.* București: ALL Educațional, 1998. 464p.

60. JINGA, I. Managementul învățământului. București: Ed. ASE, 2003. 255p.
61. JONNAERT, P., ETTAYEBI, M., DEFISE, R. Curriculum și competențe: un cadru operațional. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.122p.
62. JOIȚA, E. Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare constructiv-constructivistă. București: EDP, 2008, ed. II, 400 p.
63. JOIȚĂ, E. Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii. Educația XXI. București: Ed.Aramis, 2006. p.20-110.
64. JOITA, E. Managementul educațional – profesorul manager: roluri și metodologie. Iași: Polirom, 2000, 232 p.
65. JUDE, I. Psihologie școlară și optim educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică. 2002. 363p.
66. KIDD, J.R. Cum învață adulții. București: Editura Didactică și pedagogică, 1981, 347p.
67. LAȘCU, L. Experiențe pedagogice de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În:Educație preșcolară și primară. Conf. rep. a cadrelor didactice. Chișinău: UST, 2019, vol.IV, pp.80-86.
68. LAȘCU, L. Efecte formative ale modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În: Studia Universitatis Moldaviae. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2018, Nr.9 (119), pp.243-249.
69. LAȘCU, L. Fundamentarea conceptuală a modelului pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În:Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Conf. șt. naț. cu part. intern. Chișinău: UST, 2018, pp.61-68.
70. LAȘCU, L. Aspecte experimentale privind deținerea competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În: Psihopedagogie și Managementul educației. Conf. rep. a cadrelor didactice. Chișinău: UST, 2018, vol. V, pP.184-192.
71. LAȘCU, L. Modelul pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Conf. șt. pract. intern. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo”, 2018, ed. a II-a, pp. 336-371.
72. LAȘCU, L. Studiu competenței de self-management al activității de învățare la studenți. În: Revista științifico –practică de psihologie, 2017, nr. 3-4(31), pp.55-61.
73. LAȘCU, L. Studentul modern versus activitatea de învățare. În: Acta et Commentationes, 2017, nr.2(11), pp.190-198.
74. LAȘCU, L. Competența de self-management a activității de învățare la studenți – imperativ al secolului XXI. În: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar Conf. șt.prac. naț cu part. intern. Chișinău: UST, 2017, vol. I, pp.220-225.

75. LAȘCU, L. Metodici de diagnosticare a nivelului competență de self-management a activității de învățare la studenți. În: Monitorizarea cunoașterii axată pe obținerea performanțelor. Conf. șt. prac. naț cu part. intern. Chișinău: UST, DGETS, LT, „Orizont”, 2016, pp.333-339.
76. LAȘCU, L., BOTNARI, V. Competența de self-management a activității de învățare la studenți – prioritate actuală a învățământului academic. În: Acta et Commentationes, 2015, nr.1(7), pp.4-13.
77. LAȘCU, L. Fundamente conceptuale ale formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți. Simpozionul naț. KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanță. Iași: Universitatea „Petre Andrei”, 2015, ed. a XII-a, pp.108-112.
78. LAȘCU, L. BOTNARI, V. Valori epistemologice în conturarea conceptului: competență de self-management a activității de învățare la studenți. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Conf. șt. metodică. Chișinău: UST, 2014, vol.I, pp.82-91.
79. LAȘCU, L. Activitatea de învățare versus adaptarea școlară. În: Grădinița modernă, 2014, nr.3(10), pp.28-30.
80. LAȘCU, L. Abordarea teoretică a competenței de învățare. În: Materialele Conferinței științifico-practice „Formarea competenței de învățare la elevi”. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic „ORIZONT”, 2013. pp.116-120.
81. LÖWE, H. Introducere în psihologia învățării la adulți. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, 300p.
82. MACAVEI, E. Pedagogie. Teoria educației. București: Aramis Print, 2001. 346p.
83. MINDER, M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.342p.
84. MÎSLIȚCHI, V. Unele reperi teoretice al competenței lingvistice: delimitări conceptuale și faze de formare. În: Formarea competenței de învățare la elevi. Conf. șt. prac. Chișinău: UST, Liceul Teoretic „Orizont”, 2013, pp. 176-181.
85. MOGONEA, F. Premisele teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică. Craiova: Editura SITECH, 2014, 198p.
86. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. București: Polirom, 2014, 320p.
87. NEACȘU, I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București: Ed.Universitară, 2006, 76p.
88. NEACȘU, I. Motivație și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, 239p.
89. NEGOVAN, V. Psihologia învățării. Forme, strategii și stil. București: Editura Universitară, Ed.a 3-a, 2013, 283p.
90. NEGOVAN, V. Psihologia învățării. Forme, strategii și stil. București: Ed. Universitară, 2007, 279p.

91. NEGOVAN, V. Introducere în psihologia educației. București: Ed.Universitartă, 2006. 238p.
92. NEGOVAN, V. Autonomia în învățarea academică: fundamente și resurse. București: Ed. Cartea Veche, 2004, 200p.
93. NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I.O. Știința învățării: de la teorie la practică. Iași: Polirom, 2008, 254p
94. NICOLA, I. Tratat de pedagogie școlară. Editura Didactica și Pedagogică. București, 1996, 485p.
95. PATRAȘCU, D. Incursiune în management și leadership educațional. În: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Conf. șt. naț. cu part. Intern. Chișinău: UST, 2018, vol. III, pp. 89-101.
96. PATRAȘCU, D., URSU, A., JINGA, I. Management educațional preuniversitar. Chișinău: Editura ARC, 1997, 382p.
97. PĂUN, E., POTOLEA, D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002, p.69-85.
98. PETROV, E. Provocări în implementarea planului-cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I): element de standardizare în învățământul superior. În: Învățământul universitar din R.Moldova la 80 de ani. Conf. șt. intern. Chișinău: UST, 2010, pp.229-238.
99. POPESCU- NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978, 280p.
100. POTÂNG, A. Particularitățile psihologice ale învățării la vârsta adultă. Conf. șt. intern. Chișinău: ME al RM, AȘM, IȘE, 2012, p.58-63.
101. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004, 288p.
102. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia învățării. Terorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009, 230p.
103. SCLIFOS, L., GORAȘ-POSTICĂ, V., COSOVAN, O. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: Centru educațional Pro Didactica, 2010. 136p.
104. SCHAUB, H., ZENKE, K. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001. 344p.
105. SIEBERT, H. Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Iași: Inst. Eur, 2001, 258p.
106. SILISTRARU, N. Renovări curriculare în învățământul universitar. Conf. rep. a cadrelor didactice. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp.213-217.
107. SILISTRARU N. Semnificația metodei în cercetarea științifică. Conf. șt. Naț. cu part. intern. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2015. pp.158-166.
108. SILISTRARU N. Tendințe și orientări în didactica universitară. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Conf. șt. metodică. Chișinău: UST, 2014, vol.I, pp.26-45.
109. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. Pedagogia învățământului superior: Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2013. 192 p.
110. SILISTRARU, N. Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic. Chișinău, 2012, 100p.

111. SILISTRARU, N. Note de curs la pedagogie. Chişinău: USM. 2002, ed. a II-a, 295p.
112. SILLAMY, N. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Univers Enciclopedic Gold. 2009, ed. a 2-a, 336p.
113. SILLAMY, N. Larousse. Dicţionar de psihologie. Bucureşti:Univers Enciclopedic, 1996, 346p.
114. STOG, L.CALUSCHI, M. Psihologia managerială. Chişinău:Ed.Cartier Ed. 2002, 296p.
115. ŞCHIOPU, U. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Babel,1997.740p.
116. ŞTEFAN, M. Lexicon pedagogic. Bucureşti: Aramis Print, 2000, 383p.
117. VINŢANU, N. Educaţia universitară. Educaţia XXI. Bucureşti: Aramis, 2001, 272p.

În limba rusă:

118. ЗИМНЯЯ. И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Народное образование сегодня. № 5, 2003, с.34-42.
119. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Наука, 1975, 304 с.
120. ОРЕШКИН, В.Г. Self-менеджмент: Мотивация самообразования, саморазвития и личностного роста: Учебное пособие. СПб.: Университет при МПА ЕврАзЭС, 2018, 245 с.
121. Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы: Материалы 3-й научно-практической конференции. Ред. И.Д. Фрумин, Б.И. Хасан, Д.Б.Эльконин. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1996 г, 136с.
122. РАВЕН, Д. Компетентность к современном обществе: выявление развитие и реализация. Пер. с. англ. Москва: Когито Центр, 2002, 396с.
123. СЕРИКОВ, В.В., БОЛОТОВ, А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе. Педагогика, 2003, №10, с.8-14.
124. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования, М: Мир книги, 2001.с.18.
125. ХУТОРСКОЙ, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования . Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов .Под ред. Ю.И. Дика, М. ИОСО РАО, 2002. с.135-157.
126. ЭЛЬКОНИН, В.Б. Педагогика развития, Проблемы современного детства и задача школы. Часть 1, Красноярск: Красноярский государственный университет, 1996, 140с.
127. ЯШКОВА, Е., ЦАРЕВА, И. Селф-менеджмент как метод управления личной карьерой менеджера. Нижний Новгород: Интернет-журнал: Науковедение, Том 7, №5, 2015.

În limba engleză:

128. BANDURA, A. Self – efficacy. The Exercise of Control. New York: Freeman, 1997, pp.71-81.
129. CANDY, P. Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice. San-Francisco:Jossey-Bass, 199, 567p.
130. CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The M.I.T. Press, 1965. 251p

131. DAM, L. Learner autonomy in practice, în *Autonomy in Language Learning*, Ian Gathercole. London: CILT, 1990. pp. 16–37.
132. FONTANA, D. *Psychology for Teacher*. London: MacMillan Press LTD, 1995. 225p.
133. IVANCEVICH, J.M., DONNELLY, J.H., GRIBSON, J.L. *Management, principles, and function*. Boston: Fourth Edition, 1989. 765p.
134. KNOWLES, M. *Andragogz in action: applying modern principles of adult learning*. San-Francisco, Washington, London: Jossey as Publishers, 1985, 444p.
135. LANDY, J. Franck. *Psychology*. New Jersey, 1987. 669p.
136. LIGHT, G.; COX, R. *Learning and teaching in higher education: the refflective professional*. London. Paul Chapman. 200, 185p.
137. NUNAN, D. *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. În: *Autonomyand Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997, pp. 192–203.
138. WOOLFOLK, A. E. *Educational Psychology*. Boston. London, Tokyo.1990, p.106-121.
139. ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D., H. *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer, Berlin: Heidelberg. 1989, pp.83-100.
140. Zimmerman B. J. *Self-regulated learning and academic achievement:An overview*.*Educational Psychologist*, 25, 1990. pp.3-17.

În limba franceză:

141. BARTH, B.M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz, 1993. 203 p
142. MEIRIEU, P. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF, 2009. 194 p.
143. PERRENOUD, P. *Metier d'eleve et sens du travaille scolaire*. Paris:ESF, 1996, 148p.
144. ROEGIERS, X. *Manuel scolaire de developpement de competences dans l`enseignement*. Departament de Science de l' education de URL: BIEF, 1998. 220p.

