

CZU: 374.1:371.322

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3967085>

## ACTIVITATEA ȘCOLARĂ INDEPENDENTĂ ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT AUTOHTON

Sergiu OREHOVSCHI

*Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare*

Articolul pune în evidență necesitatea și rolul temei pentru acasă în învățământul preuniversitar. Materialul dezvăluie poziția mai multor actori educaționali în problema ocupării academice a elevului în afara școlii. Concluzia autorului vizează necesitatea unor remanieri în organizarea la domiciliu a activităților școlare.

**Cuvinte-cheie:** *activitate independentă, temă pentru acasă, cadru didactic, elev, învățare personalizată, efectul temei pentru acasă, transparența învățării.*

### INDEPENDENT SCHOOL ACTIVITY IN THE INLAND EDUCATION SYSTEM

The article highlights the necessity and role of homework in pre-university education. The material reveals the position of several educational actors concerning the issue of the academic engagement of the student outside the school. The author's conclusion refers to the need of changing the home organization of school activities.

**Keywords:** *independent activity, homework, teacher, student, personalized learning, homework effect, learning transparency.*

### Abordarea activității independente a elevului ca parte integrantă a curriculumului

Pornind de la definiția *activității didactice/ educative*, dată de S.Cristea în *Dicționar de pedagogie*: „dimensiunea concretă/operatională a procesului de învățământ, determinată, pe de o parte, de finalitățile și structurile sistemului, pe de altă parte, de capacitatea de proiectare pedagogică a profesorului, asumată în funcție de condițiile specifice fiecărui colectiv de elevi” [1, p.7] și acceptând apropierea conceptului de termenul *activitate școlară*, ținem să menționăm că manifestarea capacităților de muncă independentă ale elevului, cele de dincolo de cadrul școlii, trebuie privită ca parte integrantă a demersului educațional. Activitatea independentă a elevului este o dimensiune operațională, este determinată de finalitățile educației, este proiectată, dirijată și evaluată de cadrul didactic și se raportează la specificul grupului de elevi implicat în ea. Conchidem din numai aspectele sus-enumerate că ea face parte din curriculum, oricare ar fi abordările ei.

*Dicționarul praxiologic de pedagogie* atribuie termenului *activitate independentă* următoarea definiție: „activitate intelectuală sau psihomotorie, individuală sau colectivă, bazată pe eforturile personale ale celor care învață și care nu sunt sprijiniți de cadrul didactic” [2, p.38]. Întrucât învățarea formală are loc într-un cadru instituționalizat și sub îndrumarea unui cadru didactic, precizăm, pentru a nu lăsa loc de echivoci în interpretarea definiției, că în cazul activităților independente lipsa de sprijin din partea cadrului didactic este aparentă. Acesta ghidează elevul (grupul de elevi) de la distanță, îi oferă sugestii și îl lasă, cu intenția precisă de a-l monitoriza, să acționeze conform propriilor convingeri deduse din situații de învățare anterioare în care tot cadrul didactic l-a implicat.

Forma individuală de lucru nu se suprapune cu activitatea independentă, întrucât în mod individual elevul poate lucra nemijlocit la lecție, fără a comunica cu colegii săi, în activități propuse de cadrul didactic, comentate de acesta la final, evaluate de el imediat sau mai târziu. Principiul activității individuale este de a lucra de unul singur, fenomen definitoriu pentru un anumit tip de activități, bunăoară, pentru evaluările sumative. În mod individual se poate desfășura activitatea unui elev, a unui grup sau a întregii clase concomitent.

Esența activității independente constă, după noi, în a-i crea elevului premisa unei implicări aproape totale, într-o situație concretă cu un număr anumit de date/ detalii, în afara cadrului clasei și chiar a cadrului școlii, cu miza pe un rezultat scontat care ar fi indiciul creșterii oricât de mici a potențialului său intelectual-aptitudinal-afectiv. Aceasta înseamnă că elevului i se prezintă o situație care îi va antrena în aceeași măsură elementele cognitive *interne* și *contextuale*; elevul se confruntă cu datele problemei pe care o conține situația de învățare, trăiește conflictul cognitiv, emite ipoteze, încearcă variante de interpretare/ soluționare, edifică răspunsul, reedifică în cazul când își conștientizează eventuala eroare. În felul acesta, treptat, experiența cu experiența, el își construiește propria învățare.

În ultimele două decenii, raportul *elev-învățare* este elucidat cu prisosință în studii de pedagogie și reflectat în documente de politici educaționale. Aceasta nu înseamnă că acum o jumătate de secol sau chiar acum un secol imaginea elevului cufundat în învățare nu stârnea interesul exegeților. Însă, tocmai ipostaza în care elevul participă activ și deliberat la propria formare, în care este conștient de propriile „cărămizi ale ființei” (L.Blaga) și de scopul spre care tinde voluntar, conturează cu certitudine profilul tânărului studios al noului mileniu. De modul în care elevul își clădește propriul parcurs cognitiv depinde în mare măsură calitatea implicării lui ulterioare în viața socială.

