

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

**Cu titlul de manuscris
CZU 378.091(043.2)**

REABOI-PETRACHI VIORICA

**MANAGEMENTUL TIMPULUI ÎN ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ
A STUDENȚILOR**

SPECIALITATEA 533. 01 – PEDAGOGIE UNIVERSITARĂ

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

**Șevciuc Maia, doctor în pedagogie,
conferențiar universitar**

Autor:

CHIȘINĂU, 2020

© REABOI-PETRACHI Viorica, 2020

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, rusă și engleză)	5
LISTA TABELOR	8
LISTA FIGURILOR	9
LISTA ABREVIERILOR	10
INTRODUCERE	11
1. BAZELE TEORETICE ALE MANAGEMENTULUI TIMPULUI ÎN ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ A STUDENȚILOR	20
1.1. Managementul timpului în teoria și practica educațională.....	20
1.2. Coordonate conceptuale ale învățării autoreglate.....	29
1.3. Aspecte corelaționale privind managementul timpului și învățarea autoreglată.....	51
1.4. Concluzii la Capitolul 1	58
2. REPERE CONCEPTUALE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE MANAGEMENT AL TIMPULUI ÎN ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ A STUDENȚILOR	61
2.1. Aspecte definitorii ale competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților.....	61
2.2. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților.....	94
2.3. Concluzii la capitolul 2.....	101
3. DEMERS EXPERIMENTAL AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE MANAGEMENT AL TIMPULUI ÎN ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATA A STUDENȚILOR	102
3.1. Diagnosticul nivelului inițial al competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților.....	102
3.2. Validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților.....	113
3.3. Concluzii la Capitolul 3	128
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	129
BIBLIOGRAFIE	133
ANEXE	145
Anexa 1. Chestionar Academic SRL (C. Magno, 2010).....	145
Anexa 2. Chestionar Stilul autoreglării activității academice (G.S. Prâghin, 2007).....	148
Anexa 3. Chestionar de identificare a nivelului inițial al dezvoltării competenței de management al timpului.....	149

Anexa 4.	Set de reguli pentru un management al timpului eficient în vederea creșterii performanței academice la studenți.....	150
Anexa 5.	Clasificarea sarcinilor/obiectivelor.....	151
Anexa 6.	Rezultatele chestionării pretest/postest, Facultatea PSESAS.....	152
Anexa 7.	Rezultatele chestionării pretest/postest, Facultatea LLS.....	159
Anexa 8.	Rezultatele analizei setului de produse realizate de EE în cadrul experimentului de control.....	166
Anexa 9.	Programul Formativ „Managementul timpului în învățarea autoreglată”.....	168
Anexa 10.	Rezultatele prelucrării statistice la etapa pre/postest ale competenței de management al timpului, stilul autoreglator și al dimensiunilor învățării.....	220
Anexa 11.	Corelația dintre produsele activității studentului (eșantionul experimental/postest).....	223
Anexa 12.	Rezultatele prelucrării statistice la etapa pre/postest ale dimensiunilor învățării (Academic SRL)	228
 DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII		231
CURRICULUM VITAE		232

ADNOTARE

Reaboi-Petrachi Viorica

Managementul timpului în învățarea autoreglată la studenți

Teză de doctor în științe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2020

Structura tezei. Teza include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie – 171 de surse, 12 anexe. În total, teza conține – 132 de pagini text de bază, 24 de figuri și 28 de tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 14 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: management, managementul timpului, învățare autoreglată, competența de management al timpului, dimensiunile managementului timpului, model, performanță.

Domeniu de studiu: Pedagogia universitară

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și metodologică a dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților în contextul educației formale și nonformale.

Obiectivele cercetării: analiza abordărilor conceptuale ale managementului timpului în teoria și practica educațională; identificarea poziționărilor teoretice privind definirea termenului de învățare autoreglată a studenților; elucidarea corelației dintre managementul timpului și învățarea autoreglată a studenților; diagnosticarea nivelului inițial al dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților; elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților; validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este obiectivată de actualizarea și extinderea conceptului de management al timpului și învățare autoreglată, care reprezintă un demers educațional-formativ ce vizează un ansamblu de acțiuni care are drept scop implicarea activă și responsabilă în planificarea studiului academic; elaborarea și implementarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților; fundamentarea teoretică a dimensiunilor competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților.

Problema științifică de importanță soluționată în cercetare constă în fundamentarea teoretică și aplicativă a procesului de dezvoltare a competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate, în elucidarea reciprocității dintre managementul timpului și învățarea autoreglată a studenților, având ca efect performanța pregătirii profesionale în mediul academic universitar.

Semnificația teoretică a cercetării. Cercetarea realizată ne-a permis să definim conceptul de management al timpului din perspectiva învățării autoreglate a studenților prin identificarea principiilor managementului timpului, a condițiilor managementului timpului, a factorilor și funcțiilor acestuia, precum și a metodelor de management al timpului; conceptualizarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților, axat pe dimensiunile de procesare, proiectare și autodezvoltare; să demonstrăm că Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților este funcțional în procesul formării profesionale inițiale a viitorilor specialiști în cadrul universitar.

Valoarea aplicativă a lucrării este reprezentată de elaborarea și valorificarea experimentală a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților care reprezintă un demers validat pedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți, centrat pe nevoile de învățare; elaborarea programului de activități formative privind dezvoltarea competenței de management al timpului pe dimensiuni și indicatori de performanță pentru fiecare unitate de conținut; elaborarea și aplicarea Indicatorilor de performanță și a dimensiunilor competenței, precum și a mecanismului de dezvoltare cu privire la competența de management al timpului la studenți.

Implementarea rezultatelor științifice. Investigația realizată se integrează în direcțiile prioritare de cercetare în sistemul de învățământ superior. Rezultatele cercetării se implementează în procesul didactic prin predarea cursului *Psihopedagogia învățării autoreglate*, prin valorificarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților, inclusiv prin intermediul comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale și prin publicații științifice.

АННОТАЦИЯ

Рябой-Петраки Виорика

Тайм-менеджмент в контексте автономного обучения студентов

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинэу, 2020

Структура диссертации: введение, три главы, основные выводы и рекомендации, библиография из 171 источников, 12 приложений, 132 страницы основного текста, 24 рисунка, 28 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 14 научных работах.

Ключевые слова: менеджмент, тайм-менеджмент, автономное обучение, компетенция тайм-менеджмента, ключевые составляющие компетенции тайм-менеджмента, модель, личностные достижения.

Область исследования: Педагогика высшего образования.

Цель исследования заключается в разработке теоретических и методологических основ развития компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения студентов в рамках формального и неформального образования.

Задачи исследования: анализ концептуальных подходов к проблеме тайм-менеджмента в теории и практике образования; выявление теоретических основ определения понятия автономного обучения студентов; обоснование взаимосвязи между тайм-менеджментом и автономным обучением студентов; диагностика первичного уровня сформированности компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения у студентов; обоснование и разработка Психолого-педагогической модели развития компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения студентов; экспериментальное апробирование методологии развития компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения у студентов.

Научная новизна и оригинальность исследования заключаются в: актуализации и определении понятия тайм-менеджмента и автономного обучения, которые представляют образовательно-формирующий процесс, включающий набор действий с целью активного и ответственного участия студентов в планировании собственного академического образования; теоретическом обосновании ключевых составляющих компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения студентов; разработке и внедрении Психолого-педагогической модели развития компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения студентов ВУЗ-ов.

Научная проблема, решенная в данном исследовании заключается в разработке теоретических и методологических основ развития компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения у студентов, обосновании взаимосвязи между тайм-менеджментом и автономным обучением студентов, как фактора обеспечения качества подготовки будущих специалистов.

Теоретическая значимость исследования. Проведенное исследование позволило обосновать понятие компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения студентов, основываясь на принципах, условиях, факторах и функциях тайм-менеджмента, а также на методах тайм-менеджмента; разработать психолого-педагогическую модель развития компетенции тайм-менеджмента в рамках автономного обучения студентов; доказать, что психолого-педагогическая модель развития компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения студентов может быть применена в процессе профессионального развития будущих специалистов.

Практическая значимость исследования обусловлена проектированием / внедрением / экспериментальным обоснованием психолого-педагогической модели развития компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения студентов, основанной на учебных потребностях студентов; разработкой программы формирующих занятий по развитию компетенции тайм-менеджмента и показателей эффективности развития компетенции тайм-менеджмента, а также механизмов развития компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения студентов.

Внедрение результатов исследования осуществлялось в реальной образовательной практике посредством внедрения учебного предмета «*Психопедагогика автономного обучения*», а также путем внедрения теоретических и прикладных основ разработанных и структурированных в Психопедагогической модели развития компетенции тайм-менеджмента в контексте автономного обучения студентов. Результаты исследования были обсуждены на научных конференциях, а также были представлены в научных публикациях.

ANNOTATION

Reaboi-Petrachi Viorica

Time Management in self-regulated learning in students

Doctoral thesis in education sciences, State University of Moldova, Chisinau, 2020

Thesis structure: The thesis includes: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography - 171 sources, 12 annexes. In total, the thesis contains – 132 pages of basic text, 24 figures and 28 tables. The obtained results are published in 14 scientific papers.

Key words: management, time management, self-regulated learning, time management competence, time management dimensions, model, performance.

The research domain: University pedagogy.

The purpose of the research consists in the theoretical and methodological foundation of the development of time management competence through self-regulated learning of students in formal and non-formal context.

Research objectives: analysis of conceptual approaches to time management in educational theory and practice; identifying the positions regarding the definition of the concept of self-regulated student learning; elucidating the correlation between time management and self-regulated student learning; diagnosing the initial level of development of time management competence in self-regulated student learning; elaboration of the psycho-pedagogical model of time management competence in the context of self-adjusted learning; experimental validation of the psycho-pedagogical model of time management competence development in the context of self-adjusted learning.

Novelty and scientific originality of the research is objectified by updating and extending the concept of time management and self-regulated learning, which represents an educational-formative approach aimed at a set of actions aimed at actively and responsible involvement in the planning of the academic study; elaboration and implementation of the Psycho-pedagogical Model for developing time management competence in the context of self-regulated learning; theoretical foundation of the dimensions of time management competence in the self-regulated learning of students.

The important scientific problem solved in research consists in the theoretical and applicative foundation of the psycho-pedagogical Model of time management competence in the context of self-regulated learning in elucidating reciprocity between time management and self-regulated learning having as effect professional training performance in the environment academic university.

The theoretical significance of the research. The research has enabled us to define the concept of time management from the perspective of the students self-learning by identifying the principles of time management, conditions of time, factors and functions As well as time management methods; conceptualizing the psychopedagogical model of developing the competence of time management in the self-learning of students, focused on the dimensions of processing, design and self-development; Let's show that the psychopedagogical model of development of time management competence in the self-learning of students is functional in the process of initial vocational training of future specialists in the university.

The practical significance of the thesis is represented by the experimental elaboration and valorization of the psychopedagogical model of the time management competence that represents a validated pedagogical approach to the development of the management competence of time to students, centered on learning needs; elaboration of the programme of formative activities on the development of time management competence on dimensions and performance indicators for each content unit; elaboration and application of performance indicators and dimensions of competence, as well as the development mechanism on the competence of time management in students.

Implementation of scientific results. The results of the research are implemented in the teaching process by teaching the course of the *Psychopedagogy of self-learning* by capitalizing on theoretical-applicative fundamentals developed and structured in the psychopedagogical model of the competence of Time management in the context of self-learning in students, including through communications to national and international scientific conferences and scientific publication.

LISTA TABELELOR

- Tabelul 1.1. Definiții relevante din literatura de specialitate privind managementul timpului – p. 23
- Tabelul 1.2. Fazele și Domenii ale autoreglării învățării – p. 43
- Tabelul 1.3. Taxonomia strategiilor învățării autoreglate și ale gândirii – p. 49
- Tabelul 1.4. Variabilele MT – p. 52
- Tabelul 1.5. Dimensiunile autoreglării în contextul procesului de învățare – p. 56
- Tabelul 2.1. Tipurile de întreruperi și soluțiile acestora – p. 66
- Tabelul 2.2. Abordarea istorică a principiilor MT – p. 68
- Tabelul 2.3. Factorii MT în învățarea autoreglată a studenților – p. 71
- Tabelul 2.4. Sincronizarea – OG – Scop – p. 75
- Tabelul 2.5. Model de structurare a agendei – p. 80
- Tabelul 2.6. Model de planificare a timpului zilnic – p. 81
- Tabelul 2.7. Grafic de planificare a timpului în MBO – p. 82
- Tabelul 2.8. Resursele/indicatori de performanță pentru dezvoltarea CMT la studenți – p. 90
- Tabelul 2.9. Indicatori de calitate pentru produsele activității studentului – p. 91
- Tabelul 3.1. Planificarea experimentului pedagogic – p. 105
- Tabelul 3.2. Rezultatele identificării nivelului inițial al competenței de management al timpului la studenți (EE și EC) la etapa de constatare – p. 107
- Tabelul 3.3. Stilurile de autoreglare a activității academice – p. 108
- Tabelul 3.4. Dimensiunile reprezentative ale autoreglării academice, etapa de constatare (EE și EC) – p. 109
- Tabelul 3.5. Nivelul de dezvoltare a competenței de management al timpului (pretest) – p. 111
- Tabelul 3.6. Stilul autoreglării activității academice (pretest) – p. 112
- Tabelul 3.7. Dimensiunile autoreglării (Academic SRL) (pretest) – p. 112
- Tabelul 3.8. Programul activităților formative privind dezvoltarea CMT/pe dimensiunile ÎA – p. 115
- Tabelul 3.9. Dimensiunile dezvoltării CMT la studenți (EE) prin atingerea nivelului de performanță – p. 117
- Tabelul 3.10. Corelația dintre produsele activității studentului și nivelul inițial al competenței de MT – p. 119
- Tabelul 3.11. Corelația produselor activității studentului (eșantionul experimental/postest) pe dimensiunile de dezvoltare a CMT – p. 121
- Tabelul 3.12. Nivelul de dezvoltare a competenței de management al timpului (postest) – p. 121

Tabelul 3.13. Stilul autoreglării activității academice (posttest) – p. 122

Tabelul 3.14. Dimensiunile autoreglării (Academic SRL) (posttest) – p. 123

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Procesul de management al timpului – p. 24

Figura 1.2. Fazele ciclice ale învățării autoreglate – p. 44

Figura 1.3. Modelul în trei nivele de autoreglare a învățării – p. 47

Figura 1.4. Matricea utilizării timpului – p. 58

Figura 1.5. Piramida gestionării timpului – p. 58

Figura 2.1. Funcțiile managementului timpului – p. 63

Figura 2.2. Relația planificării cu celelalte funcții ale managementului timpului – p. 64

Figura 2.3. Principiul important-urgent al lui Eisenhower – p. 70

Figura 2.4. Condițiile de realizare a MT în învățarea autoreglată – p. 72

Figura 2.5. Taxonomia timpului în instituția universitară – p. 79

Figura 2.6. Matricea lui Eisenhower – p. 82

Figura 2.7. Modelul procesual pentru planificarea timpului în învățare – p. 85

Figura 2.8. Structura CMT prin ÎA la studenți – p. 87

Figura 2.9. Dezvoltarea liniară și graduală a CMT la studenți – p. 88

Figura 2.10. Constructul metodologic de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți – p. 90

Figura 2.11. „Triunghiul de aur” al managementului (*după I. Popa*) – p. 95

Figura 2.12. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților – p. 97

Figura 3.1. Stilul de autoreglare a activității academice la etapa de pretest (EE și EC) – p. 109

Figura 3.2. Nivele ale scalelor autoreglării academice, pe eșantioane – p. 111

Figura 3.3. Prezentarea grafică a mediilor până la programul formativ – p. 113

Figura 3.4. Dimensiunile dezvoltării CMT la studenți (EE) prin atingerea nivelului de performanță – p. 117

Figura 3.5. Dimensiunile reprezentative ale autoreglării academice, etapa de constatare și control (EE/ FPSESAS) – p. 124

Figura 3.6. Prezentarea grafică a mediilor după programul formativ – p. 126

Figura 3.7. Prezentarea grafică a mediilor până și după programul formativ – p. 127

LISTA ABREVIERILOR

MT - managementul timpului

MTA - managementul timpului academic

OG - organizatori grafici

ÎA - învățare autoreglată

TL - timpul liber

CMT - competența de management al timpului

PÎA - psihopedagogia învățării autoreglate

EE - eșantion experimental

EC - eșantion de control

SMART - specific-măsurabil-accesibil-relevant-timp

AAA – autoreglarea activității academice

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. În societatea globală, care este una informațională și hipertehnologizată, timpul reprezintă resursa de bază, indiferent de domeniul de activitate în care suntem antrenați. Pe lângă aceasta, timpul influențează direct sau indirect diverse categorii de vârstă, studenții fiind cei ce nu fac excepție datorită diversității activităților în care sunt implicați.

Un student de succes dă dovadă, în primul rând, de disciplină, de capacitate de a acționa prompt și de automonitorizare cu scopul de a-și îmbunătăți propriile performanțe. Autodisciplinarea îl ajută să se cunoască, ceea ce contribuie la utilizarea în scop productiv a propriilor atuuuri și minimalizarea efectelor propriilor puncte slabe.

Astăzi, managementul timpului este privit ca o modalitate de optimizare a proiectării și planificării a propriilor activități prin realizarea de obiective SMART, care funcționează în favoarea atingerii scopului prin planificare și prioritizare a sarcinilor de scurtă și lungă durată. Este important, însă, să menționăm ca managementul timpului nu trebuie „robotizat”, adică e nevoie de flexibilitate, de intervenții spontane pentru a evita rigiditatea în activitatea de învățare.

În ultimii ani tot mai mult se sesizează necesitatea introducerii unităților de conținut formativ în privința managementului timpului, în special, în domeniul academic [72, 64, p.247-248]. Această necesitate este fundamentată de următoarele cauze:

- creșterea cererii și responsabilităților studenților ce solicită o optimizare a autoreglării în propriile activități. Studenții, pe lângă frecventarea orelor prestabilite, sunt îndemnați să se implice în activități de voluntariat, conferințe științifice, diverse seminare formative fără de care devine dificilă o integrare eficientă în câmpul muncii la finalizarea studiilor;
- creșterea solicitării laturii creative, individuale a studentului, ceea ce favorizează eficientizarea activității și se datorează, în mare parte, capacității sale de a îmbina aptitudinile dobândite din diverse domenii în care este implicat;
- în activitatea studentului devin o normă, și nu o excepție, schimbările continue care solicită adaptare, adică devine deosebit de important să fie flexibili, organizându-și timpul astfel încât să apară posibilitatea de a se interveni cu schimbări.

Analizând situația actuală a managementului timpului, putem constata următoarele:

- cele mai populare tehnici de management al timpului se bazează pe o planificare riguroasă, ceea ce nu se potrivește actualului flux de viață care este în permanentă schimbare; aceasta solicită elaborarea unei metodologii aparte ce va satisface necesitatea de flexibilitate și adaptare la schimbările ce pot surveni spontan;

- în managementul timpului actual, practic, nu se abordează probleme legate de punerea în aplicare a tehnologiei corporative de management al timpului în calitate de instrument de îndeplinire a sarcinilor la locul de muncă sau în alte colective;
- astăzi managementul timpului este privit ca tehnologie ce permite utilizarea mai rațională a timpului.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare. Inițial managementul timpului a apărut ca disciplină practică aplicată, predominant, de manageri în organizații decât de cercetători. Un grup de cercetători în domeniul managementului au elaborat un set de tehnologii practice de planificare, propunându-le managerilor sub formă de cursuri de specializare. În rândurile acestor specialiști se numără S. Covey, G. A. Meller (SUA), L. Zaivert (Germania), G. Popov (Russia). Cu efortul acestor specialiști în domeniul dat, în anii '70 ai secolului al XX-lea, managementul timpului a fost recunoscut ca disciplină independentă ce propune unui manager un larg spectru de tehnici de planificare și autoorganizare. Cercetători care au fundamentat noi teorii în domeniul managementului timpului sunt: S. Covey, care a propus șase principii de funcționare a managementului timpului: coerența, echilibrul, concentrarea, umanismul, flexibilitatea și densitatea, de asemenea, a elaborat șapte obiceiuri pentru eficientizarea propriei activități; A. Maslow, cu teoria satisfacerii nevoilor primare, menționând că, pentru a fi eficienți în ceea ce facem, e necesar să satisfacem treptat și fără exagerare necesitățile din fiecare treaptă a piramidei; D. McClelland, care susține ca la baza eficienței stă nivelul de aspirație care variază de la o persoană la alta; F. Herzberg, care explică motivarea comportamentului funcțional prin factorii igienici și cei motivatori care decid urmările comportamentului; H. McGregor, prin teoria XY, arată că există două tipuri de oameni: unii funcționali, prin natura lor, și alții – disfuncționali și care subliniază necesitatea de valorificare a potențialului fiecăruia.

Problema managementului timpului este reflectată aspectual în cercetările mai multor savanți. În managementul general, conceptul de management al timpului a fost abordat de: S. R. Covey [20], F. Voiculescu, I. Todor, E. Voiculescu [76], Z. Bogathy, I. Erdei, C. Ilin [4].

În managementul educațional, atestăm unele analize ale conceptului de management al timpului în lucrările cercetătorilor: Ș. Iosifescu [40], C. Cucuș [23], S. Cristea [21, 22], V. Guțu [14, 33, 34], V. Cojocaru [13, 14, 15, 16, 17], V. Andrițchi [1], A. Potâng [60], T. Callo [8], V. Goraș-Postică [32], C. Platon [55], Vl. Pâslaru [54], M. Șevciuc [14], N. Melnic [44, 45, 46] ș. a.

Teoretizări esențiale ale managementului timpului în cadrul științelor educației sunt reflectate în lucrările autorilor: I. Cerghit, I. Neacșu, I. Negreț-Dobridor, I. O. Pânișoară [11], C. Cucuș [23], C. Panainte [51].

Managementul timpului în activitatea profesională a cadrului didactic a fost abordat de cercetătorii români: A. Cosmovici, L. Iacob [19], M. Zlate [77, 78], P. Popescu-Neveanu [59].

Reflecțiile asupra timpului din punct de vedere filosofic sunt prezentare de către M. Heidegger [37], F. Hegel [36], C. Cioabă [apud 37], susținând prezumțiile depre originea timpului, fenomenologia timpului, timpul natural și intratemporalitatea; de asemenea V. Țvircun [69, 70, 71], în lucrarea „*Chronopedagogia și esența ei în actualitate*”, abordează dimensiunea timpului și istoricitatea în pedagogie.

Tangențial și în funcție de anumite segmente, managementul timpului a fost abordat de N. Bucun [5], care a studiat problema organizării raționale a timpului liber al elevilor prin atragerea lor în activități extrașcolare; D. Patrașcu [53] a abordat managementul timpului ca resursă educațională pentru instituțiile preuniversitare și universitare; L. Cuznețov [25, 26] a tratat valoarea conceptuală și metodologică a educației pentru timpul liber în cadrul educației familiei.

Pornind de la studiile realizate în acest domeniu stabilim că, pentru a rezolva problemele actuale ale conducerii cu succes a procesului educațional, profesorul trebuie format adecvat și în sens managerial prin dobândirea de competențe care să-i permită să rezolve orice probleme educaționale, să treacă de la empiric la științific, rațional, creativ.

Un alt aspect al cercetării noastre este învățarea autoreglată, care, ca fenomen complex, a fost cercetată în variate aspecte și din perspectiva diferitor paradigme teoretice. Potrivit lui D. H. Shunk și B. J. Zimmerman [135] dacă cercetările inițiale se preocupau preponderent de testarea predicțiilor teoretice și specificarea componentelor și proceselor autoreglării, cercetările ulterioare s-au focalizat asupra modului în care factorii educativi și contextuali influențează/afectează autoreglarea.

Astfel, studiile curente asupra autoreglării învățării academice gravitează pe următoarele direcții principale de cercetare:

(1) *variabilele interne* - cum ar fi motivația, autoeficiența, activismul personal, cogniția și metacogniția, valorile atribuite realizărilor academice;

(2) *variabilele externe* - cum ar fi utilizarea strategiilor, managementul resurselor contextuale, solicitarea ajutorului.

Trebuie menționat faptul că cercetările actuale se desfășoară în medii mult mai naturale: teoreticienii colaborează îndeaproape cu practicienii pentru a integra predarea/învățarea autoreglării în curriculumul academic, iar asocierea cercetării cu practica educațională este o pistă promițătoare, astfel că realizarea mai multor studii în medii academice reale este un deziderat pe deplin justificat [135].

Curricula universitare au fost îmbogățite cu studierea aspectelor principiale ale învățării autoreglate în cursuri precum „*Psihologie educațională*” (V. Mih, 2010) „*Psihologia învățării*” (D. Sălăvăstru, 2009; V. Negovan, 2007, 2010). În Republica Moldova, la Universitatea de Stat din Moldova, s-a introdus un curs special „*Psihopedagogia Învățării Independente*”, inițiat, elaborat și susținut prin cercetările autohtone realizate de Sv. Semionov (2009, 2010).

Problema relației dintre capacitatea de autoreglare a învățării academice de către studenți și managementul timpului pe dimensiunile independență, autonomie academică nu au fost valorificate în mod direct în studiile științifice, deși cercetători ai domeniului precum P. Pintrich, B. Zimmerman, M. Boekaerts, Л. Выготский au subliniat relația directă între autonomia și managementul timpului studenților și capacitatea de autoreglare a propriei învățări. De aici, preocuparea noastră pentru cercetarea acestei probleme.

În contextul reformării sistemului de învățământ, au apărut elemente inovatoare susceptibile să genereze un randament sporit al politicilor educaționale. Astfel, pentru a se ajunge în final la un proces de învățare viabil, facil și performant, a fost necesară adoptarea unor principii de acțiune care implică, în ansamblu, managementul timpului, centrat pe formarea și dezvoltarea personalității umane, a abilităților și competențelor [47]. S-a urmărit, în mod constant, ca beneficiarul actului educațional să poată lua și aplica principiile și tehnicile managementului timpului, să utilizeze în propria învățare mnemotehnicile și, în final, să opteze, prin activarea filtrului propriu, la valorile fundamentale ale sistemului social (care definesc elementele constitutive ale statului și ale societății democratice).

În acest context s-a constatat apariția unor teme de cercetare referitoare la formarea de competențe specifice în cadrul educațional, în special în cadrul cursurilor sau al activităților de seminar (învățământul universitar). Ca urmare a abordării acestor tematici, specialiștii în domeniu s-au preocupat de teoria potrivit căreia curriculumul și manualele academice pot facilita dezvoltarea acestor competențe (de management al timpului academic), întrebându-se, totodată, dacă acestea pot fi dezvoltate în practică și în ce măsură. Cât de pregătită este resursa umană, care are atribuții specifice de formare a viitorilor specialiști, să dezvolte competențele necesare studenților, în scopul încadrării lor cu succes într-o societate a cunoașterii, în viața profesională în general?

Progresele managementului sistemelor de educație s-au înregistrat în țări care, deși dețin componente culturale distincte și au un specific aparte, au înțeles că efectul fenomenului de globalizare, precum și dezvoltarea tehnologică fără precedent din ultimele două decenii, au impus necesitatea identificării competențelor specifice de care are nevoie fiecare individ pentru o mai bună integrare socioprofesională, într-un climat economic în perpetuă schimbare, bazată pe

cunoaștere. Astfel, în terminologia de specialitate a apărut o abordare concretă, în care competențele au fost considerate *chei vitale* pentru o participare autentică în interiorul comunității, aflate și ea într-un proces de restructurare atât instituțională, cât și socială. În această ordine de idei, competența managementul timpului face parte din cele considerate transversale.

Necesitatea identificării unor componente structurale ale managementului timpului și ale elaborării unui demers metodologic de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți a și determinat actualitatea cercetării noastre.

Analiza literaturii de specialitate și abordările teoretice ne demonstrează faptul că managementul timpului la nivel de macrosistem - reprezintă o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional. La nivel de microsistem managementul timpului este un proces ce îmbunătățește procesul instructiv-educativ prin: proiectarea activităților de învățare, prioritizarea sarcinilor, procesarea corectă a conținutului proiectat în timp, solicitarea ajutorului, planificarea și organizarea mediului de studiu și prin utilizarea eficientă a resurselor personale.

Plecând de la considerațiile potrivit cărora problematica învățării autoreglate și managementul timpului privește atât studentul, cât și profesorul, ne-am propus să abordăm această tematică din perspectiva identificării metodologiei specifice învățării și să specificăm efectele ei asupra formării și dezvoltării competenței de management al timpului la studenți în învățământul universitar și să formulăm următoarea **problemă de cercetare** care constă în fundamentarea teoretică și aplicativă a procesului de dezvoltare a competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate, în elucidarea reciprocității dintre managementul timpului și învățarea autoreglată a studenților, având ca efect performanța pregătirii profesionale în mediul academic universitar.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți în contextul învățării autoreglate.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și metodologică a dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților în contextul educației formale și nonformale.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza abordărilor conceptuale ale managementului timpului în teoria și practica educațională;
2. Identificarea poziționărilor privind definirea conceptului de învățare autoreglată a studenților;

3. Elucidarea corelației dintre managementul timpului și învățarea autoreglată a studenților;
4. Diagnosticarea nivelului inițial al dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților;
5. Elaborarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților;
6. Validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților.