Resurse electronice:

145. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: *Monitorul oficial al Republicii Moldova*, nr.319-324, art.nr.634 din 24.10.2014 [online]. Chișinău, 2014 [citat 10.12.14]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
146. *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova și la formarea Consiliului coordonator pentru desfășurarea reformei învățământului*. Nr.337, din 15.12.1994. În: *Monitorul oficial al Republicii Moldova*, nr.17, din 24.03.1995. [online]. [citat 22.09.18]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=308844>
147. EUR-lex. *Access to European Union law*. [online]. 2016. [citat 06.07.2015]. Disponibil: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV:c11090>

148. Europe 2020 Strategy. European Commission. [citat 10.10.2013].
Disponibil:http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_ro.htm
149. Henry J. Cormier J. Qu' est-ce qu' une competence. În: Les archivers de DISCAS, 2006. [citat 22.07.15]. Disponibil: <http://www.csrndn.qc.ca/discas/reforme/definitionCompetence.html>
150. Legea învățământului. Legea nr. 547 din 21.07.1995. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 62-63 din 09.11.1995, Art. nr. 692. [online]. [citat 10.09.18]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/311684/>
151. Michael, K., Michael, G. European Profile for Language Teacher Education A Frame of Reference. Education and Culture. Universite of Southampton. [citat 5.10.2016].
Disponibil:<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
152. National Qualifications Frameworks.[online]. [citat 05.10.2013]. Disponibil: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qa/national.asp>
153. Sava A.F. Pagina de statistică socială. Metode de comparație.Timișoara:Universitatea de Vest.[online]. 2004.[citat 02.09.2015]. Disponibil: http://statistica.sociale.tripod.com/the_par.htm
154. Sistemul de management al calității. Considerații generale. Institutul de Standardizare din Republica Moldova, [online]. 2016. [citat 15.08.2018]. Disponibil: <http://www.standard.md/public/files/2016/doc/>
155. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”. Notă de concept. [citat 21.10.2018].
Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf
156. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația -2020”. Nr. 944, din 14.11.2014. În: Monitorul oficial al Republicii Moldova 21.11.2014, nr. (345-351).[citat 15.10.2018]. Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf
157. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Education and Culture DG.[online]. [citat 22.04.2016]. Disponibil: <http://ec.europa.eu/eqf/documents?id=74>
158. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. [online].[citat 08.10.2013].
Disponibil:http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_ro.htm

CHESTIONAR
pentru cadrele didactice universitare

Stimabile cadre didactice, în vederea cercetării problemei ce vizează formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți, sunteți rugat să răspundeți la întrebările care urmează. *Vă mulțumim anticipat.*

1. Ierarhizați criteriile pe care le urmăriți în aprecierea învățării la studenți:
 - înregistrarea și redarea exactă a datelor, faptelor, fenomenelor;
 - înțelegerea cunoștințelor;
 - judecățile emise;
 - capacități de aplicare și transfer de cunoștințe (pentru rezolvare a unor situații);
 - atitudinile, valorile;
 - priceperile și deprinderile formate;
 - alte aspecte.

2. Considerați că în învățarea academică, studenții învață eficient?

a) Da b) Nu

3. Explicați alegerea anterioară!

4. În baza experienței pedagogice, a observațiilor și a evaluărilor realizate, propuneți cel puțin 3 criterii prin care considerați că studenții învață eficient:

5. Indicați calitățile necesare unui student în învățarea eficientă.

6. Considerați că învățarea la studenți ar fi îmbunătățită dacă, fără a exclude îndrumările cadrelor didactice, aceștia realizează o autoconducere a învățării (la nivel de planificare, organizare, evaluare și reglare a propriei învățări)?

a) Da b) Nu

Dacă a-ți răspuns Nu, vă rugăm să argumentați!

7. Dacă studenții manifestă autoconducere în activitatea de învățare, cum poate monitoriza cadrul didactic acest proces?

8. Care este anul de studiu în care a-ți constatat trecerea studenților la această modalitate de învățare?

9. Ce avantaje și dezavantaje a-ți constatat că întâmpină studenții care își monitorizează propria activitate de învățare?

10. Cu ce dificultăți se confruntă cadrele didactice în aceste situații?

11. Valorizați următoarele modalități pe care studenții le aplică pentru eficientizarea învățării independente

		F. mult	Mult	Potrivit	Puțin	Deloc
1.	Stabilirea de către studenți a unor scopuri realiste					
2.	Realizarea unei învățări active, profunde sistematice					
3.	Utilizarea unor metode și tehnici de învățare adecvate stilului de învățare					
4.	Prezența metacogniției în activitatea de învățare;					
5.	Perseverență în învățare					
6.	Existența unui optim motivațional					
7.	Echilibru afectiv					
8.	Toleranță la frustrare					
9.	Inteligență emoțională					
10.	Procesarea, transformarea, prelucrarea materialului de învățat					
11.	Stil eficient de învățare					
12.	Autocontrol, autoevaluare					
13.	Optimism, responsabilitate					
14.	Independență în activitatea de învățare					

Numele și prenumele : _____
 Gradul științific : _____

CHESTIONAR

axat pe evaluarea achizițiilor studenților pentru competența de self-management a activității de învățare

Stimați studenți, în vederea cercetării problemei ce vizează formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți, sunteți rugați să răspundeți la următoarele întrebări.

Instrucțiuni: Citiți cu atenție fiecare întrebare. Alegeți prin bifare (✓) varianta de răspuns care vă caracterizează cel mai bine pe o scală cu cinci niveluri (1- Deloc, 2- Foarte puțin; 3-Puțin; 4-Mult; 5- Foarte mult).

Vă mulțumim anticipat!

Nr.	Întrebări	Foarte mult	Mult	Puțin	Foarte puțin	Deloc
1.	Cât de mult vă implicați în activitatea de învățare independentă?					
2.	În ce măsură conștientizați scopul activității de învățare?					
3.	Cât de mult conștientizați dimensiunea structurală a activității de învățare independentă?					
4.	Cât de bine cunoașteți cum să vă planificați scopul propriei activități de învățare?					
5.	Cât de mult vă reușește să elaborați planul propriei activități de învățare?					
6.	Manifestați curiozitate în cadrul propriei activității de învățare?					
7.	În cadrul activității de învățare independentă cât de mult utilizați diverse strategii de învățare?					
8.	Reușiți să stabiliți/realizați conexiuni inter-, intra și transdisciplinare în cadrul activității de învățare independente?					
9.	Considerați că în activitatea de învățare independentă manifestați flexibilitate, mobilitate și adaptabilitate în realizarea obiectivelor?					
10.	Vă asumați responsabilitate în realizarea activității de învățare?					
11.	Cât de mult manifestați trăiri afective pozitive în cadrul activității de învățare independente?					
12.	În ce măsură realizați scopul activității de învățare independente?					
13.	Cât de mult reușiți să determinați metodologia de evaluare a propriei activități de învățare?					
14.	În ce măsură strategiile de învățare deținute influențează rezultativitatea propriei învățări ?					
15.	Cum considerați dvs. cât de mult contextul/cadrul situațional inclusiv dotarea influențează rezultativitatea propriei activități de învățare?					
16.	Rezultatele autoevaluării propriei activități de învățare corespunde expectanțelor dvs.?					
17.	În ce măsură vă puteți automotiva pentru activitatea de învățare independentă?					
18.	Considerați că aveți nevoie de sprijin/ajutor în organizarea spațiului, gestionarea timpului și autoorganizarea activității de învățare independentă?					
19.	Aveți nevoie să însușiți noi strategii de învățare pentru a putea învăța eficient în mod independent?					
20.	Manifestați inteligență emoțională în activitatea de învățare?					

Numele și prenumele (cod): _____

Facultatea: _____

Grupa: _____

Anul de studii: _____

FIȘA DE OBSERVARE

axată pe evaluarea achizițiilor studenților pentru competența de self-management a activității de învățare

Nr	Indicatori de performanță	Scala de apreciere				
		5	4	3	2	1
1.	Se implică în activitatea de învățare independentă					
2.	Conștientizează scopul activității de învățare independente					
3.	Conștientizează dimensiunile structurale ale activității de învățare independentă					
4.	Planifică independent scopul propriei activități de învățare					
5.	Elaborează independent planul propriei activități de învățare					
6.	Manifestă curiozitate în activitatea de învățare independentă					
7.	Utilizează diverse strategii de învățare independentă					
8.	Realizează conexiuni inter-, intra și transdisciplinare în cadrul activității de învățare independente					
9.	Manifestă flexibilitatea și mobilitate în organizarea propriei activității de învățare					
10.	Manifestă responsabilitate în realizarea activității de învățare independentă					
11.	Manifestă trăiri pozitive în activitatea de învățare independentă					
12.	Conștientizează rezultatele propriei activității de învățare					
13.	Realizează scopul propriei activității de învățare					
14.	Identifică criteriile și reperele semnificative de evaluare, adaptate la scopul activității de învățare independente					
15.	Determină metodologia de evaluare a activității de învățare independentă					
16.	Autoevaluează rezultatele propriei activității de învățare					
17.	Manifestă automotivație pentru activitatea de învățare independentă					
18.	Organizează, selectează și adaptează spațiul (mediului fizic și social) pentru activitatea de învățare independentă					
19.	Gestionează eficient timpul și autoorganizează propria activitatea de învățare					
20.	Manifestă inteligență emoțională în activitatea de învățare					

Numele și prenumele (cod): _____

Facultatea: _____

Grupa: _____

Anul de studii: _____

Tabelul 2.1. Coeficientul de Correlations Pearson (în baza datelor Chestionarului)

Anexa 4

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20
V1 Pearson Correlation	1	-,091	-,036	,032	,692**	,326	,112	,447	,252	,279	,092	,230	,757**	,214	-,099	,520*	,191	-,289	-,312	,391
Sig. (2-tailed)		,747	,898	,910	,004	,236	,691	,095	,365	,314	,745	,409	,001	,444	,726	,047	,494	,296	,257	,167
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V2 Pearson Correlation	-,091	1	,398	-,351	-,115	,398	-,252	,032	,308	,119	-,244	-,066	-,428	-,214	,263	-,367	,287	,178	,156	,604*
Sig. (2-tailed)	,747		,141	,200	,682	,141	,365	,910	,264	,672	,380	,816	,112	,444	,343	,179	,299	,526	,579	,022
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V3 Pearson Correlation	-,036	,398	1	-,415	,031	,135	-,268	,034	-,156	,180	-,016	-,419	-,236	-,430	-,288	-,430	-,161	,336	-,083	,366
Sig. (2-tailed)	,898	,141		,124	,914	,632	,335	,905	,578	,521	,954	,120	,397	,110	,297	,110	,567	,220	,769	,198
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V4 Pearson Correlation	,032	-,351	-,415	1	,108	-,161	,629*	,231	-,157	,075	,265	,254	,323	,629*	,023	,307	,440	-,374	-,073	-,274
Sig. (2-tailed)	,910	,200	,124		,702	,567	,012	,407	,576	,792	,341	,361	,240	,012	,935	,265	,100	,169	,796	,343
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V5 Pearson Correlation	,692**	-,115	,031	,108	1	,375	-,036	,600*	,320	-,067	-,045	,501	,647**	,013	-,125	,498	,007	-,014	-,429	,090
Sig. (2-tailed)	,004	,682	,914	,702		,168	,900	,018	,245	,811	,873	,057	,009	,964	,657	,059	,981	,960	,111	,760
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V6 Pearson Correlation	,326	,398	,135	-,161	,375	1	,067	,542*	,513	,497	,105	,236	,288	,179	,105	,057	,220	-,106	,290	,635*
Sig. (2-tailed)	,236	,141	,632	,567	,168		,813	,037	,051	,059	,708	,397	,297	,524	,710	,841	,430	,706	,294	,015
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V7 Pearson Correlation	,112	-,252	-,268	,629*	-,036	,067	1	,452	,138	,589*	,301	,081	,324	,828**	,182	,452	,530*	-,630*	,192	-,132

	Sig. (2-tailed)	,691	,365	,335	,012	,900	,813		,091	,624	,021	,275	,774	,238	,000	,515	,091	,042	,012	,493	,654
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V8	Pearson Correlation	,447	,032	,034	,231	,600*	,542*	,452	1	,452	,484	,272	,554*	,600*	,551*	,092	,658**	,231	-,172	,073	,274
	Sig. (2-tailed)	,095	,910	,905	,407	,018	,037	,091		,091	,067	,327	,032	,018	,033	,743	,008	,407	,541	,796	,343
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V9	Pearson Correlation	,252	,308	-,156	-,157	,320	,513	,138	,452	1	,221	,113	,588*	,223	,075	,486	,264	,334	-,014	,096	,482
	Sig. (2-tailed)	,365	,264	,578	,576	,245	,051	,624	,091		,429	,689	,021	,425	,790	,066	,343	,224	,961	,733	,081
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V10	Pearson Correlation	,279	,119	,180	,075	-,067	,497	,589*	,484	,221	1	,437	-,231	,231	,544*	,202	,277	,494	-,448	,456	,496
	Sig. (2-tailed)	,314	,672	,521	,792	,811	,059	,021	,067	,429		,103	,408	,408	,036	,471	,318	,061	,094	,088	,071
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V11	Pearson Correlation	,092	-,244	-,016	,265	-,045	,105	,301	,272	,113	,437	1	,066	,155	,404	,509	,199	,157	,194	,385	,149
	Sig. (2-tailed)	,745	,380	,954	,341	,873	,708	,275	,327	,689	,103		,814	,582	,135	,053	,478	,576	,488	,157	,612
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V12	Pearson Correlation	,230	-,066	-,419	,254	,501	,236	,081	,554*	,588*	-,231	,066	1	,429	,265	,167	,376	,139	,032	-,226	,103
	Sig. (2-tailed)	,409	,816	,120	,361	,057	,397	,774	,032	,021	,408	,814		,111	,339	,553	,167	,622	,909	,418	,727
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V13	Pearson Correlation	,757**	-,428	-,236	,323	,647**	,288	,324	,600*	,223	,231	,155	,429	1	,398	-,286	,730**	-,023	-,354	-,339	,053
	Sig. (2-tailed)	,001	,112	,397	,240	,009	,297	,238	,018	,425	,408	,582	,111		,142	,302	,002	,935	,196	,217	,856
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V14	Pearson Correlation	,214	-,214	-,430	,629*	,013	,179	,828**	,551*	,075	,544*	,404	,265	,398	1	,155	,486	,415	-,643**	,175	,000