Învățarea independentă constituie, pe lângă formele de învățare în sala de clasă, unul dintre pilonii formării personalității, întrucât implică factori multipli ce o asigură:

- *încredere*, din ambele părți – atât din cea a cadrului didactic, cât și a celui ce învață;
- *organizare* lăuntrică a elevului, fenomen ce duce la organizarea, de către elev, a lucrurilor din exterior și a relației optime dintre (și cu) ele;
- *spirit de independență*, obținut din capacitatea de a pătrunde în miezul situațiilor-problemă noi, neașteptate, și de soluționare a lor fără concursul altora;
- *responsabilitate* în fața acelor care depind de modul în care este soluționată problema;
- *spirit de inițiativă*, necesar în cazul situațiilor noi pentru a înlătura frica în fața necunoscutului, pentru a testa ideile proaspete;
- *spirit de echipă*, indispensabil în intenția de a-ți evalua performanțele;
- *autoreglare* survenită ca rezultat al autoevaluării propriei implicări și a propriilor atuuiri.

În Europa, până la mijlocul secolului trecut, iar la noi până la hotarul dintre milenii învățarea a constituit un proces „de masă”, destinat unei colectivități privite ca un tot. Astfel, aceleași conținuturi în totalitatea detaliilor lor, aceleași formule explicative, aceleași activități de verificare a înțelegerii, aceleași exerciții de întărire se utilizează pentru toți elevii unei clase. De altfel, până în zilele noastre este răspândit sloganul că învățarea (și evaluarea) se axează pe „elevul mediu”, ceea ce înseamnă că se face educație mediocră. Or, învățarea trebuie să se axeze pe individul-personalitate. În secolul XX, restricțiile financiare în Europa și cele ideologice la noi împiedică *abordarea individuală a învățării*, sintagma însemnând tratarea pedagogică a diferențelor. Iar faptul că ea nu se întâmplă astăzi este de-a dreptul îngrijorător.

În literatura de specialitate, diferențele sunt tratate prin conceptul de *învățare personalizată*: „tip de instruire în care ritmul învățării și abordarea instruirii sunt optimizate astfel încât să satisfacă nevoile fiecărui elev” [3, p.162]. Definiția pune accent pe aspectul curricular, proiectat al acestui tip de instruire. Practica educațională de la noi nu demonstrează decât abordări spontane și sporadice ale învățării personalizate, dovadă fiind faptul că nu există studii, rapoarte, inclusiv ministeriale, exemple de documente care să reflecte caracterul programat al acesteia, iar abordările rare ale temei le conțin articole dispartate în presă.

În țările din Occident, problema este luată în vizorul guvernamental. Conform *National Educational Technology Plan 2017*, elaborat de US Department of Education, „activitățile de învățare sunt gândite astfel încât fiecare elev să le descopere sensul și relevanța, să fie concordante cu interesele elevilor și să poată fi inițiate chiar de ei” [*Ibidem*]. În Republica Moldova, sloganul „Într-un sistem democratic, diversitatea e regulă, nu excepție” nu are deocamdată manifestări concrete demne de semnalat în multiple domenii, inclusiv în cel al educației. În multe state, pedagogia diferențiată este punctul de plecare al unei ample ramificări de studii ce pun în centrul atenției eterogenitatea grupurilor de elevi.

De asemenea, unele studii remarcă riscul unei centrări excesive pe diferențieri. Diferențierea completă, susține reputatul specialist în științe ale educației Philippe Meirieu, ar însemna „atomizare, fixarea fiecărui individ de un moment dat al istoriei sale, generarea unor fenomene de intoleranță, pierderea referințelor comune și, în fond, reîntoarcerea în jungla pedagogică” pe care o presupune lipsa totală a diferențierii [4, p.269]. Deci, nu diferențierea în sine, ci dozarea ei pedagogică, raportarea ei la valorile grupului, relaționarea ei cu direcția generală lineară a instruirii constituie punctele forte ale abordării didactice a diferențelor.

În aproximativ aceeași ordine de idei, insistența pe individualizarea învățării ca pe un remediu pentru elevul ce se adaptează mai greu la dinamica clasei întregi poate fi contraproductivă dacă aceasta se bizuie doar pe adaptarea lecției la starea elevului „slab”. Stringența este în a-i crea mediul adecvat pentru studiu, de care el este lipsit, căci „altfel dificultatea se dovedește rapid a fi insurmontabilă pentru el” [5, p.97].

În unison cu învățarea personalizată, o altă formă, mai aprofundată, ilustrează noile tendințe în educația centrată pe elev – *învățarea autoreglată*. Aceasta „se referă la abilitatea elevului de a se angaja independent

și proactiv în procesele de automotivare și în comportamentele orientate către atingerea cu succes a scopurilor propuse" [3, p.165]. Învățarea personalizată devine posibilă atât în cadrul clasei, cu pedagogul alături, doar că primind din partea lui mai puțină atenție după momentul elucidării sarcinii, cât și în afara ei, caz în care elevul rămâne în față cu indicațiile/ sugestiile pedagogului, cu libertatea de a le gestiona și a le plia pe propriile sale viziuni la bunul plac. Particularitatea *interactivă* a învățării asigură o comunicare formativă nu doar cu cadrul didactic, ci și cu alte persoane valoroase pentru cel ce învață: părinții, bunicii, frații mai mari, personalitățile pe care le întâlnește în anumite situații de viață. Mai cu seamă, învățarea autoreglată are un efect mai pronunțat în activitățile *extra muros*, fenomen care ne preocupă în acest studiu, dată fiind o altă particularitate a fenomenului învățării, cea *intraactivă*, ce se manifestă în funcție de caracteristicile și condițiile interne ale elevului.