Ipoteza cercetării. Eficiența dezvoltării competenței de management al timpului la studenți va spori în condițiile în care vor fi argumentate, sub aspect epistemologic și psihopedagogic, conceptele de management al timpului, învățare autoreglată, aplicate tehnicii de proiectare a timpului; va fi stabilit un sistem de repere metodologice de monitorizare a timpului axat pe informare; va fi proiectat un model psihopedagogic al dezvoltării competenței de management al timpului.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese

Cercetarea propusă de noi se va concretiza la nivelul beneficiarului procesului de instruire prin formarea unui specialist cu opțiuni creative, urmărindu-se, în acest sens, conceptualizarea și dezvoltarea competenței de management al timpului, cu aplicarea unui demers metodologic participativ, creativ, care are la bază principii educaționale autentice, inclusiv principiul autoreglării.

Abordarea problemei cercetării se bazează pe un sistem de teorii fundamentale care au la bază managementul timpului și aplicarea acestora în practica educațională, adaptate după cercetătorii A. Maslow, F. Herzberg, D. McGregor. O dimensiune teoretico-metodologică a cercetării noastre sunt teoriile lui D. H. Shunk, P. Pintrich și B. J. Zimmerman, preocupați de testarea predicțiilor teoretice și specificarea componentelor și proceselor autoreglării. În poziționarea conceptuală a temei de cercetare ne-am bazat pe teoriile lui M. Boekaerts, care oferă un cadru teoretic holistic asupra proceselor și a mecanismelor implicate în autoreglarea învățării.

În metodologia cercetării se înscriu coordonatele logico-metodologice acceptate de știința pedagogică. Complexitatea materialului științific analizat, scopul și obiectivele înaintate au generat utilizarea următoarelor **metode de cercetare**:

1. Documentarea științifică, generalizarea și sistematizarea, analiza și sinteza teoretică, analiza tipologică.
2. Chestionarea (Chestionarul „Autoreglarea academică a studenților” (C. Mango, 2010)); Chestionarul „Stilul autoreglării activității academice” (G. S. Prâghin, 2007); Chestionarul de

identificare a nivelului inițial al competenței de management al timpului), Chestionarele au fost completate în număr de 183 (la etapa pretest) și 183 (la etapa posttest), dintre care au fost chestionați: 34 studenți de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență socială și 27 studenți din cadrul Facultății de Limbi și Literaturi străine. (Anexa 1, Anexa 2, Anexa 3).

3. Observația. În cadrul demersului științific desfășurat, metoda observației a constat în prezența și implicarea nemijlocită a cercetătorului la desfășurarea activităților didactice proiectate și organizate în context formal și nonformal (prin activități de training), în cadrul grupelor experimentale și a celor de control, prin participarea în elaborarea, planificarea, proiectarea și desfășurarea cursurilor/seminarelor realizate în cadrul disciplinei *Psihopedagogia învățării autoreglate*, procesul de învățământ realizându-se în condiții obișnuite de predare/învățare/evaluare conform programului de studii, având drept grup țintă, studenții de la Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (FPȘESAS).

4. Experimentul psihopedagogic. Prin desfășurarea experimentului psihopedagogic, ca proces etapizat și complex, s-a intenționat verificarea, în context formal și nonformal, a reciprocității dintre managementul timpului și învățarea autoreglată a studenților, având drept scop dobândirea de performanțe și dezvoltarea competenței de management al timpului la studenți, de asemenea demonstrarea funcționalității Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților în procesul formării profesionale inițiale a viitorilor specialiști în cadrul universitar.

5. Prelucrarea statistico- matematică a datelor și prezentarea lor grafică. Indicii rezultatelor au fost prelucrați prin metode selectate corespunzător caracterului datelor descriptive și de frecvență, coeficientul de corelație a rangurilor Spearman, coeficientul de corelație Pearson, Testul T-test pentru eșantioane independente pentru a calcula diferențele dintre mediile grupurilor împărțite pe criteriile alese, precum și testul T-test pentru eșantioane perechi.

Sumarul compartimentelor tezei:

Conținutul tezei de doctor cuprinde adnotări în limbile română, rusă și franceză, introducere, trei compartimente, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 171 de titluri. Volumul tezei cuprinde 132 de pagini text de bază.

În **Introducere** sunt argumentate actualitatea și importanța temei de cercetare, este formulată problema cercetării și varianta de soluționare propusă, sunt specificate scopul și obiectivele cercetării, ipoteza de cercetare, este prezentată sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese.

Capitolul 1, *Bazele teoretice ale managementului timpului în învățarea autoreglată a studenților*, are un caracter descriptiv și sintetic. Scopul urmărit rezidă în abordarea teoretico-conceptuală a problemei cercetate, accentul fiind pus pe managementul timpului în teoria și practica educațională. În acest capitol ne-am concentrat atenția asupra analizei conceptului de învățare autoreglată a studenților ca abordare retrospectivă și prospectivă. Am considerat necesar să prezentăm un tablou generic al corelației privind managementul timpului și învățarea autoreglată.

Poate fi subliniat faptul că gestionarea timpului de către studenți reprezintă astăzi o problemă globală la nivel social, economic, organizațional, iar din punct de vedere educațional managementul timpului reprezintă o valoare esențială a studentului în formare.

Problematika managementului timpului reprezintă o parte integrantă a politicilor sistemelor educative, deci ar trebui să reprezinte o preocupare și pentru învățământul superior din Republica Moldova, dat fiind că la nivel internațional managementul timpului este promovat în una din noile educații, ce se afla în vizorul UNESCO, al *Consiliului European pentru Educație* și al altor structuri internaționale.

Capitolul 2, *Repere conceptuale ale dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților* este orientat spre actualizarea termenilor de referință, precizarea structurii și a condițiilor de realizare a managementului timpului în cadrul universitar. Acest capitol reprezintă o imagine unitară a problematicii managementului timpului al studenților, evocă descrierea indicatorilor metodologici ai dezvoltării competenței de management al timpului a studenților, deoarece am considerat necesară o abordare sistemică a acesteia în vederea susținerii întemeiate a unui Model psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților.

Totodată, sunt evidențiate condițiile psihologice și psihopedagogice de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți.

Conceptualizarea dezvoltării competenței de management al timpului în învățământul universitar prin intermediul învățării autoreglate a direcționat cercetarea spre elaborarea mecanismului de implementare a acestuia în domeniul procesului de învățământ, adaptat mediului universitar din sistemul educațional al Republicii Moldova.

În **Capitolul 3, *Demers experimental al dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților***, este prezentat desing-nul experimental al cercetării cu evaluarea/ diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți în învățarea autoreglată și al dimensiunii de formare, respectiv de evaluare postexperimentală a subiecților cercetării realizate.

Presupoziția generală de bază a cercetării se bazează pe evidențierea condițiilor de realizare a managementului timpului; cunoașterea esenței fenomenului, procesarea informației, planificarea scopurilor pentru studiu, autoevaluarea, solicitarea asistenței, responsabilități academice, organizate pentru realizarea activităților autoreglatorii. Rezultatele experimentului de constatare au scos în evidență lacunele și au creat temeiul elaborării programului formativ, având la bază condițiile dezvoltării competenței de management al timpului în context academic.

Aspectele realizate la etapa formativă au vizat: implementarea activităților de MT integrate în cadrul disciplinei „*Psihopedagogia învățării autoreglate*” prin proiectarea și realizarea unui sistem de activități de MT la studenți, precum și a Training-ului pedagogic de dezvoltare a CMT pentru studenți.

Datele evaluării finale au confirmat **ipoteza investigației**: Eficiența dezvoltării competenței de management al timpului la studenți va spori în condițiile în care vor fi argumentate, sub aspect epistemologic și psihopedagogic, conceptele de management al timpului, învățare autoreglată, aplicate tehnicilor de proiectare a timpului; va fi stabilit un sistem de repere metodologice de monitorizare a timpului axat pe informare; va fi proiectat un model psihopedagogic al dezvoltării competenței de management al timpului.

Teza conține, de asemenea, **Concluzii generale și recomandări** și o listă bibliografică ce cuprinde titluri și autori autohtoni, români și străini.

Apectele teoretice ale lucrării au fost tratate unitar, în prima jumătate a lucrării, pentru ca cea de-a doua parte să se concentreze asupra abordării aplicative și a dimensiunii investigative, expuse în corelație cu obiectivele cercetării.

Prezenta cercetare constituie un reper teoretico-metodologic destinat pedagogilor, psihopedagogilor, psihologilor în activitatea educativă, ai cărei beneficiari direcți sunt studenții.

1. BAZELE TEORETICE ALE MANAGEMENTULUI TIMPULUI ÎN ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ A STUDENȚILOR

1.1. Managementul timpului în teoria și practica educațională

Conceptul de **management al timpului** a evoluat, în decursul secolelor, în funcție de diverse modele organizate social. Astfel, regăsim în sursele de specialitate că omenirea s-a bucurat întotdeauna de o programare a timpului. Acum treizeci de ani, au existat surse de specialitate care tratau acest subiect [95, p. 440]. Astăzi, în literatura de specialitate, se abordează adesea termenul de management, mai degrabă decât de gestionare a timpului. Într-adevăr, conform lui Le Saget M. [106, p. 305], termenul control implică existența unei arte de timp, a unei cunoștințe dezvoltate cu răbdare, îmbogățite de lecțiile experienței și care constituie treptat un nou mod de lucru.

Reflecția asupra managementului timpului din punct de vedere istoric și filosofic are la bază obiective și tehnici specifice de lucru pentru a organiza viața astfel încât timpul să fie utilizat optim.

O definiție a managementului timpului propusă de P. Ohana abordează concepția scopurilor care urmează a fi proiectată și monitorizată pentru a oferi eficiență [112].

În formularea îmbinată a concepțiilor de management și timp un aport considerabil l-a avut Comtois René-Louis prin susținerea ideilor despre conducere, control și monitorizare a unității de timp în activitatea de învățare [93]. Menționăm că definițiile propuse tind să se completeze reciproc și să fundamenteze și mai mult conceptul de management al timpului, care s-a dezvoltat inițial ca o disciplină practică, dezvoltată mai mult de consultanții de management decât de specialiștii din domeniul educațional. Prin eforturile cercetătorilor Sf. Kovi (SUA), L. Sievert (Germania) și K. Meller (Danemarca), gestionarea timpului în anii 1970, secolul XX, s-a format ca disciplină independentă, oferind managerului-practicant o gamă largă de sisteme de planificare și autoorganizare.

În perioada anilor 1950-1990 managementul timpului personal, gestionarea timpului, definit și „știința despre cum se îmbunătățește eficacitatea personală”, se distinge treptat ca un domeniu independent de cunoaștere în cadrul managementului general.

În anii '70 din secolul XX managementul timpului se dezvoltă ca o disciplină independentă în management, oferind metode complexe și sistematizate pentru activitatea de învățare. Pentru prima dată apare o definiție concretă a managementului timpului oferită de către B. Franklin, fiind considerat *un set de instrumente de auto-management, utilizate independent de către o persoană în activitatea sa, acordând prioritate problemelor planificării*. În cele din urmă, se poate observa sistemul personal de gestionare a timpului al lui B. Franklin, în care, pentru prima

dată, stabilirea unor obiective pe termen lung și pe termen scurt devine bază pentru activitatea de învățare, fără de care managementul timpului modern este de neconceput [145].

În 1975, istoria uneia dintre cele mai mari firme de consultanță în timp, Time Manager International, a început cu seminariile lui Klaus Möller (Danemarca), pregătind și specialiști din domeniul educațional.

Astfel, în managementul timpului modern, putem distinge în mod condiționat două abordări: „raționaliste” și „umaniste”. Prima abordare, realizată de autorii menționați mai sus, se concentrează în principal pe aspectele tehnologice ale managementului timpului: planificare, control, prioritizare etc.

Abordarea „umanistă”, unul dintre cei mai proeminenți reprezentanți ai acesteia fiind Stephen Covey (fondator al celei mai mari companii americane de consultanță în domeniul managementului timpului, *Rugappspower Ips*), se concentrează pe aspecte legate de conștientizarea valorii timpului, de creșterea satisfacției emoționale, de dezvoltarea creativității în proiectarea timpului pentru activitatea de învățare [14].

Managementul timpului îl regăsim în cadrul managementului educațional ca dimensiune și componentă esențială a celorlalte tipuri de management. Managementul timpului este centrat pe formarea / dezvoltarea personalității umane, a omului care își programează fiecare activitate având la bază principiul pozitiv al educației.

În teoria și practica educațională, managementul timpului se referă la optimizarea proiectării și planificării activităților de învățare și se concentrează asupra stabilirii obiectivelor, asupra planificării traseului zilnic de învățare și asupra stabilirii priorităților de studiu.

Unitățile de timp sunt larg utilizate în pedagogie și psihologie, în proiectarea și organizarea procesului de învățământ. Planurile de învățământ, norma didactică a profesorilor, curricula universitară, examenele sunt toate raportate la unități de timp (ore, săptămâni, semestre) [18, 23].

Cercetătorul S.Paker explică legătura dintre *educație* și *timp* prin prisma următoarelor modalități: prima constă în filosofia educației, care privește direct timpul ca satisfacere în viața personală, acesta fiind considerat parte a obiectivelor educației, și a doua conține elemente de petrecere a timpului în procesul de învățare. Interdependența dintre educație și managementul timpului este desemnată prin funcția lor comună de dezvoltare a personalității [28].

M. Brightbill și T.Mobley au argumentat, de asemenea, *managementul timpului ca parte a învățării*. Explicând nevoia de învățare, au subliniat ca managementul timpului se realizează prin intermediul învățării [apud 28, p. 433-435].

Abordarea pedagogică a conceptului de management al timpului cunoaște o largă circulație în științele educației, specialiști precum J. Delors [28], G. Văideanu [73], L. Cuznețov [27],

D. Patrașcu [52], V. Guzman [35] ș.a. consideră că abilitățile personalității umane de a-și organiza eficient timpul sunt într-o conexiune strânsă cu educația și cultura educabilului.

În acest sens, prezentăm câteva idei conceptuale privind managementul timpului, acestea fiind tratate ca mijloc educațional în condițiile societății actuale [apud 89].

Paul R. Godin propune o definiție sugestivă și succintă a conceptului de management al timpului: „Un proces personal de programare, de anticipare și de reacție într-o manieră planificată, predictivă, efektivă și eficientă” [P. R. Godin, apud 79].

Acum aproape o sută de ani, autorul care a pus bazele managementului științific - F. Taylor, postula principiul „Evidența strictă a timpului și normarea muncii”, făcând un pas uriaș spre creșterea performanței în organizație [F. Taylor, apud 79].

În acest context, studenții preocupați de performanță știu că timpul este măsurabil și continuu, iar managementul timpului este o prioritate pentru succesul în învățare.

Proiectarea activității de lucru asupra sarcinii, în context universitar, parcurge un proces constituit din trei etape: timp de înregistrare, timp de organizare și timp de consolidare – bază a eficienței factorului decizional [111, p. 55].

Modul în care își gestionează activitățile îi poate caracteriza ca studenți ce adoptă conceptul de eficiență. De aceea este important ca fiecare student să aibă dreptul de a-și împărți sarcinile astfel încât să dea randament maxim [91].

Administrarea timpului se reflectă prin eficiență personală, motiv pentru care managementul timpului este esențial pentru performanță într-o activitate de învățare independentă. Stăpânirea acestor aptitudini ajută studenții să-și atingă obiectivele, să stabilească prioritățile, să creeze o imagine de ansamblu a sarcinilor sale, să comunice mai bine, să delege, să-și dezvolte creativitatea, să se adapteze mai bine schimbărilor, să fructifice la maximum timpul de care dispune și să îmbunătățească calitatea învățării [158].

Cercetătorul C. Cucuș consideră „timpul (managementul timpului) drept o variabilă importantă de proiectare a învățării” [23, p.38].

D.Patrașcu explică managementul timpului ca resursă educațională, drept parte componentă a sistemului de învățământ universitar, racordând „gestionarea timpului educativ pentru cel ce studiază atât prin organizarea condițiilor pedagogice privind infrastructura instituției de învățământ, curriculum etc., cât și prin formarea culturii manageriale a profesorului” [52].

Premise ale cercetării managementului timpului sunt evidențiate și în alte lucrări științifice. În această ordine de idei, propunem o prezentare a abordărilor relevante ale managementului timpului, evidențiind aspectele definatorii, reflectate în Tabelul 1.1.

**Tabelul 1.1. Definiții relevante din literatura de specialitate
privind managementul timpului**

Autorul	Definiția
Seiwert Lothar (1991)	Managementul timpului este aplicația în consecință, având în vedere un obiectiv specific, tehnicile de lucru care au fost dovedite în viața de zi cu zi și scopul de a ghida și organiza viața astfel încât timpul disponibil este folosit rațional și optim [125, p, 14].
Saadoun Mélissa (1998)	Managementul timpului este unul metodic, organizat pentru a obține eficiență și randament în activitatea desfășurată [120, p. 18].
Ohana Paul (2000)	Managementul timpului înseamnă eficiență în alegerea traseului de proiectare, monitorizare și eficacitate în implicarea realizării sarcinilor propuse [112, p.14].
Latrobe Daniel (2003)	Managementul timpului reprezintă realizarea sarcinilor în constrângeri de timp pentru a atinge un obiectiv [104, p. 11].
Latrobe Daniel (2003)	Managementul timpului semnifică dobândirea abilităților prin utilizarea metodelor de proiectare a timpului, a resurselor psihologice și pedagogice [104, p. 26].
Lainé Sylvie (2004)	Managementul timpului este o abilitate dobândită, dezvoltată și consolidată prin efort [103, p. 24].
Hermel Laurent (2005)	Managementul timpului reprezintă mijloacele și instrumentele raportate la obiectivele și prioritățile individului pentru o organizare eficientă a activităților [100, p. 3].
Covey Stephen R (2005)	Managementul timpului reprezintă organizarea și acționarea în funcție de priorități [96, p. 163].
Comtois René-Louis (2006)	Managementul timpului este abilitatea sau o serie de abilități care pot fi dobândite și dezvoltate prin învățarea dimensiunilor de gestionare a unităților de timp [93, p. 13].

Generalizând, constatăm că *managementul timpului*, se referă la un set de principii, practici, aptitudini și sisteme, utilizate pentru a controla perioada de timp petrecută pentru îndeplinirea unor activități specifice, cu scopul de a spori eficiența sau productivitatea muncii.

Managementul timpului se bazează pe patru piloni: planificarea, organizarea, conducerea și controlul timpului (Fig.1.1.). Notiunea de **eficacitate** cere ca, pentru fiecare individ, timpul să fie utilizat în mod rațional și productiv, în conformitate cu ritmul personal și cu resursele de care dispune fiecare individ, cu scopul de a asigura îndeplinirea unor activități precise într-un interval

de timp dat [51, p.180]. „Managementul timpului presupune ca, pentru fiecare individ, să se aloce secvențe de timp, riguros calculate, pentru fiecare activitate ce trebuie desfășurată (planificarea), să se facă toate eforturile posibile pentru a le respecta (organizarea) și să se evalueze, în mod regulat, rezultatele obținute (controlul)” [80, 81].

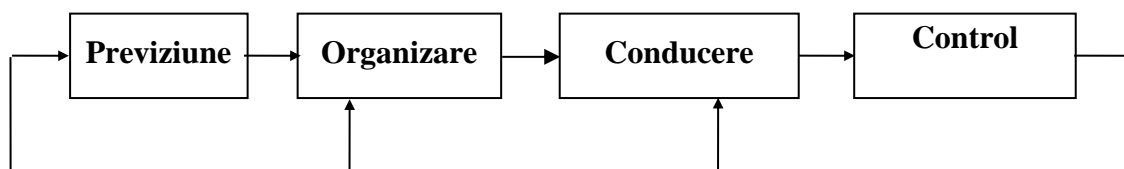


Fig.1.1. Procesul de management al timpului (dupa M. Armstrong) [79]

În opinia noastră, complexitatea actului de conducere derivă din faptul că fiecare acțiune sau decizie a unui student din cadrul instituției se intercondiționează permanent cu toate acțiunile și/sau deciziile celorlalți subiecți ai educației. Simultan intercondiționarea se manifestă față de ceea ce s-a făcut anterior – ca individ sau echipă – cu acțiunile și deciziile actuale și cu proiecțiile asupra viitorului instituției.

Un studiu realizat pe 160 de studenți a demonstrat că aceștia nu-și pot stabili prioritățile, astfel irosind timpul pe sarcini mai puțin importante, fiind percepute de o importanță ridicată la acel moment. Este inevitabilă atitudinea individuală a fiecărui student față de metodele de management al timpului propriu, dar e necesară sublinierea unor elemente, fără de care acesta își va pierde din valoare: prioritizarea sarcinilor zilnic, săptămânal și ordonarea logică a celorlalte activități, îndeplinirea unei agende zilnice cu activități ce vor fi realizate personal și care pot fi delegate altor persoane, astfel se poate proceda săptămânal și lunar [57, p. 31]. În acest context, V. Hall și D. Oldroyd au elaborat un set de reguli pentru un management al timpului eficient în vederea creșterii performanței academice la studenți (*Anexa 4*).

Ținând cont de stadiul de vârstă și de particularitățile acesteia, activitatea unui student constă în îmbinarea a mai multe sarcini ce țin de mediul academic și de responsabilitățile ce sunt presupuse de acesta, de viața personală și antrenarea unui mod sănătos de viață, de participarea la activități de voluntariat, seminare, training-uri, conferințe și de alte manifestări cu caracter formativ și dezvoltativ, ce se dovedesc a fi o pregătire pentru încadrarea în câmpul muncii, și nu în ultimul rând, petrecerea propriului timp liber într-un mod cât mai productiv. Timpul, cum am mai menționat, este una dintre resursele cele mai valoroase ale secolului, de aceea efectele organizării acestuia nu se vor lăsa așteptate. Performanțele academice astăzi, pentru un student, reprezintă fundamentul pentru un viitor prosper și sunt direct proporționale cu calitatea managementului timpului.

Se impun noi cerințe și așteptări în raport cu angajarea studentului în propria învățare, respectiv, ale obiectivelor academice, ale caracteristicilor individuale și ale sarcinilor de studiu, în noul context, se redimensionează rolul profesorului, acesta centrându-se pe organizarea și orientarea activității de învățare. Dezvoltarea la studenți a unor abilități de control a propriului lor comportament de studiu necesită cunoștințe și abilități cu privire la procesele și mecanismele care au un rol nemijlocit în managementul personal al activității de învățare – componentă esențială a managementului timpului.

Managementul timpului începe cu managementul propriei persoane, principala cauză a eșecului fiind lipsa autodisciplinei. Un aspect pozitiv al managementului timpului este faptul că aceste abilități pot fi învățate. Investind timp și efort în achiziționarea acestor aptitudini, studentul va deveni o persoană mai eficientă și mai productivă nu doar pe plan profesional, ci și în viață de zi cu zi.

Abordarea managementului timpului sau administrarea timpului este un subiect actual. Managementul este activitatea complexă de concepere, pregătire, organizare, coordonare și administrare a elementelor implicate în atingerea unor obiective [68].

Managementul timpului înseamnă un set de reguli, principii, practici și aptitudini care vor ajuta studentul să-și valorifice mai bine timpul și să-și îmbunătățească calitatea vieții. Administrarea corectă a timpului înseamnă, de fapt, să învățăm cum să profităm la maximum de timpul de care beneficiem astfel încât viața noastră să fie una echilibrată. Pentru acest lucru trebuie să ne impunem reguli pe care să le respectăm.

Un **management eficient al timpului** presupune un set de reguli necesare de respectat: stabilirea unei rutine zilnice, valorificarea momentelor în care te simți plin de energie și stabilirea pauzelor pentru momentele de energie scăzută, respectarea termenelor limită, rezolvarea problemelor importante, omiterea chestiunilor neimportante, fixarea unor perioade de timp grupate pentru finalizarea proiectelor, gruparea activităților similare, abordarea unei situații în ansamblu, fără să te pierzi în detalii, alocarea unei perioade mai mari de timp, decât ai estimat inițial, pentru fiecare sarcină, pentru situațiile neprevăzute.

Considerăm că managementul timpului se încadrează în domeniul teoretic fundamental al științelor educației, transpus prin definirea dimensiunii conceptuale, și în structura sistemului științelor educației cu caracter practic, având puncte de tangență cu *Psihopedagogia învățării autoreglate*.

Sub aspect teoretic, evidențiem teoriile fundamentale care au la bază managementul timpului și aplicarea acestora în practica educațională, adaptate după cercetătorii A. Maslow, F.Herzberg, D. McGregor ș.a.

În explicația managementului timpului un aport semnificativ îl are *teoria motivației*, care acordă importanță preponderentă nevoilor. Se consideră că nevoile individualizează comportamentul într-o situație dată, adică pentru unul și același stimul răspunsul se va diferenția de la o persoană la alta, în funcție de tipul nevoilor active. Nevoi active se consideră nevoile ce nu sunt satisfăcute. Nevoile care devin operante formează motivul comportamentului respectiv, direcționat spre satisfacerea nevoii.

În cadrul *Teoriei Motivației* au fost elaborate o serie de modele care tind să explice comportamentul uman și să ofere o bază pentru evaluarea probabilității comportamentale în funcție de identificarea nevoilor active care sunt operante și a particularităților condițiilor de mediu:

1. Modelul ierarhiei nevoilor al lui A. Maslow

Modelul dat asigură înțelegerea comportamentului oamenilor în diverse situații numai dacă este identificat gradul de satisfacere a setului de nevoi. Satisfacerea nivelului rezonabil al nevoilor constituie o problemă delicată, iar rezolvarea ei va condiționa și eficacitatea sistemului propriu de motivare. Această satisfacere de nevoi este de două tipuri:

- deficitară (acoperă nevoi de rang inferior, fiziologice și de securitate, numite deficitare);
- de antrenare (acoperă nevoi de rang superior; autoreglare cu un rol deosebit în afirmarea personalității).

Conform acestui model satisfacerea nevoilor primare va spori eficiența în realizarea sarcinilor ce țin de nevoile superioare. Astfel, dacă managementul timpului include, predominant, sarcini ce satisfac nevoi superioare, e necesar să asigurăm o îndeplinire rezonabilă a nevoilor primare pentru a concentra eforturile spre realizarea rentabilă a propriilor sarcini [89, p 5].

2. Modelul achiziției succeselor

Rolul central în orientarea comportamentului este atribuit nivelului de aspirație ce desemnează acele dorințe care variază de la o persoană la alta și se supun valorii raportului dintre succesele realizate și succesele proiectate. Astfel, cu cât realizările sunt mai mari, cu atât și retroacțiunea provocată asupra nivelului de aspirații va fi mai intensă, iar aceasta se va realiza cu atât mai probabil, cu cât în evoluția personală și profesională subiectul a obținut un set mai bogat de succese.

Modelul achiziției succeselor oferă o viziune despre managementul timpului din perspectiva succeselor obținute în urma utilizării tehnicilor de management al timpului care au asigurat o creștere a productivității în trecut; adică, dacă în trecut a fost utilizată o metodă de management al timpului și s-a obținut un rezultat de valoare, persoana va reutiliza această

metodă pe baza modelului dat. Este important să menționăm că aceeași achiziție în diverse situații poate fi percepută drept succes sau insucces; ferm este că această achiziție va micșora calea spre succes în urma evaluării și adaptării propriilor resurse la situații concrete [90, p. 42].

3. Modelul bifactorial a lui F.Herzberg

Acest model explică motivarea comportamentului prin intermediul a două categorii de factori:

- a) *factorii igienici*, care se referă la condițiile de context, adică la condițiile tehnice, la relațiile interpersonale, la remunerare, securitate, statut etc.
- b) *factorii motivatori*, care privesc aspectele calitative ale activității prestate de subiecți: realizările, recunoașterea muncii, promovările, responsabilitatea.

Eficiența în realizarea unei activități depinde de două categorii de factori: igienici, a căror absență provoacă nemulțumiri, iar prezența lor nu sporește motivația persoanei în mod automat, și factori motivatori, care produc satisfacție, dar a căror absență nu conduce la o insatisfacție deosebită. Astfel în organizarea propriilor sarcini este importantă recunoașterea factorilor motivatori și acordarea de timp suficient pentru satisfacerea acestora, totodată, asigurând în mai mică măsură, dar rezonabilă, îndeplinirea factorilor igienici.

4. Modelul performanțelor așteptate

Modelul performanțelor așteptate afirmă că orice comportament este caracterizat de o anumită constantă, a cărei modificare necesită timp. În vederea explicării acestui model se vehiculează următoarele concepte:

- Forță - motivația persoanei;
- Instrumentalitate - gradul în care efortul generează rezultate;
- Valență - intensitatea dorinței de a obține rezultate;
- Așteptarea - faptul dacă persoana are sau nu șanse de a obține rezultatul dorit.