	Sig. (2-tailed)	,444	,444	,110	,012	,964	,524	,000	,033	,790	,036	,135	,339	,142		,582	,066	,124	,010	,533	1,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V15	Pearson Correlation	-,099	,263	-,288	,023	-,125	,105	,182	,092	,486	,202	,509	,167	-,286	,155	1	,155	,485	,273	,565*	,133
	Sig. (2-tailed)	,726	,343	,297	,935	,657	,710	,515	,743	,066	,471	,053	,553	,302	,582		,582	,067	,324	,028	,649
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V16	Pearson Correlation	,520*	-,367	-,430	,307	,498	,057	,452	,658**	,264	,277	,199	,376	,730**	,486	,155	1	,093	-,269	-,035	-,193
	Sig. (2-tailed)	,047	,179	,110	,265	,059	,841	,091	,008	,343	,318	,478	,167	,002	,066	,582		,742	,332	,902	,508
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V17	Pearson Correlation	,191	,287	-,161	,440	,007	,220	,530*	,231	,334	,494	,157	,139	-,023	,415	,485	,093	1	-,374	,256	,423
	Sig. (2-tailed)	,494	,299	,567	,100	,981	,430	,042	,407	,224	,061	,576	,622	,935	,124	,067	,742		,169	,358	,131
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V18	Pearson Correlation	-,289	,178	,336	-,374	-,014	-,106	-,630*	-,172	-,014	-,448	,194	,032	-,354	-,643**	,273	-,269	-,374	1	,229	-,035
	Sig. (2-tailed)	,296	,526	,220	,169	,960	,706	,012	,541	,961	,094	,488	,909	,196	,010	,324	,332	,169		,412	,905
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V19	Pearson Correlation	-,312	,156	-,083	-,073	-,429	,290	,192	,073	,096	,456	,385	-,226	-,339	,175	,565*	-,035	,256	,229	1	,163
	Sig. (2-tailed)	,257	,579	,769	,796	,111	,294	,493	,796	,733	,088	,157	,418	,217	,533	,028	,902	,358	,412		,577
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14
V20	Pearson Correlation	,391	,604*	,366	-,274	,090	,635*	-,132	,274	,482	,496	,149	,103	,053	,000	,133	-,193	,423	-,035	,163	1
	Sig. (2-tailed)	,167	,022	,198	,343	,760	,015	,654	,343	,081	,071	,612	,727	,856	1,000	,649	,508	,131	,905	,577	
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabelul 2.2 Coeficientul de Correlations Pearson (în baza datelor Observării)

Anexa 5

	V 1	V 2	V 3	V 4	V 5	V 6	V 7	V 8	V 9	V 10	V 11	V 12	V 13	V 14	V 15	V 16	V 17	V 18	V 19	V 20
V1 Pearson Correlation	1	,404	,189	,485	,484	,403	,484	,651*	,303	,160	,287	,606*	,343	,681**	,665**	,031	,350	,233	,386	,394
Sig. (2-tailed)		,152	,517	,079	,080	,153	,080	,012	,293	,584	,320	,022	,231	,007	,009	,916	,219	,422	,173	,163
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V2 Pearson Correlation	,404	1	-,220	,384	,010	,500	,582*	,767**	,599*	,508	,606*	,500	,295	,405	,444	-,082	,046	,246	,502	,325
Sig. (2-tailed)	,152		,450	,175	,972	,069	,029	,001	,024	,064	,022	,069	,306	,151	,112	,781	,875	,396	,067	,257
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V3 Pearson Correlation	,189	-,220	1	,156	,112	,220	,112	-,182	-,107	-,413	,185	,024	,638*	,347	,135	,220	,244	,391	,182	,460
Sig. (2-tailed)	,517	,450		,594	,703	,449	,703	,534	,715	,142	,527	,934	,014	,224	,645	,450	,400	,167	,533	,098
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V4 Pearson Correlation	,485	,384	,156	1	,399	,581*	,239	,626*	,062	,000	,338	,469	,372	,585*	,577*	,128	-,120	,000	,318	,305
Sig. (2-tailed)	,079	,175	,594		,158	,029	,410	,017	,832	1,000	,237	,091	,191	,028	,031	,663	,682	1,000	,268	,290
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V5 Pearson Correlation	,484	,010	,112	,399	1	,378	,287	,236	,075	-,422	-,189	,062	,469	,626*	,507	,276	,086	-,184	,110	-,300
Sig. (2-tailed)	,080	,972	,703	,158		,183	,320	,418	,800	,133	,518	,832	,091	,017	,064	,340	,769	,528	,708	,298
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V6 Pearson Correlation	,403	,500	,220	,581*	,378	1	,378	,602*	,389	,220	,688**	,143	,537*	,399	,288	,096	-,110	,384	,326	,447
Sig. (2-tailed)	,153	,069	,449	,029	,183		,183	,023	,170	,450	,007	,627	,048	,158	,319	,745	,708	,176	,256	,109
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

V7	Pearson Correlation	,484	,582*	,112	,239	,287	,378	1	,635*	,493	,000	,472	,411	,469	,364	,507	-,010	,490	-,077	,584*	,154
	Sig. (2-tailed)	,080	,029	,703	,410	,320	,183		,015	,073	1,000	,088	,144	,091	,200	,064	,972	,075	,794	,028	,599
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V8	Pearson Correlation	,651*	,767**	-,182	,626*	,236	,602*	,635*	1	,608*	,473	,529	,573*	,286	,534*	,465	-,126	,162	,017	,427	,245
	Sig. (2-tailed)	,012	,001	,534	,017	,418	,023	,015		,021	,087	,052	,032	,322	,049	,094	,668	,581	,953	,128	,398
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V9	Pearson Correlation	,303	,599*	-,107	,062	,075	,389	,493	,608*	1	,413	,369	,244	,274	,402	,090	-,040	,233	-,048	,060	,158
	Sig. (2-tailed)	,293	,024	,715	,832	,800	,170	,073	,021		,143	,194	,401	,344	,155	,760	,892	,423	,871	,840	,589
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V10	Pearson Correlation	,160	,508	-,413	,000	-,422	,220	,000	,473	,413	1	,447	,000	-,393	-,155	-,191	-,169	-,159	,127	-,140	,269
	Sig. (2-tailed)	,584	,064	,142	1,000	,133	,450	1,000	,087	,143		,109	1,000	,164	,597	,513	,563	,587	,665	,633	,353
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V11	Pearson Correlation	,287	,606*	,185	,338	-,189	,688**	,472	,529	,369	,447	1	,370	,264	,000	,171	,151	,285	,455	,376	,721**
	Sig. (2-tailed)	,320	,022	,527	,237	,518	,007	,088	,052	,194	,109		,193	,362	1,000	,559	,605	,324	,102	,185	,004
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V12	Pearson Correlation	,606*	,500	,024	,469	,062	,143	,411	,573*	,244	,000	,370	1	,337	,420	,496	,060	,545*	,240	,513	,428
	Sig. (2-tailed)	,022	,069	,934	,091	,832	,627	,144	,032	,401	1,000	,193		,239	,134	,071	,839	,044	,408	,061	,127
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V13	Pearson Correlation	,343	,295	,638*	,372	,469	,537*	,469	,286	,274	-,393	,264	,337	1	,652*	,365	,105	,242	,386	,528	,219
	Sig. (2-tailed)	,231	,306	,014	,191	,091	,048	,091	,322	,344	,164	,362	,239		,011	,200	,722	,405	,173	,052	,452
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

V14 Pearson Correlation	,681**	,405	,347	,585*	,626*	,399	,364	,534*	,402	-,155	,000	,420	,652*	1	,676**	,015	,070	,113	,360	,107
Sig. (2-tailed)	,007	,151	,224	,028	,017	,158	,200	,049	,155	,597	1,000	,134	,011		,008	,959	,811	,701	,206	,716
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V15 Pearson Correlation	,665**	,444	,135	,577*	,507	,288	,507	,465	,090	-,191	,171	,496	,365	,676**	1	-,185	,104	,167	,704**	,117
Sig. (2-tailed)	,009	,112	,645	,031	,064	,319	,064	,094	,760	,513	,559	,071	,200	,008		,527	,723	,569	,005	,690
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V16 Pearson Correlation	,031	-,082	,220	,128	,276	,096	-,010	-,126	-,040	-,169	,151	,060	,105	,015	-,185	1	,385	-,246	-,502	,221
Sig. (2-tailed)	,916	,781	,450	,663	,340	,745	,972	,668	,892	,563	,605	,839	,722	,959	,527		,174	,396	,067	,448
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V17 Pearson Correlation	,350	,046	,244	-,120	,086	-,110	,490	,162	,233	-,159	,285	,545*	,242	,070	,104	,385	1	-,023	,140	,183
Sig. (2-tailed)	,219	,875	,400	,682	,769	,708	,075	,581	,423	,587	,324	,044	,405	,811	,723	,174		,937	,632	,530
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V18 Pearson Correlation	,233	,246	,391	,000	-,184	,384	-,077	,017	-,048	,127	,455	,240	,386	,113	,167	-,246	-,023	1	,510	,567*
Sig. (2-tailed)	,422	,396	,167	1,000	,528	,176	,794	,953	,871	,665	,102	,408	,173	,701	,569	,396	,937		,062	,035
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V19 Pearson Correlation	,386	,502	,182	,318	,110	,326	,584*	,427	,060	-,140	,376	,513	,528	,360	,704**	-,502	,140	,510	1	,183
Sig. (2-tailed)	,173	,067	,533	,268	,708	,256	,028	,128	,840	,633	,185	,061	,052	,206	,005	,067	,632	,062		,531
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
V20 Pearson Correlation	,394	,325	,460	,305	-,300	,447	,154	,245	,158	,269	,721**	,428	,219	,107	,117	,221	,183	,567*	,183	1
Sig. (2-tailed)	,163	,257	,098	,290	,298	,109	,599	,398	,589	,353	,004	,127	,452	,716	,690	,448	,530	,035	,531	
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Rezultatele experimentale în baza aplicării chestionarului
Grupa de control (GC)-experimentul constatativ(52 subiecți)**