În arealul moldovenesc, de învățarea autoreglată s-a ocupat cercetătoarea Svetlana Focșa Semionov, care, pornind de la specificul înmagazinării informative în instituțiile de învățământ la ora actuală, vede în acest tip de activitate intelectuală „cea mai eficientă formă de învățare” [6, p.8]. Dintr-o serie de studii ea deduce *caracterul autoreglat* al învățării ca suprapunere peste specificul său activ, cognitiv, constructiv, semnificativ și mediat. Pătrunderea în profunzimea imboldului de a învăța, tendința de a ajunge la esența intrinsecă a fenomenului o fac pe cercetătoare să conchidă o deplasare a accentului educației de pe conținuturile achiziționate în timpul lecției sau la domiciliu prin asimilarea informației din manual pe capacitatea de a conștientiza și „a controla activ procesul și rezultatul propriei învățări” [Ibidem, p.26]. Caracterul activ al acestui control este, în opinia cercetătoarei, fundamentul conceptului de *a învăța să înveți*. Lucrarea sa *Învățarea autoreglată* sintetizează mai multe modele de autoreglare a învățării și propune o tipologie a strategiilor menite să asigure eficiența fenomenului în cauză.

Documentul esențial ce vizează parcursul formativ al elevului, curriculumul, în esența sa de sistem de experiențe de învățare planificate pentru elev și abordate psihocentrist și sociocentrist [7, p.12], acordă rol prioritar finalităților educaționale ce converg spre formarea personalității depline prin dezvoltarea unui sistem de competențe ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică. Deprinderea legăturilor și mecanismelor de muncă intelectuală independentă îi asigură celui ce învață echilibrul psihologic între anvergura cunoașterii și capacitățile reale ale forului său interior de a putea stăpâni în grad optim volumul cognitiv-informațional pe care îl pune la dispoziție realitatea. Acordarea importanței cuvenite muncii intelectuale independente și optimizarea modului de funcționare a acesteia poate readuce la scară mult mai mare interesul celui ce învață pentru demersul oferit de școală astăzi.

### **Tema pentru acasă – (aproape) singura formă de activitate independentă propusă de instituțiile de învățământ general din Republica Moldova**

Activitățile școlare care se desfășoară în afara contactului direct cu pedagogul, de regulă, în afara sălii de clasă sau în mod special în afara școlii le reprezintă în cea mai mare parte acelea pe care tradițional le numim *teme pentru acasă*. Abia în ultimul deceniu a început a li se contura caracterul psihosocial, de unde până acum se impunea natura intelectual-operatională. Tocmai specificul ce ține de lumea interioară a copilului și de posibilitățile lui de interacțiune cu lumea exterioară a generat în ultimul timp atâtea discuții controversate privitoare la utilitatea temelor. Cercetătoarea M.Bocoș le menționează la categoria *activități individuale* de rând cu alte forme de manifestare independentă a laboriozității elevului: studiul în bibliotecă; elaborarea de compuneri, referate și alte lucrări scrise; rezolvări de exerciții și probleme; pregătirea pentru examene etc. [8, p.305].

Oricât de bizar ar părea, o definiție concisă pentru *temele pentru acasă* este dificilă a formula, întrucât sunt foarte diferite situațiile, agenții, scopurile, impactul, produsul acțiunii pe care o presupun. Consiliul superior al educației din Quebec, într-un studiu amplu asupra necesităților, funcțiilor, formelor și relației temelor cu lumea elevului și cu lumea exterioară, le numește „sarcini oferite elevilor de pedagogul lor întru realizarea lor în afara orelor de clasă și având ca obiectiv aprofundarea și consolidarea învățării realizate în clasă sau pregătirea elevilor pentru activitățile didactice viitoare” [9, p.9]. Mai multe surse canadiene, după cum se va vedea în continuare, respectă un cadru tradițional în definirea fenomenului.

Trebuie să constatăm că facultățile pedagogice din Republica Moldova acordă o atenție insuficientă acestui aspect al educației. Studenții, la stagiul de practică pedagogică, dau teme cu duimul, doar pentru că experiența lor de elev a trăit din plin acest fenomen. Este insuficientă și abordarea problemei la nivelul ministerului de resort. *Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal*, aprobată prin ordinul ministrului nr.1249 din 22 august 2018, este singurul document reglator în problema activităților de la domiciliu ale elevului, în multe detalii valoros. Însă, ea demonstrează pe alocuri un caracter

depășit deja la momentul emiterii ordinului, în aspectele în care vădește învățarea axată pe conținuturi [10, pct.15]. Punctele tari ale *Instrucțiunii* se conțin în sublinierea intenției de a consolida imaginea de sine a elevului, de a-i stimula motivația, de a-i dezvolta încrederea în forțele proprii și manifestarea inițiativei, de a-i forma deprinderile de lucru de sine stătător, de a-i explora zonele de interes și de a fortifica legătura cu familia. Însă, acest preambul nu este tocmai consonant cu secvențele din care se deduce natura strictă, aproape obligatorie a temelor.