Acest model oferă o evaluare calitativă în funcție de intensitatea dorinței de a obține anumite rezultate și de șansele existente practic pentru dobândirea rezultatelor vizate. Modelul dat poate servi drept instrument de calcul al necesității investiției timpului în realizarea unor activități sau sarcini prin oferirea de date concrete în funcție de situația propusă cu ajutorul formulelor de calcul ce le presupune acest model [apud 90, p. 44].

5. Modelul Teoriei Y – Teoria X a lui D. McGregor

Teoria X prevede aplicarea controlului, dirijării și sancționării pentru a asigura îndeplinirea sarcinilor, considerându-se că oamenilor nu le place munca, ceea ce generează lipsă de profesionalism, de inițiativă, evitarea asumării unor responsabilități.

Teoria Y presupune contrariul: munca produce satisfacție celui care o execută și mediul în care se află persoana trebuie adus la condițiile cât mai bune pentru realizarea scopurilor personale, ceea ce va spori în mod direct productivitatea profesională.

Pentru un management eficient al timpului este important să se pună accent pe dezvoltarea personală prin valorificarea propriului potențial, utilizând la maximum competențele de care dispune, prin delegare, prin adoptarea unui stil de management al timpului în funcție de situația existentă, ceea ce presupune teoria Y [apud 90, p. 46].

Elaborarea modelelor de conduită temporală și punerea lor în aplicare depind de numeroși **factori culturali, individuali, organizaționali, sociali sau tehnologici**:

Factorii culturali. Factorul cultural apare că fiind cel mai important în explicarea nuanțelor esențiale în percepția diverselor popoare cu privire la timp. Oricât de mult ne-am atașa de latură fizică sau materială a timpului, există și vor exista întotdeauna popoare care, datorită tradițiilor, obiceiurilor, obișnuințelor lor de muncă și de viață, vor trăi și, în consecință, vor gestiona timpul în mod diferit.

Factorii individuali. Fiecare individ își utilizează timpul în funcție de convingerile personale, de experiența dobândită și în funcție de contextul în care trăiește, de modul în care gândesc cei din jurul său. Modificarea unor obișnuințe, a unor reflexe înrădăcinate, creșterea preocupării pentru evitarea pierderii de timp este însă vitală nu doar pentru instituția de învățământ, ci și pentru studentul care, procedând astfel, devine mai eficient, învață mai mult, este apreciat pentru competența sa profesională și valoarea sa umană.

Factori organizaționali. Există limite instituționale care influențează direct sau indirect managementul timpului. Dintre acestea reținem: – definirea greșită a timpului, necunoașterea exactă a ceea ce trebuie făcut, în această situație nu pot fi stabilite cu precizie sarcinile, calendarul desfășurării lor, termenele intermediare; – apariția unor tensiuni sau conflicte generate de modul de alocare a timpului.

Factori sociali. Asistăm în prezent la o creștere a influenței factorilor sociali asupra managementului timpului, în multe țări dezvoltate apărând o preocupare tot mai mare pentru timpul liber al fiecărui individ; totodată, se ivesc frecvent instituții care organizează și animă activitățile extraprofesionale.

Factori tehnologici. De la experiențele științifice ale lui F. Taylor privind economia de timp în activitățile de execuție și până în prezent, tehnologia a influențat puternic timpul necesar derulării unor activități diverse. Recurgem astăzi, în măsură tot mai mare, la redactarea și corectarea manuscriselor pe calculator, la agende electronice, roboți telefonici, sisteme de măsurare a timpului alocat fiecărei sarcini, simulări pe calculator. Încercând a trece o idee de

bariera temporală, se poate aduce în discuție cu lejeritate problemă performanței studenților (problema de fond a acestei teme este eficiența muncii intelectuale ce „relaționează” cu timpul și gestionarea acestuia) [65].

Durata de lucru este perioada concretă în decursul căreia studentul este dispus să exercite activități de învățare. Reducerea duratei de lucru cere performanță, astfel încât studenții să-și poată îndeplini sarcinile într-un timp mai redus.

Studiile au demonstrat că pentru fiecare minut petrecut planificând activitățile unei zile o persoană câștigă patru minute atunci când vine momentul aplicării în practică a acelei activități. Planificarea nu este totul, dar este un punct de start pentru student. P.F. Drucker atenționează că doar studenții eficienți încep prin a estima cât timp pot considera că le aparține în mod real [29].

Așa cum am menționat, managementul timpului ține de modul de abordare personal al fiecărui student, iar acesta se poate autodisciplina. Managementul timpului înseamnă, de fapt, auto – management. Îmbunătățirea abilităților pe care le ai pentru a te ajuta să planifici mai bine sarcinile la locul de muncă și să delegi responsabilitățile mai eficient este cheia repartizării optime a timpului.

La nivel universitar, atingerea performanței academice presupune o anumită logică a mișcării studentului spre însușirea activă, stăpânirea conținutului curricular, precum și spre autoreglarea acestei mișcări, adică a propriului proces de învățare.

La fiecare etapă de învățare și corespunzător formei de bază a activității de învățare desfășurate, subiectul își formează și își dezvoltă mecanisme specifice de reglare, priceperi și deprinderi de autoreglare prin intermediul unor limite de timp bine stabilite.

În concluzie, susținem ideea că învățarea în context academic și în raport cu viziunile actuale asupra eficienței acesteia reprezintă acea capacitate a subiectului de a învăța efectiv de unul singur, de a se implica activ în studiu, autoreglându-și învățarea în direcția atingerii performanțelor urmărite în termeni stabiliți de timp.

1.2. Coordonate conceptuale ale învățării autoreglate

Învățarea autoreglată este cea mai corectă și eficientă formă de învățare ce definește, la modul general, capacitatea subiectului de a învăța efectiv în mod independent, de a se implica și a fi activ în studiul academic, autoreglându-și învățarea în direcția atingerii performanțelor urmărite. Autoreglarea învățării este recunoscută drept competență centrală în contextul educațional, în egală măsură condiție determinată a succesului academic și obiectiv esențial al educației.

Analiza literaturii de specialitate ne demonstrează că este importantă construirea unei ipoteze centrale care stipulează că autoreglarea învățării este influențată de direcția și maniera în care studentul își exercită mecanismele de control academic care, la rândul lor, sunt influențate de raționalitatea sistemului de credințe și valori al acestuia.

Absolvenții vremurilor de astăzi ai universităților trebuie să se conformeze cerințelor pieței muncii imediat după absolvirea studiilor și să facă față acestor cerințe. În plus, mediul academic este solicitat să se ridice la standarde educaționale din ce în ce mai înalte, iar instituțiile superioare de învățământ trebuie să adopte standardele internaționale de excelență în domeniu. Acest aspect de competitivitate al instrucției academice este legat nu numai de cantitatea de cunoștințe sau de competențele specifice domeniilor de specializare, ci și de o atitudine obiectivă personală față de performanța studenților și față de statutul lor de profesioniști în domeniile alese.

La acest nivel de instruire, specific învățământului superior, cercetările pun în evidență corelații pozitive între gradul de automonitorizare a cunoștințelor și notele obținute. Din păcate, maturizarea biologică nu elimină riscul lacunelor în strategiile de învățare și, indiferent de vârstă, studenții prezintă eșecuri în metacogniție și convingeri greșite că au cunoștințe pe care, de fapt, nu le au. Mai mult, așa cum arată D. H. Schunk și P. A. Ertmer [122], predarea unei strategii nu garantează că studenții vor continua să o utilizeze, în special dacă consideră că acea strategie nu este suficient de importantă pentru obținerea succesului ca și alți factori.

În pofida riscurilor enumerate, strategiile de învățare pot fi predate explicit, cu succes de la învățământul primar până la nivel universitar, dacă sunt integrate într-un cadru mai cuprinzător de training autoreglator [41, p.102]. Mai mult, obiectivele educaționale privind aptitudinile de învățare și strategiile de învățare se împletesc eficient cu un obiectiv educațional, formativ, mai general, și anume, dezvoltarea optimă a persoanei în urma parcursului educațional.

Fiecare se poate regăsi ca persoană studiosă datorită utilizării strategiilor de autoreglare. Fiecare are libertatea de a construi și reconstrui propriile cunoștințe în manieră personală, acționând în contextul unei structuri bine organizate și în funcție de atuurile sale ca subiect al învățării, de vulnerabilitățile și limitele academice, prin o mai bună cunoaștere a domeniului specific, dar și prin autocunoaștere, prin aplicarea strategiilor adecvate de control, monitorizare și reglare a sinelui și a propriei învățări.

Educația, prin intermediul învățământului, realizează cel mai important „produs” – omul pregătit și creativ, factorul esențial al dinamizării progresului și dezvoltării societății.

Educația este în interacțiune cu procesele psihice. Aceasta trebuie să țină seama de caracteristicile proceselor psihice care se dezvoltă în cadrul actului educațional, după cum

dezvoltarea și manifestarea proceselor psihice depind de condițiile actului educațional, între aceste două tipuri de procese – educaționale și psihice – manifestându-se în mod constant interacțiunea și influențarea reciprocă. Psihologia educației este chemată să răspundă acestei caracteristici.

În literatura de specialitate găsim teoria procesului de învățământ ce operează cu sistemele componentelor didacticei, și anume: obiective, conținuturi, factori și strategii de realizare și evaluare a predării-învățării.

Procesul de învățământ reprezintă activitatea complexă, intenționată, programată, organizată și conștientă de predare și învățare.

Învățarea poate fi privită, însă, și din următoarele perspective: „învățarea ca fenomen al evoluției lumii vii; învățarea umană, în general; învățarea universitară ca proces interior (intim) și învățarea universitară ca proces exterior, în interacțiune cu cel interior” [130].

Învățarea ca fenomen al evoluției lumii vii este procesul general de modificări adaptive ce asigură continuitatea evoluției lumii vii, în general.

Învățarea umană este un proces calitativ deosebit, ce asigură evoluția lumii vii, care se caracterizează prin modificări structurale și informaționale profunde, selective și stabile, obiectivate în achiziții cognitive (de cunoaștere), afective și acționale (comportamentele) ca răspunsuri (finalități) ale ființei umane la solicitările variate intenționate, active și conștiente ale mediului socio-cultural și educațional.

Învățarea universitară este evoluția ființei umane în instituții superioare (în procesul de învățământ), în două componente în interacțiune:

- învățarea internă este latura intimă (mentală, psihică) a procesului de învățare, care realizează actele de percepție, înțelegere, abstractizare și generalizare, fixare și reproducere a informațiilor;
- învățarea externă (comportamentală) este latura exterioară cu caracter acțional, de aplicare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice.

În corelație cu predarea, și învățarea cuprinde toate acțiunile care privesc formarea personalității, inclusiv cele de formare a calităților afective, volitive, caracteriale etc. [87].

Pe parcursul învățării autoreglate vom ține cont de condițiile învățării eficiente. Deci realizarea învățării eficiente este caracterizată, în principal, prin calitate, performanțe ridicate, temeinicie, fiabilitate, creativitate și aplicabilitate. Este determinată de îndeplinirea în mod creator a unor condiții, cum ar fi: prezența în acțiune a trăsăturilor individuale de calitate și nivel

ridicat legate atât de procesele cognitive, afective, caracteriale și volitive, cât și de aspirații, de manifestarea capacităților de autoinstruire și autoevaluare.

Manifestarea tinerilor studioși ca subiecți ai educației, caracterizați prin muncă independentă, personală, prin înzestrarea cu tehnici de a învăța singuri cu cartea sau calculatorul.

Cercetătorul P.H. Winne conceptualizează *învățarea autoreglată* în legătură cu învățarea în context academic și în relație cu viziunile actuale asupra eficienței învățării, definind, la modul general, capacitatea subiectului de „a învăța efectiv de unul singur” [132], de a se implica activ în studiul academic, autoreglându-și învățarea în direcția atingerii performanțelor urmărite.

Conceptul *învățare autoreglată/autoreglarea* învățării (ARI) devine popular în anii 1980 ai secolului trecut, pentru că valorifică autonomia în expansiune a studenților și angajamentul acestora de a-și asuma responsabilitatea pentru propria învățare. Cu statut de concept general, ARI reunea cercetările în domeniul strategiilor cognitive, a metacogniției, a motivației/afectivității într-un construct coerent, care accentua interacțiunea dintre aceste forțe în câmpul învățării.

H. Siebert atrage atenția asupra complexității conceptului și a confuziilor care apar în încercarea de definire a lui [66]. El considera că noțiunile cu prefixul „*auto*” sunt neclare. Caracterul vag al termenilor se explică prin logică diferită, care stă la baza alcătuirii termenului compus. „Autodeterminarea” provine dintr-un sistem de referință politic vizând emanciparea; „autorealizarea” - mai degrabă din teoria identității a lui H. Tajfel și J. C. Turner [127, 128].

Autoorganizarea constituie categoria-cheie pentru desemnarea dinamicii proprii sistemelor de tot felul, iar în sens mai restrâns înseamnă managementul individual în domeniul proiectelor de învățare. Autodirijarea și autodeterminarea se manifestă și există ca variante ale autonomiei.

În literatura de specialitate se întâlnește o mare diversitate de concepte pentru acela care învață de unul singur, pentru cel care își organizează propria învățare, cum ar fi: învățare autodirijată, învățare auto-reglatoare, învățare autodeterminată, auto-educarea, autoinstruirea, învățarea independentă sau termeni din limba engleză: self-directed learning, self-regulated learning, expert learner. Prin urmare, și încercările de definire a acestor termeni sunt numeroase și variate. Prezentăm în continuare câteva dintre definițiile și teoriile care s-au construit referitoare la învățarea auto-reglatoare.

A. Bandura specifică faptul că „autoreglarea nu doar asigură succesul în instruirea formală, dar și promovează învățarea permanentă, învățarea în care individul își mobilizează resursele personale pentru achiziționarea de noi cunoștințe pentru cultivarea tuturor componentelor sale în ideea respectului de sine sau pentru a trăi mai bine” [83].

Aceasta presupune, însă, interdependența în gestionarea resurselor interne și externe ale învățării, autoadministrarea acestor resurse. Psihologia actuală a învățării leagă de reușita, succesul și profunzimea acestei activități diferite atribute ale autogestionării resurselor învățării precum:

- Autodirijare (self- directed learning);
- Auto-referință (self-referenced learning);
- Auto-determinare (self-determined learning).

Se consideră că autodirijarea învățării exprimă cel mai bine libertatea individului cu privire la:

- deciziile privind propriile nevoi de învățare;
- prioritățile în domeniul nevoilor și al interesului de a învăța;
- motivația obiectivelor învățării;
- alegerea unor stiluri și strategii de învățare;
- evaluarea rezultatelor învățării.

Cercetătorii J. Zimmerman și D. Schunk susțin că indivizii pot fi descriși ca persoane auto-reglatoare în măsură în care ei sunt participanți activi, motivaționali și comportamentali în propriul proces de învățare [141].

O întrebare importantă pentru definirea învățării autoreglatoare este: „*De ce studenții nu învață auto-reglat de-a lungul tuturor experiențelor de învățare?*”

Majoritatea cercetătorilor în domeniu consideră că, atunci când sunt mici, copiii nu pot fi auto-reglatori de-a lungul învățării în niciun mod formal. Cu toate acestea, cognitivismul constructivist reflectă că majoritatea copiilor își dezvoltă capacitatea de auto-reglare în timpul anilor din școala elementară [141, 83].

Constructiviștii orientării piagetiene consideră că egocentrismul copilului mic este un factor critic care limitează autoreglarea, iar, pe de altă parte, L.S. Vygotsky subliniază importanța incapacității copiilor mici privind utilizarea limbajului interior în ghidarea rolurilor sociale [130]. Cognitiviștii tind să accentueze limitarea funcționării metacognitive la copii ca prim factor pentru incapacitatea lor de auto-reglare de-a lungul învățării.

Copiii ajunși la o vârstă când procesul de auto-reglare ar trebui să fie dezvoltat, eșecul lor în a folosi aceste procese sunt atribuite, de obicei, unuia sau mai multor din următorii trei factori:

1. Ei pot să nu creadă că un proces de auto-reglare va funcționa, este necesar sau preferat într-un mod particular de învățare;
2. Ei pot să nu creadă că pot realiza cu succes rezultate auto-reglate efectiv prin alte mijloace;

3. Pot să nu fie suficient de dornici a dobândi anumite rezultate sau a atinge obiective particulare de învățare pentru a fi motivați să învețe auto-reglator.

Învățarea autoreglată oferă oportunitatea monitorizării unor procese informaționale multiple și constituie în același timp premisa unor procesări informaționale de adâncime. Dezvoltarea abilităților autoreglatorii poate fi realizată în cadrul procesului instructiv prin creșterea ponderii unor activități care mediază experiențele prin care studentul învață:

- a. Să exploreze sistematic o situație de învățare; sa-și automonitorizeze procesele cognitive, activitatea de învățare propriu - zisă și modul de organizare a cunoștințelor;
- b. Să formuleze ipoteze și să utilizeze strategii de testare a ipotezelor;
- c. Să planifice comportamentul de învățare;
- d. Să reflecteze asupra modului propriu de învățare / înțelegere;
- e. Să genereze semnificații personale, care să constituie filtre de interpretare a materialului de studiu.

Înțelegerea conceptului de învățare autoreglată facilitează descrierea și explicarea:

- a. Mecanismelor cognitive și metacognitive responsabile de activitatea individuală de învățare;
- b. Modalităților prin care poate fi stimulată motivația studenților pentru studiu;
- c. Strategiilor prin care pot fi ajutați studenții în realizarea unui management personal eficient (al resurselor cognitive, de timp etc.).

B. J. Zimmerman susține că procesul învățării autoreglate se constituie ca o interacțiune a mai mulți **factori** - personali (motivaționali, strategici și de autocontrol), comportamentali și contextuali – cu impact asupra performanțelor academice ale studenților [139, 140]. Nefiind nicio abilitate mintală, nicio strategie de obținere a unor performanțe ridicate, învățarea autoreglată reprezintă procesul autodirecționat prin care elevul/studentul convertește abilitățile mentale în strategii de obținere a unor performanțe ridicate.

Studiile arată că deprinderea unor abilități autoreglatorii sporește atât performanțele și competențele, cât și sentimentul autoeficacității la studenți. „Învățarea autoreglată este un proces activ și constructiv, de monitorizare, reglare și ajustare a activității cognitive, a resurselor motivaționale / emoționale și a comportamentului propriu în funcție de setul de scopuri al unei persoane” [142].

Dat fiind caracterul generic al acestui construct, se impune operaționalizarea lui printr-o serie de referenți comportamentali și cognitivi. Altfel spus, ne interesează ce face o persoană caracterizată printr-un nivel ridicat al competențelor autoreglatorii. Susținând rezultatele mai

multor cercetători (M. Boekaertz, C. Midgley, P. Pintrich, D. Schunk, B. J. Zimmerman, A. Boulet) putem afirma că învățarea autoreglată poate fi circumscrisă prin următoarele repere:

- Stabilirea obiectivelor specifice studiului (*de exemplu, pentru tema de săptămâna viitoare voi scrie un eseu de șase pagini, cu titlul...*);
- Alocarea de resurse atenționale în direcția procesării informațiilor relevante (*de ex., voi fi atent îndeosebi asupra comentariilor pe care le face profesorul în timpul demonstrației*);
- Utilizarea unor strategii eficiente de codare, elaborare și organizare a informației în scopul reactualizării ei ulterioare (*de ex., încerc să surprind cât mai multe relații între ideile din materialul studiat; aceste idei mă vor ajuta să mi-l reamintesc ulterior mai bine*);
- Vizualizarea sau generarea unor imagini mintale vii, respectiv a unor secvențe comportamentale în scopul reținerii unor informații cu caracter mai abstract (*de ex., îmi reprezint potențialele piste pe care pot avansa în abordarea acestei probleme de logică*);
- Utilizarea unor resurse eficiente de studiu (*de ex., pentru a-mi face o bună reprezentare, voi utiliza proiectorul*);
- Autoinstruirea prin verbalizări interne orientate spre creșterea performanței (*în cazul unei probleme complexe – cum ar fi elaborarea unui proiect - trebuie să iau în calcul mai multe surse de informare*);
- Automonitorizarea performanței, respectiv urmărirea selectivă a prestațiilor anterioare (*de ex., voi înregistra noile cuvinte învățate*);
- Autoevaluarea progresului prin stabilirea și utilizarea unor standarde realiste (*de ex., mă aștept să iau o notă bună la testare*);
- Managementul eficient al timpului (*de ex., îmi voi organiza programul zilei astfel încât să reușesc să finalizez activitățile importante*);
- Organizarea mediului de învățare (*de ex. voi alege un mediu de învățare cu cât mai puțini distractori*);
- Solicitarea de asistență în caz de nevoie (*de ex., voi recurge la ajutorul unui coleg sau al profesorului în situația în care nu înțeleg explicațiile*);
- Identificarea punctelor tari privind propriile abilități / capacități (*de ex., am o bună capacitate de elaborare a unui program pe calculator*);
- Valorizarea învățării și a factorilor care influențează învățarea;

- Anticiparea rezultatelor propriilor acțiuni (*de ex., dacă mă țin de programul făcut, voi reuși să iau o medie bună*);
- Manifestarea unor sentimente de satisfacție potrivit efortului depus (*de ex., sunt mulțumit atunci când aloc zilnic minimum trei ore studiului individual*) [61, 88].

Pentru a descrie învățarea autonomă sunt utilizate diferite concepte. Vorbim, de exemplu, de învățare autodirijată, autoreglată, autodidactică, autoorganizată, autogestionată sau autodefinită. Limitele semantice între acești termeni sunt flexibile. Ele sunt parțial sinonime, dar de asemenea se pot baza pe concepte teoretice diferite sau pot pune accent pe diverse aspecte ale aceluiași concept.

În cercetarea noastră vom utiliza, în principal, conceptele de învățare autonomă, autodirijată și autoreglată. P. H. Winne descrie învățarea ca fiind autodirijată atunci când „persoana care acționează are o influență majoră asupra principalelor decizii cu privire la propria învățare, dacă ea învață, ce învață, când învață, cum și în ce scop” [131, p. 561]. Studentul independent va fi în măsură să ia el însuși decizii cu privire la:

- Identificarea nevoilor de învățare;
- Definirea obiectivelor sale de învățare;
- Alegerea celei mai bune strategii pentru a atinge aceste obiective;
- Desfășurarea activității de învățare (actualizarea cunoștințelor, utilizarea strategiilor cognitive de comprehensiune, memorizare și transfer, menținerea motivației etc.);
- Reglarea proceselor de învățare (strategii de control și intervenție);
- Evaluarea rezultatelor activității de învățare (evaluarea eficienței de învățare) [61].

În viziunea noastră, autoreglarea poate fi privită atât ca o caracteristică a comportamentului uman, a valorilor individuale, cât și ca o capacitate a persoanei. Studentul este capabil să gestioneze autoreglarea în sens adaptativ, ceea ce caracterizează comportamentul uman în toate aspectele funcționării psihosociale a individului, abordare în care putem considera autoreglarea ca fiind caracteristică persoanei umane. Pe de altă parte, persoana are competențe de a se autoregla, care poate fi măsurată și ale cărei măsuri sunt diferite de la individ la individ. Dar, cel mai important aspect care vizează autoreglarea este, în opinia noastră, cel identificat de T. Duckworth, respectiv *modificabilitatea autoreglării* [apud 116]. Mai mult, prin importanța sa în viața individului, caracteristicile definiției ale autoreglării sunt relevante și pentru situațiile de învățare.

Autoreglarea reprezintă acele răspunsuri sincere și directe, adesea automatizate, ale individului, care au ca scop reducerea factorilor perturbatori existenți între expectanțele individului și realitatea percepută. Autoreglarea implică procese cognitive și comportamentale și,

în mare parte, întotdeauna acompaniată de control emoțional. O autoreglare eficientă în care se realizează controlul gândurilor, al sentimentelor și al comportamentului constituie fundația unei funcționări psihice sănătoase. În mod sintetic, în accepțiunea lui B.J. Zimmerman, autoreglarea face referire la „gândurile, emoțiile și acțiunile care sunt planificate și adaptate atingerii unor scopuri personale” [136]. În învățarea autoreglată vom ține cont de condițiile învățării eficiente. Deci, realizarea învățării eficiente este caracterizată în principal prin calitate, performanțe ridicate, temeinicie, fiabilitate, creativitate și aplicabilitate, care este determinată de îndeplinirea în mod creator a unor condiții, cum ar fi:

- a) Volumul informațional bogat și de calitate, în concordanță cu maxima latină *non multa, sed multum* (nu multe, ci mult).
- b) Îmbinarea teoriei cu practica, asigurându-se un caracter științific și practic aplicativ al cunoștințelor atât în situații determinate, cât și în situații noi, schimbate și variate, care să ofere pregătirii flexibilitate, adaptabilitate la nou și creativitate.
- c) Transferul (iradierea reciprocă) a semnificațiilor și implicațiilor unor informații și abilitați atât în cadrul fiecărei discipline de specialitate, cât și între disciplinele înrudite.
- d) Strategiile didactice și educative (mijloace, metode, forme de activitate etc.) cu un pronunțat caracter activ-participativ, interactiv și eurist.
- e) Competiția loială la învățatură cu stimularea și aprecierea rezultatelor de performanță prin premieri morale, materiale și financiare, după caz, și posibilități, prin burse de merit și burse de studii în străinătate, prin admiterea fără concurs într-o treaptă superioară a învățământului, prin diplome de merit etc.
- f) Exigențele instructiv-educative normale și pozitive, evitându-se exigențele exagerate (absurde).
- g) Evaluarea corectă și obiectivă a cunoștințelor, evitându-se situațiile de evaluare subiectivă.
- h) Prestigiul profesorului determinat de competențe valoroase de natură profesională, culturală, științifică, moral-civică, pedagogică, managerială etc., evitându-se orice forme de tutelare sau autoritarism educativ.
- i) Caracterul sistemic al componentelor procesului de învățământ-interacțiune între obiective, conținuturi, strategii didactice, evaluare etc.
- j) Mediul școlar de calitate, caracterizat prin relații interumane, sociale și de conducere democratică, demne, civilizate, exigențe normale, condiții favorabile de instrucție și educație.

- k) Mediul sociocultural extrauniversitar de calitate, caracterizat prin relații interumane și sociale democratice, demne, civilizate, un grad înalt de cultură și implicare în cultură a cetățenilor, editarea de cărți etc., care să poată fi procurate și să satisfacă nevoile generale de cunoaștere, precum și cele specifice pregătirii și perfecționării profesionale, implicarea statutului și a societății civile în dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățământului ca domeniu de prioritate națională.
- l) Mediul ecologic, caracterizat prin puritatea elementelor naturale și prin valoarea psihosocioeducativă a mediului psihosocial, evitându-se atât poluarea naturii, cât și a mediului psihosocial, evitarea faptului patologic [71, p.8].

Autoreglarea învățării se referă la acele gânduri, sentimente și acțiuni autogenerate cu scopul de a atinge realizarea obiectivelor educaționale specifice, precum analiza unui material scris într-o sarcină, pregătirea unui examen sau a unui test, sau scrierea unei lucrări [136].

O altă definiție comprehensivă a învățării autoreglate, adoptată de mai mulți autori, este aceea de învățare ghidată de metacogniție, de acțiune strategică (planificare, monitorizare și evaluare a proceselor personale în raport cu un standard) și de motivația de a învăța [31].

Învățarea autoreglată a devenit în timp un concept-cheie în psihologia educațională, rolul ei fiind unul de însemnătate majoră prin influența pe care o are asupra performanțelor în învățare și asupra adaptării școlare. În marea majoritate a cercetărilor realizate în acest domeniu pornesc de la două modele teoretice ale învățării autoreglate, *modelul procesării informației* și *modelul sociocognitiv*, punând accentul pe diferite aspecte ale învățării în funcție de perspectiva teoretică dominantă.

Sintetizând cercetările realizate în ultimii zece ani în domeniul învățării autoreglate evidențiem următoarele aspecte care au fost preponderent investigate:

- Identificarea tipurilor de strategii care stau la baza învățării autoreglate;
- Explorarea relației dintre motivația pentru învățare și învățarea autoreglată;
- Explicarea relației dintre învățarea autoreglată și adaptarea academică;
- Identificarea rolului credințelor epistemologice în învățarea autoreglată;
- Identificarea elevilor cu profil de risc în ceea ce privește învățarea autoreglată;
- Elaborarea strategiilor de intervenție pentru dezvoltarea abilităților de învățare autoreglată.

Modele ale învățării autoreglate

Autoreglarea învățării a fost studiată în variate aspecte și din perspectiva diferitor paradigme teoretice. Potrivit lui D. H. Shunk și B. J. Zimmerman, dacă cercetările inițiale se preocupau preponderent de testarea predicțiilor teoretice și specificarea componentelor și

proceselor autoreglării, cercetările ulterioare s-au focalizat asupra dezvoltării constructului și, în mod special, asupra modului în care factorii educativi și contextuali influențează autoreglarea [141, 143].