Cod. nr.st	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
G-1	5	5	4	4	3	4	3	3	3	5	4	4	3	4	3	3	4	3	5	3
G-2	2	3	1	5	2	3	2	4	2	3	4	3	5	1	5	3	5	2	4	3
G-3	3	4	4	3	3	4	3	4	5	4	5	4	3	3	4	3	4	4	5	3
G-4	4	5	4	3	4	4	5	3	3	5	5	4	3	4	5	4	4	5	4	5
G-5	4	4	4	3	5	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
G-6	3	4	1	3	1	5	5	1	4	5	2	3	3	3	1	2	4	5	5	4
G-7	4	4	4	5	4	5	4	3	4	5	4	4	3	4	4	4	4	1	2	4
G-8	4	4	3	3	4	4	5	4	4	4	3	4	3	4	5	4	3	3	4	4
G-9	4	5	4	4	4	3	4	4	5	4	3	5	3	4	5	4	5	5	5	4
G-10	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	3	4	4	5	4	4	3	4	3
G-11	3	3	4	3	2	3	3	3	2	4	4	3	2	3	3	3	2	4	5	4
G-12	4	4	3	3	3	4	2	2	3	4	4	3	2	4	4	3	3	3	4	3
G-13	3	4	3	3	3	4	2	2	3	4	2	4	4	5	4	3	5	1	2	4
G-14	3	3	3	5	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3
G-15	4	5	3	5	4	4	3	3	3	4	3	4	2	3	4	5	4	3	3	5
G-16	4	5	5	4	3	4	4	3	4	5	3	4	3	4	5	3	4	5	3	3
G-17	4	4	4	3	3	3	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	5	3
G-18	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4
G-19	4	5	4	4	4	5	4	3	4	5	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4
G-20	4	4	4	5	4	4	3	4	5	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	5
G-21	4	5	4	4	4	5	4	4	5	3	4	4	4	4	4	5	5	1	5	1
BC-22	3	4	5	5	4	5	3	3	4	5	5	3	4	3	5	5	4	4	5	5
BC-23	4	5	4	4	3	5	4	3	3	5	4	5	3	4	4	4	3	3	3	4
BC-24	3	3	3	3	2	4	3	2	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
BC-25	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
BC-26	3	2	3	3	3	4	3	4	1	4	3	3	4	4	4	5	4	3	3	5
BC-27	3	3	3	2	3	3	2	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3
BC-28	4	4	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4	4	5	4	5	5	3	5	4
BC-29	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4
BC-30	4	5	4	4	4	4	5	3	3	3	4	3	4	4	5	4	4	1	4	3
BC-31	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	3
BC-32	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	3	2	2	3	2	3	3	4	4	3
BC-33	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	5	4	3	4	4	3	4	5	5	4
BC-34	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	2	5	4
BC-35	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4
BC-36	5	4	4	5	4	5	4	3	3	5	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5
BC-37	5	4	3	5	3	3	4	3	3	5	4	4	3	4	4	5	4	3	4	5
BC-38	4	4	3	5	3	3	4	3	3	5	4	4	3	4	4	4	4	3	4	5
BC-39	3	4	5	5	4	5	5	3	4	5	4	5	3	4	5	5	5	3	2	5
BC-40	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-41	4	5	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	2	5	4
BC-42	4	5	3	4	4	5	4	3	3	4	4	5	5	5	5	3	3	4	5	5
BC-43	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	2	5	4
BC-44	4	5	3	3	4	4	4	3	4	5	4	5	3	4	4	4	4	4	3	5
BC-45	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3
BC-46	3	4	3	3	2	3	4	3	4	5	5	4	4	2	4	3	3	2	4	3
BC-47	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5
BC-48	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
BC-49	4	5	4	5	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4	4	3	4
BC-50	4	4	4	4	3	5	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3
BC-51	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	3	4	4	3
BC-52	4	4	5	4	4	5	4	3	4	4	4	5	4	3	3	4	4	5	5	4

**Rezultatele experimentale în baza aplicării chestionarului
Grupa experimentală (GE) –experimental constatativ(52 subiecți)**

Cod. nr.st	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P1	3	4	5	5	3	4	3	4	4	5	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4
P2	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	5
P3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	5	5	4	4	3	3	4	4	4	5	5
P4	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	5	4	5	4	5
P5	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4
P6	3	4	4	4	4	2	2	2	2	4	3	4	2	4	3	3	3	5	5	4
P7	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	5	5	3	5	4	3	3	4	2	5
P8	3	3	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4
P9	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3
P10	4	5	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	5
P11	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	2	3	2	3	2	3	3	4
P12	4	4	3	5	4	4	3	4	3	5	4	4	3	4	3	4	4	3	2	3
P13	4	5	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	2	4	4	5	3	4
P14	3	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	4	2	4	3	3	3	4	4	4
P15	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	2	2	4
P16	3	4	4	3	3	4	3	2	4	3	2	3	2	4	5	3	5	5	5	5
P17	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	5	4	3
P18	2	4	3	3	3	3	2	2	3	3	1	2	2	4	3	3	3	3	4	3
P19	4	5	5	3	3	4	5	3	4	5	4	3	3	4	4	3	5	5	4	5
P20	5	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4
P21	4	5	5	3	4	5	2	2	3	4	3	4	3	4	1	4	3	5	5	3
P22	4	5	4	5	3	4	3	4	4	5	3	4	2	5	5	3	4	2	4	4
P23	4	5	4	3	4	4	3	3	4	5	4	4	3	4	4	2	5	5	5	4
P24	3	2	1	2	2	2	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
P25	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	4	3
P26	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	4	4	3
P27	2	2	2	2	3	4	3	3	3	2	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3
P28	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3
P29	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	1	3	4	3	3	3	3	3
P30	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4	4	4
P31	4	5	4	3	5	4	4	3	4	5	4	5	3	3	3	4	5	4	5	4
P32	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	3	5	1	5	5
P33	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3	5
P34	4	5	4	5	3	4	4	3	4	5	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5
P35	4	5	4	3	5	4	3	4	4	4	4	3	5	4	3	3	4	4	4	5
P36	4	5	5	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5
P37	4	5	4	3	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4
P38	5	5	4	4	3	4	5	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4
P39	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4
P40	4	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5
P41	3	4	4	4	5	3	4	4	3	5	4	3	4	4	3	5	3	4	5	4
P42	3	4	4	4	3	4	2	3	4	4	4	3	3	4	5	3	4	2	4	3
P43	4	5	4	4	4	4	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
P44	4	5	4	5	4	4	4	3	4	5	4	4	3	4	4	3	4	4	5	5
P45	5	5	3	4	3	4	5	4	4	5	3	3	4	3	5	3	4	3	5	5
P46	4	4	4	3	3	4	4	5	5	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	2
47	4	5	4	3	3	4	5	4	5	5	2	4	4	4	3	3	4	5	5	4
P48	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	3	4	3	5	3	4	4
P49	4	4	3	4	4	3	4	3	3	5	5	4	3	3	2	3	3	2	4	3
P50	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	3	5
P51	4	5	4	5	4	5	4	4	5	3	4	3	3	3	3	4	4	1	5	5
P52	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	4	3	2	4	3	3	3	4	4	4

Rezultatele experimentale în baza aplicării observației
Grupa de control (GC) – experimentul constatativ(52 subiecți)

Cod. nr.st	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
G-1	4	4	3	3	3	3	2	3	4	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	4
G-2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
G-3	3	3	2	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3	2	2	2	2	2	4	3
G-4	4	4	4	4	3	3	3	2	2	3	4	3	2	2	2	3	3	3	3	4
G-5	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	2	2	2	2	2	2
G-6	3	3	1	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
G-7	4	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3
G-8	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
G-9	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3
G-10	4	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
G-11	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
G-12	4	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
G-13	4	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2
G-14	3	3	2	2	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3
G-15	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
G-16	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4
G-17	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
G-18	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4
G-19	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3
G-20	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	2	3	3	3	3	4	4
G-21	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
BC-22	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
BC-23	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
BC-24	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3
BC-25	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-26	3	2	2	2	2	4	2	2	2	3	3	4	3	3	2	2	3	3	3	4
BC-27	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4
BC-28	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-29	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3
BC-30	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
BC-31	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3
BC-32	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3
BC-33	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
BC-34	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
BC-35	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
BC-36	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-37	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-38	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-39	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4
BC-40	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-41	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-42	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
BC-43	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-44	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-45	3	3	2	3	2	2	2	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-46	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-47	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
BC-48	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2
BC-49	4	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4
BC-50	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
BC-51	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
BC-52	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3

Rezultatele experimentale în baza aplicării observației
Grupa experimentală (GE) –experimentul constatativ (52 subiecți)

Cod. nr.st	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P1	5	5	4	4	4	4	5	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4
P2	4	4	5	4	3	4	4	3	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	3	4
P3	4	4	5	4	4	4	3	3	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5
P4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	3	4	3	4	5	4
P5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P6	3	4	3	2	2	4	2	2	2	3	3	4	5	3	3	3	4	5	4	4
P7	4	4	3	3	4	4	4	4	3	5	5	4	4	4	3	4	3	5	4	5
P8	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5
P9	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3
P10	3	5	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4
P11	4	5	5	4	3	5	3	4	3	4	4	5	5	4	4	3	5	4	3	5
P12	5	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	5	5	3	4	3	4	4	3	4
P13	5	4	4	4	5	3	4	4	5	5	2	4	4	4	4	5	5	5	3	4
P14	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	5	4	4
P15	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4
P16	4	3	4	3	2	3	3	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5
P17	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
P18	2	4	4	3	3	3	2	2	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3	3	2
P19	4	4	3	3	3	4	4	3	4	5	5	4	4	3	3	3	5	4	4	4
P20	3	5	4	4	5	4	3	4	3	3	4	4	5	4	4	4	3	5	3	4
P21	4	5	5	3	4	5	3	2	3	4	4	5	5	3	4	3	4	3	2	4
P22	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	5	4	4
P23	3	4	3	5	4	4	3	3	4	3	4	5	3	4	3	4	3	4	3	4
P24	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3
P25	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3
P26	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3
P27	2	2	3	2	3	2	1	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2
P28	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3
P29	3	3	3	3	3	4	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
P30	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
P31	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	4	4
P32	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3
P33	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3
P34	4	4	4	3	3	3	2	2	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3
P35	3	3	3	3	2	4	2	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3
P36	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	4	3	3	2	1	2	3	3	3	4
P37	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3
P38	4	4	3	3	2	4	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3
P39	4	4	3	3	2	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4
P40	4	4	3	2	2	3	2	3	3	3	4	3	3	2	2	2	3	3	3	4
P41	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3
P42	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	4
P43	4	4	3	3	3	3	2	3	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	3	3
P44	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4
P45	4	4	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	4	4	4	3
P46	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2
P47	4	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3
P48	3	3	2	3	2	2	2	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3
F49	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	3	2	3	2	3	3	2	4
P50	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3
P51	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3
P52	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2

**Descrierea cursului „Teoria și metodologia dezvoltării vorbirii în învățământul preșcolar”
în cadrul programului de studii 142.02 „Pedagogie preșcolară”**

Denumirea universității: Universitatea de Stat din Tiraspol
Denumirea programului de studii: 142.02 „Pedagogie preșcolară”
Ciclul: I
Denumirea cursului: Teoria și metodologia dezvoltării vorbirii în învățământul preșcolar
Codul cursului în planul de studii: S.05.O.1.19
Domeniul de formare profesională la care se referă cursul: 142 Științe ale Educației
Catedra responsabilă de curs: Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară
Numărul orelor de contact direct: 36 , Numărul de credite ECTS: 6
Anul și semestrul în care se predă cursul: anul II, semestrul 5
Titularul/Responsabilul de curs: Botnari V., dr., conf. univ.
Cadrelle didactice implicate: Lașcu L., drd., lector univ.
<p>Corelarea/integrarea cursului cu/în programul de studii:</p> <p>Cursul se axează pe formarea cunoașterii metodologiei dezvoltării limbajului și a comunicării orale la preșcolari, ceea ce prezintă o exigență profesională prioritară pentru un student educator. Aceasta e condiționat de locul pe care îl ocupă limbajul și comunicarea în ierarhia necesităților personalității în devenire. Or, toate produsele cogniției personalității sunt codificate în limbaj.</p> <p>Cursul dat prezentând, în fapt, o didactică specială pregătește viitorul educator pentru realizarea ariilor curriculare „ Limbaj și comunicare”, fapt incontestabil semnificativ pentru un specialist modern în domeniul educației preșcolare.</p>
<p>Achiziții de debut:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cunoștințe de bază din filozofie, fiziologie, lingvistică, psiholingvistică, psihologie, didactica generală și didactica preșcolară. – Capacități de analiză, sinteză comparare și generalizare a comportamentului copilului, capacități estimative proiectante, investigative. – Atitudini epistemice față de limbaj, comunicare, literatură.
<p>Obiectivele generale ale cursului:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cunoașterea principalelor problematici care se circumscriu teoriei și metodologiei dezvoltării vorbirii copiilor; – Cunoașterea particularităților evoluției limbajului în vârsta fragedă și preșcolară; – Formarea competențelor și a disponibilităților studenților de a diferenția specificul formării vorbirii orale.
<p>Obiectivele de referință ale cursului:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Să explice conceptele de bază cu referire la teoria și metodologia dezvoltării limbajului și comunicării orale la copii; să aplice în mod profesional metoda dezvoltării vorbirii coerente a lexicului, corectitudinii gramaticale și culturii sonore a vorbirii copilului de vârstă antepreșcolară și preșcolară; – Să integreze cunoștințele din domeniul TMDV cu cele din domeniul științelor educației, psiholingvisticii și ale psihologiei pentru a realiza cu succes obiectivele ariei curriculare „ Limbaj și comunicare” din cadrul Curriculumului educației și instruirii copiilor de vârstă timpurie și preșcolară din RM (1-7 ani); – Să evalueze critic publicații din domeniul TMDV prin prezentări publice, discuții în grup cu participarea unui cadru didactic cu experiență; – Să realizeze diagnosticarea activitatea verbală a copiilor. – Să aplice conceptele metodologice de bază în formarea premiselor citit-scrisului la copii; – Să aplice varii demersuri metodice în dezvoltarea activității verbal artistice la antepreșcolari și preșcolari; – Să elaboreze proiecte didactice pentru activități tematice dar și integrate cu valoare maximă în

dezvoltarea limbajului, comunicării orale, premiselor citit-scrisului dar și activități verbal artistice la preșcolari;

- Să realizeze diagnosticarea activitatea verbală a copiilor și a activității verbal-artistică a preșcolarului.