Nu aflăm în abundență studii aprofundate de psihopedagogie consacrate logicii, funcțiilor și beneficiilor temei pentru acasă. Există texte de natură prescriptivă, care recomandă ce se poate face sau ce trebuie evitat în acest context. În presa periodică abordările problemei sunt frecvente. Dar exegezele de specialitate aproape că lipsesc. Aceste studii nu sunt foarte numeroase nici în Occident. În lucrarea *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, sociologul Dominique Glasman notează că, în Franța, nu vom găsi o duzină de texte-studiu sau cercetări referitoare la problemă. Chiar și așa, cele mai multe sunt acelea care se referă la timpul alocat temelor și la implicarea parentală, dar mult mai dificil e să găsești lucrări care să-și pună problema conținuturilor, condițiilor pe care le implică un produs calitativ realizat la domiciliu, pertinentei formelor de realizare a temelor pentru acasă. Producția științifică, cel puțin cea franceză, remarcă profesorul în raportul solicitat de Haut Conseil de l'Évaluation de l'École în anul 2004, nu poate oferi, în problema discutată, nimic comparabil cu ceea ce a dat, pe parcursul ultimilor ani, altor subiecte acute: deprinderi de lectură, violență școlară, abandon școlar etc. [11, p.9].

În pedagogia sovietică, de asemenea săracă în studii profesionaliste pe marginea subiectului, atenție se acorda preponderent calculului timpului rezervat temelor pentru acasă și incomparabil mai puțin funcției pedagogice, impactului psihologic, rolului pentru comunitate și, în mod deosebit, modului în care acestea edifică personalitatea elevului. De cele mai multe ori, documentele noastre continuă tradiția accentului pe timpul alocat temelor.

În orice caz, se poate afirma sigur: o abordare *univocă* a temei pentru acasă nu există nici în mijloacele de informare în masă, nici în mediul savant. Însuși cadrele didactice adoptă poziții diferite, uneori extreme, bazate însă pe propria experiență pedagogică, adesea disonantă cu procesul de formare a personalității elevului. Unii pedagogi, cei mai mulți, consideră că fără temele pentru acasă „nu se realizează curriculumul”, alții le exclud ca pe activități absolut formale, care nu au nimic în comun cu obiectivele și finalitățile lecției și pe care le văd nocive pentru confortul psihologic al elevului. Cele mai generale opinii ale elevilor și pedagogilor le prezentăm în tabelul de mai jos:

| Poziția cadrului didactic  | Poziția elevului  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– e mult material care trebuie însușit;</li> <li>– nu ajunge timp pentru a le trece într-o lecție pe toate câte sunt stipulate în documentele oficiale;</li> <li>– în clasă sunt mulți elevi, trebuie să-i faci pe toți să asimileze tema;</li> <li>– dacă elevul nu face teme, uită până a doua zi ce a făcut în clasă;</li> <li>– elevul învață predominant prin repetare, exersând ceea ce a fost la lecție, deci nu poate „da de greu” lucrând acasă;</li> <li>– pe învățarea sistematică prin teme pentru acasă se bazează modelarea conduitei și a caracterului;</li> <li>– tema pentru acasă subtilizează procesele de înțelegere, gândire, acțiune ale elevului;</li> <li>– activitatea independentă de acasă este disciplinare a creierului;</li> <li>– completează și consolidează activitatea de la lecție;</li> <li>– avantajează însușirea procedurilor de informare și de studiu independent;</li> <li>– cu tema pentru acasă, este mult mai lesne să organizezi lecția viitoare;</li> <li>– realizarea temei pentru acasă presupune îmbogățirea și adâncirea informației;</li> <li>– oferind teme, îi motivez să acumuleze note, în</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– am de făcut câte 2-3 (3-5) exerciții la fiecare din cele 2-3 materii pentru a doua zi;</li> <li>– în partea a doua a zilei, am variate activități extrașcolare, de aceea temele sunt un chin;</li> <li>– prin realizarea exercițiilor, continui atmosfera de la școală și nu percep adecvat ambianța calmantă a familiei;</li> <li>– cadrul familiei presupune factori distractivi: jucării, vocile apropiatilor, televizor, calculator, miros ademenitor de la bucătărie, așa că nu mă prea concentrez;</li> <li>– multitudinea exercițiilor mă exasperează;</li> <li>– realizarea temelor îmi fură din timpul liber;</li> <li>– se deplasează pe plan secund ceea ce îmi place mai mult;</li> <li>– nu reușesc să socializez cu semenii, să comunic cu prietenii;</li> <li>– din cauza temelor urăsc activitățile de la școală;</li> <li>– analiza temelor fură din timpul când pot descoperi/ învăța ceva;</li> <li>– temele nu-mi permit să-mi manifest atuurile;</li> <li>– nu scrie nicăieri că temele sunt obligatorii la finele fiecărei zile de muncă!;</li> <li>– nu e nimic interesant în exercițiile ce repetă un tipar;</li> <li>– nu văd la ce-mi trebuie în viață acest efort;</li> <li>– temele sunt neantrenante și plictisitoare;</li> <li>– profesorii dau teme doar ca să aibă ce controla a doua zi și</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| special note mari;<br>– este mai simplu să comunici cu familia în privința performanțelor copilului;<br>– temele accentuează și adâncesc realizările academice ale elevului;<br>– gradul de realizare a temelor face distincție între elevii buni și cei slabi;<br>– temele cultivă responsabilitatea copilului. | cu asta să treacă timpul lecției;<br>– temele au efecte negative asupra stării generale de spirit;<br>– deja s-a făcut acest lucru azi la școală, de ce să-l repetăm?;<br>– nu am timp de teme decât de la 8 la 11 seara, din cauza activităților extrașcolare. |
|--|---|