Astfel, studiile curente asupra autoreglării învățării academice gravitează pe trei direcții principale de cercetare:

1. Variabilele interne ale ARI, cum ar fi motivația, autoeficiența, activismul personal, cogniția și metacogniția, valorile atribuite realizărilor academice.
2. Variabilele externe ale ARI, cum ar fi utilizarea strategiilor, managementul resurselor contextuale, solicitarea ajutorului.
3. Aspecte aplicative, de predare/învățare, ale autoreglării.

Trebuie subliniat faptul că cercetările actuale se desfășoară în medii mult mai naturale: teoreticienii colaborează îndeaproape cu practicienii pentru a integra predarea/învățarea autoreglării în curriculumul academic. Asocierea cercetării cu practica educațională este o pistă promițătoare, astfel că realizarea mai multor studii în medii academice reale este un deziderat pe deplin justificat [141].

În baza unei sinteze riguroase a cercetărilor teoretice și empirice realizate asupra autoreglării învățării au fost identificate 3 modele fundamentale de autoreglare a învățării, avansate de M. Boekaerts, P. R. Pintrich, B. J. Zimmerman [118, 145, 133], și 7 abordări teoretice distincte: (1) condiționarea operantă, (2) fenomenologică, (3) a procesării de informații, (4) social-cognitivă, (5) volițională, (6) vâgotskiană și (7) cognitiv-constructivistă [141]. Deși elaborate în baza unor paradigme teoretice diferite, modelele de autoreglare a învățării împărtășesc o serie de postulate generale. După P.R. Pintrich, aceasta se rezumă la următoarele:

- Studenții sunt participanți activi, constructivi la propria învățare.
- Potențialmente, studenții pot monitoriza, controla și regla aspecte separate ale propriei cogniții, motivații ale comportamentului, precum și unele caracteristici ale mediului de învățare. Aceasta nu presupune, însă, că studenții trebuie sau pot să-și monitorizeze și să-și controleze propria cogniție, motivație și comportament întotdeauna sau în toate condițiile. Mai curând monitorizarea, controlul și reglarea sunt posibile doar în anumii parametri. În toate modelele se recunoaște faptul că există constrângeri biologice, de dezvoltare, contextuale, care pot împiedica eforturile de reglare sau pot interfera cu acestea.
- Există anumite criterii sau standarde (numite și scopuri sau valori de referință) în raport cu care se fac comparații pentru a estima secvențele unde procesul poate fi continuat în aceeași manieră sau sunt necesare anumite schimbări, modificări. Acest postulat este

explicat prin metafora termostatului ce reglează temperatura aerului în încăpere. Temperatura dezirabilă, odată setată (scopul, criteriul, standardul), termostatul o monitorizează conform acestor indicatori (procesul de monitorizare) și apoi conectează sau deconectează încălzitorul (procesele de control și reglare) pentru a asigura constanța temperaturii (în direcția atingerii sau menținerii standardului stabilit). Indivizii procedează în aceeași manieră: își stabilesc scopuri sau standarde pentru propria învățare și depun eforturi susținute pentru atingerea lor, ajustează și reglează cogniția, motivația și afectivitatea, comportamentul și mediul în sensul realizării scopurilor fixate.

- Activitățile de autoreglare sunt mediatori între caracteristicile personale, cele contextuale și realizările și performanțele actuale. Or, nu doar atributele de personalitate, culturale, demografice sunt cele care influențează în mod direct învățarea și realizările, nu doar caracteristicile contextului sau mediului de studiu configurează performanța, ci procesele de autoreglare operante individual sunt cele care intervin și mediază relațiile dintre persoană, context și eventualele realizări. Majoritatea modelelor de autoreglare admit că activitățile de autoreglare relaționează direct cu rezultatele: realizări, performanțe. O serie de cercetări examinează procesele de autoreglare, la rândul lor, ca finalitate propriu-zisă a învățării [116, p. 452-454].

Cercetătorii M. Ainley și L. Patrick elucidează ideea că modelul învățării autoreglate, conform acestor asumții, accentuează caracteristicile adaptative, productive ale celui care învață, afirmându-se (la ora actuală – n.a.) ca unul dintre cele mai corecte modele ale învățării umane [apud 49].

În continuarea logică a șirului de idei privind învățarea autoreglată distingem, după cum am menționat:

1. Modelul triadic, ciclic al autoreglării învățării (B.Zimmerman);
2. Faze și Domenii de autoreglare a învățării (P.Pintrich);
2. Modelul învățării adaptative elaborat de M.Boekaerts, care promovează concepția social-cognitivă asupra autoreglării învățării, fiecare dintre ele îmbogățind-o cu noi direcții de abordare.

Baza teoretică pentru dezvoltarea acestor modele o reprezintă teoria cogniției sociale [84]. Or, după cum comenta A. Bandura, părintele învățării sociale, „teoria social-cognitivă integrează mecanismele cognitive, metacognitive și motivaționale în învățare. Această teorie extinde conceptul autoreglării în două direcții. Prima încorporează în semnificația acestui concept un set lărgit de mecanisme autoreglatorii care guvernează funcționarea cognitivă. A doua încorporează în semnificația conceptului de autoreglare abilitățile motivaționale și sociale ale individului”

[apud 49]. Pe această bază se poate afirma că autoreglarea nu reprezintă doar o abilitate, ci vizează și cunoașterea, și reflectarea asupra mijloacelor personale necesare realizării acelei abilități în contexte diferite [140].

Modelul lui P.Pintrich.

Pentru P. Pintrich, autoreglarea învățării este o cale care, odată urmată de student, îi permite acestuia să abordeze studiul și sarcinile academice în mod proactiv, experiențial și autoreflexiv (metacognitiv). P. Pintrich accentuează caracterul procesual al fenomenului. Autoreglarea învățării, în viziunea lui P. Pintrich, este un proces activ și constructiv în care cei care învață stabilesc scopurile propriei învățări și apoi depun efort pentru a monitoriza, regla și controla propria cogniție, motivație și comportament, ghidați și orientați de scopurile fixate de ei și de caracteristicile contextuale ale mediului [114, p. 69].

P. Pintrich diferențiază patru domenii comune asupra cărora studenții pot deține controlul și se pot angaja activ în autoreglarea lor: 1) Cogniția; 2) Motivația; 3) Comportamentul; 4) Contextul și patru faze ale autoreglării, ca secvențe generale posibile de urmat în realizarea sarcinii academice:

- 1) Activarea bazei de cunoștințe prealabile, anticiparea, planificarea, stabilirea scopurilor lucrului sau asupra sarcinii academice;
- 2) Monitorizarea performanței;
- 3) Controlul;
- 4) Reflecția, evaluarea situației integral și pe secvențe de realizat.

Autoreglarea învățării, în viziunea lui B. Zimmerman, este o acțiune auto-inițiată de subiect și care implică stabilirea de scopuri și autoreglarea propriului efort în atingerea lor, auto-monitorizarea (metacogniția), auto-managementul timpului reglarea mediului fizic și social în învățare [136].

P. Pintrich atenționează că aceste patru faze implicate în autoreglarea învățării reprezintă secvențe generale pe care le urmează subiectul în procesul îndeplinirii sarcinii academice. Dar ele nu sunt structurate ierarhic sau linear. Fazele se pot activa simultan și dinamic, pe măsură ce individul progresează în realizarea activității de învățare, producând multiple interacțiuni între diferitele procese componente cuprinse în model: modificând, ajustând și/sau schimbând scopuri și planuri în baza feedback-ului oferit de monitorizare, control și reacție comportamentală. Respectivul interacțiuni pot fi comentate pentru fiecare fază separat:

1) Activarea. În procesul activării, percepția sarcinii de învățare este conectată la instrumentalul cognitiv și la orientările și credințele motivaționale ale celui care învață. Dacă între acestea nu se înregistrează discrepanțe majore, atunci se activează interesul pentru învățare.

Trezirea interesului condiționează menținerea puterii de concentrare, direcționarea spre procesul de informare suplimentare la subiectul sarcinii academice, generează emoții pozitive. Anticiparea și planificarea implică procese precum analiza evaluativă a sarcinii de învățare (grad de dificultate, cerințe specifice) și investirea sarcinii cu valoare și semnificație autoevaluarea propriului potențial în raport cu sarcina de învățare și estimare a autoeficienței.

2) Monitorizarea performanței oferă un permanent feedback despre nivelul curent al îndeplinirii sarcinii în context concret de învățare (erori, rețineri, acțiuni, gânduri, sentimente ineficiente prin raportare la experiențele trecute de învățare și la standardele urmărite), despre evoluția / involuția interesului pentru sarcină, a atitudinii față de sine și propria capacitate de învățare, de sesizare a supraîncărcării.

3) Controlul implică stăpânirea întregului proces de învățare și constă în luarea unor decizii, în baza informației furnizate de monitorizare, cu privire la respectarea sau schimbarea, modificarea actualului curs al învățării. De exemplu, dacă subiectul sesizează descreșterea motivației față de activitatea concretă de învățare, poate alege să continue studiul sau sa-l abandoneze. Dacă decide să continue, trebuie să selecteze să utilizeze strategii de automotivare și să atribuie sarcinii noi semnificații și valori ori să se alăture colegului rămas interesat de respectiva sarcină - acțiuni de reglare care i-ar menține efortul necesar finalizării cu succes.

4) Faza de Evaluare și Reflecții față de modul în care au fost atinse scopurile finalizează ciclul curent al învățării. Comportamentul autoobservant și evaluat, în funcție de succesele înregistrate prin raportare la criteriile prestabilite, generează o reacție evaluativă, pozitivă sau negativă și o atitudine manifestă față de sine, context și sarcină, care direcționează acțiunile următoare fie prin celebrarea performanței (auto-recompensă), fie prin autosanțiuni sau abandonarea sarcinii și contextului, fie prin luarea uneia dintre fazele autoreglării [115, p. 88].

Conform lui P. Pintrich, cele patru domenii ale autoreglării implică strategii și tehnici concrete de acțiune:

1) Domeniul cognitiv include variate strategii cognitive pe care studenții le pot aplica pentru a-și reaminti informații, deprinderi, a înțelege, analiza și soluționa probleme. Preponderent, studiile din acest areal fac referire la mediul academic, fac trimitere la strategii de: procesare a informației, comprehensiune a textului de învățat, luare de notițe, soluționare de probleme, elaborare de proiecte etc. La modul general, studenții cu o bună autoreglare a învățării utilizează diverse strategii pentru a-și controla cogniția într-un mod care i-ar ajuta să-și realizeze scopurile urmărite.

2) Domeniile motivațional și afectiv operează prin intermediul strategiilor de control și reglarea propriei motivații și afectivității generate de învățarea academică. Acestea implică

strategii de întărire a încrederii în sine sau a autoeficienței (randamentului), cum ar fi autoîncurajările (Eu pot îndeplini această sarcină), strategii de control al interesului pentru învățare în general și pentru sarcina concretă, strategii de control al emoțiilor negative (de exemplu, anxietatea și stresul academic care, prezente în exces, afectează învățarea). În unele cercetări aceste strategii de control al motivației și emoțiilor sunt numite *strategii de control voliționar*, dar ele mai pot fi văzute și ca parte a unui construct mai amplu al autoreglării. Ca și în cazul cogniției, studenții care stăpânesc ecuația învățării autoreglate se angajează activ în controlul motivației și al emoțiilor, sporindu-și astfel eficiența mișcării spre atingerea scopurilor.

3) Al treilea domeniu vizează acțiunile actuale pentru a controla comportamentul și nu numai cognițiile interne sau credințele motivaționale și emoționale. Implică strategii de creștere sau diminuare a efortului solicitat de sarcină, strategii de management eficient al timpului și de ajustare a ritmului învățării, de menținere a persistenței în îndeplinirea sarcinii sau abandonarea acesteia. *Solicitarea ajutorului, aplicarea autostimulentelor* sunt alte comportamente strategice în autoreglarea învățării.

4) Al patrulea domeniu vizează monitorizarea și controlul mediului de învățare. Evident, studenții nu pot controla pe deplin contextul general din sala de studii, activitățile de învățare, nici chiar toți parametrii propriei cogniții, motivații sau comportamentului, dar, în anumite limite, ei pot utiliza strategii eficiente de ajustare a acestora pentru atingerea scopurilor fixate. De exemplu, studenții experimentați în autoreglare vor manifesta inițiativă în gestionarea factorilor perturbatori: nivelul de zgomot și iluminare, poziționarea nereușită în raport cu sursa învățării, calitatea materialelor de lucru [114].

Un model sintetizat al acestor domenii de autoreglare a propriei învățări, pentru fiecare dintre cele patru faze, este prezentat în Tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Faze și Domenii ale autoreglării învățării [30]

Faze	Cogniție, metacogniție	Motivație, Afectivitate	Comportament	Context
Planificare și actualizare	Analiza sarcinii. Fixarea scopurilor efective, structurate ierarhic. Activarea cunoștințelor prealabile. Actualizarea cunoștințelor metacognitive.	Acceptarea orientării spre scop. Expectanțe de succes. Judecăți constructive în raport cu învățarea și identificarea dificultăților sarcinii.	Planificarea timpului și a efortului. Planificarea autoobservării și autoevaluării conduitelor.	Perceperea clară a nivelului și cerințelor sarcinii. Perceperea și luarea la evidență a factorilor contextului.
Monitorizare	Aplicarea conștientă a	Conștientizarea și monitorizarea	Conștientizarea și monitorizarea	Monitorizarea schimbărilor în

	metacogniției și monitorizarea cogniției.	motivației și efectelor.	efortului, timpului, ajutorului necesar. Autoobservarea conduitelor.	sarcini și în condițiile contextului.
Control	Selectarea și adaptarea strategiilor cognitive de gândire și învățare.	Selectarea și adaptarea strategiilor de monitorizare a motivației și afectivității.	Sporirea/reducerea efortului. Persistență, retragere sau evitare. Solicitarea ajutorului.	Schimbarea sau renegocierea sarcinilor. Modificarea sau abandonarea contextului.
Evaluare/ reflecții	Judecăți raționale asupra informației obținute prin automonitorizare. Atribuirea cauzei.	Reflecții asupra reacției afective personale în raport cu evaluarea	Alegerea comportamentelor strategice pozitive, eficiente. Aplicarea autostimulentelor (recompensă, sanctiune).	Evaluarea sarcinilor prin raportare la norme standard. Evaluarea contextului.

Modelul lui B. Zimmerman

Potrivit lui B. J. Zimmerman, învățarea academică este un proces multidimensional, care implică componente *personale* (cognitive, metacognitive, motivaționale și emoționale), *comportamentale* (strategii orientate spre atingerea performanței) și *contextuale* (atribute și resurse ale mediului fizic și social de învățare) [137]. Savantul susține că o precondiție a succesului academic este ca studentul, comportamental, să aplice strategii cognitive asupra sarcinii, activând într-un context relevant învățării, iar în funcție de rezultate el poate repeta experiența de învățare, coordonând activ dinamica și interacțiunea acestor componente.

Accentele se deplasează pe activismul personal (auto- în acțiune) ale celui care învață: spiritul propriului activism; percepția propriei competențe și eficiențe în învățare, procesele motivaționale / automotivaționale, resursele acționale implicate în propria cunoaștere despre cunoaștere (metacogniția), capacitatea de mobilizare, direcționare și susținere a propriului efort, capacitatea personală de reglare a tuturor resurselor disponibile, atât de natură internă (procesele cognitive, motivaționale și afective), cât și a celor exterioare subiectului (influențele mediului, ale contextului învățării). În conformitate cu această viziune, B. J. Zimmerman a elaborat Modelul triadic, ciclic al autoreglării învățării (Fig. 1.2) adaptat autoreglării în mediul academic.

B. J. Zimmerman consideră ca autoreglarea învățării se desfășoară ca un proces ciclic, urmând trei faze secvențiale și ordonate în timp, fiecare dintre care vizează toate cele trei componente implicate în experiențele de învățare: personal, comportamental, contextual. Caracterul ciclic este determinat de feedback-ul pe care îl are studentul de la o performanță

anterioară și care e utilizat pentru a face modificări în acțiunile ulterioare. Aceste ajustări continue sunt necesare, întrucât factorii personali, comportamentali și ambientali se modifică în mod constant în timpul procesului de învățare.

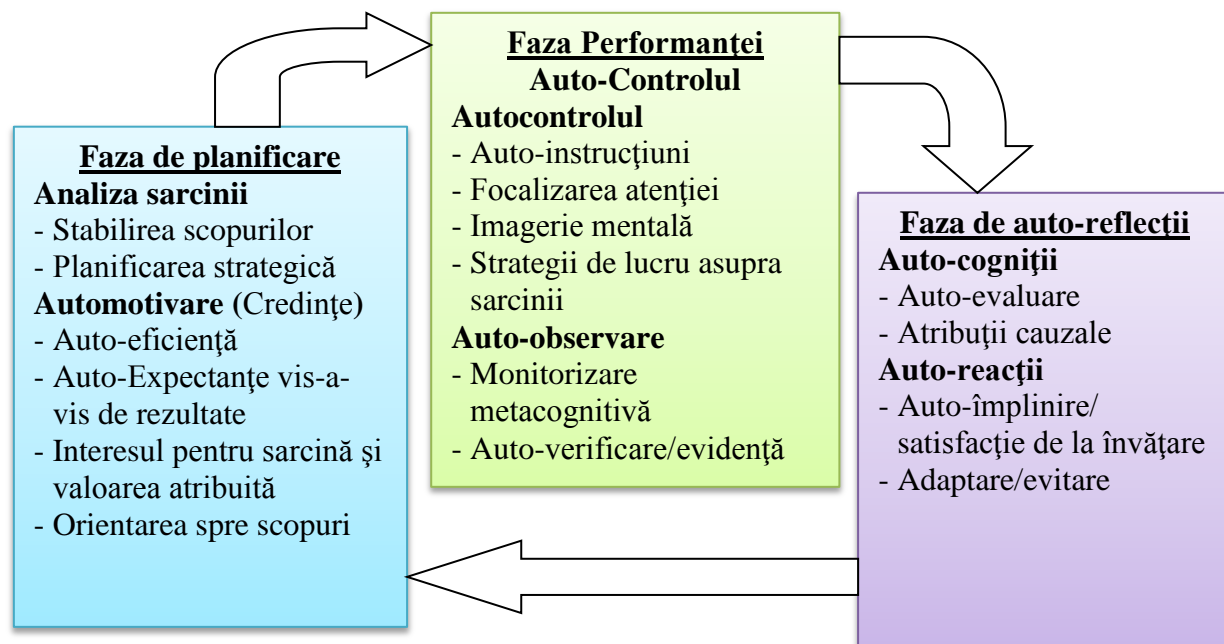


Fig. 1.2. Fazele ciclice ale învățării autoreglate (adaptat după B. J. Zimmerman) [138]

Autoreglarea învățării, în viziunea lui B. J. Zimmerman, este o acțiune auto-inițiată de subiect și care implică stabilirea de scopuri și autoreglarea propriului efort în atingerea lor, auto-monitorizarea (metacogniția), auto-managementul timpului, reglarea mediului fizic și social în învățare [138].

Faza de planificare anticipată se referă la procesele cu mare putere de impact ce preced eforturile de acțiune și ajustează etapele învățării. Subprocesele acestei faze includ: *analiza sarcinii*: exigențele sarcinii, obiectivele care trebuie atinse, planificarea timpului real disponibil și a ritmului de studiu, a locului de lucru, identificarea resurselor, credințe automotivante, autoeficacitate, expectanțe pozitive și realiste, autorecompense sau autosancțiuni, orientate spre atingerea scopului fixat.

Faza performanței, a controlului volitiv presupune activități care antrenează atenția și acțiuni precum autocontrolul și autoobservarea, utilizarea strategiilor de examinare și estimare a situației. Procesele de autocontrol, care includ auto-instrucțiuni, imagerie mentală, focalizarea atenției, strategii specifice sarcinii, îi ajută pe subiecți să rămână antrenați în sarcină și să-și optimizeze efortul. Autoobservarea se referă la focalizarea voluntară a atenției asupra efectelor comportamentului dezvoltat în baza autoobservării se recurge la monitorizarea progreselor înregistrate, a condițiilor în care se produc și a efectelor pe care le generează. Autoobservarea

presupune acțiuni de monitorizare metacognitivă (ex., a evolua constant relevanța strategiilor în raport cu obiectul fixat), de autoverificare (ex. comprehensiunea textului).

Faza de autorefecții antrenează judecări relative la propria persoană ca ajutor al realizărilor obținute și autorefecții asupra reacției proprii ca rezultat. Auto-cognițiile implică autoevaluarea realizărilor și atribuirile cauzale în baza acestora, raportarea informației obținute prin automonitorizare la standarde sau la obiectivele stabilite în prealabil. Criteriile în bază cărora se face autoevaluarea pot fi de performanță (evoluția de la novice la expert), de comparare, prin raportare la rezultatele personale anterioare, normative (comparații sociale prin raportare la performanțele grupului). Autoevaluarea și atribuirile cauzale stabilite generează satisfacție, mândrie, încredere în sine sau nemulțumire, neliniște, autoapreciere scăzută. Reacțiile care urmează pot fi diferite: de coping, de apărare sau defensive, pot influența necesitatea adaptării ulterioare a efortului de învățare și a nivelului de performanță sau abandonarea studiului și influențează anticiparea următoarei secvențe de învățare a următorului control volitiv.

Elementul de compunere „auto” (Self), prezent la fiecare fază de autoreglare a învățării, semnifică responsabilizarea studentului pentru propria învățare, rolul de protagonist activ al propriei învățări în mișcarea acestuia spre independent și autonomie academică. Competența de autoreglare a învățării, potrivit lui B. J. Zimmerman, nu este un construct fix sau o caracteristică invariabilă, ci mai degrabă un rezultat al procesului de autodirecționare, în care studentul își transformă capacitățile mentale în abilități academice [139].

Formarea competenței de autoreglare a învățării, susține B. J. Zimmerman, presupune parcurgerea succesivă a patru etape poziționate ierarhic, studentul progresând, de la un nivel la altul, prin achiziția unor deprinderi asociate experiențelor de învățare. Aceste etape includ:

- 1) Observarea (contemplarea asupra deprinderii demonstrate de un model profesionist, expert);
- 2) Emulația (reproducerea prin imitare a deprinderilor observate cu suportul, sub îndrumarea unui expert);
- 3) Autocontrolul (aplicarea independentă a deprinderilor învățate în condiții structurate, predeterminate);
- 4) Autoreglarea (adaptând utilizarea deprinderilor la condițiile schimbate: personale, de mediu (fizic și social) și contextuale (domeniu de cunoaștere, caracteristici ale sarcinii, timp și resurse)) [139].

Această reprezentare ierarhică a proceselor de autodirecționare nu presupune că subiectul va avansa neapărat toate patru nivele ale patternului secvențial și nici nu sugerează că, odată

formată, abilitatea de nivel superior (autoreglarea) va fi utilizată universal, sistematic și constant. Se promovează ideea că punerea în acțiune a autoreglării este determinată și de contextul învățării.

Modelul M. Boekaerts

Potrivit lui Monique Boekaerts (de la Centrul de Studii asupra Educației și Instruirii, Universitatea Leiden, Olanda), autoritate în domeniul autoreglării învățării în mediul academic, „Autoreglarea învățării reprezintă un construct complex cu mare putere de impact, ce permite cercetătorilor:

- 1) Să descrie componentele variate care fac parte din învățarea de succes;
- 2) Să explice interdependența și interinfluența acestor componente;
- 3) Să coreleze direct învățarea și rezultatele ei la „auto”-sinelui celui care învață: scopurile, motivația, voința și emoțiile personale” [apud 115, p. 447].

Modelul elaborat de M. Boekaerts oferă un cadru teoretic holistic asupra proceselor și a mecanismelor implicate în autoreglarea învățării (Figura 1.4). Conform acestui model, trei sisteme reglatorii sunt implicate în autoreglarea învățării:

- 1) **Reglarea sinelui** (alegarea scopurilor și a resurselor învățării);
- 2) **Reglarea procesului de învățare** (utilizarea cunoștințelor și abilităților metacognitive pentru direcționarea propriei învățări);
- 3) **Reglarea contextului** specific domeniului, modului de procesare a informației (selectarea și aplicarea strategiilor cognitive).

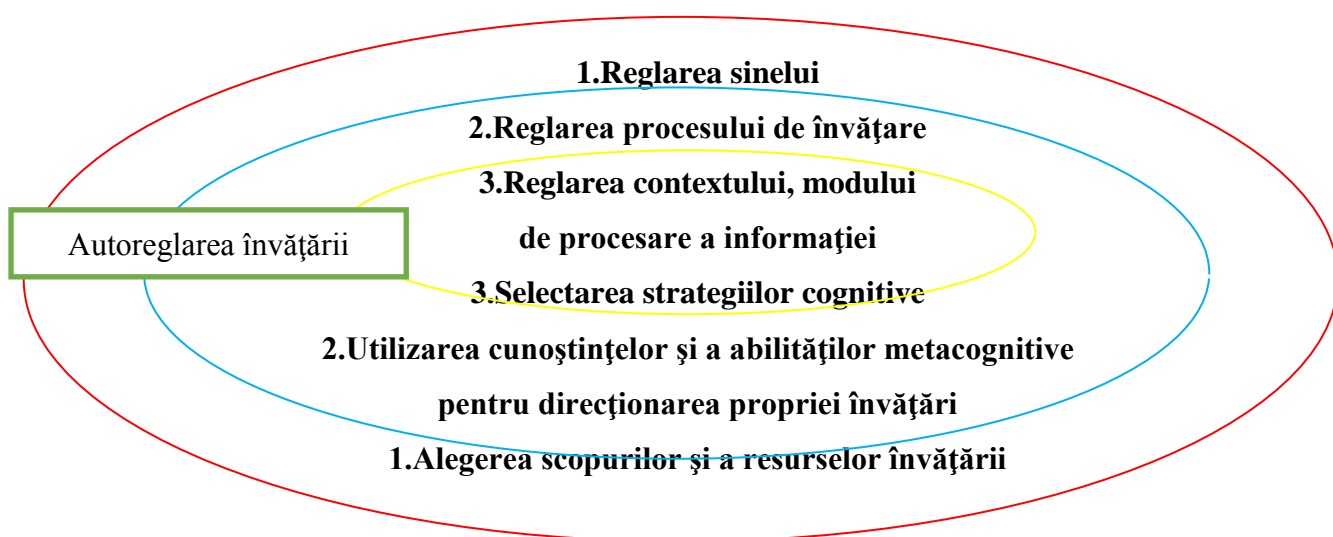


Fig. 1.3. Modelul în trei nivele de autoreglare a învățării [115, p.449]

Definitorii pentru funcționarea acestora sunt considerate:

- Cunoștințele și deprinderile anterioare specifice domeniului;

- Cunoștințele metacognitive, credințele și orientările motivaționale;
- Utilizarea strategiilor cognitive, metacognitive, motivațional-afective și reglatorii [85].

Putem accentua, în repetate rânduri, interdependența acestor nivele și interinfluența componentelor separate. M. Boekaerts afirmă că, pentru a-și autoregla învățarea, studentul trebuie să fie conștient la metanivel de conținutul de bază și de valorile domeniului de studiu, insistând asupra relaționării autoreglării cu contextul învățării. Metacunoașterea (cunoștințele metacognitive) iminentă și pentru selectarea de către studenți a strategiilor eficiente de învățare: aceasta le influențează preocupările și interesele [86].

Variabilele afective și automanagementul sunt cruciale în înțelegerea modului în care se construiește și se dezvoltă autoreglarea învățării. Cei ce învață sunt predispuși, în confruntarea cu anumite dificultăți, a persevera în urmărirea scopurilor prestabilite, determinate de cunoștințele lor metacognitive, despre strategii și utilizarea strategiilor de autoreglare volitivă pentru a-și ajusta direcția acțiunilor de învățare. Dacă studenții au posibilitatea să-și perfecționeze strategiile de autoreglare, inclusiv strategia volitivă a învățării, ei decid să rămână angajați în completarea sarcinii și pot depăși trăirile afective negative legate de acestea.

Învățarea autoreglată se înscrie în tendințele actuale de cercetare, lărgind aria de cunoaștere referitoare la strategiile de învățare autoreglată la nivel instituțional, domeniu în care contribuțiile pe plan internațional și național sunt relativ puține.

În acest context strategiile de învățare individuală diferă după tipologia lor, particularitățile specifice, gradul de aplicabilitate. Acestea au însă în comun o serie de caracteristici:

- sunt comportamente dezvoltate intenționat, urmărind atingerea unor scopuri particulare;
- sunt generate de persoană și implică în mare măsură activismul și controlul acesteia;
- antrenează abilități cognitive și motivaționale, care sunt aplicate în mod selectiv și flexibil;
- frecvent sunt tactici asistate de către profesori, colegi, experți în rezolvarea de probleme;
- dezvoltarea lor presupune obligatoriu automatizarea și transferul în variate domenii, situații și sarcini [131, p. 68-69].