Competențele dezvoltate în cadrul cursului:

- *Generale*

- competențe de comunicare în limba maternă;
- competența de a învăța să înveți;
- competențe sociale și civice;
- competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale

- *Specifice*

- Competențe cognitive: să determine obiectul de studiu, obiectivele și metodele de cercetare ale TMDV la copii; să caute, proceseze și să analizeze critic informația psiholingvistică, fiziologică și pedagogică pentru a interpreta corect particularitățile percepției și însușirii de către preșcolari a limbajului și comunicării orale; să conceapă corect metodologia specifică pentru dezvoltarea diferitor dimensiuni ale limbajului și comunicării orale la copii de vârstă antepreșcolară și preșcolară.
- Competențe de învățare: să posede varii strategii de învățare a metodicii dezvoltării limbajului și comunicării orale la copii; să-și autoidentifice un stil propriu de învățare derivat din preachizițiile deținute.
- Competențe de aplicare: să dețină raționamente flexibile și valorice pentru a lua decizii oportune axate pe aplicarea cunoștințelor de bază în domeniul TMDV în cadrul profesional și în viața cotidiană.
- Competențe de analiză: să susțină justificat științific poziția proprie în determinarea conceptuală a metodicii dezvoltării limbajului, comunicării orale la preșcolari.
- Competențe de comunicare și de codificare a mesajelor clare și precise într-un limbaj profesionist, să decodifice și să perceapă rezultatele științifice valorice pentru TMDV preșcolarilor.

Temele de bază:

Ore de curs:

1. Definirea și obiectivele cursului TMDV.
2. Repere epistemologice ale TMDV.
3. Obiectivele, metodele și mijloacele generale pentru dezvoltarea limbajului și comunicarea la copii.
4. Dezvoltarea limbajului copiilor de vârstă fragedă.
5. Particularitățile evoluției, obiectivele specifice și metodica dezvoltării vorbirii dialogate și comunicării orale la preșcolari.
6. Particularitățile evoluției, obiectivele specifice și metodica dezvoltării vorbirii monologate și comunicării orale la preșcolari.
7. Particularitățile evoluției, obiectivele specifice și metodica dezvoltării lexicului la copii.
8. Particularitățile evoluției, obiectivele specifice și metodica formării și metodica formării aspectului morfologic al vorbirii copiilor.
9. Particularitățile evoluției, obiectivele specifice și metodica formării și metodica formării aspectului sintactic al vorbirii preșcolarilor.
10. Particularitățile însușirii de către preșcolari a aspectului sonor al vorbirii.
11. Metodologia formării culturii sonore a vorbirii preșcolarilor la activităților speciale.
12. Bazele teoretice ale metodologiei familiarizării preșcolarilor cu literatura artistică.
13. Tehnologii de familiarizare a preșcolarilor cu operele în proză.
14. Strategiile familiarizării preșcolarilor cu operele în versuri.
15. Bazele științifice ale metodologiei formării premiselor citit-scrisului la copii.

16. Caracteristica metodei sonore analitico-sintetice de formare la copii a premiselor citit-scrisului.
17. Metodica pregătirii preșcolarilor către citit-scris în cadrul activităților de dezvoltare a vorbirii și la activitățile speciale.
18. Planificarea și ghidarea metodică a lucrului la dezvoltarea vorbirii în instituția preșcolară.

Seminare /Ore practice:

1. Statornicirea psihopedagogiei dezvoltării vorbirii și comunicării la copii.
2. Modalități de dezvoltare a vorbirii copiilor de vârstă fragedă.
3. Metodica dezvoltării vorbirii dialogate și monologate a copiilor de vârstă fragedă și preșcolară.
4. Fundamentarea teoretică a metodicii dezvoltării vocabularului în vârsta preșcolară.
5. Metodica dezvoltării lexicului la activități și în afara lor.
6. Metodica formării corectitudinii gramaticale a vorbirii preșcolarului.
7. Fundamentarea teoretică și metodologică a formării culturii sonore a vorbirii la copii.
8. Fundamentarea teoretică și metodică a dezvoltării verbal artistice a preșcolarilor.
9. Istoria metodelor de formare a competențelor de citit-scris.
10. Tehnologia formării premiselor citit-scrisului în diferite grupe de vârstă.
11. Proiectarea activităților axate pe dezvoltarea limbajului și comunicării verbale.
12. Monitorizarea procesului de dezvoltare a limbajului și comunicării orale la copii în instituția preșcolară.

Ore de laborator:

1. Elaborarea metodicii de cercetare a vorbirii copiilor preșcolari de vârstă mare.
2. Cercetarea vorbirii copiilor de vârstă preșcolară mare (prin aplicarea metodicii elaborate).
3. Asistarea și analiza activităților de dezvoltare a limbajului și comunicării orale.
4. Asistarea și analiza activităților extradidactice cu impact asupra dezvoltării limbajului și comunicării orale.
5. Analiza dotării instituției preșcolare la ariile curriculare: dezvoltarea limbajului și comunicării verbale; formarea premiselor citirii și scrierii; educația literară – artistică
6. Analiza proiectării obiectivelor în planurile: anual; metodic; perspectiv; calendaristic, unei activități.

Tehnologiile de predare-învățare implementate în cadrul cursului:

Metode didactice: prelegeri interactive, dezbateri, sarcini practice.

Tehnici didactice: GPP, mozaic, tehnica proiectelor, filips 666.

Forme de organizare a activității studenților: individual, diade, microgrupuri și macrogrupuri.

Mijloace de învățământ: diapozitive tematice în power-point, postere, suport de curs

Tehnologii de evaluare implementate în cadrul cursului:

Forme de evaluare: inițială, curentă, sumativă

Metode, tehnici de evaluare: probe practice, eseuri, probe scrise.

Nota finală se calculează în baza notei pe parcursul semestrului (evaluări curente și lucrul individual) și a notei la examen și este exprimată în număr cu două zecimale. 50% din nota finală o constituie nota evaluărilor curente realizate pe parcursul semestrului (minim 2 evaluări curente, nota medie a cărora va fi exprimată în număr întreg); 50% din nota finală o constituie nota evaluării finale/examen (exprimată în număr întreg).

Bibliografie:

Obligatorie:

1. Baranov M. Botnari. V. Vrînceanu M. Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară. ME al R.M. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n., 2014, 250 p.
2. Botnari V. Mîslițchi V. Continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copii de vîrstă preșcolară mare și școlară mică. *Intellectus I/2013*, p. 66-72, ISSN 1810-7079
3. Botnari V. Mîslițchi V. Continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copii de vîrstă preșcolară mare și școlară mică (2). În: *Intellectus II/2013*, p. 74-80, ISSN 1810-7079
4. Botnari. V. Pălărie V. Dificultăți în comunicarea adulților cu copiii. *Symposia professorum*, seria Psihologie și pedagogie, material, Sesiunii științifice din mai 2002, ULIM, Chișinău, p. 129-131.
5. Cemortan S., Mocanu L. Dezvoltarea vorbirii preșcolarilor în cadrul activităților de limbă maternă, Chișinău, Lumina, 1988.
6. Damșa I., Damșa M., Ivanuș L. Dezvoltarea vorbirii în grădinița de copii și în clasele I și a II-a, București 1996.
6. Dezvoltarea limbajului și a comunicării. //Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7ani) în Republica Moldova. Chișinău, „Cartier educațional”, 2007, p. 27-30.
7. Lavric M. S., Metodica dezvoltării vorbirii preșcolarilor. Chișinău, lumina 1992.
8. Lavric M., Metodica pregătirii pentru învățarea științei de carte, Chișinău, Lumina, 1989
9. Potâng A. Botnari V. Antrenamentul competențelor comunicative. Chișinău: CEP USM, 2013.- 134 p.
10. Slama-Cazacu Tatiana. Relațiile dintre gândire și limbaj în autogeneză (3-7 ani). Editura Acad. Rep. pop. române 1957.
11. Surdu I., Dănil I., Șova S. Educația limbajului în grădiniță (grupa pregătitoare), București 1995.
12. Tirimiță V. Învăță să scriu și să citesc, Jocuri-exerciții pentru copii de la 5-8 ani, București, Garamond.
13. Țurcanu I., Creangă în contextul pedagogiei timpului său, Chișinău, universitas, 1994-148p.
14. Varzari E., Taiban M., Manasia V., Gheorghian E. Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii, metodică, (manual pentru liceele pedagogice de educatoare), editura didactică și pedagogică, București, 1970.
15. Алексеева М.М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. Пособие для высш. и сред. пед. Учеб. заведений.-3-е изд. , стереотип. – М. Издательский центр “Академия”, 2000. 400 с.
16. Бородич А. М., Методика развития речи у детей. М., Просвещение. 1981.
17. Гводев А. Ц. Вопросы изучения детской речи. Изд. Академии пед. Наук. РСФСР, Москва, 1961.
18. Развитие речи детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателя дет. сада. / под. ред. Сохина Ф.А. М.: Просвещение, 1979, 233с.198

Opțională:

1. Cemortan S., Mocanu L., Baranov N., Cartea educatorului din grupa pregătitoare, Chișinău, Lumina, 1995.
2. Educația și instruirea în grădinița de copii, Sub redacția lui V. Zaporojet, T. A. Marcov, Chișinău, Lumina 1983 (pag.385-437).
3. Metodă nouă de scriere și citire. Alcătuitori I. Creangă, C. Grigorescu ș. a. Iași, Goldner 1868.
4. Nastas A. N. Banari I. M., Carpenco I. G. Dereglări de vorbire și corectarea lor. Chișinău, Lumina, 1984.
5. Secară S. Cemortan S. Literatura în Grădinița de copii (gr. mare și pregătitoare), Chișinău, Lumina, 1994.
6. T. Slama – Cazacu. Psiholingvistica-o știință a comunicării. București: All Educațional, 1999, 840 p.