Recent aprobatul *Curriculum național* pentru învățământul primar presupune oferirea/ verificarea temelor pentru acasă la fiecare dintre cele cinci din șase tipuri de lecție din perspectiva formării competențelor, cu excepția lecției evaluative. Aceasta înseamnă o poziție categorică a autorilor în privința organizării activității elevilor de la clasele primare. Așadar, documentul prezintă două tipuri de structurare a activităților didactice – unul tradițional și altul modern. În primul se păstrează ideea temei pentru acasă ca ofertă obligatorie după fiecare lecție, cu abordarea la începutul lecției viitoare a manierei în care s-a lucrat independent acasă. Acestea supun elevul la exersări sistematice, de care este nevoie cu adevărat la treapta de școlaritate respectivă, însă adesea terne. Se neglijează faptul că automatizările – atât de necesare la treapta primară și mai cu seamă în ciclul curricular *Achiziții fundamentale* – sunt bune în sala de clasă, când elevul îl are pe învățător drept scut în fața erorii. Se trece peste ideea că acasă, în mediul său intim, elevul trebuie în mod prioritar să observe, să comunice cu membrii familiei și cu prietenii de joacă, să afle păreri (ale fraților, părinților, bunelilor, vecinilor) pe care să le confrunte cu cele discutate în clasă, să urmărească un fenomen – activități în care eroarea automată se exclude.

Pentru cel de-al doilea tip de structurare a activităților, curriculumul pentru clasele primare propune o serie de strategii pe care învățătorul și le poate selecta în funcție de etapa lecției – evocare, realizarea sensului, reflecție și extindere. Strategiile sunt prezentate tipologic în baza principiului implicării active a elevului, al abordării psiho- și sociocentrice a acestuia: interactive de grup, de cercetare în grup, de stimulare a creativității etc. Însă cât de frecvent se recurge la acest tip de structurare a activităților?

### Studii dedicate rolului temelor pentru acasă și realități existente

Dincolo de specificul și forma pe care i le atribuie cadrului didactic, de gradul de complexitate și de oboseala pe care o provoacă elevilor, *rolul temei pentru acasă* este frecvent evidențiat. Un studiu al Institutului de Științe ale Educației de la București datând cu 2017 deduce, dintr-un sondaj realizat pe un eșantion de circa 11000 de respondenți ce sunt cadre didactice, 11 poziții prioritare în descreștere, în ceea ce privește rolul temelor pentru acasă [12, p.12]. Pe prima poziție a rolurilor, în opțiune majoritară (57,6%), stă *consolidarea* activității derulate în clasă, urmată fiind de *aprofundarea* activității derulate în clasă (34,1%).

Ideea de *întărire* ca una predominantă în activitățile din afara clasei este depășită fiindcă pune accent pe învățarea mecanică și, în cel mai bun caz, pe sarcini de înțelegere. *Aprofundarea* ca specific prioritar al temei pentru acasă este de asemenea pasibilă criticii, întrucât aprofundarea obligatorie în materia academică este riscantă dacă nu este prezent alături pedagogul. Nu se exclude intenția benevolă a elevului de a se aprofunda uneori în subiectul lansat la clasă, dar pentru aceasta este nevoie de motivație intrinsecă; or, nu se poate pretinde o asemenea motivație de la toți elevii clasei și încă în permanență.

Rolul major al activităților independente de acasă se poate deduce din răspunsuri mai rar bifate:

- dezvoltarea capacității de muncă independentă și de organizare a timpului personal;
- dezvoltarea abilităților de autoevaluare;
- transferarea achizițiilor în contexte noi de învățare;
- stimularea responsabilității pentru propria învățare;
- dezvoltarea abilităților de a căuta, a selecta și organiza informațiile relevante.