Promovarea învățării active în context universitar se realizează prin intermediul strategiilor de învățare autoreglată. Abordarea strategiilor autoreglatorii se încadrează în problematica generală de dezvoltare a paradigmei educaționale cu referire la dimensiunea de predare-învățare-evaluare, evidențiind caracterul activ-participativ din partea celor ce învață și posibilitatea de cooperare și de comunicare eficientă. În acest context prezentăm, în Tabelul 1.3., taxonomia strategiilor învățării autoreglate:

Tabelul 1.3. Taxonomia strategiilor învățării autoreglate și ale gândirii [131, p. 69]

Criteriu	Strategie
<p>Implicarea directă sau indirectă în învățare</p>	<p>a) Strategiile primare operează direct asupra materialului de studiat, sunt implicate direct în abordarea și prelucrarea informației. Ele asigură înțelegerea, reținerea, reactualizarea și transformarea informației, conducând la transformarea structurilor și proceselor cognitive. Ca exemplu servesc rezumarea și sinteza textelor, alcătuirea schemelor și a planurilor de idei, mnemoschemele.</p> <p>b) Strategiile de suport au influență indirect asupra procesului învățării. Ele operează asupra propriei inferiorități pentru a menține climatul psihologic intern necesar învățării, facând astfel ca strategiile primare să câștige în eficiență. Relevante sunt următoarele strategii-suport: de automotivare, de control al atenției și afectivității, de planificare a timpului, de control metacognitiv, strategii prin care cel care învață constată nivelul înțelegerii materialului.</p>
<p>Sfera de influență asupra învățării și gândirii</p>	<p>a) Strategiile generale sunt implicate în toate sarcinile de învățare și gândire, indiferent de conținuturile acestora. Se consideră că strategiile de suport (de automotivare, de control al atenției și afectivității, de planificare a timpului, de control metacognitiv) sunt strategii generale.</p> <p>b) Strategiile specifice sunt cele care se aplică doar în unele situații de gândire și învățare, precum ar fi strategiile de înțelegere a textelor sau a operațiilor simple.</p>
<p>Finalitatea procesului de prelucrare a informațiilor</p>	<p>a) Strategiile repetiției implică procedurile utilizate de cel care învață pentru a reține informații de genul: fapte, nume, date, principii, formule. Acestea constau în repetarea în gând sau cu voce tare, identificarea ideilor principale prin subliniere, transcriere, întocmire de fișe, liste de termeni, simboluri.</p> <p>b) Strategia elaborării - o grupă o reprezintă strategiile de integrare a unei noi cunoștințe într-o structură cognitivă deja existentă și se aplică atunci când se</p>

	<p>face o analogie, o legătură.</p> <p>c) Strategia organizării este cea prin care sunt introduse informațiile detaliate în unități de semnificație mari.</p> <p>d) Strategii de control sau metacognitive sunt cele prin care se ține sub observație propriul curs al învățării și gândirii, precum ar fi aprecierile asupra specializării proprii memorii pentru un anumit tip de material de învățat, asupra adecvării unei strategii la o anumită temă, asupra testării rezultatelor.</p>
Nivelul procesării informației	<p>a) Microstrategiile sunt strategii prin care se ajunge la o scurtare a timpului de prelucrare elementară a informației (de ex., rotația unei imagini tridimensionale, analogii simple). În această categorie intră formularea de întrebări, planificarea.</p> <p>b) Macrostrategiile sunt strategii ce asigură menținerea îndelungată a comportamentului activ în timpul studiului și coordonarea activităților de învățare cu alte activități. Acestea sunt legate de strategiile generale de viață ale individului, de montajul, motivele, interesele și valorile lui morale. Macrostrategiile sunt prezentate drept categorii separate și în sistematizarea ierarhică, fiind desemnate drept procese executive în strânsă legătură cu cunoștințe cognitive, metacognitive, cu un grad înalt de generalizare și care se perfecționează odată cu vârsta și experiența. Din această categorie fac parte monitorizarea, controlul, revizuirea, autotestarea.</p>

Strategiile menționate în Tabelul 1.3 sunt în raport direct cu performanțele studenților determinate de aptitudinile, abilitățile acestora, dar și de capacitatea lor de a se mobiliza în mod optim pentru sarcină. Această capacitate este o funcție a motivației și a controlului motivațional. Performanțele pe care le ating, datorită utilizării strategiilor autoreglate în învățare, joacă un rol important în dinamica automotivațională. Motivația puternică și susținută poate conduce la performanțe, iar performanța, ca succes repetat, întărește automotivația la studenți în procesul de învățare.

1.3. Aspecte corelaționale privind managementul timpului și învățarea autoreglată

În discuțiile actuale sunt lansate diferite argumente cu privire la consolidarea învățării autonome în educație. Trebuie să distingem, pe de o parte, argumentele psihopedagogice (efecte favorabile asupra aspectelor cognitive și motivaționale ale procesului de învățământ) și, pe de altă parte, argumentele sociale (necesitatea de a învăța pe parcursul întregii vieți pentru a se putea adapta la cerințele în schimbare ale societății). Asistăm, de asemenea, la o descoperire ideologică, conform căreia învățarea autonomă ar trebui să fie văzută ca o valoare în sine. Similar, dacă se ia punctul de vedere al psihologiei dezvoltării, învățarea autonomă trebuie, totodată, privită ca o condiție, un mijloc și un obiectiv al învățământului [121, 123].

a) Abordarea psihologică

Din punct de vedere psihologic a crescut considerabil interesul pentru învățarea autonomă sau autodirijată, ceea ce a determinat apariția unei noi paradigme științifice a învățării, rezultată din revoluția cognitivă a anilor '60 și '70. În timp ce modelele behavioriste ale învățării porneau de la principiul că ființa umană este dirijată de stimuli și este (sau trebuie să fie) condusă spre învățare prin intermediul întăririlor, teoriile cognitive și constructiviste văd în învățare un proces activ, în care receptarea informațiilor, prelucrarea și memorizarea lor, la fel ca procesele autoreglatoare, joacă un rol foarte important. Din această perspectivă, învățarea nu se poate realiza decât prin autodirecționare. Acesta este un proces cognitiv constructiv pe care fiecare ar trebui să-l urmeze pentru sine și care nu poate fi considerat un simplu produs al disciplinelor de studiu.

b) Abordarea socială

Din punct de vedere social, reorganizarea locului de muncă conferă o importanță crescândă învățării autonome. Trecerea de la o societate industrială la una a informației și cunoașterii este însoțită de o creștere a exigențelor puse în fața fiecăruia în ceea ce privește dorința și flexibilitatea de a învăța. Atunci când cunoașterea devine o forță de producție, se instaurează o dinamică a cunoașterii, reducând durata acesteia din urmă. Acesta este motivul pentru care astăzi optăm nu pe transmitere de cunoștințe, ci pe formare de competențe.

c) Abordarea pedagogică

Conceptul de învățare autoreglată și managementul timpului cunoaște o largă circulație în domeniul științelor educației. În acest context, s-a extins dezvoltarea managementului timpului și au început să se inițieze cercetări de aprofundare și descoperire a potențelor educative ale acestuia, anume în context academic.

Cercetătorul S. Parker explică corelația dintre învățare autoreglată și managementul timpului prin două modalități: prima constă în autoreglarea învățării, care privește direct

managementul timpului ca identificarea/satisfacerea nevoilor de studiu într-o unitate de timp fix; a doua conține elemente de proiectare/desfășurare a timpului în procesul de învățare. Interdependența conceptelor de învățare autoreglată și managementul timpului este desemnată prin funcția lor comună de dezvoltare a personalității. Deoarece învățarea autoreglată nu este limitată doar la contextul academic, dar și în afara acestuia, managementul timpului poate fi introdus în diverse forme ale educației [apud 119, p. 433-434].

Un alt aspect care reflectă conexiunea dintre învățarea autoreglată și managementul timpului este argumentat de către M. Bender: „educația ar trebui să pregătească personalități pentru funcții majore ale vieții, inclusiv aceea de desfășurare utilă a timpului”. Dacă managementul timpului este un element central pentru a experimenta personalitatea umană, atunci necesită o atenție sporită în învățământ [apud 119, p. 433-434].

Un studiu recent privind legătura dintre managementul timpului și învățarea autoreglată a demonstrat că organizarea timpului de către studenți contribuie la obținerea unui spectru larg de domenii în experiențele de învățare. Autoarea studiului A. Sivan constată că managementul timpului în învățarea autoreglată este o activitate care face parte din viața academică a studenților și MT s-a dovedit a fi legat de învățare, de contextul social pentru schimbul de experiențe de studii dintre studenți [apud 119].

Esența conceptului de MT este reflectat în ideea organizării raționale a timpului studentului, care funcționează la nivel de sistem educațional. Potrivit lui G. Mialaret, complexitatea acestei resurse reflectă interacțiunea variabilelor pedagogice, psihologice, economice, igienice, sociale, reflectate în Tabelul 1.4.:

Tabelul 1.4. Variabilele MT

Variabile	Pedagogică	Psihologică	Economică	Igienică	Socială
Specific	Importanța formativă a managementului timpului în instruire formală.	Valorificarea proceselor intelectuale în raport cu ritmul de învățare adoptat de către student.	Organizarea timpului de învățare în raport cu timpul cotidian disponibil.	Respectarea condițiilor ergonomice a învățării autoreglate.	Perceperea MT academic ca parte a timpului social.

„Variabila pedagogică” (*timp pedagogic*) – timpul, ca resursă educativă, constituie o problemă de îmbinare, de combinare a diferitelor ipostaze ale timpului trăit de către partenerii educaționali (elevi, profesori, părinți). În literatura de specialitate [75, 76] apare distincția între timpul formal și cel informal. Timpul formal este cel calendaristic, astronomic, obiectiv, care are

legătură cu timpul fizic. Timpul informal este timpul resimțit, apropiat de subiect, determinat de diferite contexte sau evenimente existențiale. Formal, o zi începe la miezul nopții, iar informal aceasta începe atunci când ne trezim. Timpul este intim legat de sentimentul propriei noastre existențe.

În corelație cu dimensiunea pedagogică este și „variabila psihologică” (*timp psihologic*) – timpul psihologic, interiorizat, poate avea o durată diferită față de timpul cronologic în funcție de evenimentele cărora le este asociat: unele evenimente sau emoții ne pot rămâne vii în memorie, ca și cum s-ar fi petrecut ieri, în timp ce altele, de dată recentă, ne pot părea foarte îndepărtate. Emoțiile, trăirile interioare pot da o altă conotație timpului cronologic, creând iluzia dilatării sau comprimării timpului. Timpul psihologic nu se supune normelor timpului cronologic (liniaritate, regularitate, continuitate), ci are o particularitate aparte, nefiind egal cu el însuși, secvențial sau riguros delimitat.

„Variabila economică” (*timpul liber*) – expresia gândirii economice – este perioada de timp rămasă după desfășurarea activităților în context formal și este constituită din timpul constrâns (timpul pentru somn, activități personale, sarcini sociale diferite) și recreere.

„Variabila igienică” (*timp fiziologic*) – timpul fiziologic sau timpul de refacere a țesuturilor organismelor – este importantă din perspectiva medicinei, pentru a cunoaște modul în care se comportă organismele în caz de boală și pentru a ști când și cum să aplice tratamentul pentru rezultate optime [27]. Timpul de refacere a organismelor diferă, de asemenea, de la o vârstă la alta, fiind mai rapid în tinerețe și mai lent pe măsură ce îmbătrânim. De asemenea, timpul biologic este important prin prisma ritmurilor biologice după care funcționează corpul uman; astfel, perioadele optime pentru lucru, învățare și alte activități ce presupun efort intelectual sunt dimineața, până la prânz, și după-amiaza, între orele 16.00 și 18.00. De asemenea, fiecare om are propriul său bioritm, alternând perioadele de maximă formă fizică și psihică cu căderi energetice.

„Variabila socială” (*timpul social*) – vizează faptul că timpul este perceput diferit de societăți și culturi diferite. Concepția despre lume și viață influențează modul de percepere a timpului. Timpul social explică faptul că, chiar în interiorul aceluiași civilizații, diferite comunități pot împărți timpul în moduri diferite. Din această analiză asupra relativității percepției timpului se desprinde valoarea diferită pe care oamenii o conferă timpului.

Timpul instituționalizat de învățare este un timp standardizat la nivelul sistemului de învățământ și programat la nivelul instituției de învățământ, el constituind temeiul principal al recunoașterii sociale a studiilor și a statutului de student. La rândul lui, timpul instituționalizat de învățare se distribuie pe două categorii de activități de învățare: **activități colective** (care presupun prezența studentului în auditoriu) și **activități individuale** (independente/autoreglate).

Studiul individual al studentului ghidat de cadrul didactic, reflectat în *Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu* [169], include studiul materialelor suplimentare din cadrul cursului/modulului, consultații suplimentare pentru studenții cu o reușită scăzută, care întâmpină dificultăți în înțelegerea și la realizarea sarcinilor de studiu, în organizarea activităților didactice cu utilizarea diverselor forme interactive, inclusiv a discuțiilor; realizarea evaluărilor curente; verificarea eseurilor, a referatelor, a rapoartelor, a portofoliilor, a studiilor de caz elaborate de către studenți etc. Studiul individual ghidat de profesor se va include în orarul procesului didactic, constituind partea componentă a volumului de lucru al studentului pe săptămână suplimentar la numărul de ore de contact direct incluse în *planul de învățământ*. În acest context, componenta temporală a planului de învățământ o regăsim reflectată în *Planul-cadru pentru studii superioare* [167, p. 5], constituit din patru componente definitorii: a) componenta temporală, care reprezintă modul de planificare în timp a procesului de formare (săptămână, semestru, an, ciclu), unitatea principală de măsură a procesului de formare fiind creditul de studiu ECTS; b) componenta formativă, care reprezintă modul de distribuire a unităților de conținut (unitate de curs, pachete de cursuri, module); c) componenta acumulare, care reflectă modalitățile de alocare a creditelor de studiu ECTS; d) componenta evaluare, care reprezintă modalitățile de evaluare curentă și finală a finalităților de studiu și a competențelor obținute de student la unitatea de curs/modulul respectiv. Componenta temporală este reprezentată prin calendarul universitar, care include repartizarea activităților didactice pe ani, semestre (sesiuni în cazul studiilor cu frecvență redusă sau la distanță), cu stabilirea termenelor și duratei semestrelor, a stagiilor de practică, a sesiunilor de examene, a evaluării finale (examenului de licență) și a vacanțelor [167, p. 6].

Aspectele analizate din perspectiva componentei temporale sunt evidențiate în literatura de specialitate prin cercetări științifice cu privire la corelația conceptului de timp în procesul educațional. Astfel, cercetătorul Fl. Voiculescu consideră timpul o resursă importantă în învățare, pe care-l divizează în timp de învățare instituționalizat și opțional [75].

Un alt aspect definitoriu în corelația managementului timpului și învățarea autoreglată este explicată de cercetătorul român C.Cucoș prin noțiunea de timp drept o variabilă importantă de *proiectare a învățării academice*.

Evidențiem că MT, ca resursă educațională, este parte componentă a sistemului de învățământ universitar, racordând managementul timpului academic pentru student atât prin organizarea condițiilor pedagogice privind infrastructura instituției de învățământ, documentele normative/ curriculum, cât și prin formarea culturii manageriale a cadrului didactic.

Planificarea studiului academic de către studenți în cadrul învățării autoreglate vizează cel puțin patru elemente:

1. *Abilități* – fiecare student implicat în autoreglarea învățării își dezvoltă un set de aptitudini care sunt construite pe dezvoltarea cognitivă, afectivă și psihomotorie;
2. *Cunoștințe* – gama largă de opțiuni disponibile în proiectarea timpului academic prin cunoștințele achiziționate de către student despre resursele necesare pentru a proiecta astfel de activități de învățare;
3. *Experiențe* – oportunitatea de a experimenta/aplica metodele de management al timpului în învățarea autoreglată sporește încrederea studentului de a aplica și alte metode, dimensiuni ale MT; se perfecționează abilitățile necesare pentru a realiza o dezvoltare integră a studentului;
4. *Atitudini/valori* – dezvoltă o percepție pozitivă a MT, totodată, o atitudine de confort și valoare care este atribuită la experiența de învățare autoreglată [3].

Managementul timpului s-a dezvoltat în contextul „învățării autoreglate”, fiind promovat mai ales prin cercetarile pedagogice recent elaborate în plan internațional. În acest context, pot fi diferențiate mai multe aspecte de corelație a MT și ÎA:

- MT ca un nou sistem social productiv pentru noi abordări ale învățării autoreglate;
- Învățarea este executată de către sistemul de gestionare a timpului pentru învățare și vizează producerea unui nou tip de comportament în proiectarea timpului academic;
- MT în sens restrâns, care devine treptat un model pentru toate unitățile de învățare în autoreglare [126, p.66].

Analiza conținuturilor specifice „Învățării autoreglate” demonstrează interferența acestora cu MT, ceea ce înseamnă că conținutul poate forma CMT la studenți în context academic. Aceasta indică asupra posibilității de abordare holistică a MT, ceea ce presupune proiectarea și realizarea acestuia prin toate formele educației, dar, în special, prin cea formală, valorificând toate dimensiunile și toate unitățile de conținut ale învățării autoreglate, fapt ce ar duce la sporirea coerenței activităților instructive și ar asigura varietatea metodelor utilizate de proiectare a timpului în acțiunea pedagogică [121, 123].

În acest sens, MT este influențat de mai multe aspecte ale procesului de autoreglare prin stabilirea de întrebări de tipul „de ce?”, „cum?”, „când?”, „ce?”, „unde?” și „cu cine?” (vezi Tabelul 1.5).

Tabelul 1.5. Dimensiunile autoreglării în contextul procesului de învățare [146, 144, 88, 82]

Întrebarea	Dimensiunea	Condițiile	Atribute de autoreglare	Procesul de autoreglare
de ce?	motiv	dorința de a participa	motivație intrinsecă	obiective proprii, autoeficacitate, interese
cum?	metodă	alegerea metodelor adecvate	activități sistematice sau de rutină	strategii de învățare autonomă
când?	comportament	planificarea timpului	punctualitate și eficiență	managementul timpului
<i>ce?</i>	<i>timp</i>	<i>realizarea adecvată a acțiunilor de învățare și verificarea lor sistematică</i>	<i>reflecție asupra propriei persoane și stăpânirea de sine</i>	<i>autoobservarea, autoevaluarea consecințelor</i>
unde?	mediu	alegerea unui mediu de învățare corespunzător	gestiunea resurselor ambientale	organizarea și structurarea mediului de învățare
cu cine?	mediu social	alierea la alții, apelarea la ajutorul unui tutore sau al oricărui profesor	managementul resurselor sociale	recurgerea la ajutorul altuia

În ceea ce privește „**de ce**”, studenții sunt capabili să se automotiveze prin stabilirea de obiective și prin valorificarea propriilor interese. Obiectivele și abilitățile necesare sunt totuși predefinite mereu în context universitar. Teoretic, studenții care dispun de o flexibilitate suficientă și de capacitatea de a-și face alegeri independent pot să decidă asupra procesului de învățare pe care doresc să-l adopte și tematicile pe care doresc să le abordeze. O serie întregă de aspecte au un rol important în această formă de motivație intrinsecă. Astfel și șansele de reușită sunt mult mai mari în rândul studenților care au convingerea că pot realiza obiectivele stabilite. Importanța acordată de către studenți procesului de dobândire a cunoștințelor are, de asemenea, un rol esențial în motivația pentru învățare: studentul va acorda o importanță și mai mare materiei studiate, dacă va fi motivat să învețe (teoria așteptare-valoare). Universitatea trebuie să evidențieze relevanța conținuturilor de învățare pentru a permite studenților să valorifice sentimentul de eficacitate personală [154].

În ceea ce privește „**cum**” să învețe, studenții care învață într-un mod autodirijat se disting prin faptul că ei folosesc strategii de învățare mult mai adecvate. Pentru a realiza însă acest lucru, ei trebuie să dețină o parte din întreg repertoriul de strategii de învățare (de exemplu, strategiile

de repetare și organizare) și să cunoască, pe de altă parte, diferite tipuri de sarcini și cerințele lor, fiecare tip având o strategie diferită de rezolvare [62, p. 86].

Cea de-a treia dimensiune, „**când**”, se referă la managementul timpului de instruire.

Întrebarea „**ce**” se referă la comportamentul studentului în situații de învățare. Pentru a-și regla procesul de învățare, studentul trebuie să fie capabil a-și alege și a-și modifica comportamentul în funcție de feedback-ul primit [94].

„**Unde**” se referă la locul de învățare și amenajamentul fizic al mediului de instruire. Studenții care-și reglează acțiunile de învățare sunt conștienți de beneficiile pe care le prezintă alegerea cu grijă a unui loc de învățare [89, 62].

Ultima întrebare „**cu cine**” se referă la dimensiunea socială a învățării. Studenții care doresc să autoregleze această dimensiune profită de mediul social în care evoluează până la finele învățării.

Capacitatea unui student de a învăța independent într-o situație specifică de învățare depinde, de asemenea, de obiectul studiat și de cunoștințele anterioare ale acestuia. Autoreglarea necesită o interacțiune subtilă între competențele individuale și cerințele contextuale, precum și între factorii care contribuie la o învățare eficientă.

Învățarea eficientă autodirijată este legată de învățarea-acțiune în care scopurile și strategiile învățării sunt stabilite de cei ce învață, este o învățare autoplanificată, autoorganizată, autoverificată. Autodirijarea în învățare presupune, așa cum afirmă toate reflecțiile teoretice asupra învățării, capacitate de automanagement (self-management) [42; 9].

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 [66, 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 [16, p.178]. Astfel, conceptul de self-management (automanagement) semnifică autogestionarea propriilor resurse adaptative, controlul asupra propriului comportament, implicarea subiectului în pașii de bază ai unui program de modificare a comportamentului, fiind promovat, de altfel, de una dintre cele mai recente aplicații ale perspectivei behavioriste asupra învățării, și anume modificarea cognitiv-comportamentală.

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 self-management a activității de învățare nu presupune demersuri

operaționale din partea pedagogului, ci doar automonitorizarea formabilului (subiectului implicat în învățare).

În context, utilizarea valoroasă a timpului este concepută ca produsul dintre viziune (ceea ce trebuie făcut, ce dorești să faci) și aplicare, realizare a acesteia (Fig. 1.4), iar rezultatele pot fi semnificative respectând piramida gestionării timpului (Fig. 1.5)

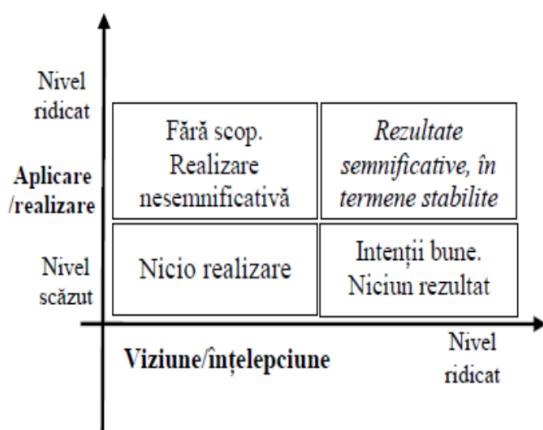


Fig. 1.4. Matricea utilizării timpului

Scop	Viziune/înțelepciune
Principii	
Obiective	
Strategii	
Proiecte	
Sarcini	Execuție/aplicare

Fig. 1.5. Piramida gestionării timpului

În opinia mai multor specialiști în domeniu, self-managementul reclamă gestiunea atenției, gestiunea încrederii, gestiunea comunicării și integrează dezvoltarea trăsăturilor de lider, managementul timpului, managementul ședințelor și al stresului, conducerea reuniunilor, etica și comportamentul managerului, eficiența individuală a managerului/liderului [45, 149].

Constatările pe care le facem din analiza documentelor oficiale de politici educaționale ale Republicii Moldova [150] și din rezultatele studiilor din domeniul științelor educației, instituția superioară de învățământ este mediul educațional în a cărui perspectivă să fie plasată și preocuparea pentru MT mai complex în învățarea autoreglată a studenților.

1.4 Concluzii la Capitolul 1

Analiza și generalizarea abordărilor teoretice cu referire la fenomenul *managementul timpului* și *învățare autoreglată* ne permite să formulăm următoarele concluzii ca repere teoretice ale dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată la studenți:

1. Managementul timpului se încadrează în managementului educațional ca dimensiune și componentă esențială a celorlalte tipuri de management. Definițiile pe care le întâlnim în diverse surse evidențiază anumite aspecte privind specificul managementului timpului. Câteva aspecte generale și comune pentru toate definițiile sunt următoarele: *managementul timpului* se referă la

un set de principii, practici, aptitudini și sisteme, utilizate pentru a controla perioada de timp petrecută pentru îndeplinirea unor activități specifice, cu scopul de a spori eficiența sau productivitatea muncii, este centrat pe formarea / dezvoltarea personalității umane, a omului care își programează fiecare activitate având la bază principiul pozitiv al educației.

2. Preocuparea pentru un management eficient al timpului depinde de elaborarea modelelor de conduită temporală și punerea lor în aplicare, precum și de numeroși factori *culturali, individuali, organizaționali, sociali* sau *tehnologic*, care influențează direct și indirect modelul de conduită.

3. Prin investigația teoretică a managementului timpului s-a constatat că, din perspectiva educației formale, învățarea autoreglată constituie baza procesului de proiectare a managementului timpului pentru studenți, fără anumite restricții de conținut, dar în raport cu competențele profesionale urmărite în proces.

4. În teoria și practica educațională învățarea autoreglată este abordată drept învățare ghidată de metacogniție, de acțiune strategică (planificare, monitorizare și evaluare a proceselor personale în raport cu un standard) și de motivația de a învăța. Corelația dintre managementul timpului și învățarea autoreglată este dependentă de dimensiunile autoreglării, de modelele acesteia, de personalitatea studentului și a cadrului didactic, de locul desfășurării și de factorii perturbatori. În acest context au fost identificate variabilele managementului timpului: pedagogică, psihologică, economică, igienică, socială, care au servit drept bază pentru deducerea tipului de timp.

5. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să constatăm că managementul timpului este influențat de mai multe aspecte ale procesului de autoreglare, precum dimensiunea, condițiile, atributele de autoreglare, procesul de autoreglare. Managementul timpului în contextul învățării autoreglate, aplicat eficient, îmbunătățește procesul instructiv-educativ prin proiectarea activităților de învățare prin: prioritizarea sarcinilor, procesarea corectă a conținutului proiectat în timp, solicitarea ajutorului, planificarea și organizarea mediului de studiu și prin utilizarea eficientă a resurselor personale. În acest context, managementul timpului poate fi conceptualizat și proiectat la nivelul învățământului universitar printr-un conținut instructiv centrat pe învățarea autoreglată și realizat atât în context formal, cât și nonformal.

6. Managementul timpului, ca deziderat al „învățării autoreglate”, se încadrează în direcția de diversificare a ofertei educaționale și a modalităților de dezvoltare profesională a studenților. Pregătirea studenților pentru o integrare eficientă pe piața muncii presupune o abordare sistemică și proiectată în timp, în cadrul căreia pentru fiecare etapă a formării profesionale să se asigure

competențe specifice nivelului de pregătire profesională, precum și flexibilitate în procesul de achiziționare.

2. REPERE CONCEPTUALE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE MANAGEMENT AL TIMPULUI ÎN ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ A STUDENȚILOR

2.1. Aspecte definitorii ale competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților

Managementul timpului în învățarea autoreglată a studenților reprezintă totalitatea activităților prin care etapele din proiect sunt finalizate conform graficului: definirea, ordonarea, estimarea duratelor, planificarea, urmărirea și controlul. Managementul timpului este abordat ca modalitate de optimizare a proiectării și planificării propriilor activități prin stabilirea de obiective care funcționează în favoarea atingerii scopului stabilit, prin planificare și prioritizare a sarcinilor de scurtă și lungă durată. Dezvoltarea la studenți a unor abilități de control al propriului lor comportament de studiu necesită cunoștințe și abilități cu privire la procesele și mecanismele care au un rol nemijlocit în managementul personal al activității de învățare – componentă esențială a managementului timpului.

Conceptualizarea presupune transpunerea unei teorii în concepte privind o problemă științifică, în cazul dat, privind dezvoltarea competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților [162]. Prin urmare, fundamentarea metodologiei de dezvoltare a competenței de management al timpului pornește de la un ansamblu de idei, principii, funcții, factori, condiții, strategii acceptate de o comunitate științifică, prin care se intenționează să se ofere o explicație globală, exhaustivă asupra modului de proiectare și valorificare rațională a acesteia la nivel de sistem și proces de învățământ.

Conceptul de management al timpului reflectă un proces de planificare și control al timpului utilizat pentru activități specifice. Scopul MT este utilizarea timpului personal ca resursă de organizare a activității de învățare, de stabilire a priorităților și a succesiunii secvențelor de studiu în contextul autoreglării studiului [56, 68, 79].