Activități de învățare privind formarea competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți

	Tema	Contexte facile de formare/exersare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți			Strategii		
		Situații de integrare simulate (în cadrul orelor de contact direct)	Situații de integrare simulate (în afara orelor de contact direct)	Situații de integrare autentice	Cognitive	Metacognitive	Motivationale și afective
1.	Statornicirea psihopedagogiei dezvoltării vorbirii și comunicării la copii	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinați bazele științifice ale psihopedagogiei dezvoltării vorbirii. 2. Identificați legătura psihopedagogiei dezvoltării vorbirii cu alte discipline: <i>filozofia, psiholingvistica, psihologia, pedagogia, fiziologia etc.</i> 3. Analizați și caracterizați metodele de cercetare științifică utilizate în psihopedagogia dezvoltare a vorbirii preșcolarilor. 4. Concretizați prevederile obiectivelor-cadru de dezvoltare a limbajului și comunicării orale a preșcolarului. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificați principalele problematici ale teoriei și metodologiei dezvoltării vorbirii copiilor. 2. Elaborați un referat/comunicare cu subiectul: „Contribuția diferitor savanți în dezvoltarea științei <i>Psihopedagogia dezvoltării vorbirii</i>”. <ul style="list-style-type: none"> • Aportul lui <i>K. Д. Ушинский</i> în statornicirea PPDVorbirii. • Rolul <i>E. И. Тухеева</i> în statornicirea psihopedagogia predări limbii materne în vîrsta preșcolară. • Dezvolarea PPDVorbirii preșcolarilor în perioada sovietică (1950-1960, 1960-1970). • Dezvoltarea PPDVorbirii preșcolarilor la etapa actuală. • Contribuția lui Ion Creangă în statornicirea PPDVorbirii 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizați dotarea instituțiilor preșcolare la ariile curriculare: <ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea limbajului și comunicării verbale (1-3 ani), (3-7 ani). • Formarea premiselor citirii și scrierii. • Educația literar – artistică. 	<p>Repetare</p> <p>Elaborare</p> <p>Înțelegere</p> <p>Elaborare</p> <p>Organizaționale</p>	<p>Planificare</p> <p>Monitorizare</p>	<p>Implicare</p> <p>Conștientizare</p> <p>Autovalorizare</p> <p>Autoeficacitate</p> <p>Perseverența</p> <p>Corectitudine</p> <p>Încredere în acțiune</p> <p>Limitarea competiției</p>

			preșcolarilor.					
2.	Modalități de dezvoltare a vorbirii copiilor de vârstă fragedă	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizați metodele și procedeele generale de dezvoltare a vorbirii preșcolarilor. 2. Identificați strategiile didactice de dezvoltare a vorbirii preșcolarilor. 3. Argumentați rolul metodelor de cercetare științifică a vorbirii preșcolarilor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborați un eseu în care să argumentați cele mai relevante modalități (metode, procedee, tehnici, forme) de dezvoltare a vorbirii copiilor de vârstă fragedă. 2. Prezentați printr-o schemă metodele de cercetare științifică a vorbirii preșcolarilor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asistați și analizați activitățile de dezvoltare a limbajului și comunicării orale a copiilor din instituția preșcolară. 2. Analizați activitățile de dezvoltare a limbajului și comunicării orale a copiilor din instituția preșcolară 3. Asistați și analizați activitățile extradidactice cu impact asupra dezvoltării limbajului și comunicării orale. 4. Analizați activitățile extradidactice cu impact asupra dezvoltării limbajului și comunicării orale. 	Elaborare	Organizaționale	Planificarea Monitorizare	Implicare Construirea unor expectații pozitive Autovalorizare Autoeficacitate Gândirea independentă Curaj intelectual Corectitudine

3.	Metodica dezvoltării vorbirii coerente: caracteristica psihologică și lingvistică	<ol style="list-style-type: none"> Definiți conceptele: vorbire coerentă, vorbire dialogată și monologată. Caracterizați din perspectiva psihologică vorbirea dialogată și monologată. Caracterizați din perspectiva lingvistică vorbirea dialogată și monologată. Comparați caracteristica psihologică și lingvistică a vorbirii coerente, aplicând tehnica „Diagrama Venn”. Argumentați ideea lansată de psiholingviștii F.Sohin, I.Negură ce consideră „Dialogul o adevărată școală a monologului”. Descrieți specificul/particularitățile evoluției dezvoltării vorbirii coerente(dialogate și monologate) a copiilor de vîrstă preșcolară. Determinați cerințele ce necesită a fi respectate de către cadrele didactice din instituțiile preșcolare în vederea formarea capacității de înțelegere a vorbirii preșcolarilor. 	<ol style="list-style-type: none"> Elaborați un eseu în care să argumentați principalele problematici ale metodicii dezvoltării vorbirii corente în instituțiile preșcolare. Analizați prevederile Curriculumului educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R Moldova la aria curriculară „Dezvoltare a limbajului și comunicării orale”, obiectivul – cadru: dezvoltarea vorbirii coerente. Elaborați definiția vorbirii coerente în accepțiune proprie, utilizînd tehnica „Sinteză creatoare” (Tehnică Cinquain). 	<ol style="list-style-type: none"> Asistați activitățile de dezvoltare a vorbirii coerente a copiilor din instituția preșcolară. Analizați activitățile de dezvoltare a vorbirii coerente a copiilor din instituția preșcolară. 	<p>Conceptuale</p> <p>Organizaționale</p> <p>Elaborare</p> <p>Înțelegere</p> <p>Elaborare</p> <p>Organizaționale</p>	<p>Planificare</p> <p>Monitorizare</p> <p>Autoreglare</p>	<p>Implicare</p> <p>Construirea unor expectații pozitive</p> <p>Conștientizare</p> <p>Autovalorizare</p> <p>Autoeficacitate</p> <p>Gîndirea independentă, Egocentris m,</p> <p>Corectitudinea,</p> <p>Curajul intelectual, Încrederea în acțiune</p>
4.	Metodica dezvoltării vorbirii dialogate a copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară	<ol style="list-style-type: none"> Explicați formele și funcțiile vorbirii coerente pe parcursul vîrstii preșcolare. Caracterizați convorbirea cu copiii – metodă de dezvoltare a vorbirii dialogate în vîrstă preșcolară. Caracterizați conversația – metodă de dezvoltare a vorbirii coerente în vîrstă preșcolară: mijlocie și mare. Descrieți structura și procedeele 	<ol style="list-style-type: none"> Realizați conținuturile adecvate la obiectivele curriculare privind dezvoltarea vorbirii coerente (dialogate și monologate) în instituțiile preșcolare. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de dezvoltare a vorbirii dialogate (grupa mică) 	<ol style="list-style-type: none"> Elaborați metodica de cercetare a vorbirii coerente (dialogate) copiilor preșcolari de vîrstă mare. Cercetați vorbirea copiilor de vîrstă preșcolară mare 	<p>Elaborare</p> <p>Repetare</p> <p>Organizare</p> <p>Repetare</p>	<p>Planificare</p> <p>Monitorizare</p>	<p>Implicare</p> <p>Construirea unor expectații pozitive</p> <p>Conștientizare</p> <p>Autovalorizare</p>

		<p>organizării activității de convorbire în instituția preșcolară.</p> <p>5. Descrieți structura și procedeele organizării activității de conversație în instituția preșcolară.</p> <p>6. Determinați cerințele psihopedagogice în organizarea activităților de convorbire și conversație în instituția preșcolară.</p> <p>7. Argumentați valoarea convorbirii și conversației pentru dezvoltarea vorbirii preșcolarilor.</p>	<p>3. Comparați metodele de dezvoltare a vorbirii coerente (convorbirea și conversația) aplicând tehnica „Diagrama Venn”.</p>	<p>(prin aplicarea metodicii elaborate)</p>	<p>Repetare</p>	<p>Autoreglare</p>	<p>Autoeficacitate Gândirea independentă, Corectitudinea, Curajul intelectual, Încrederea în acțiune</p>
5.	<p>Metodica dezvoltării vorbirii monologate a copiilor de vârstă preșcolară</p>	<p>1. Elucidați metodele de dezvoltare a vorbirii coerente (monologate) în instituțiile preșcolare.</p> <p>2. Descrieți procedeele specifice de formare a competențelor de povestire în fiecare grupă de vârstă.</p> <p>3. Explicați consecutivitatea introducerii diverselor procedee în dependență de vârstă.</p> <p>4. Expuneți esența activităților de povestiri după percepție. Descrierea jucăriilor și a obiectelor naturale.</p> <p>5. Descrieți /caracterizați metoda organizării și îndrumării activităților de compunere a povestirilor după tablou în diverse grupe de vârstă.</p> <p>6. Caracterizați esența și tipurile de povestiri după/în baza memorie.</p> <p>7. Descrieți metoda formării la copii a competențelor de alcătuire a povestirilor după memorie din experiența de viață colectivă.</p>	<p>1. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de povestire după percepție (grupa mijlocie).</p> <p>2. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de compunere a poveștilor după tablou în diverse grupe de vârstă.</p> <p>3. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de povestire după memorie din experiența de viață colectivă a preșcolarilor.</p> <p>4. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de compunere a scrisorilor în grădinița de copii.</p> <p>5. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de povestire după memorie din experiența de viață individuală a preșcolarilor.</p> <p>6. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de povestire după imaginație la copii de vârstă preșcolară mare.</p>	<p>1. Elaborați metoda de cercetare a vorbirii coerente (monologate) copiilor de vârstă preșcolară.</p> <p>2. Cercetați vorbirea copiilor de vârstă preșcolară (prin aplicarea metodicii elaborate)</p>	<p>Elaborare</p> <p>Organizaționale</p> <p>Înțelegere Repetare</p> <p>Organizaționale</p> <p>Repetare</p>	<p>Planificarea</p>	<p>Implicare</p> <p>Construirea unor expectații pozitive licare</p> <p>Conștientizare</p> <p>Autovalorizare</p> <p>Autoeficacitate</p> <p>Gândirea independentă, Corectitudinea,</p> <p>Monitorizare</p>

		<p>8. Descrieți metodică formării la copii a competențelor de alcătuire a povestirilor după memorie din experiența de viață individuală.</p> <p>9. Descrieți metodică îndrumării activităților de compunere a scrisorilor în grădinița de copii.</p> <p>10. Caracterizați povestirea după imaginație.</p> <p>11. Compunerea povestirilor după o jucărie sau un tablou propus.</p> <p>12. Descrieți metodică formării competențelor de a compune povești la copiii de vârstă preșcolară mare.</p> <p>13. Descrieți metodică organizării activităților de repovestire în grădinița de copii.</p>	<p>7. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de repovestire în grădinița de copii.</p> <p>8. Determinați exigențele față de textele literar-artistice selectate pentru organizarea activităților de repovestire în instituția preșcolară</p>			Autoreglare	Curajul intelectual, Încrederea în acțiune, Competiția
6.	Fundamenta rea teoretică a metodicii dezvoltării vocabularului i în vârsta preșcolară	<p>1. Noțiuni generale despre vocabular. (Tehnică SINELG- Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea a Lecturii Și Gîndirii). “V” acolo unde conținutul confirmă cunoștințele sau opiniile elevului; “-” acolo unde conținutul textului infirmă opiniile lor; “+” când informația citită este nouă; “?” acolo unde se consideră că un anumit aspect este tratat confuz sau unde există un anumit aspect despre care elevii ar dori să știe mai mult.</p> <p>➤ Definiți noțiunile de bază: vocabular, vocabular pasiv, vocabular activ, cuvînt și noțiune.</p>	<p>1. Elaborați un eseu în care să argumentați principalele problematice ale metodicii dezvoltării lexicului în vîrsta preșcolară.</p> <p>2. Analizați prevederile Curriculumului educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R Moldova la aria curriculară „Dezvoltare a limbajului și comunicării orale”, obiectivul – cadru: <i>dezvoltarea lexicului</i>.</p>	<p>1. Asistați la activitățile de dezvoltare a vocabularului a copiilor din instituția preșcolară.</p> <p>2. Analizați activitățile de dezvoltare a vocabularului a copiilor din instituția preșcolară.</p>	Elaborare Repetare Înțelegerea Conceptualizare Elaborare	Planificare Monitorezare Autoreglare	Implicare Construirea unor expectații pozitive Conștientizare Autovalorizare Autoeficacitate Gîndirea independentă,