Din plasarea pe ultimul loc, cu doar 5%, autorii studiului cataloghează *dezvoltarea competențelor de lucru în echipă* ca rol redus pentru activitatea intelectuală de la domiciliu. De fapt, această pondere i-o atribuie cei ce administrează sarcinile de sine stătătoare ale elevilor. Nu elevii sunt cei care ar plasa pe ultimul loc proiectul de grup la domiciliu. Anume competența de a munci în echipă cu semenii, de a găsi soluții din totalitatea experiențelor și achizițiilor cognitive ale grupului îl pregătește pe elev pentru o bună implicare socioeconomică de peste ani. În cazul în care i se acordă o atenție considerabilă, elevii devin interesați să comunice între ei după lecții, să iasă împreună, să-și facă vizite, să învețe a invita și a răspunde invitațiilor, să-și edifice cultura

socializării. Răspunsurile din sondaj conving că o bună parte a pedagogilor nu conștientizează riguros cadrul psihopedagogic al activităților solicitate a fi efectuate în mod independent după lecții.

Termenul *tema pentru acasă* apare în lucrări ce elucidează *învățarea vizibilă*, aspectul „vizibil” referindu-se la transparența actului învățării pentru elevi, profesori și manageri școlari, „asigurând identificarea clară a atributelor care fac vizibil progresul în procesul de învățare al elevilor” [13, p.16]. Luând în calcul rezultatele unor studii realizate pe un eșantion de peste 100000 de elevi americani, monografia *Învățarea vizibilă* conchide că impactul temelor pentru acasă este considerabil doar în clasele superioare.

În baza a peste 800 de metaanalize, s-a calculat *efectul temelor de acasă asupra achiziției școlare*, pentru raportul în cauză constatându-se mărimea  $d$  care se egalează în clasele superioare cu  $0,40$ . În clasele medii această mărime este de două ori mai mică și aproape nulă în clasele primare, ba există și medii școlare unde se constată  $d = -0,08$ . De aici și constatarea că ar trebui schimbată „modalitatea de prezentare a temelor, pentru că tema așa cum a fost făcută în mod tradițional (și astfel raportată la 161 de studii) nu a fost foarte eficientă în școlile primare și gimnaziale”. Este foarte elocventă ideea dedusă din întreaga secvență: „Ce oportunitate minunată pentru școli să încerce ceva diferit...” [13, p.35].

În fond, susține autorul monografiei, un efect de  $d > 0,40$  este cu siguranță realizabil. Toată explicația succesului ar fi încercarea unor abordări diferite, căutarea „cheii succesului” în elevii înșiși și nu în anumite rigori reținute de profesori în cadrul formării pedagogice inițiale. Aceste chei se pot materializa printr-un site cu diverse „provocări pentru acasă”, el însuși un instrument de evaluare a impactului provocărilor didactice asupra dezvoltării motivației de a persevera în învățare, asupra certitudinii unor achiziții ale elevilor și asupra implicării valorice a familiei în învățarea copiilor [13, p.36].

Atitudinea rezervată față de temele pentru acasă nu este noutatea nici a deceniului în care trăim și nici măcar a secolului trecut, supranumit „secol al informației” abia spre finalul său. Analiza articolelor publicate cu peste un veac în urmă în revista franceză *L'Éducateur* a permis o relativă constatare a „vârstei” problemei (pentru Franța): anul 1865. Între anii 1865 și 1900 peste 70 de numere ale acestei publicații s-au ocupat de subiectul activității școlarului în afara sălii de clasă, unele chiar criticând sistemul împovăraător pentru elev [11, p.16].

Un eveniment și mai remarcabil atât prin abordarea mult mai timpurie a problemei temelor pentru acasă, cât și prin perspectiva abordării: Anglia pune problema încă în 1842 și o lansează exclusiv din perspectiva interesului copilului. O comisie regală special creată studiază aspectul operațional al implicării elevilor în realizarea temelor pentru acasă și decide că: 1) purtarea permanentă a manualelor acasă și la școală este oboșitoare și adesea nefuncțională; 2) este preferabil ca temele școlare să se efectueze exclusiv în cadrul școlar, adică este necesar a crea condiții de lucru în afara orelor de curs tot în cadrul instituțional [14].

Existența de secole a fenomenului poate fi pusă în legătură cu dictonul latin *Repetitio est mater studiorum*; altfel, învățarea în afara școlii își explică perenitatea prin caracterul optim pe care îl comportă într-un răstimp tenebros, destul de îndelungat, în care repetarea permanentă este aproape singura posibilitate de reținere și transmitere a cunoștințelor. Însă, efectele inverse ale academizării excesive a acestei forme de activitate intelectuală independentă sunt pronunțate categoric deja la mijlocul veacului trecut, prin interdicții ale ofertei de teme scrise cel puțin la treapta primară. De exemplu, din circularele ministerului de resort francez aflăm următoarele secvențe: „Aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif” (1956); „Je tiens à préciser que l'interdiction formelle de donner des travaux écrits à exécuter hors de la classe vise, d'une façon plus générale, l'ensemble des élèves de l'école primaire” (1964); „Il reste interdit, dans l'enseignement élémentaire, de donner des travaux écrits à exécuter à la maison” (1971); „Les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. A la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres se limite à un travail oral (1994)”<sup>1</sup> [15, p.7].