Generalizând cele menționate, constatăm că MT reprezintă simultan:

- un concept pedagogic, care înglobează atât procesul educațional formal, cât și cel nonformal de dezvoltare a personalității studentului;
- un concept pedagogic operațional, care extinde aplicațiile sale asupra aspectelor educației cum ar fi cel psihologic, pedagogic, economic, medical și social;
- o formă de proiectare și monitorizare integrală a procesului de dezvoltare a personalității [45];
- o orientare la nivel de politică a educației, care poate asigura perfecționarea activității de formare-dezvoltare a personalității prin formarea CMT.

Cercetătorii Y.D.Lee și H.Ch.Lin sugerează valorificarea studiului managementului timpului în învățarea autoreglată în baza următoarelor teorii centrate pe nevoile de învățare a studenților:

Teoria motivării MT – relevă importanța factorului de motivare a comportamentului după obținerea motivației interne și externe. Motivația internă este stimulentele de bază care direcționează studentul să-și proiecteze demersul academic în timp concret.

Teoria beneficiii MT – vizează participarea studenților în activitatea de învățare stabilită pentru realizare pe un anumit interval de timp în funcție de mediul de învățare, activitatea de învățare, timpul disponibil, inteligența emoțională, atitudine, interese [107].

Managementul timpului în învățarea autoreglată reclamă optimizarea planificării-organizării-controlului activității de învățare a studentului și se concentrează asupra achiziției succeselor în procesul de învățare, stabilirii obiectivelor, determinării priorităților, recunoașterea factorilor motivaționali și acordarea de timp suficient pentru satisfacerea acestora, aceste elemente le regăsim și în următoarele modele:

Modelul achiziției succeselor – achiziția succeselor oferă o viziune despre managementul timpului din perspectiva succeselor obținute în urma utilizării tehnicilor de management al timpului care au asigurat o creștere a productivității în trecut, adică, dacă în trecut a fost utilizată o metodă de management al timpului și s-a obținut un rezultat de valoare, persoana va reutiliza această metodă pe baza modelului dat. Este important să menționăm că aceeași achiziție în diverse situații poate fi percepută drept succes sau insucces; ferm este că această achiziție va diminua calea spre succes în urma evaluării și adaptării propriilor resurse la situații concrete [12, p. 42].

Modelul bifactorial al lui Herzberg – eficiența în realizarea unei activități depinde de două categorii de factori: hidenici, a căror absență provoacă nemulțumiri, iar prezența lor nu sporește motivația persoanei în mod automat și factori motivatori, care produc satisfacție, iar a căror absență nu conduce la o insatisfacție deosebită. Astfel în organizarea propriilor sarcini este importantă recunoașterea factorilor motivatori și acordarea de timp suficient pentru satisfacerea acestora, totodată, asigurând în mai mică măsură, dar rezonabilă, îndeplinirea factorilor higenici.

Modelul performanțelor așteptate – acest model oferă o evaluare calitativă în funcție de intensitatea dorinței de a obține anumite rezultate și de șansele existente practic pentru dobândirea rezultatelor vizate. Modelul dat poate servi drept instrument de calcul al necesității investiției timpului în realizarea unor activități sau sarcini prin oferirea de date concrete în funcție de situația propusă cu ajutorul formulelor de calcul ce le presupune acest model [12, p. 44].

Modelul Teoriei Y – Teoria X a lui McGregor – pentru un management al timpului eficient este important să se pună accent pe dezvoltarea personală prin valorificarea propriului potențial, utilizând la maximum competențele de care se dispune prin delegare, prin adoptarea unui stil de management în funcție de situația existentă, ceea ce presupune teoria Y [12, p. 46].

În accepția noastră, învățarea autoreglată contribuie la dezvoltarea competenței de MT, care poate fi dezvoltată prin diverse forme de învățare, în context formal și nonformal. Ținând cont de aspectele teoretice abordate de noi cu referire la managementul timpului, deducem o corelație structurală evidentă între **previziunea, organizarea, comanda, conducerea și controlul**, elemente angajate continuu în realizarea efectivă a funcțiilor managementului timpului, în mod special al activităților programate în timp:

- *funcția de planificare a managementului timpului;*
- *funcția de organizare a managementului timpului;*
- *funcția de coordonare a managementului timpului;*
- *funcția de asigurare a managementului timpului;*
- *funcția de antrenare-motivare a managementului timpului;*
- *funcția de evaluare-control a managementului timpului.*

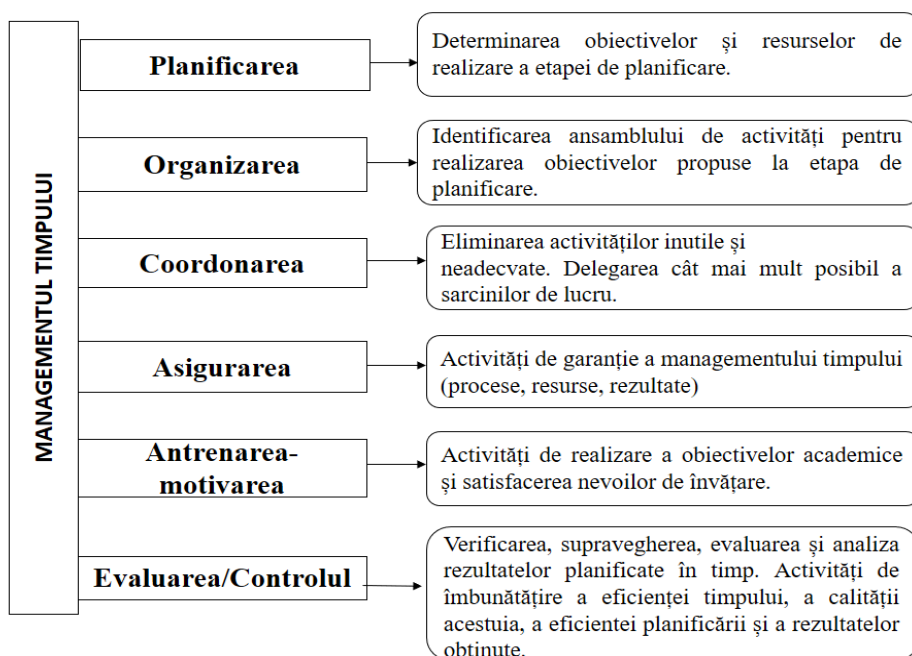


Fig. 2.1. Funcțiile managementului timpului

Funcțiile managementului timpului nu trebuie privite ca entități distincte, între ele existând intercondiționări, fapt ce acreditează ideea că nici una dintre funcțiile managementului timpului nu trebuie neglijată și că realizarea acestora vizează ansamblul procesului de management al

acestui. Ținem să menționăm că managementul timpului are la baza sa și o planificare corectă a activităților/sarcinilor academice care urmează a fi realizate în timpul stabilit de către cadrul didactic.

Planificarea este o activitate orientată spre viitor și reprezintă procesul de stabilire a obiectivelor și a ceea ce trebuie făcut pentru a atinge aceste obiective sau planificarea este un proces prin care studentul încearcă să anticipeze schimbările și să se adapteze în așa fel, încât să asigure atingerea obiectivelor într-un interval de timp.

Considerăm că planificarea reprezintă cea mai importantă funcție pe care o îndeplinesc studenții. Planificarea este un proces care nu se încheie odată cu crearea unui plan, ci continuă cu implementarea acestuia, ținându-se cont de faptul că, în etapa de implementare și control, planul poate necesita îmbunătățiri sau modificări menite să îl facă mai eficient.

Planificarea este o activitate de luare de decizii care reprezintă baza procesului de management al timpului și care îi ajută pe studenți să organizeze, să conducă și să controleze. Relația dintre planificare și celelalte funcții ale managementului este ilustrată în Fig. 2.2.

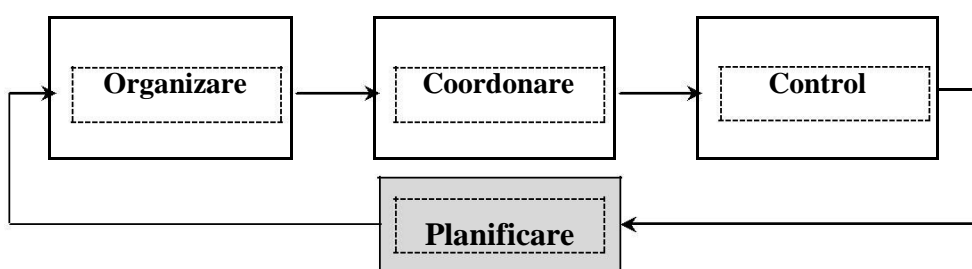


Fig. 2.2. Relația planificării cu celelalte funcții ale managementului timpului [154]

Planurile ajută la definirea standardelor de performanță datorită faptului că asigură clarificarea obiectivelor și atribuțiilor (ce trebuie să facă fiecare și când trebuie să o facă). Aceste standarde sunt folosite pentru evaluarea performanțelor într-un mod mai obiectiv și mai rațional.

Planificarea este considerată drept baza managementului timpului.

Procesul de planificare. Planificarea managementului presupune luarea de decizii cu privire la:

- Ce trebuie făcut?
- Care sunt termenii de realizare?
- Unde trebuie făcut?
- Cine trebuie să facă?
- Cum trebuie făcut?
- Care sunt resursele necesare?

Funcția de planificare poate fi privită ca cinci pași care pot fi adaptați la toate activitățile de planificare de pe toate nivelele organizaționale:

Pasul 1: Stabilirea scopurilor și a obiectivelor. Funcția de planificare începe prin stabilirea scopurilor și a obiectivelor, fără a căror declarare studentul poate eșua în încercarea de a-și stabili prioritățile și de a aloca resurse.

Pasul al 2-lea: Definierea situației prezente. În această analiză este importantă identificarea punctelor slabe și forte ale studentului și a resurselor ce pot fi utilizate pentru atingerea scopurilor.

Pasul al 3-lea: Stabilirea de premise cu privire la condițiile viitoare. La această etapă studenții evaluează mediul intern și pe cel extern în încercarea de a identifica acei factori care ar putea crea probleme în managementul timpului.

Pasul al 4-lea: Crearea de alternative și stabilirea direcției. La această etapă studenții dezvoltă alternative și aleg cea variantă care pare cea mai potrivită. Evaluarea include și o critică a premiselor pe care se bazează alternativa respectivă, fiind eliminate acele alternative care se bazează pe presupuneri nerealiste. Sunt luate decizii cu privire la acțiunile viitoare.

Pasul al 5-lea: Implementarea planurilor și evaluarea rezultatelor. Planificarea este prima dintre funcțiile elementare ale managementului timpului și stă la baza celorlalte funcții. Această etapă a procesului de planificare subliniază relația dintre planificare și control: planurile de acțiune reprezintă baza procesului de control. Pasul final este acela de a lua măsuri de corectare prin modificarea obiectivelor sau prin schimbarea planurilor, ceea ce îl readuce pe student la începutul procesului de planificare.

O funcție foarte importantă în procesul de management al timpului este funcția de organizare, care reprezintă ansamblul proceselor de conducere prin intermediul cărora se divizează activitatea studentului, determinându-se subactivitățile și sarcinile corespunzătoare concrete. Deci, prin funcția de organizare, utilizând corect resursele de timp în context academic de care dispune studentul și în concordanță cu condițiile mediului extern (economico-sociale, demografice, culturale etc.), studentul trebuie să rezolve toate problemele apărute în cadrul organizării timpului.

Funcția de coordonare ca funcție a managementului timpului, după părerea noastră, este necesară datorită influențelor pe care le resimte studentul atât în interiorul său, cât și în exterior sub influența schimbărilor generate de progresul tehnic.

În această situație studentul trebuie să îndeplinească măsuri și acțiuni de coordonare în dinamică a noilor competențe de învățare dobândite care țin de prevederile planurilor și programelor sale. Acțiunea de coordonare are menirea de a asigura adaptarea studentului la

condițiile existente în fiecare moment al evoluției sale.

Funcția de motivare – antrenare. Studenții implicați activ în învățare sunt în permanență preocupați de modul în care se pot automotiva (influența) să lucreze mai bine, plecându-se de la ideea că un student poate lua măsuri care vor avea un efect asupra cantității și calității performanțelor sale. Motivarea este un proces de stimulare personală și a altor persoane pentru atingerea unui scop. Pentru a lucra bine, studenții trebuie să fie implicați în munca lor și dornici să-și atingă anumite scopuri.

Rolul studentului în învățarea autoreglată este de a identifica și a preciza în ce mod atingerea obiectivelor propuse spre a fi realizate pentru un anumit interval de timp asigură și satisfacerea propriilor nevoi.

Funcția de evaluare – control presupune ansamblul proceselor de urmărire a modului în care se desfășoară diferite acțiuni sau întreg procesul de management al timpului, precum și de reglare a activităților propuse de către studentul implicat în învățarea autoreglată prin găsirea unor soluții eficiente de identificare și eliminare a efectelor negative apărute în planificarea timpului. Această funcție se concentrează pe monitorizarea și evaluarea performanțelor subiecților cu scopul de a obține și menține o îmbunătățire continuă a calității timpului de lucru [50, 171].

Acțiunile de control nu trebuie să se limiteze numai la evaluarea rezultatelor în raport cu obiectivele și normele stabilite, ci să contribuie la prevenirea tendințelor și fenomenelor, care necesită luarea unor decizii de corecție. Deci, controlul nu acționează numai pentru sesizarea abaterilor și corectarea lor, ci, în primul rând, pentru prevenirea acestora.

Analizând literatura de specialitate, identificăm existența a mai mulți factori de *blocare și dezvoltare a MT*:

- a) *Întreruperile* cauzate de telefoane, vizite neanunțate sau alte urgențe. Atitudinea față de aceste întreruperi variază de la o persoană la alta în funcție de statutul social, locul de amplasare, activitatea pe care o desfășoară. În Tabelul 2.1. sunt prezentate tipurile de întreruperi și posibilele soluții ale acestora:

Tabelul 2.1. Tipurile de întreruperi și soluțiile acestora

Întreruperi	Soluții posibile
Telefon	<ul style="list-style-type: none">- Limitarea apelurilor personale;- Înregistrarea mesajelor;- Preluarea apelurilor la momentul convenabil;- Stabilirea riguroasă a scopurilor apelurilor, a problemelor de discutat;- Limitarea convorbirilor la aspecte esențiale;
Vizite neașteptate	<ul style="list-style-type: none">- Stabilirea unor perioade specifice în care să nu fie acceptate

	<p>întreruperi și avizarea persoanelor interesate;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programarea activităților legate de proiecte speciale la ore considerate ideale; - Programarea de întâlniri pentru orice persoană care sosește pe neașteptate, definirea obiectivelor și duratei acestora; - Folosirea unor indicatoare pentru perioadele în care nu dorim să fim deranjați.
Alte urgențe	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivarea capacității de a acționa în condiții de stres; - Evaluarea corectă a situațiilor pentru a identifica urgențele reale; - Antrenarea colaboratorilor în soluționarea problemelor; - Asigurarea autorității și a informațiilor necesare pentru a acționa în astfel de situații; - Culegerea unui volum suficient de informații; - Fixarea de termene pentru rezolvarea și respectarea lor riguroasă.

b) *Ședințele*. Utilitatea acestora nu poate fi contestată, dar în unele cazuri acestea generează risipă de timp:

- Sunt prea frecvente și inadecvat pregătite;
- Au o durată prea mare;
- Depășesc durata programată;
- Nu respectă ordinea de zi și nu ajung să soluționeze toate problemele vizate;
- Nu se desfășoară în locuri adecvate, determinând deplasări nejustificate sau deranjând prin lipsa condițiilor de mediu;
- Existența unor obiective parazitare pe care membrii le depistează și le sancționează [7, p. 7].

Conceptualizarea, proiectarea și realizarea competenței de MT se înscrie atât în procesul educațional de modernizare, cât și în cel de aprofundare a reformei învățământului universitar, fiind reglementat de setul de principii pedagogice care stau, de fapt, la baza tuturor proceselor din domeniul educațional [150].

În literatura de specialitate, în cercetările, observațiile și studiile științifice în domeniu identificăm principii ale timpului (Tabelul 2.2) a căror cunoaștere este o precondiție pentru argumentarea unui management eficient al timpului.

Tabelul 2.2. Abordarea istorică a principiilor MT

Autorul	Principii	Definiții	Recomandări
Vilfredo Pareto (1906)	Legea lui Pareto (Legea 80/20)	20% din timpul utilizat contribuie cu 80% din rezultate, iar celelalte 80% din timpul utilizat nu contribuie cu mai mult de	Concentrați-vă activitatea pe sarcini cu valoare adăugată mai mare.

		20% din rezultatul total [124, p.133].	
Edward A. Murphy (1949)	Legea lui Murphy	Aceasta este o lege empirică care spune că, dacă ceva nu merge bine, atunci acest lucru va merge în mod inevitabil greșit" Ceea ce trebuie făcut întotdeauna durează mai mult decât era de așteptat. De cele mai multe ori subestimăm timpul necesar pentru a finaliza o acțiune. [108, p.132].	Evaluați timpul necesar pentru a finaliza o sarcină, luând în considerare circumstanțele neprevăzute.
Sune Carlson (1951)	Legea lui Carlson	Toate activitățile întrerupte sunt mai puțin eficiente [92, p.139].	Limitați întreruperile în timpul activităților semnificative care necesită concentrare.
Cyril N. Northcote Parkinson (1955)	Principiul Parkinson	Cu cât avem mai mult timp să desfășurăm o activitate, cu atât mai mult vom ocupa totalitatea dincolo de ceea ce este necesar [108, p.133].	Setați termenele limită pentru o anumită sarcină. Stabiliți termenele limită în funcție de activități pentru a evita nerealizarea acestora.
Paul Fraisse (1956)	Principiul Fraisse	Aprecierea psihologică a timpului depinde de interesul nostru față de sarcină: - cu cât este mai interesantă o activitate, cu atât o realizăm în mai puțin timp; - timpul de așteptare este întotdeauna mai lung [98, p.133].	Evitați sarcinile neinteresante și care sunt neurgente și neimportante.
Ivan Illich (1971 - 1975)	Principiul Illich	După un anumit număr de ore de muncă productivitatea timpului scade și chiar devine negativă [101, p.132].	Respectați-vă ritmul biologic de lucru și fiți conștienți de pragul dvs. zilnic sau săptămânal, dincolo de care deveniți neproductivi.
Henri Laborit (1979)	Principiul Laborit	Ne angajăm mai întâi să realizăm activitățile care ne satisfac necesitățile [102, p.132].	Realizați cea mai importantă sarcină, chiar dacă aceasta este neinteresantă.
Kenneth D. Mackenzie (1991)	Legea lui Mackenzie	Este nevoie de mai puțin timp pentru a finaliza un proiect atunci când ați luat	Programați activitatea zilnică pentru a economisi timp și a vă

		timp pentru a-l planifica [124, p. 87].	atinge obiectivele.
Anne Launay-Duhautbout	Pachete de 90 de minute	Randamentul eficient este în cicluri de 90 de minute [105, p.152].	Planificați activitățile cu randament ridicat pe cicluri de 90 de minute.
René-Louis Comtois	Principiul timpului controlabil	Timpul controlabil este de aproximativ 50% din timpul unei zile lucrătoare. Aceasta permite îndeplinirea sarcinilor care apar în planul nostru de acțiune al zilei [98, p. 103-104].	Gestionați eficient orele și planificați în consecință.

Deducem astfel *principiile specifice ale competenței de MT* care stau la baza proiectării timpului în învățarea academică a studenților:

1. *Principiul creșterii eficienței*, conform căruia orice acțiune de management al timpului urmărește obținerea unor efecte maxime în timpul prestabilit;
2. *Principiul gestiunii timpului*, pe baza căruia, în esență, managementul timpului trebuie să urmărească utilizarea timpului corect de către student pentru activitățile propuse spre executare, ținând cont/evitând factorii perturbatori, utilizând resursele intelectuale, precum și administrarea rațională a resurselor proprii în desfășurarea unei activități care să asigure obținerea competențelor profesionale;
3. *Principiul unității conducerii și responsabilității*, conform căruia în cadrul managementului timpului subiectul/studentul are stabilite precis atribuțiile, responsabilitățile și sfera de acțiune;
4. *Principiul motivării subiecților în managementul timpului* – conform căruia este necesar ca pe fiecare treaptă ierarhică fiecare subiect implicat să fie motivat intrinsec pentru a desfășura eficient activitățile academice conform planului curent și planului cadru al managementului timpului;
5. *Principiul flexibilității*, conform căruia sistemul de management al timpului trebuie să se caracterizeze prin suplețe, fapt ce i-ar permite adaptarea continuă la activitățile care nu sunt regăsite în orarul unei zile sau în lista de activități care urmează a fi desfășurate.
6. *Principiul EISENHOWER* – eliminarea surselor de stres presupune utilizarea timpului în mod eficient. Principiul contribuie la creșterea productivității și eliminarea comportamentelor ineficiente din punctul de vedere al atingerii obiectivelor. Pentru a utiliza acest principiu, sunt parcursi următorii pași:

Pasul 1 – Întocmirea unei liste cu toate activitățile și proiectele ce trebuie realizate și solicită timp.

Pasul 2 – Analiza fiecărei activități și încadrarea într-una dintre cele 4 categorii din Fig. 2.3. Principiul important-urgent al lui Eisenhower.

Pasul 3 – Acționarea în funcție de încadrarea în cele 4 categorii

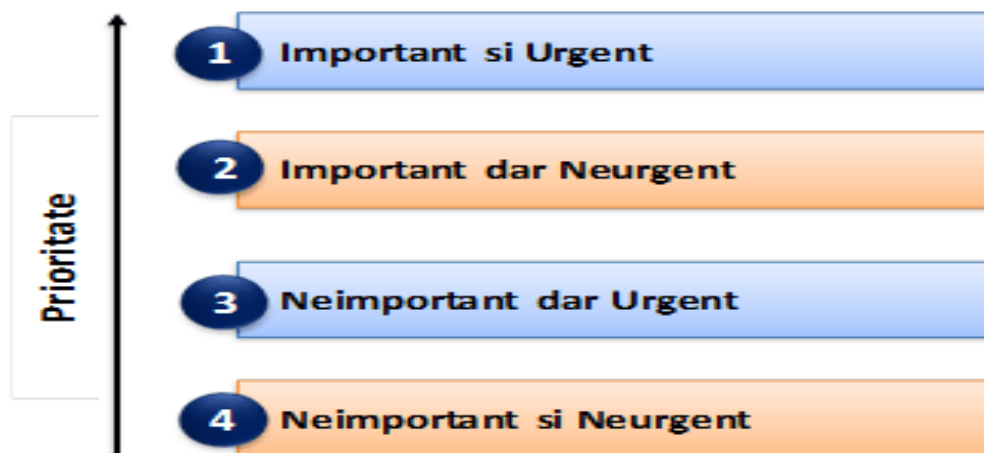


Fig. 2.3. Principiul important-urgent al lui Eisenhower [76].

7. *Principiul lui Fermat sau principiul celui mai scurt timp*, numit după matematicianul francez Pierre de Fermat, presupune acele acțiuni realizate eficient în termenii stabiliți de timp academic.
8. *Principiul Pareto* este un excelent instrument pentru a obține rezultate maxime în timp scurt (20% din timpul tău îți aduce 80% din rezultate).
9. *Principiul 101 %* - caută 1% din timpul de care dispune studentul și orientează către acestea 100% din eforturile sale.
10. *Principiul rezistenței la evenimentele perturbatoare* și la tendințele de irosire a timpului.
11. *Principiul alternanței timpului* – combaterea rutinei, a oboselii și a plictiselii prin intermediul activităților care urmează a fi realizate în timpul planificat.

Aceste principii pot fi completate cu un sistem de principii specifice TL, adaptate după L.Cuznețov [24, p. 89-90]:

- Principiul conștientizării ireversibilității și valorii timpului, a necesității consumării lui eficiente;
- Principiul planificării, organizării și monitorizării timpului în baza unui regim rațional de viață;
- Principiul alternării și îmbinării optime a activităților în cadrul TL;

- Principiul organizării eficiente și interesante a TL în conformitate cu exigențele modului sănătos de viață.

Managementul timpului poate deveni un fenomen educativ-instructiv funcțional, dacă vor fi respectate *principiile educaționale* și *cele specifice* de realizare a acestui proces. De asemenea, principiile procesului educațional devin acele imperative axiologice pentru raportul dintre educație și MT.

Factorii de influență a MT în sistemul de învățământ au fost stabiliți în conformitate cu repererele epistemologice ale MT dezvoltate în context internațional și național, care vizează următoarele:

Tabelul 2.3. Factorii MT în învățarea autoreglată a studenților

Factorii MT					
<i>Biologici</i>	<i>Psihologici</i>	<i>Pedagogici</i>	<i>Temporali</i>	<i>Socio-organizaționali</i>	<i>Psihoergonomici</i>
<ul style="list-style-type: none"> - vârsta; - sexul; - bioritmul intelectual; - caracteristicile dezvoltării fizice; - starea sănătății organismului; - potențialul genetic. 	<ul style="list-style-type: none"> - procesele psihice; - procesele cognitive; - procesele afective; - procesele volitive; - caracteristicile dezvoltării atenției; - capacitatea de comunicare; - stilul de învățare; - nivelul de cunoștințe generale. 	<ul style="list-style-type: none"> - structurarea sistemului de cerințe; - aspecte ale proceselor de comunicare-codificare a mesajului didactic; - caracteristici ale grupului; - calitatea instruirii anterioare. 	<ul style="list-style-type: none"> - învățarea eșalonată în timp; - învățare însoțită de pauze lungi, apoi mai scurte. 	<ul style="list-style-type: none"> - colaborarea dintre actorii procesului instructiv-educativ; - elemente de ergonomie școlară și de timp. 	<ul style="list-style-type: none"> - potențial de informare, motivare și formare a studenților; - utilizarea pe scară tot mai largă de tehnici audio-vizuale.

Influența factorilor asupra personalității studentului în managementul timpului este descrisă și de G.Torkildsen, pe care îi clasifică astfel:

1. factori personali și influența familiei;
2. factori sociali și circumstanțele situaționale;
3. factori oportuni și suportul de servicii disponibile [129, p.107].

Potrivit lui L.Hreniuc, elaborarea modelelor de comportament în managementul timpului și aplicarea lor depind de numeroși factori cum ar fi: culturali, individuali, organizaționali, sociali, tehnologici [159]. Un rol important îl prezintă identificarea și fundamentarea condițiilor pedagogice și psihologice cu privire la dezvoltarea CMT, ce determină succesul în activitatea autoreglatorie.

Analizând cercetările științifice cu referire la problemele funcționării modernizate a sistemelor pedagogice, îmbunătățirea procesului de învățământ este unul de interes central care ne provoacă interes, constituie identificarea, justificarea și validarea condițiilor pedagogice și psihologice, ce asigură succesul în procesul de management al timpului la studenți.

Pedagogii și psihologii ocupă o poziție similară în definirea termenului de „condiție” ca un set de influențe variabile naturale, sociale, interne și externe, ce contribuie la dezvoltarea fizică, morală și psihică a personalității, comportamentului educației și instruirii, formării personalității.

În viziunea noastră, prin termenul de condiții pedagogice și psihologice de dezvoltare a CMT înțelegem ansamblul resurselor psihologice și pedagogice, precum și strategiile acestora, ce contribuie la dezvoltarea eficientă a competenței de management al timpului la studenți.

Sistemul de condiții pedagogice, psihologice și generale cu privire la dezvoltarea competenței de management al timpului la studenți include:

1. *Condiții pedagogice de dezvoltare a CMT*
2. *Condiții psihologice de dezvoltare a CMT*
3. *Condiții generale/manageriale* (structurate în Fig. 2.4.)

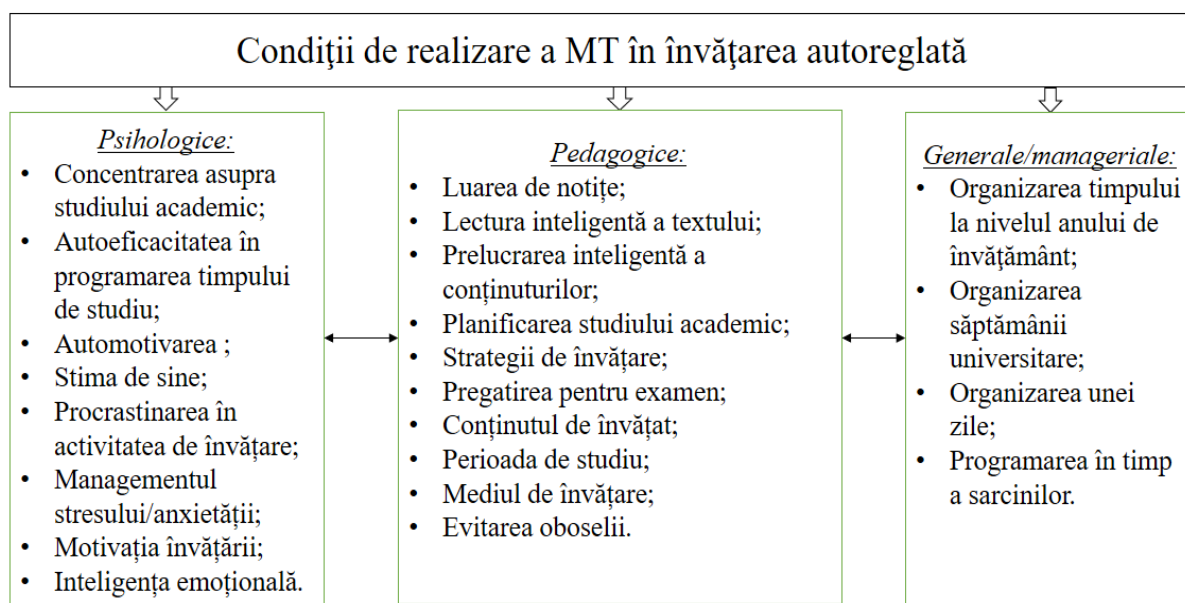


Fig. 2.4. Condițiile de realizare a MT în învățarea autoreglată

Caracterizând condițiile de realizare a MT în învățarea autoreglată la studenți, vom menționa că sunt de o importanță incontestabilă în procesul de dezvoltare a competenței de MT prin învățare autoreglată.