		<p>➤ Determinați corelația/relația dintre cuvânt și noțiune.</p> <p>2. Explicați specificul perceperii și asimilării cuvântului de către preșcolari</p> <p>3. Evidențiați obiectivele lucrului cu lexicul în instituțiile preșcolare (diferite grupe de vîrstă).</p> <p>4. Elaborați o hartă conceptuală a <i>metodelor și procedeeleor</i> care eficientizează realizarea obiectivelor dezvoltării lexicului la preșcolari.</p>	<p>3. Identificați particularitățile evoluției vocabularului la copii de vîrstă preșcolară (Tehnică „Graficul T”).</p> <table border="1"> <tr> <td>Da, bine, pro, forte</td> <td>Nu , contra, pur</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Da, bine, pro, forte	Nu , contra, pur				<p>Repetare</p> <p>Organizare</p>	<p>Egocentris m, C orectitudine , Curajul intelectual,</p> <p>Încrederea în acțiune</p>
Da, bine, pro, forte	Nu , contra, pur									
7	<p>Metodica dezvoltării lexicului la activități și în afara lor</p>	<p>1. Descrieți:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodica lucrului cu lexicul la activitățile de familiarizare a copiilor cu obiectele și fenomenele realității înconjurătoare. • Metodica lucrului cu lexicul la activitățile de familiarizare a copiilor cu calitățile și însușirile obiectelor. • Metodica lucrului cu vocabularul la activitățile de comparare a obiectelor. • Metodica formării la copii a capacității de a generaliza și însușirea noțiunilor de gen și specie în diverse grupe de vîrstă. • Metodica lucrului cu vocabularul în diverse tipuri de activitate a copiilor 	<p>1. Elaborați un referat cu subiectul: Valențele activității (muncă, ludice, învățare, comunicare, obiectuală) în dezvoltarea lexicului la preșcolari.</p> <p>2. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de familiarizare cu calitățile și însușirile obiectelor și dezvoltarea lexicului.</p> <p>3. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de comparare și dezvoltare a lexicului.</p> <p>4. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de formare a noțiunilor de gen și însușirea lexicului respectiv (în diverse grupe de vîrstă).</p> <p>5. Elaborați o comunicare la subiectul: <i>Rolul jocurilor didactice și exercițiile lexicale în realizarea</i></p>	<p>1. Elaborați metodica de cercetare a lexicului a copiilor de vîrstă preșcolară.</p> <p>2. Cercetați vorbirea copiilor de vîrstă preșcolară (prin aplicarea metodicii elaborate).</p>	<p>Înțeleegre</p> <p>Elaborare</p>	<p>Planificarea</p> <p>Monitorizare</p> <p>Autoreglare</p>	<p>Implicare</p> <p>Construirea unor expectații pozitive</p> <p>Conștientizare</p> <p>Autovalorizare</p> <p>Autoeficacitate</p> <p>Gândirea independentă,</p> <p>Corectitudine, Curajul intelectual, Încrederea în acțiune</p>			

		(activitatea de comunicare, ludică, de învățare, de muncă). <ul style="list-style-type: none"> • Metodica lucrului cu vocabularul la activitățile de observare și în timpul excursiilor. 	<i>obiectivelor specifice de lucru cu lexicul.</i>				
8.	Fundamentarea epistemologică a metodicii formării corectitudinii gramaticale a vârstei preșcolare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Noțiuni generale despre asimilarea structurii gramaticale a vorbirii de către preșcolari. 2. Determinați particularitățile asimilării sistemului morfologic al limbii materne de către preșcolari. 3. Elucidați particularitățile asimilării structurii sintactice a vorbirii de către preșcolari. 4. Identificați erorile și dificultățile de ordin gramatical specifice limbajului preșcolarilor. Determinați cauzele. 5. Identificați erorile, dificultățile de ordin fonetic specifice limbajului preșcolarilor. 6. Determinați obiectivele care preconizează preîntâmpinarea sau corectarea erorilor identificate. 7. Descrieți tehnologia didactică de realizare a obiectivului determinat. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificați cele mai importante probleme în asimilarea sistemului morfologic al limbii materne de către preșcolari. 2. Identificați cele mai importante probleme în asimilarea structurii sintactice al limbii materne de către preșcolari. 3. Analizați prevederile Curriculumului educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R Moldova la aria curriculară „Dezvoltare a limbajului și comunicării orale”, obiectivul – cadru: <i>formarea structurii gramaticale.</i> 4. Elaborați un referat cu subiectul: Rolul auzului fonematic în asimilarea structurii gramaticale a vorbirii de către preșcolari. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asistați și analizați activitățile de formare a corectitudinii gramaticale a copiilor din instituția preșcolară 2. Asistați și analizați activitățile extradidactice cu impact asupra formării corectitudinii gramaticale a copiilor de vîrstă preșcolară. 	Înțelegere Rezolvare de probleme Elaborare	Planificare Autoreglare	Implicare Construirea unor expectații pozitive Conștientizare Autovalorizare Autoeficacitate Gândirea independentă, Egocentrism, Corectitudinea, Curajul intelectual, Încrederea în acțiune
9.	Metodica formării corectitudinii gramaticale a vorbirii preșcolarului	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrieți metoda formării competențelor de respectare a normelor morfologice a vorbirii de către preșcolari. 2. Caracterizați metoda formării competențelor de alcătuire a propozițiilor simple și frazele de către preșcolari. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de formării a competențelor de respectare a normelor morfologice a vorbirii de către preșcolari. 2. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de formării a 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborați metoda de cercetare a formării corectitudinii gramaticale copiilor de vîrstă preșcolară. 	Elaborare Organizarea	Planificare Monitorizare Autoreglare	Implicare Autovalorizare Autoeficacitate

			competențelor de respectare a normelor sintactice de către preșcolari.	2. Cercetați vorbirea copiilor de vîrstă preșcolară (prin aplicarea metodicii elaborate)			
10	Fundamentare a teoretică și metodologică a formării culturii sonore a vorbirii la copii.	<ol style="list-style-type: none"> Noțiuni generale despre cultura fonetică a vorbirii. Descrieți specificul percepției și dezvoltării aspectului sonor al vorbirii preșcolariilor. Caracterizați particularitățile formării culturii sonore a vorbirii copiilor de 1-3 ani. Descrieți metodică formării culturii fonetice a vorbirii copiilor de 3-7 ani. Determinați metodică formării competențelor de pronunție corectă a sunetelor limbii materne la activități și în afara lor. 	<ol style="list-style-type: none"> Analizați prevederile Curriculumului educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R Moldova la aria curriculară „Dezvoltare a limbajului și comunicării orale”, obiectivul – cadru: <i>formarea culturii fonetice</i> a vorbirii preșcolariilor. Elaborați un proiect didactic pentru activitatea de formării a culturii sonore a vorbirii copiilor de 3-7 ani. Elaborați un proiect didactic, scenariul unei activități extradidactice cu obiectivul pentru formarea culturii sonore a vorbirii preșcolariilor. 	<ol style="list-style-type: none"> Asistați și analizați activitățile de formarea a culturii sonore a copiilor din instituția preșcolară Asistați și analizați activitățile extradidactice cu impact asupra formării culturii sonore a vorbirii la copii de vîrstă preșcolară. 	<p>Conceptualizare</p> <p>Memorare-stocare-reactualizare</p> <p>Elaborare</p> <p>Organizare</p>	<p>Planificarea</p> <p>Monitorizare</p> <p>Autoreglare</p>	<p>Implicare</p> <p>Autovalorizare</p> <p>Autoeficacitate</p> <p>Gîndirea independentă, Egocentrism, Corectitudinea, Curajul intelectual, Încrederea în acțiune</p>
11.	Fundamentare a teoretică și metodică a dezvoltării verbal artistice a preșcolariilor	<ol style="list-style-type: none"> Specificul percepției conținutului și formei operelor în proză de către preșcolari. Specificul percepției conținutului și formei operelor în versuri de către preșcolari. Particularitățile percepției ilustrațiilor cărților de către copiii din diverse grupe de vîrstă, exigențe și metodică lucrului cu ilustrațiile cărților în grădiniță. 	<ol style="list-style-type: none"> Analizați prevederile Curriculumului educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R Moldova la aria curriculară „Dezvoltare a limbajului și comunicării orale”, obiectivul – cadru: literatura artistică/ Obiectivele de familiarizare a 	<ol style="list-style-type: none"> Asistați și analizați activitățile de dezvoltare verbal artistică a copiilor din instituția preșcolară Asistați și analizați activitățile extradidactice cu 	<p>Înțelegere</p> <p>Repetare</p> <p>Elaborare</p> <p>Organizare</p>	<p>Planificarea</p> <p>Monitorizare</p> <p>Autoreglare</p>	<p>Implicare</p> <p>Construirea unor expectații pozitive</p> <p>Conștientiz</p>

		<p>4. Metodica organizării activităților de memorare a poeziilor în grădinița de copii.</p> <p>5. Metodica lucrului cu literatura artistică în afara activităților speciale.</p> <p>6. Metodica pregătirii și organizării matineelor literare în grădiniță.</p> <p>7. Metodica lucrului cu creația populară orală în grădinița de copii.</p> <p>8. Metodica lucrului cu ghicitoarea în grădinița de copii.</p>	<p>copiilor cu literatura artistică în diverse grupe de vîrstă ale grădiniței de copii.</p> <p>3. Elaborați un proiect didactic pentru familiarizarea preșcolarilor cu literatura artistică (opera în proză).</p> <p>4. Elaborați un proiect didactic pentru familiarizarea preșcolarilor cu operele în versuri.</p> <p>5. Elaborați scenariu unei activități de familiarizare a preșcolarilor cu creația populară orală (speciile folclorului): <i>poveștile (populare), ghicitorile, numărătorile, proverbele și zicătorile, frământările de limbă, jocurile populare (verbale).</i></p>	<p>impact asupra dezvoltării verbal-artistice a vorbirii la copii de vîrstă preșcolară.</p>			<p>are</p> <p>Autovalorizare</p> <p>Autoeficacitate</p> <p>Gândirea independentă, Egocentrism, Corectitudine, Curajul intelectual, Încrederea în acțiune</p> <p>Limitarea competiției</p>
12	Istoria metodelor de formare a competențelor de citit-scris	<p>1. Determinați bazele științifice ale metodicii formării premiselor citit-scrisului în vîrsta preșcolară.</p> <p>2. Elucidați caracteristicile metodelor de formare a premiselor citit-scris</p> <p>3. Etapele specifice metodelor de formare a premiselor citit-scris</p> <p>4. Punctele forte și punctele vulnerabile a metodelor de formare a premiselor citit-scris.</p>	<p>1. Elaborați o comunicare cu subiectul: „<i>Istoricul metodelor de formare a premiselor citit-scris</i>”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metoda literizării /slovenirii - Metoda silabisirii - Metoda fonetică-analitică - Metoda fonetică-sintetică - Metoda scripto-legă - Metoda cuvintelor normale - Metoda globală - Metoda analitico-sintetică; 	<p>1. Asistați la activitățile de formare a competențelor de citit-scris la copiii din instituția preșcolară.</p> <p>2. Analizați activitățile de formare a competențelor de citit-scris la copiii din instituția preșcolară.</p>	<p>Elaborare</p> <p>Organizare</p>	<p>Planificare</p> <p>Monitorizare</p> <p>Autoreglare</p>	<p>Implicare</p> <p>Conștientizare</p> <p>Gândirea independentă, Corectitudine, Curajul intelectual, Încrederea în acțiune</p>

13	Tehnologia formării premiselor citit-scrisului în diferite grupe de vârstă	<p>Descrieți:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Metodica inițierii preșcolarilor în noțiunea de „<i>sunet</i>” formării competențelor de analiză fonetică elementară. 2. Metodica familiarizării preșcolarilor cu noțiunea de „<i>silabă</i>”, exercitări în analiza competențelor silabice a cuvintelor. 3. Metodica inițierii preșcolarilor în noțiunea de „<i>cuvînt</i>”, exercitări în analiza cuvintelor. 4. Metodica familiarizării preșcolarilor cu noțiunea de „<i>propoziție</i>”, exercitări în compunerea și analiza propozițiilor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinați <i>valențele/eficiența materialului didactic</i> în cadrul activităților de învățare a citirii și scrierii. 2. Identificați cerințele didactice, igienice, estetice față de materialul/mijlocul de învățământ în cadrul activităților de învățare a citirii și scrierii. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborați metodică de formare a premiselor citit-scrisului în diferite grupe de vârstă. 2. Cercetați vorbirea copiilor de vârstă preșcolară (prin aplicarea metodicii elaborate). 	<p>Repetare</p> <p>Elaborare</p>	<p>Planificare</p> <p>Monitorizare</p> <p>Autoreglare</p>	<p>Implicare</p> <p>Construirea unor expectații pozitive</p> <p>Conștientizare</p> <p>Autovalorizare</p> <p>Autoeficacitate</p> <p>Gândirea independentă,</p> <p>Corectitudinea,</p> <p>Curajul intelectual,</p> <p>Încrederea în acțiune</p>
14	Proiectarea activităților axate pe dezvoltarea limbajului și comunicării verbale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Argumentați continuitatea lucrului între grădiniță și școală, în formarea la copii a premiselor citit-scrisului. 2. Determinați tipurile și principiile proiectării lucrului la dezvoltarea vorbirii în instituția preșcolară. 3. Explicați proiectarea perspectivă a lucrului la dezvoltarea vorbirii în grădinița de copii. 4. Caracterizați componentele specifice proiectării calendaristice. 5. Proiectarea lucrului la dezvoltarea vorbirii la activități și în afara lor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizați documentele de politici educaționale ce servesc ca reper în proiectarea activităților axate pe dezvoltarea limbajului și comunicării verbale la preșcolari. 2. Elaborați un model de proiectare calendaristică axată pe dezvoltarea limbajului și comunicării verbale la preșcolari. 3. Elaborați schița unui proiect didactic axat pe dezvoltarea vorbirii la preșcolari. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizați proiectarea obiectivelor în planul: <ul style="list-style-type: none"> - anual; - metodic; - perspectiv; - calendaristic; - unei activități 	<p>Înțelegerea</p> <p>Organizaționale</p>	<p>Planificare</p> <p>Monitorizare</p> <p>Autoreglare</p>	<p>Implicare</p> <p>Conștientizare</p> <p>Autovalorizare</p> <p>Autoeficacitate</p> <p>Gândirea independentă,</p> <p>Corectitudinea,</p> <p>Curajul intelectual,</p> <p>Încrederea în acțiune</p>