Deja prima circulară, cea din 1956, își justifică demersul prin faptul că eliberarea de sarcinile scrise îl va motiva pe elev spre lectură, spre întărirea unor secvențe învățate la clasă prin relectură, dar în mod special spre comunicarea cu membrii familiei, inclusiv pe marginea subiectelor învățate. Se stimulează, așadar, contactul

<sup>1</sup> „Elevilor nu li se vor cere niciun fel de teme scrise în afara clasei, nici cu statut obligator, nici cu unul facultativ. Indicația are caracter imperativ” (1956);

„Țin să precizez că interdicția de a da teme scrise pentru a fi executate în afara clasei se referă, într-o manieră mai generală, la toți elevii școlii primare” (1964);

„Rămâne interzis, în învățământul primar, a da teme scrise spre a le executa la domiciliu” (1971);

„Elevii nu fac teme scrise în afara școlii. La ieșirea din școală, sarcinile date de învățători se limitează la un specific oral” (1994).

Traducerea din franceză ne aparține – S.O.

cu literatura artistică, manualul, enciclopedia, dar și cu orizontul cognitiv al celor de acasă. Printre motivele invocate sunt: *sănătatea elevului* (șase ore de activitate intelectuală bine organizată reprezintă o limită dincolo de care survine o oboseală ce nu poate fi tratată decât ca prejudiciu sănătății fizice și echilibrului psihic al copiilor); *riscurile educaționale* (activitatea academică în afara prezenței cadrului didactic este pasibilă erorii pe care să nu o mai poată depăși; neavând caracter formativ, această activitate nu prezintă interes educațional); *esența pedagogică* (necesitatea de a aborda subiectele în aspectul lor teoretico-științific doar în prezența nemijlocită a pedagogului, capabil a sprijini edificator orice inițiative studioase și a înlătura imediat orice frustrări ale elevului).

Este potrivit a preciza că studiile și documentele franceze, belgiene (regiunea valonă), canadiene (regiunea Québec) fac distincție între doi termeni prin care noi denumim, mai general, temele: *les devoirs* (temele scrise) și *les leçons* (temele orale, secvențele de repetat, poeziile de memorizat etc.). Interdicțiile ministerului francez al educației se referă la temele scrise. Vestitul *Dictionnaire actuel de l'éducation* al lui Renald Legendre dă primei categorii următorul articol lexicografic: „lucrări pe care elevul trebuie să le execute în afara orarului școlar stabilit, de obicei acasă, în vederea aprofundării și consolidării cunoștințelor recente” [16, p.393]. Cea de-a doua categorie de teme, *les leçons*, este definită ca „materii date elevilor pentru a fi învățate pentru ora (cursurile) următoare” [*Ibidem*].

Din aceste opinii, din abordarea temelor în mediul pedagogic autohton, dar mai ales din polemici identificate în mediul virtual, se pot face unele constatări de netăgăduit în legătură cu subiectul:

- Există mai multe opinii în privința necesității temelor pentru acasă, exprimate de pedagogi, psihologi, părinți și elevi.
- Părerile sunt dintre cele mai radicale: de la insistența categorică pe un volum cel puțin la fel de mare precum a fost activitatea în clasă până la excluderea lor totală.
- Miezul problemei discutate este complex: rolul în formarea aptitudinilor de lucru ale copilului, ocuparea timpului acestuia pentru ca să nu îl atragă strada cu toate riscurile ei, importanța asimilării conținuturilor, locul pe care îl ocupă în demersul didactic propriu-zis etc.
- Efectele pozitive ale temelor sunt susținute cu prioritate de către cadrele didactice.
- În tabăra părinților, temele pentru acasă sunt susținute vehement de nostalgicii timpurilor severe, disciplinate ale propriei lor copilării.
- Cel puțin  $\frac{3}{4}$  din elevi le privesc ca pe un fenomen care le încalcă dreptul la timpul liber.
- Elevilor nu atât le displace a se ocupa de vreun aspect școlar în afara școlii, cât le repugnă materia teoretică pe care ei trebuie s-o consolideze prin exerciții de automatizare interminabile.
- Transferul achizițiilor însușite în contexte noi de realitate este un fenomen rar în proiectarea didactică a temelor pentru acasă și în desfășurarea activității la domiciliu a elevului.

Ca practici demne de luat în seamă, în contextul aspectului care ne preocupă, se prezintă inițiativele a două instituții de învățământ general din țară în care tema pentru acasă respinge abordarea tradițională. Astfel, în misiunea Liceului Teoretic Republican „Aristotel” se regăsesc „inițierea elevilor în cercetări științifice fundamentale și aplicative, formarea unui absolvent în măsură să decidă asupra propriei cariere, să contribuie la articularea propriilor trasee de dezvoltare intelectuală și profesională” [17]. Pedagogii liceului nu oferă teme pentru acasă în accepția arhicunoscută. Având un curriculum la decizia școlii special și un plan-cadru cu un număr de discipline dispus de subiecții liceului și redus în comparație cu majoritatea liceelor din țară, ei îi antrenează pe elevi în activități de cercetare și de voluntariat. Materiile academice, cele din afara cercetării sau voluntariatului, presupun totuși studiul independent. Numai că în acest caz, menționează directorul liceului, doctorul în pedagogie P.Cerbușca, elevului i se pune la dispoziție un termen considerabil, iar sarcina oferită presupune consultări intermediare cu profesorul care monitorizează discret, periodic parcursul academic al elevului.