Condițiile psihopedagogice sunt repere în direcționarea învățării eficiente a studenților în timpul programat pentru activitățile didactice.

În acest context putem vorbi despre **condițiile psihologice** care sunt resurse personale și care susțin în grad optim dezvoltarea CMT la studenți, reflectând importanța ideilor studentului, a intereselor și a obiectivelor sale, a succesului preconizat, precum și starea afectivă capabilă să îl mențină activ pe student în realizarea sarcinilor preconizate pe unitate de timp. O condiție psihologică și una dintre cele mai importante componente ale învățării educaționale este **motivația pentru învățare**. Studenții nu dispun de o motivație universală și generală, ci de una orientată mai mult sau mai puțin precis spre rezolvarea sau nerezolvarea unor probleme specifice. Automotivația este un imbold spre învățare și implicare susținută în realizarea sarcinilor pe care le presupune această activitate, este rezultanta unui complex de factori și anume: factori sociali și culturali, convingeri și valori personale și factori contextuali specifici contextului de învățare [99, p.134].

Totuși, studenții nu acționează sub imperiul unui singur motiv, ci sub influența mai multor motivații. Cu cât mai multe sunt motivele învățării, cu atât mai puternică și solidă este motivația. Studenții de succes stăpânesc cunoștințe și abilități pentru automotivarea studiului și propriei învățări și le aplică periodic și sistematic în cel mai eficient mod. Motivația învățării constituie totalitatea motivelor care, în calitatea lor de condiții interne ale personalității, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare. Iar motiv al învățării poate fi o dorință, un sentiment, un interes, o idee, o aspirație etc. ca rezultat al reflectării în conștiința lor a lumii exterioare, a credințelor societății în care trăiesc, raportate la trebuințe. **Automotivarea** este o altă condiție psihologică și o resursă internă importantă în managementul timpului, care presupune utilizarea propriilor gânduri și acțiuni pentru a crește nivelul motivației față de îndeplinirea unei anumite sarcini fără influență din exterior. Automotivarea își are originea în mai multe surse, atât de ordin cognitiv, cât și emoțional. Emoțiile care direcționează studenții sunt strict individuale. Ceea ce îl motivează pe un student, nu-l va motiva neapărat și pe altul.

Cunoștințele și strategiile cognitive și metacognitive, de unele singure, sunt insuficiente pentru realizări academice performante susținute prin autoreglare, deoarece studenții trebuie să fie motivați să aplice aceste cunoștințe și să utilizeze respectivele strategii în scopul reglării propriei gândiri și a efortului. Automotivația, prin caracteristicile sale de bază: selecția, activarea și susținerea direcției comportamentului spre realizarea scopului, este identificată în modelele învățării autoreglate drept unul din domeniile de bază, ele fiind: 1) Cognația/metacognația; 2) Motivația/ afectivitatea; 3) Comportamentul; 4) Mediul/contextul pe care studenții sunt în putere să le autoregleze.

Orice act de învățare se axează pe valorificarea proceselor psihice. În cazul învățării, **concentrarea asupra studiului academic** înseamnă gândire și focusare asupra activităților propuse spre învățare. Astfel, vorbim de concentrare care este abilitatea de a direcționa gândirea. Pentru a reuși să avem succese în utilizarea strategiilor de management al timpului, este necesară focusarea atenției asupra învățării. Cu cât studenții sunt mai motivați și atenți spre învățare, cu atât sunt mai conștienți de realizarea sarcinilor pe intervalul de timp stabilit.

O condiție psihologică este și **stima de sine**, care favorizează dezvoltarea potențialului uman. În mod normal fiecare persoană se străduiește să-și materializeze aspirațiile, să se dezvolte, să progreseze. Studenții cu o stimă de sine ridicată reușesc să realizeze scopurile/sarcinile academice în timpul stabilit.

Când stima de sine este scăzută, studentul riscă să-și abandoneze proiectele din cauza lipsei de timp, fiindcă nu posedă suficientă forță pentru a reuși. Stima de sine se intersectează și cu **procrastinarea**: pentru a reuși, se recomandă prioritizarea activităților și trecerea neamânată la lucrul asupra sarcinii. De cele mai multe ori studenții amână sau evită începutul activității, însă motivantă în această situație este autosugestia. Pentru a avea un management al timpului eficient, este nevoie a evita resentimentul – acel comportament evitant dezvoltat în raport cu activitățile apreciate subiectiv de către student. O condiție ce influențează procesele de cunoaștere este **anxietatea** și **afectivitatea**, deoarece ele aproape întotdeauna sunt însoțite de trăiri afective, pozitive sau negative, care pot influența rezultatele învățării. Emoțiile exprimă atitudinea evaluativă, personal-subiectivă față de tipul de activitate desfășurată din perspectiva situațiilor actuale, trecute sau a celor prognozate.

În viziunea noastră, **condițiile pedagogice** reprezintă categoria în cadrul careia sunt reprezentate acei indicatori pedagogici care determină realizarea/dezvoltarea CMT la studenți. **Luarea de notițe, lectura inteligentă a textului, prelucrarea inteligentă a conținuturilor, planificarea studiului academic** sunt deprinderi importante în învățarea independentă și autoreglată, sunt strategii cognitive care pot fi învățate. Prin activitățile ce pot fi clasificate drept luarea de notițe se numără: marcarea informației prin subliniere, încercuire, evidențiere (color) în timpul lecturii unui text, înregistrarea informației, notarea ideilor principale în timpul ascultării unei lecții, a unei conferințe, a unei prelegerii sau al lecturii unui text. **Lectura inteligentă a textului** este un proces cognitiv complex de decodificare a simbolurilor în intenția de a deduce semnificații, a interpreta înțelesuri (comprehenșiunea textului) sau a construi semnificații.

Oranzatori grafici-reprezentări grafice este un instrument de construcție a înțelegerii prin prelucrarea primară a informațiilor și formarea imaginilor mintale. Organizatorii grafici sunt

o modalitate eficientă prin care cei care învață gândesc, vizualizează și își aranjează cunoștințele [157, p.136].

OG, ca procedeu de organizare și comunicare a informației supuse învățării, prezintă vizual organizarea logică a conținutului, modul de ordonare și aranjare, apoi și de prezentare a unui concept, a unei teme, sarcini, probleme, dar și relațiile semnificative dintre acestea. O trăsătură comună a organizatorilor grafici este că aceștia scot în evidență succesiunea și integritatea procesului de gândire, iar eficacitatea și deficiențele comprehensiunii devin evidente. OG este o tehnică universală care poate fi utilizată la toate nivelurile educației, în toate ariile curriculare, la orice etapă a desfășurării unității de învățare, precum și un instrument de evaluare.

După cum subliniază și E. Joiță (2007), sursele bibliografice indică numeroase modele cognitive și tipologii ale organizatorilor și reprezentărilor grafice pentru a arhitectura cognitiv. Acestea se referă la concepte, teorii, semnificații, argumente, situații, sarcini de învățare, relații între concepte: descriptive, comparative, analogice, scheme de tip Web, hărți conceptuale prin imitarea formei unor lucruri. Metoda aplicată și tipul OG selectat pentru elaborare se subordonează unui scop anume urmărit de utilizator.

În fiecare caz, totuși, OG funcționează ca instrumente de gândire, solicită și generează o gândire de nivel superior. Prezentăm o sinteză în Tabelul 2.4, și anume sincronizarea dintre nivelurile cognitive, tipul OG, scopul urmărit.

Organizatorii grafici gestionează informațiile și ideile din text, îl ajută pe student să cuprindă tabloul integral al materialului. Îl ghidează pe student să elaboreze concluzii, să facă interpretări, să soluționeze probleme în baza experiențelor personale de viață.

Tabelul 2.4. Sincronizarea – OG – Scop

Nivele cognitive	Tipuri de OG	Scopuri urmărite
Cunoaștere	Rețele grafice (Diagrama păianjen), scrierea liniară, lanțul evenimentelor, tabele grafice, matrice	A prezenta definiții, exemple, brainstorming. A descrie caracteristici, elemente. A descrie succesiunea evenimentelor, continuum-ul acestora, desfășurarea unui conținut, periodizarea, ciclicitatea evenimentelor.
Comprehensiune/ Înțelegere	Diagrame Tabele Hărți mentale etc.	A clasifica, a ierarhiza itemi. A explica itemi, evenimente, fenomene, abordări etc.
Aplicare	Grafic Ciorchine Schite, Diagrame	A prezice succesiunea evenimentelor. A prezenta procese, cauze și efecte, cronologia. A prezenta structuri fizice, relații spațiale, obiecte concrete, imagini vizuale.

Analiză	Hărți mentale Hărți conceptuale Rețea arbore Arborele genealogic	A identifica cauza și efectul. A explica relații, coraporturi. A prezenta clasificări, ascendență și genealogie, a analiza, a structuraliza, a exprima caracteristici, a exemplifica.
Sinteză	Hărți ale ideilor Tabele	A rezuma, a prezenta esențialul. A soluționa probleme. A planifica.
Evaluare	Diagrame Venn Matrice de comparare Graficul T	A compara prin contrast sau asemănare doi sau mai mulți itemi.

Menționăm că unele tipuri de OG pot fi utilizate la diferite niveluri cognitive, în funcție de conținutul care urmează a fi selectat, procesat și prezentat.

Stilurile de învățare în contextul autoreglării academice au drept cadru de referință autoreglarea învățării și pun la bază concepțiile, orientările și angajamentul studentului în propria învățare.

Concepțiile studenților despre învățare sau modelele mentale de învățare determină ce înțeleg ei prin „învățare” și în ce mod interpretează obiectivele învățării, sarcinile academice și intervențiile, inclusiv corective, ale profesorului. Aceste percepții și interpretări acționează, în continuare, ca mediatori și determină activitățile de învățare în care acesta se angajează.

Activitățile de învățare ale studentului sunt de asemenea influențate de orientările/pozițiile studentului în învățare. Aceste orientări se referă la întregul domeniu al scopurilor personale, al intențiilor, al motivelor, al așteptărilor, al expectanțelor, al atitudinilor, al semnificațiilor, al îngrijorărilor și al dubiilor în raport cu educația academică, în general, și cu materia curriculară concretă, în particular [137, p. 145-158]. Acestea își exercită influența asupra implicării/angajării studentului în învățare preponderent prin intermediul proceselor afective și, în special, prin valorile atribuite de către student situației sau sarcinii de învățare.

Una dintre cele mai importante condiții pedagogice este *strategia/strategiile de învățare*; în acest context, operează ca și combinații particulare ale activităților de învățare utilizate de studenți pentru a-și atinge scopurile personale de învățare. De exemplu, strategia de procesare profundă a informației implică utilizarea unor activități de relaționare, structurare și prelucrare critică. O serie de studii au identificat că utilizarea strategiilor de învățare în diverse situații academice diferă prin consecvență și variabilitate. Pornind de aici, se constituie un anumit stil de învățare al studentului. De obicei, conceptul *stil de învățare* se referă la aspectele consecvent, sistematic și constant, prezente în activitățile de învățare ale individului [113]. Astfel, conceptul de *stil de învățare*, în sens restrâns, mai poate fi abordat drept un ansamblu integral și coerent al acțiunilor de învățare utilizate, ca regulă, de student, precum și concepțiile și orientările acestuia

în învățare, caracteristice învățării lui într-o anumită perioadă de timp și care îi caracterizează angajarea în învățare pentru aceasta. Acest ansamblu integral și coerent îi este specific studentului. Se accentuează relația strânsă dintre orientările și concepțiile studentului din școala superioară despre învățare și activitățile, strategiile de învățare la care recurge acesta.

Cu referire la studenții instituțiilor superioare, sunt descrise patru stiluri de învățare calitativ diferite: *nedirecționat*, *direcționat spre reproducere*, *direcționat de semnificația învățării*, *direcționat spre aplicare*.

Stilul de învățare nedirecționat se caracterizează prin lipsa acțiunilor de reglare a învățării, ambivalență în orientările asupra învățării și o concepție asupra învățării conform căreia se atribuie valoare exagerată suportului ce ar trebui oferit de colegi și profesori. O asemenea modalitate de învățare dezorganizează funcționarea învățării ca un tot întreg, adică orchestrarea studiului.

Stilul direcționat spre reproducere prezintă o asociere puternică între utilizarea strategiilor de procesare, pas cu pas, a informației (analiză, memorizare) și a strategiilor de control extern al reglării (se mizează pe surse externe de control asupra procesului proprii învățării); învățarea este concepută ca asimilare a cunoștințelor predate de profesor; orientare spre testarea propriilor capacități și spre obținerea certificatului de formare profesională.

Stilul de învățare direcționat de semnificația învățării este caracterizat prin: utilizarea unor strategii de procesare profundă a informației (stabilire de conexiuni, structurare, prelucrare critică), de autoreglare a propriilor procese de învățare, de conceperea învățării ca proces de construire a propriilor cunoștințe, de orientare spre realizarea intereselor personale.

Stilul direcționat de aplicare combină procesarea concretă (concretizare, aplicare), conceperea învățării din perspectiva utilizării cunoștințelor, orientarea spre învățarea vocațională, care mai este definită drept orientare profesională activă [65, p.187-188].

În acest context, stilurile învățării academice independente și autoreglate la nivelul gândirii contemporane sunt calitativ diferite, deoarece corelează cu strategiile de învățare propuse.

Existența unor regularități în învățarea academică semnifică, în matricea gândirii moderne, anumite modele care acționează, influențează, condiționează și determină cu o probabilitate mare conduita studentului.

Pentru o învățare eficientă studentul utilizează tehnici de învățare autoreglată ce-i permite asimilarea, memorarea unui volum consistent de informații în timp mai scurt.

Condițiile psihologice și pedagogice ale managementului timpului în învățare reprezintă elemente care conduc studentul spre o învățare eficientă și planificată. Întreg mecanismul de planificare a timpului academic este cristalizat și de **condițiile generale/manageriale**, astfel

gestionarea timpului se realizează prin intermediul documentelor universitare (regulamente de ordine interioară, registre, carnete ale studenților etc).

Organizarea timpului la nivelul anului de învățământ este concretizată în structura anului universitar, ce evidențiază compunerea și succesiunea intervalelor de timp dedicate activităților strict didactice, pentru evaluare și examinare, pentru vacanțe etc. Ea mai presupune și planificări ale activităților raportate la alte subunități, cum ar fi semestrele etc.

Organizarea săptămânii universitare presupune o eșalonare a activităților la nivelul săptămânii și se concretizează în orar, stipulând disciplinele universitare repartizate la nivelul temporalității didactice.

Organizarea unei zile presupune o împărțire a activităților la nivelul unei zile de lucru sau la nivelul unei subunități a acesteia (dat fiind că studentul se poate afla în instituția universitară 4, 5, 6, 7 ore), acțiune concretizată în orarul zilei respective sau în alte genuri de planificări (vizând activitățile legate de consultații, activități nonformale etc).

Programarea în timp a sarcinilor constituie o cerință praxiologică. Stabilirea clară a sarcinilor în raport cu reperele temporale determină eliminarea stresului, a neliniștii, constituind, totodată, o condiție a succesului academic. Printre multele lucruri pe care le studiază studenții se află exigența utilizării timpului, a gestionării acestuia într-un mod eficient. Programarea timpului prin intermediul unor agende zilnice, săptămânale sau chiar lunare reprezintă o cale de formare a studentului pentru raportarea la temporalitate.

Cantitatea de timp individual diferă de la un student la altul, fiecare având nevoie de un timp diferențiat de refacere, de retragere aparentă din acțiune. Procesul predării presupune derularea unor episoade relativ precis determinate prin ceea ce, de obicei, se numește proiectarea didactică. Fiecare episod se desenează succesiv și determină un nou pas, deschide un timp pentru o nouă acțiune. Nimic nu se derulează la întâmplare: acțiunea didactică reușită presupune parcurgerea etapizată, încadrarea în repere de timp prefixate, eficiența acesteia fiind stabilită prin obținerea de realizări maxime în unitatea de timp. Timpul se constituie într-un referențial care induce ordinea, strictețea și rigoarea acțională.

Acțiunea eficientă presupune etapizare, corelarea episoadelor, fluentă și consecuție procedurală. Stabilirea duratelor pentru anumite secvențe didactice ține de experiența cadrelor didactice. După cum observă unii analiști, în instruire, nu de puține ori, principiul temporalității optime este încălcat cu bună știință, neglijându-se atât legitățile ce acționează la nivelul dinamicii proceselor de atenție, percepție, gândire, imaginație, memorie etc., înscrise în curbe de evoluție cu profiluri specifice pe vârste și sex, cât și cele specifice

domeniilor de cunoaștere, precum și cele care definesc psihologia relațiilor interumane în colectivitățile aflate în instruire [113, p.146].

Timpul pe care un student îl petrece în instituția superioară se poate diviza în:

- **Timp direct**, fără posibilitatea de a fi schimbat, precum cel stabilit în orar;
- **Timp suplimentar**, ce poate include atât activități didactice, cât și cele care pot fi fixate în funcție de multiple variabile;
- **Timp voluntar**, cu posibilitatea de a fi proiectat în funcție de interesele, valorile, precum și de activitățile care se regăsesc în timpul direct (a se vedea Fig. 2.5.).

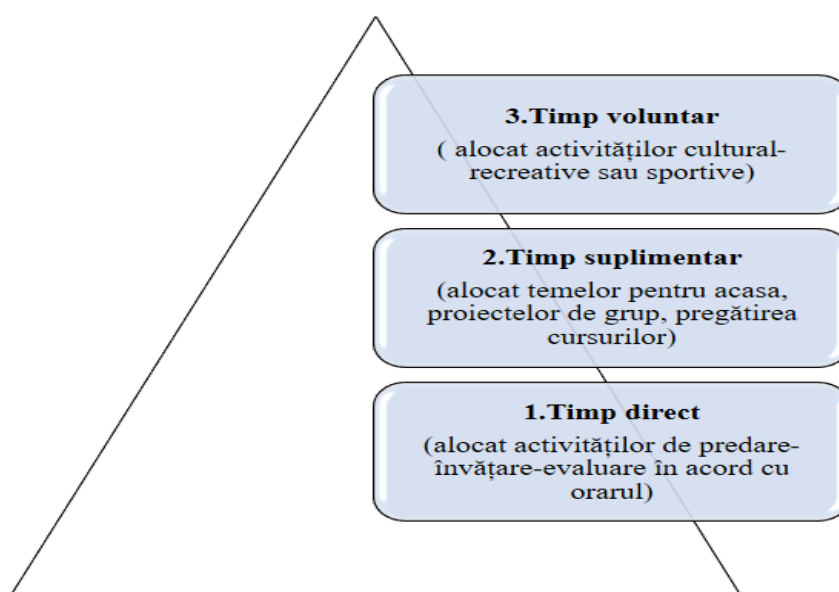


Fig. 2.5. Taxonomia timpului în instituția universitară

Concluzionăm, din această perspectivă de abordare, ca MT reprezintă un concept complex, fundamentat pe mai multe teorii, care implică mai multe dimensiuni de dezvoltare a studentului în acțiunea autoreglatorie a învățării.

Funcțiile și factorii MT, principiile și condițiile MT în învățarea autoreglată a studenților constituie un reper determinant în selectarea metodelor de management al timpului. Astfel, activitatea de învățare autoreglată a studenților presupune și o metodologie în contextul căreia poate fi programat timpul de învățare prin intermediul următoarelor metode clasice și moderne ale MT:

Planul Cadru al activităților invariabile/stabile pe parcursul unei perioade bine determinate de timp (semestru, lună, săptămână, zi). Aceste activități esențiale sunt notate și pot cuprinde, de exemplu, orele de muncă și somn, orele de curs universitar, alte activități în care este implicat permanent studentul (cercuri, servicii, întâlniri).

Planul Curent, o metoda clasică de MT ce stabilește organizarea și planificarea activității de învățare pentru săptămâna curentă. Se elaborează în baza Planului Cadru. La începutul fiecărei săptămâni se completează de către student cu activitățile specifice pe care le planifică pentru săptămâna ce urmează. Este foarte important ca studenții să-și ierarhizeze sarcinile după nivelul de prioritate:

- ✓ *Prioritatea A* – sarcini urgente, sarcini care rezultă din obiective, sarcini rentabile, cu limită redusă de timp.
- ✓ *Prioritatea B* – sarcini care au doar una din caracteristicile sarcinilor din categoria A.
- ✓ *Prioritatea C* – sarcini mai puțin esențiale.

Orarul Zilei, al treilea tip de planificare, este acea foaie de hârtie/cartonaș care, spre deosebire de Planul Cadru sau cel Săptămânal, se păstrează acasă. În Orarul Zilei, studentul listează activitățile concrete care trebuie realizate în ziua respectivă. Cea mai indicată perioadă pentru completarea lui este încheierea zilei, înainte de somn.

Mult mai *moderne* și eficiente, dar care necesită efort investițional sunt software-urile specifice care permit adaptarea stilului de lucru al studenților [165].

Metoda de planificare zilnică „Alpii”; această metodă are șase etape și preconizează rezervarea de opt minute pentru planificare.

- a) *Fixarea* obiectivului, a activității, a termenului pentru fiecare zi;
- b) *Evaluarea* timpului necesar pentru fiecare activitate;
- c) *Excluderea* activităților neimportante, care pot fi amânate sau eliminate;
- d) *Rezervarea* de timp zilnic pentru activitățile ce pot surveni spontan [74, p. 22];
- e) *Evaluarea* finală și contramandarea unor activități ce nu au fost realizate în perioada prestabilită, dar sunt importante de realizat.
- f) *Stabilirea* priorităților prin selectarea de activități importante, urgente, prin realizarea lor consecutiv, prin delegarea altor persoane în realizarea unor activități etc.

Tabelul 2.5. Model de structurare a agendei

Obiective	Activități	Timp preconizat
-.....	-.....	-.....
-.....	-.....	-.....
-.....	-.....	-.....

Tabelul 2.6. Model de planificare a timpului zilnic

60%	20%	20%
Timp planificat pentru activitățile de bază.	Timp rezervat pentru activități ce pot apărea spontan, pe parcursul zilei.	Timp rezervat pentru creație sau probleme sociale.

Sistemul ABC. Acest sistem contribuie la eliminarea sarcinilor fără valoare și dă prioritate celorlalte în funcție de urgență și importanță, fapt ce permite realizarea lor într-o ordine logică. Sistemul ABC spune că toate sarcinile pot și trebuie să primească o valoare **A**, **B** sau **C**:

- a) prioritatea de valoare **A** este cea care trebuie realizată cât mai urgent. Atunci când aceasta este finalizată, poate conduce la rezultate remarcabile. Lăsată deoparte, poate genera consecințe neplăcute sau chiar dezastruoase. Cuvântul-cheie al unei priorități de tip **A** este *urgența*.
- b) prioritățile de valoare **B** sunt cele care ar trebui realizate curând. Nu la fel de presante ca prioritățile **A**, dar *importante* și ele. Pot fi plasate pe așteptare, dar nu pentru prea mult timp, deoarece într-un timp scurt pot ajunge la valoarea **A**.
- c) categoria **C** cuprinde acele priorități care pot fi lăsate deoparte fără a fi create consecințe periculoase. Unele priorități pot să rămână în această categorie aproape nelimitat. Cele care sunt legate de o anumită dată calendaristică undeva în viitor – se vor ridica în cele din urmă la nivel **B** sau **A**, în funcție de data limită care se apropie.
- d) o ultimă categorie, **D**, este cea de care se poate sau nu să se țină cont. Aceasta se referă la lucruri care, teoretic, nu este neapărat a fi realizate. Acestea sunt ancorate foarte rar undeva în timp, ca și data limită de realizare. Ar fi bine să fie îndeplinite într-un mod realist, pot fi ignorate total, fără efecte severe sau observabile. Totuși atunci când sunt realizate îți pot aduce beneficii neașteptate [58, p. 18].

Acest sistem se prezintă grafic cu ajutorul matricei lui Eisenhower (Fig. 2.6). Astfel matricea scoate în evidență cauzele risipei de timp, îndeplinirea sarcinilor urgente și neimportante și a celor nici importante, nici urgente, simptomele, apariția sarcinilor urgente și importante și soluția, care o constituie îndeplinirea sarcinilor importante și nu urgente.

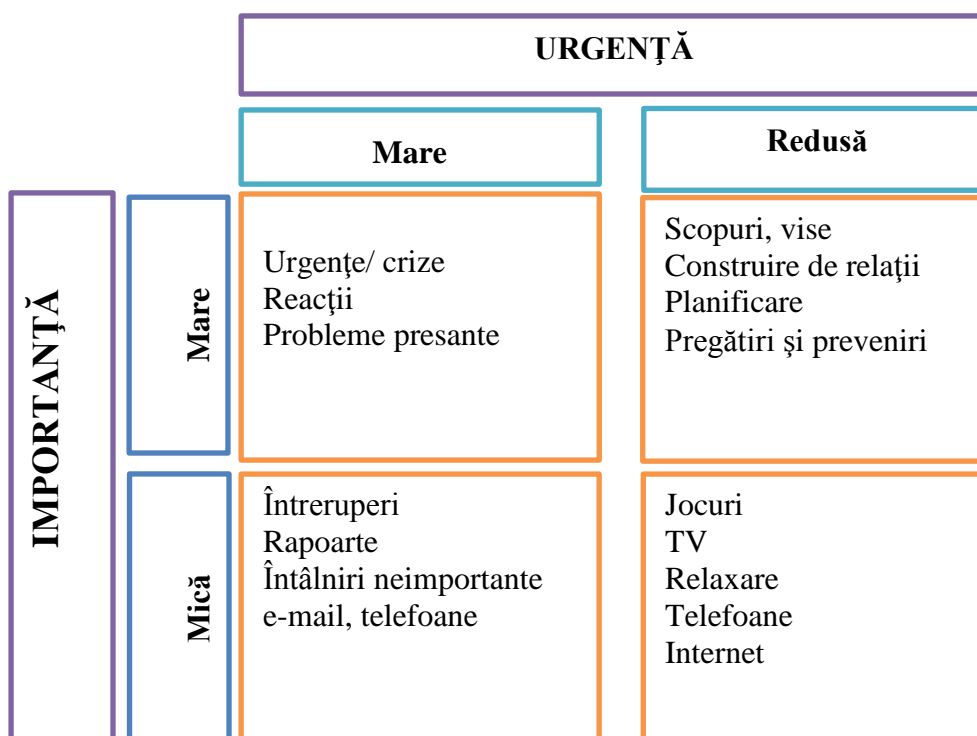


Fig. 2.6. Matricea lui Eisenhower [76]

Management bazat pe obiective. Managementul bazat pe obiective și-a câștigat recunoașterea odată cu apariția, în 1954, a volumului “Practice of management” de P. Drucker. Pentru a da rezultate semnificative, procesul de stabilire a obiectivelor trebuie să se facă la toate nivelurile: personal, profesional, social. Implementarea managementului bazat pe obiective începe prin stabilirea propriilor scopuri în scris. În conformitate cu aceste scopuri, se propun obiectivele legate de fiecare nivel în parte. Pe parcurs acestea se modifică, dacă este necesar. Ulterior, se verifică progresele înregistrate în îndeplinirea obiectivelor, iar prin realizarea unui feed-back eficient și în măsura în care circumstanțele o dictează poate autoriza modificarea obiectivelor în ideea respectării programului propus inițial [7].

Tabel 2.7. Grafic de planificare a timpului în MBO [56]

Grafic de planificare									
Activitate	Resurse	Scară a timpului							

Mind mapping. Este o tehnică de planificare a timpului ce permite utilizarea la maximum a puterii minții. Mind mapping-ul cuprinde procesul de brainstorming și un grafic pentru înregistrarea ideilor. Cu ajutorul acestor două elemente, se poate face ulterior o ierarhizare

a ideilor și se poate crea un arbore de decizie. Mind mapping-ul folosește cuvinte, linii, culori, imagini și sunete pentru a stimula activitatea cerebrală și are patru caracteristici importante:

- subiectul este reprezentat într-o imagine centrală;
- componentele principale ale proiectelor pornesc din imaginea centrală pe căile principale;
- componentele minore sunt legate de componentele principale;
- toate ramurile sunt conectate între ele (pe baza ierarhiei), formând o structura nodală [18, p.175-176].