15	Monitorizarea procesului de dezvoltare a limbajului și comunicării orale la copii în instituția preșcolară	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrieți metodologia lucrului metodic în grădiniță ce contribuie la realizarea obiectivelor de dezvoltare a vorbirii copiilor. 2. Explicați lucrul grădiniței cu părinții în vederea realizării obiectivelor de dezvoltare a vorbirii copiilor. 3. Caracterizați lucrul metodistei și inspectoarei Departamentului EITȘ în scopul realizării obiectivelor dezvoltării vorbirii copiilor din grădiniță. 	1. Elaborați o comunicare la subiectul: <i>„Continuitatea lucrului între grădiniță și școală, în formarea la copii a premiselor citit-scrisului”</i> .	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asistați la activitățile lucrului metodic organizate și desfășurate în instituția preșcolară în vederea realizării obiectivelor de dezvoltare a vorbirii copiilor. 2. Analizați activitățile lucrului metodic organizate și desfășurate în instituția preșcolară în vederea realizării obiectivelor de dezvoltare a vorbirii copiilor. 	Elaborare Repetare	Planificarea Monitorizare Autoreglare	Implicare Conștientizare Autoeficacitate Gândirea independentă, Corectitudinea, Curajul intelectual, Încrederea în acțiune
----	--	--	--	--	-----------------------	---	--

**Rezultatele experimentale în baza aplicării chestionarului
Grupa de control (EC) –experimentul de control (52 subiecți)**

Cod. nr.st	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
G-1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4
G-2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
G-3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3
G-4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2
G-5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
G-6	4	4	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
G-7	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3
G-8	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3
G-9	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
G-10	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
G-11	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4
G-12	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4
G-13	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4
G-14	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3
G-15	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4
G-16	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
G-17	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4
G-18	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4
G-19	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
G-20	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4
G-21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-22	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
BC-23	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
BC-24	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3
BC-25	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3
BC-26	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3
BC-27	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-28	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3
BC-29	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-30	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3
BC-31	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4
BC-32	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
BC-33	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4
BC-34	5	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4
BC-35	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4
BC-36	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4
BC-37	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
BC-38	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3
BC-39	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3
BC-40	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3
BC-41	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4
BC-42	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3
BC-43	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3
BC-44	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-45	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4
BC-46	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4
BC-47	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4
BC-48	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4
BC-49	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4
BC-50	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3
BC-51	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-52	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3

**Rezultatele experimentale în baza aplicării chestionarului
Grupa experimentală (GE) -experimentul de control (52 subiecți)**

Cod. nr.st	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P1	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5
P2	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5
P3	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
P4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5
P5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5
P6	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
P7	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5
P8	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4
P9	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5
P10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5
P11	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
P12	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	2	4	4
P13	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	2	3	5
P14	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	3	5
P15	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	3	3	4
P16	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	2	2	5
P17	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	3	4
P18	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	2	3	2	4
P19	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4
P20	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	2	3	5
P21	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	5
P22	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	5
P23	5	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4
P24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P25	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P26	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P27	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P28	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5
P29	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
P30	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P31	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	3
P32	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	2	2	4
P33	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	2	2	4
P34	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P35	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P36	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	4
P37	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P38	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P39	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	2	3	4
P40	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	3	3	4
P41	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4
P42	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	4
P43	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	3	4
F44	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4
P45	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4
P46	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P47	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P48	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4
P49	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P50	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4
P51	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
P52	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4

**Rezultatele experimentale în baza aplicării observației
Grupa de control (GC) -experimentul de control (52 subiecți)**

Cod. nr.st	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
G-1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
G-2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
G-3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
G-4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4
G-5	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4
G-6	4	4	2	2	2	3	2	3	3	3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3
G-7	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4
G-8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
G-9	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	2	3	4	4	4	4
G-10	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4
G-11	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3
G-12	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4
G-13	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4
G-14	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	3	3	3	4	4	4	4	4
G-15	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
G-16	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	3	3	3	4	4	4	4	4
G-17	5	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4
G-18	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5
G-19	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4
G-20	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4
G-21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
BC-22	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	2	3	3	3	4	3	3	3
BC-23	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4
BC-24	4	4	4	3	2	4	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	4
BC-25	4	4	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4
BC-26	4	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
BC-27	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4
BC-28	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5
BC-29	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
BC-30	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-31	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	4	4
BC-32	3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4
BC-33	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
BC-34	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-35	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
BC-36	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5
BC-37	5	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-38	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
BC-39	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	3	3	3	4	4	4	5
BC-40	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-41	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-42	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
BC-43	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5
BC-44	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
BC-45	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4
BC-46	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
BC-47	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
BC-48	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
BC-49	5	5	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4
BC-50	4	4	3	3	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
BC-51	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4
BC-52	4	4	4	2	2	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4

**Rezultatele experimentale în baza aplicării observației
Grupa experimentală (GE) -experimentul de control (52 subiecți)**

Cod. nr.st	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P1	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5
P2	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
P3	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5
P4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
P5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4
P6	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
P7	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	3	3	3	4	4	4	4	5
P8	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P9	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4
P10	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5
P11	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	5
P12	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	3	3	3	4	4	4	5
P13	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
P14	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	5	3	3	3	3	4	4	4	5
P15	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4
P16	4	4	4	3	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4
P17	4	4	4	3	3	4	3	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P18	3	4	4	3	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3
P19	4	4	4	3	3	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5
P20	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
P21	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	3	4	4
P22	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	3	3	4	4	4	4	5
P23	4	4	4	4	3	4	3	4	5	5	5	4	4	4	3	3	4	4	4	5
P24	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	5	5	4	4	3	3	4	4	4	5
P25	4	4	4	3	3	4	3	2	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	4	4
P26	4	5	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	5
P27	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	4
P28	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
P29	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4
P30	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
F31	4	4	4	3	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P32	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5
P33	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5
P34	5	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P35	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	5
P36	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	5
P37	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4
P38	5	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5
P39	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4
P40	5	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4
P41	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
P42	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	5	5	3	3	4	4	5	4	4	5
P43	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4
P44	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P45	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P46	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5
P47	5	5	4	6	6	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5
P48	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
F49	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P50	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P51	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P52	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Lașcu Lilia declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctor *Formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Lașcu Lilia

Semnătura

Data 30.08.2019

CURRICULUM VITAE

Nume: Lașcu

Prenume: Lilia

Data nașterii: 08.02.1986

Locul nașterii: satul Bardar, r-nul Ialoveni,

Cetățenia: MDA



Studii:

- 2013-2016 – Studii de doctorat. Profilul 531 Pedagogie generală. Specialitatea: 531.01 Teoria generală a educației.
- 2008-2010 – Studii de masterat. : Pedagogie. Specialitatea: Psihopedagogia învățământului preuniversitar, Universitatea de Stat din Tiraspol.
Diplomă de master seria AL, nr. 000015093 din 18 iunie 2010. Nr.de înregistrare 610650614891. Titlul de master în Științe ale educației cu media generală 9,89 (nouă, 89).
Tematica tezei de master „*Impactul competențelor comunicative asupra adaptării adolescenților la noi medii socio-culturale*”.
- 2004-2008 – Studii de licență. Facultatea: Pedagogie, Specializarea: Pedagogia și psihologia învățământului preșcolar și primar. Universitatea de Stat din Tiraspol,
Diplomă de licență seria AL, nr. 000015093 din 5 iunie 2008. Nr.de înregistrare 50813100500. Obținerea titlului de licențiat în pedagogie cu media examenului de licență 9,33 (nouă, 33), generală de licență 9,66 (nouă, 66).
Tematica tezei de licență „*Impactul competențelor comunicative asupra reușitei elevilor de vîrstă școlară mică*”.
- 2001-2004 – Liceul teoretic „Aurel David”, r-nul Ialoveni, s.Bardar, r-nul Ialoveni.
- 1992- 2001 – Școala medie de cultură generală „Aurel david”, s.Bardar, r-nul Ialoveni.

Activitatea profesională:

- 01.11.2016 – până în prezent, Lector universitar. Facultatea Pedagogie, catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău).
- 01.09. 2012 – 31.07.2013 - Laborant superior la catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău).
- 2011 – 2014, cercetător științific stagiar în cadrul proiectului „*Tehnologii facilitatoare ale adaptabilității copiilor la mediul școlar*”.
- 2010 – 31.10.2016 – asistent universitar. Facultatea: Pedagogie, catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău).
- 2009 – Cadru didactic (educatoare) la Centru pentru copiii „INDIGO”, mun.Chișinău.
- 2007- 2010- Laborant superior, în cadrul proiectului instituțional „*Calitatea învățământului superior- concepte și strategii în pregătirea cadrelor didactice*”.

Participări în proiecte de cercetare:

- **2018 – 2019** – Proiect pentru tinerii cercetători: 18.800 12.06.12F „Edificarea calității vieții prin cercetarea resurselor de mediu, formarea competențelor vaaleologice și valorificarea standardelor comunitare în contextul implementării Acordului de Asociere.
- **2011 – 2014** – Proiectul de cercetare „*Tehnologii facilitatoare ale adaptabilității copiilor la mediul școlar*”. Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău).

Lista lucrărilor științifice: 20 lucrări științifice: 3- articole în reviste științifice în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, 2 – articole în reviste științifice naționale, 5– articole în lucrările conferințelor științifice internaționale, 5- articole în lucrările conferințelor științifice naționale cu participare internațională și 5-articole în lucrările conferințelor științifice naționale.

Participări la conferințe științifice naționale și internaționale:

1. Conferința republicană a cadrelor didactice. Chișinău: UST, 1-2 martie, 2019.
2. Conferința științifică națională cu participare internațională „*Învățământul superior: tradiții, valori, perspective*”. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 28-29 septembrie, 2018 .
3. Conferința științifico-practică internațională „*Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*”. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo”, 27-28 aprilie, 2018.
4. Conferința republicană a cadrelor didactice. Chișinău: UST, 10 martie, 2018 .
5. Conferința științifico-practică națională cu participarea internațională „*Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*”. Chișinău: UST, 27-28 octombrie, 2017.
6. Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „*Monitorizarea cunoașterii axată pe obținerea performanțelor*”. Secția 4. Mediul academic - context favorizant de exersare a self-managementului în cunoaștere. Chișinău: UST, DGETS, LT, „Orizont”, 22-23 aprilie, 2016.
7. Simpozionul Național KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanță, Ediția a XII-a. Iași, România: Inspectoratul Școlar al județului Iași, Asociația Română de Psihologie Transpersonală, Universitatea „Petre Andrei”, Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Iași, Școala „Al. Vlahuță” Iași, Colegiul tehnic „Ion Holban” Iași, 19 septembrie, 2015.
8. Conferința științifico-metodică „*Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere*”. Chișinău: UST, 2014.

Cunoașterea limbilor: Română – avansat (A1), rusă-mediu(B1), franceza-mediu(B2).

Cunoștințe PC/tehnice: Lucrul cu calculatorul (*Microsoft Word, Microsoft Power Point, AdobePhotoshop/Image, Internt*).

Date de contact: mun.Chișinău, or.Durlești, str.Toma Alimoș, 2.

Telefon: GSM: 079456704

Adresă de e-mail: lilok_uk@mail.ru