În mod analog, elevilor Liceului privat „Da Vinci” din Chișinău nu li se dau teme pentru acasă, în forma exercițiilor scrise la majoritatea disciplinelor. Aceasta și pentru că elevii ies din instituție la o oră prea târziu ca să mai lucreze intelectual și la domiciliu. Timpul de după orele curriculare le este ocupat de activități interdisciplinare, adesea cu tentă distractivă, care țin de consolidarea subiectelor învățate în prima jumătate a zilei sau de prezentarea unor „descoperiri” legate de subiectele în cauză. Activitățile – în cea mai mare parte proiecte de grup – au rolul de a-i uni pe elevi în jurul unui interes comun, de a fortifica relații, de a valorifica comunicarea interpersonală în baza unui subiect de natură educativă. Iar sarcinile pe care elevii le primesc pentru acasă țin de explorare, observare, selectare, fără obligațiunea de a fi prezentate în ziua imediat următoare (sursă: M. Pârțac, director adjunct al liceului).

**În concluzie**, opinăm că plângerile frecvente ale părinților din cauza supraîncărcării inutile a copiilor cu informații și cu exerciții de asimilare în forma unor algoritmi ce ținesc, prin cantitate, în dobândirea de automatisme sunt în măsură considerabilă justificate. Sistemul nostru de învățământ are, în esență, o abordare metodologică tradițională a activităților extrașcolare independente. Acestea se rezumă la teme pentru acasă de natură să fortifice cunoașterea și înțelegerea, mai rar aplicarea unor noțiuni teoretice. Experiențele de analiză și în special de sinteză/ evaluare aproape că lipsesc din practica pedagogică autohtonă, iar de unde se afirmă nu sunt preluate. Ceea ce li se oferă elevilor ca sarcină de realizat de sine stătător în afara clasei sfidează adesea specificul curriculumului axat pe formarea competențelor și denaturează grija școlii pentru dezvoltarea armonioasă a personalității copilului. Este de o necesitate stringentă reconceptualizarea misiunii, obiectivelor, formelor pe care le ia una dintre cele mai importante faze educaționale în viața școlarului – *tema pentru acasă*.

#### Referințe:

1. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București-Chișinău: Litera Internațional, 2000.
2. ANDRONACHE, D.-C., BOCOȘ, M.-D., CHIȘ, O. ș.a. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol.I. Pitești: Paralela 45, 2016.
3. GOLU, F. Forme și stiluri de învățare (cap.12). În studiul colectiv: Pânișoară, G. (coord.). *Psihologia învățării*. Iași: Polirom, 2019.
4. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003.
5. JOHSUA, S., FELIX, C. Le travail des élèves à la maison: une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. En: *Revue Française de Pédagogie*, 2002, no141.
6. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea autoreglată. Teorie. Strategii de învățare*. Chișinău: Epigraf, 2010.
7. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Chișinău, 2017.
8. IONESCU, M., BOCOȘ, M. (coordonatori). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45, 2017.
9. MOISAN, M. (coord.) et al. *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire. Avis à la Ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Gouvernement du Quebec, 2010. Disponibil: <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0467.pdf>
10. *Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal*, Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr.1249 din 22.08.2018.
11. GLASMAN, D., BESSON, L. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Grenoble, 2004. Disponibil: <http://fcpeboiscolombes.fr/wp-content/uploads/2015/03/Travail-Hors-Ecole-HCE-2004.pdf>
12. *Temele pentru acasă*. Consultare națională privind rolul, consistența și eficiența temelor pentru acasă. Institutul de Științe ale Educației. București, 2017. Disponibil: [https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/12/Raport\\_Teme-acasa\\_final.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/12/Raport_Teme-acasa_final.pdf)
13. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Trei, 2014.
14. MOISAN, S. *Pédagogie et devoirs: module d'animation*. Disponibil: [http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/mod\\_anim.html](http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/mod_anim.html)
15. *Le travail des élèves en dehors de la classe. État des lieux et conditions d'efficacité*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale. Paris, 2008. Disponibil: <https://www.education.gouv.fr/cid60423/le-travail-des-eleves-en-dehors-de-la-classe-etat-des-lieux-et-conditions-d-efficacite.html>
16. LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. IIIe éd. Montreal: Guérin, 2005.
17. <https://aristotel.md/despre-ltra>

#### Date despre autor:

**Sergiu OREHOVSCHI**, doctorand, Școala doctorală a Institutului de Științe ale Educației; șef secție Evaluare învățământ liceal, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare.

**E-mail:** sergiu.orehovschi@anacec.md; s.orehovschi@gmail.com

**ORCID:** 0000-0002-5391-9227

Prezentat la 20.01.2020