Graficul Gantt. Este constituit dintr-o bară orizontală sau un grafic liniar, care se realizează astfel:

- activitățile sunt reprezentate pe ordonată, iar timpul pe abscisă;
- sunt desenate pentru fiecare activitate un dreptunghi sau o linie, arătând durata de realizare a acesteia;
- sunt arătate dependențele dintre activități;
- partea din dreptunghi hașurată sau partea din linie marcată reprezintă timpul alocat fiecărei activități care deja s-a scurs;
- momentul prezent este reprezentat cu ajutorul unei linii, care poate arăta foarte ușor activitățile desfășurate în avans sau în întârziere.

Aplicațiile care încorporează graficele Gantt sunt PRINCE, MacProject și Microsoft Project. Nu există standarde acceptate pentru graficele Gantt. Aplicațiile folosesc informații direct din programul de activități sau prin introducerea de către utilizator în urma prestabilirii utilității acestui grafic. Printre facilitățile oferite de aplicații se numără:

- Afișarea termenului scadent sau a datei limită de execuție a unui proiect.
- Aflarea cu ușurință a membrilor echipei implicați într-o oarecare activitate.
- Posibilitatea de combinare a tehnicilor de planificare a timpului.
- Fișe de evaluare a ședințelor.

Luarea de decizii. În procesul decizional, incertitudinea cauzează cele mai semnificative disfuncții. De cele mai multe ori, nivelul încrederii în decizia luată este cu atât mai mică, cu cât gradul de incertitudine este mai mare. Procesul de luare a unei decizii este unul complex, a cărui îndeplinire de etape asigură eficientizarea consumului de timp. Astfel, etapele de luare a unei decizii sunt:

- a. Definirea problemei este prima etapă, cu următorii pași:

- Colectarea informațiilor ce ne sunt accesibile și organizarea lor. Este de la sine înțeles că folosirea modalităților moderne de colectare și de prelucrare a informației ne vor economisi, în mod considerabil, timpul.
 - Identificarea simptomelor, a relațiilor dintre ele și a cauzelor posibile.
 - Definirea problemei care va fi rezolvată prin decizie.
- b. Elaborarea alternativei este etapa prin care se realizează:**
- Specificarea criteriilor de decizie pe baza obiectivelor formulate.
 - Colectarea informațiilor suplimentare necesare.
 - Reorganizarea informațiilor.
 - Elaborarea alternativei.
- c. Selectarea și aplicarea soluției, care va cuprinde:**
- Evaluarea alternativelor pe baza criteriilor de decizie.
 - Selectarea soluției pe baza criteriilor de decizie.
 - Luarea în considerare a impactului soluției.
 - Alegerea momentului de timp și a modalității de aplicare.
 - Discutarea planului de aplicare cu alți membri ai echipei de lucru sau cu alte persoane importante.
 - Aplicarea soluției.
 - Monitorizarea aplicării soluției și aplicarea de corecții, dacă este necesar [57, p. 33].

În viziunea cercetătorilor L. Vlăsceanu și G. Vlăsceanu, există trei aspecte care trebuie evitate într-un management eficient al timpului:

- Stabilirea unor obiective nerealiste sau nestimulatoare;
- Acordarea unei încrederi nelimitate memoriei. În timp, apar „erori” care pot fi evitate cu ajutorul agendei;
- Neglijarea detaliilor. Enunțurile generale diminuează utilitatea agendei, în timp ce „detaliile” cotidiene fac dificilă organizarea timpului și măresc nevoia de timp [74, p. 16].

Pentru diminuarea unor astfel de bariere autorii menționați ilustrează un exemplu de procedură pentru planificarea timpului:

- a) Fixarea obiectivelor** – determinarea rezultatelor de atins pe termen scurt, mediu și lung atât la nivel individual, cât și colectiv.
- b) Identificarea sarcinilor de îndeplinit:**
 - precizarea sarcinilor de îndeplinit în timpul zilei, săptămânii, lunii;
 - descrierea detaliată a sarcinilor;

- evidențierea legăturii dintre sarcini și obiective.
- c) Clasificarea sarcinilor:**
- identificarea sarcinilor foarte rentabile și a celor mai puțin rentabile;
 - identificarea sarcinilor urgente.
- d) Ierarhizarea sarcinilor:**
- prioritate A: sarcini urgente, sarcini care decurg din obiective, sarcini rentabile;
 - prioritate B: sarcini care au doar una din caracteristicile sarcinilor din categoria A;
 - Prioritate C: sarcini mai puțin rentabile.
- e) Estimarea duratei execuției** – stabilirea unei limite de timp pentru îndeplinirea fiecărui obiectiv [74, p. 17].



Fig. 2.7. Modelul procesual pentru planificarea timpului în învățare [74]

Dacă este să analizăm acest plan de organizare a timpului, putem evidenția o serie de avantaje pentru cei ce-l vor utiliza și anume: conștientizarea sarcinilor de realizat în întregime, estimând toate caile de soluționare a acestora; prioritizarea sarcinilor pentru a le realiza în timp; stabilirea unor limite de timp în care este real să se îndeplinească obiectivele propuse [10, p. 14].

Constatăm astfel că managementul timpului în învățarea autoreglată a studenților reprezintă un sistem de producere a cunoștințelor, a deprinderilor și a valorilor/aptitudinilor.

Valorificând argumentele științifice ale abordării MT din perspectiva învățării autoreglate în raport cu sensul perceput de către studenți al MT, stabilim caracterul subiectiv al formării CMT în învățământul universitar – finalitate de bază a învățării autoreglate în învățământul universitar.

CMT reprezintă un sistem integrat de resurse (cunoștințe, abilități, atitudini/valori) obținute prin ÎA și valorificate prin acțiuni formale și nonformale, desfășurate într-o interconexiune în vederea formării-dezvoltării personalității studentului.

Generalizând diverse abordări privind taxonomia competențelor și respectând sugestiile lansate de Cadrul European al Calificărilor și Cadrul Național al Calificărilor [147], precum și de Cadrul de Referință al Curriculumului Universitar [2, p.31], ținem cont de criteriul *Dimensiunea gradului de specificare și ierarhizare*:

- a) *competențe cheie / transversale/transdisciplinare – transferabile între domenii de studii;*
- b) *competențe profesionale pentru un domeniu larg de activitate – transferabile în cadrul domeniului respectiv.*

Considerăm că competența de management al timpului este o competență transversală, reprezentând o combinație dinamică de abilități cognitive și metacognitive, demonstrarea cunoștințelor și a înțelegerii, a capacităților interpersonale, intelectuale și practice, precum și a valorilor etice.

Stabilirea și corelarea componentelor într-un model reprezintă o relevanță investigatională importantă, având în vedere faptul că există elemente constante, indispensabile domeniului de cercetare, diferențele de viziune fiind exprimate de numărul diferit al componentelor, organizarea și denumirile acestora. În acest sens, propunem o reprezentare structurată a formării CMT prin ÎA, realizată la treapta universitară de învățământ, prezentată în Fig. 2.8.

Analizând planul de învățământ, constatăm că pregătirea universitară se realizează în bază disciplinelor didactice din domeniul psihologiei și al științelor educației, care pot fi considerate drept premise pentru dezvoltarea competenței de management al timpului de către student. Cursul *Psihopedagogia învățării autoreglate* completează achizițiile dobândite cu celelalte repere de ordin teoretic, aplicativ și atitudinal indispensabile pentru dezvoltarea și consolidarea competenței de management al timpului academic. Dacă la nivelul pregătirii universitare de bază accentul cade pe însușirea unor cunoștințe generale în domeniile menționate, cursul *Psihopedagogia învățării autoreglate* are drept scop dobândirea/dezvoltarea unor cunoștințe, abilități și atitudini/valori specifice, necesare cadrelor didactice pentru o relaționare optimă cu studenții, pentru operaționalizarea unui complex de strategii de studiu și învățare, care funcționează ca resurse și finalitate a învățării autoreglate. Majoritatea se pretează pentru transfer și aplicare flexibilă în toate domeniile învățării academice, constituind fundamentul competenței de învățare pe parcursul întregii vieți.

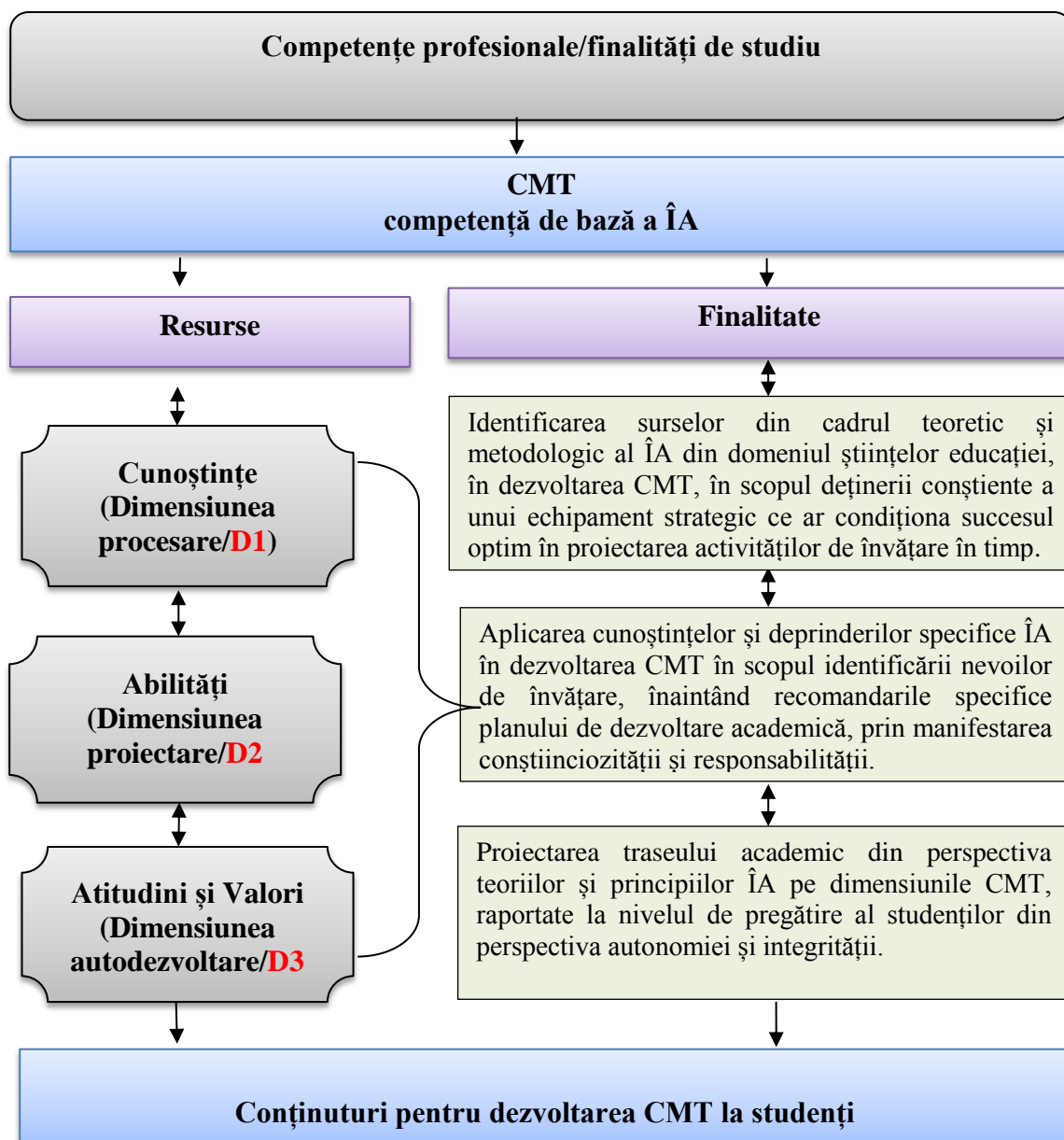


Fig. 2.8. Structura CMT în ÎA la studenți.

Ținem să menționăm că dezvoltarea CMT la studenți are loc într-un mod integrat (liniar și gradual), caracterizată prin grad diferit de complexitate și manifestare la finele cursului și a programului formativ în context universitar. Schematic, dezvoltarea CMT la studenți este reprezentată în Fig. 2.9.:

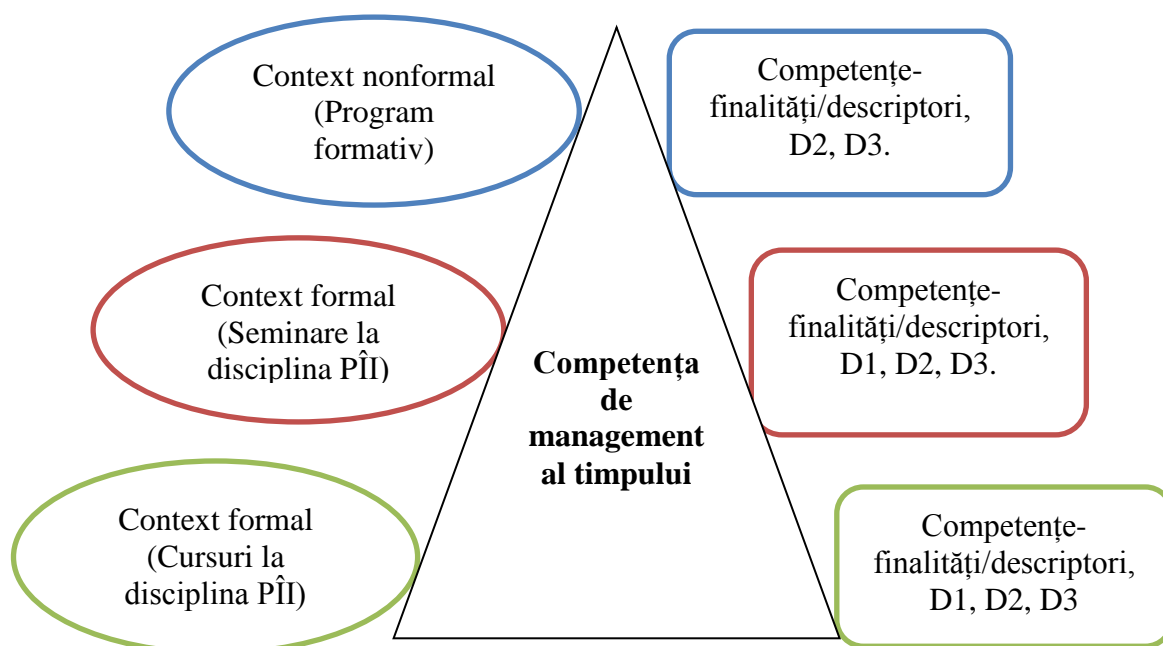


Fig. 2.9. Dezvoltarea liniară și graduală a CMT la studenți

Nivelurile de performanță exprimate în cunoștințe, abilități/capacități și atitudini/comportamente ale studenților, semnifică elemente structurale ale CMT a studenților în raport cu învățarea autoreglată, precum și gradul de formare-evaluare a acestora în procente. Astfel:

- Nivelul 1 (*superior: 100% - 70%*) se constituie din cunoștințe, abilități/capacități și atitudini/comportamente ale studenților care corespund conceptului ideilor enunțate ca baza epistemologică.
- Nivelul 2 (*mediu: 69,99% - 30%*): cunoștințe, abilități/capacități și atitudini/comportamente ale studenților care corespund parțial conceptului lucrării.
- Nivelul 3 (*inferior: 29,99% - 0%*): cunoștințe, abilități/capacități și atitudini/comportamente ale studenților care nu corespund conceptului elaborat.

Plecând de la considerațiile teoretice expuse și de la necesitatea dezvoltării competenței de management al timpului la studenți în cadrul universitar, am elaborat un mecanism care ar îmbina toate aspectele teoretice/epistemologice abordate în cercetarea noastră.

Am considerat oportun de a numi acest demers sau traseu de formare a competenței vizate drept construct metodologic, având în vedere faptul, că acesta reprezintă o operație de proiectare, organizare și realizare a unei suite de activități, desemnând un demers acțional și operațional flexibil (ce se poate modifica, adapta), racordat la obiective și situații prin care se creează condițiile generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite. **Constructul metodologic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea**

autoreglată reprezintă o schemă procedurală, care este dimensionată astfel încât să prefigureze o realitate educațională generatoare de cunoștințe, abilități, atitudini/ valori la studenți prin studierea disciplinei *Psihopedagogia învățării autoreglate*, de care beneficiază studenții în perioada studiilor la universitate. Acesta conține un sistem de relații, axate pe interconexiunea dintre dimensiunea de procesare (D1), de proiectare (D2), de autodezvoltare (D3), în context formal și nonformal al activităților de instruire, care reproduce logica internă a dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată la studenți, reflectat în Fig. 2.10.

Aplicabilitatea **Constructului metodologic de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți** este favorizată de procesul de monitorizare/evaluare care are drept scop eficientizarea procesului de învățare în ciclul universitar.

Am plecat de la ideea că MT are trei dimensiuni esențiale, aflate în relație de interdependență: dimensiunea de procesare/ D1, dimensiunea de proiectare/D2, dimensiunea de autodezvoltare/D3, care vizează integritatea celor trei niveluri ale competenței: cunoștințe, abilități, atitudini, ținând cont de specificul activităților de management al timpului:

1. Nivelul cunoștințelor – presupune cunoștințele obținute de studenți, necesare în proiectarea timpului.
2. Nivelul abilităților – abilități practice de utilizare a cunoștințelor, capacitățile de aplicare a metodelor și tehnicilor de management al timpului.
3. Nivelul atitudinilor/valorilor – vizează atitudinile, valorile și motivațiile pozitive ale studenților privind managementul timpului.

Constructului metodologic de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți include, după cum am menționat, contextele (formal și nonformal) de realizare a produselor și activităților formative în scopul dezvoltării competenței de management al timpului prin învățarea autoreglată a studenților. În cazul contextului nonformal s-au desfășurat activități extracurriculare cu studenții *în sălile de curs*. Specificăm că activitatea independentă a studenților s-a realizat în afara orarului de studii, ghidat de către cadre didactice, dar în condiții de laborator/auditorii și orientat spre obținerea/dezvoltarea competenței de management al timpului [96, p. 166]. De menționat că activitățile extracurriculare de formare se realizează în timpul liber și au un caracter benevol.

Având ca bază aspectele teoretice și praxiologice abordate în investigația noastră, am ținut cont de conceptul învățare autoreglată și de procesul de autoreglare a învățării, planificarea studiului academic în scopul dezvoltării abilităților de autoreglare a propriei învățări la beneficiarii educației formale.

Astfel, acești doi indicatori se referă la cunoștințele, abilitățile și atitudinile formate prin studierea cursurilor la specialitatea Psihopedagogie de care beneficiază studenții în perioada studiilor la universitate, pe de o parte, și la cele formate prin studierea disciplinei *Psihopedagogia învățării autoreglate*, pe de altă parte.

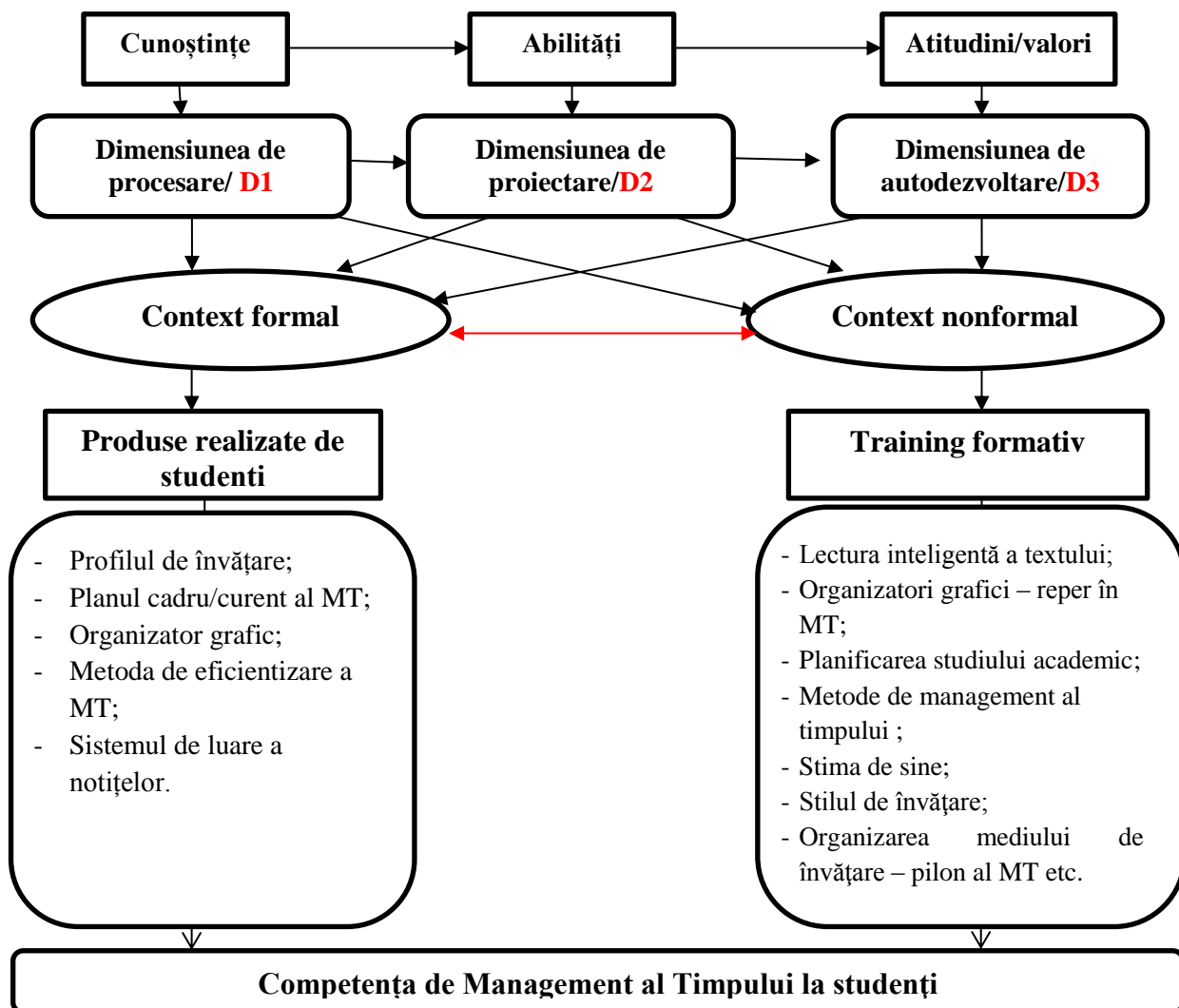


Fig. 2.10. Construct metodologic de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți

Așa cum am menționat anterior, dezvoltarea CMT prin ÎA este axată pe cele trei niveluri, ținând cont de specificul activităților desfășurate în cadrul formal și nonformal, având criteriile de performanță specifice, structurate în Tabelul 2.8.

Tabelul 2.8. Resursele/dimensiunile și indicatorii de performanță pentru dezvoltarea CMT la studenți

<i>Resurse</i> <i>Dimensiuni</i>	Cunoștințe/A1	Abilități/A2	Atitudini și valori/A3
Dimensiunea de	* definirea din perspectiva ÎA a	* proiectarea MT în ÎA a studenților (planificarea	* luarea de decizii în aplicarea proiectului

procesare a CMT/D1	conceptelor de bază ale managementului timpului, depunând efort pentru învățare rapidă și eficientă.	studiului academic) prin colaborarea eficientă, atitudine proactivă și contribuție efectivă în activitatea comună de învățare.	individual de dezvoltare a CMT prin colaborare eficientă, atitudine proactivă și contribuție efectivă în activitatea de învățare.
Dimensiunea de proiectare a CMT/D2	**descrierea metodelor de management al timpului, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de activitatea de învățare.	**aplicarea metodelor, a tehnicilor și a instrumentelor de MT în acțiunea de învățare prin analiză și reflecție asupra propriei învățări și implicare pentru optimizarea învățării.	**argumentarea modalităților de implementare a planului de studiu academic (gestionarea rațională a metodelor de MT) manifestând respect pentru interlocutori.
Dimensiunea de autodezvoltare a CMT/D3	***identificarea teoriilor și a principiilor MT în învățarea autoreglată în scopul identificării unor soluții pentru rezolvarea de probleme în mod creativ.	***elaborarea planului cadru, planului curent în cadrul proiectului de învățare academică; *algoritmizarea sarcinilor prioritare în baza unor criterii specifici pentru stabilirea scopurilor proprii în învățare prin deschidere față de moduri noi de gândire și idei noi; *proiectarea acțiuni învățării autoreglate pe dimensiunile CMT în scopul dezvoltării abilităților de luare a unor decizii pertinente și responsabilitate pentru deciziile asumate.	***aprecierea necesității proiectării, monitorizării timpului prin elaborarea unui program de dezvoltare, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de activitatea de învățare.

În Tabelul 2.8 sunt prezente *resursele* concrete de cunoștințe (A1); abilități (A2); atitudini/valori (A3). Resursele CMT facilitează realizarea activității de MT fie în cadrul formal, fie în cel nonformal.

Drept model de intervenție psihopedagogică pentru dezvoltarea CMT la studenți au servit și *produsele* realizate de studenți conform următoarelor criterii, structurate în Tabelul 2.9.:

Tabelul 2.9. Indicatori de calitate pentru produsele activității studentului

Nr. d/ord.	Produsul	Indicatorii de calitate	Punctajul	Dimensiunea CMT
1.	Profilul de învățare	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificarea propriului stil de învățare (în urma aplicării testului); ✓ Respectarea structurii produsului; ✓ Identificarea caracteristicilor esențiale ale stilului preferențial de învățare; ✓ Argumentarea importanței punctelor 	<p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p>	D3

		<p>forte în procesul de învățare;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prezentarea strategiilor de procesare profundă a informației în funcție de stilul de învățare; ✓ Elaborarea sugestiilor și recomandărilor pentru aplicarea reperelor esențiale ale stilului de învățare; ✓ Respectarea managementului timpului pentru prezentarea profilului de învățare. 	<p>1 punct</p> <p>2 puncte</p> <p>3 puncte</p>	
2.	Planul cadru/curent al MT	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respectarea structurii planului cadru, a planului curent și a orarului unei zile; ✓ Ilustrarea blocurilor de timp pentru învățare; ✓ Prioritizarea sarcinilor de tip A, B și C; ✓ Planificarea activităților de învățare pe unități scurte de timp; ✓ Identificarea timpului destinat studiului și timpului de rezervă; ✓ Fixarea intervalului temporal pentru desfășurarea activităților (specifice planului cadru); ✓ Estimarea duratei realizării sarcinilor academice; ✓ Notarea riguroasă a termenului de început și sfârșit al studiului; ✓ Respectarea termenului de prezentare a produsului. 	<p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>2 puncte</p>	D2
3.	Organizatorul grafic	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corectitudinea construirii O.G; ✓ Respectarea structurii unui O.G; ✓ Selectarea conținutului tematic clar și concis; ✓ Ierarhizarea elementelor de bază ale conținutului; ✓ Raportarea O.G adecvat scopului urmărit; ✓ Prezența deducției analizei, comparării și concluziilor proprii; ✓ Utilizarea figurilor, a culorilor în construirea reprezentativă a 	<p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p>	D1

		<p>conținutului;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborarea sugestiilor și a recomandărilor; ✓ Respectarea timpului de elaborare a O.G; ✓ Claritatea O.G pentru prezentarea publică. 	<p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p>	
4.	Metoda de eficientizare a managementului timpului	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selectarea corectă a metodei de eficientizare a managementului timpului; ✓ Prezentarea etapelor de desfășurare a acesteia; ✓ Aplicarea acesteia în sala de curs; ✓ Utilizarea mijloacelor didactice în prezentarea metodei; ✓ Ierarhizarea răspunsurilor după gradul de complexitate; ✓ Extragerea ideilor principale, a argumentelor, a concluziilor; ✓ Revizuirea datelor înregistrate; ✓ Respectarea termenului de prezentare. 	<p>2 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>2 puncte</p>	D2
5.	Sistemul de luare a notițelor Cornell	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corectitudinea completării cu informație a cadranelor; ✓ Înregistrarea conținutului, prin sintagme, cuvinte de reper; ✓ Utilizarea figurilor, a tabelelor, a culorilor; ✓ Respectarea formatului general și specific al notițelor; ✓ Organizarea și corelarea lucrărilor; ✓ Ilustrarea clară și concisă a conținutului; ✓ Respectarea timpului de prezentare a produsului. 	<p>2 punct</p> <p>1 punct</p> <p>2 puncte</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>2 puncte</p>	D1
6.	Prezentarea de carte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respectarea traseului metodologic al examinării sursei bibliografice; ✓ Selectarea sursei bibliografice din cadrul domeniului de formare profesională; ✓ Examinarea paginii de titlu, a prefeței, a cuprinsului, a glosarului și a altor materiale de la sfârșitul cărții; 	<p>1 punct</p> <p>1 punct</p> <p>1 punct</p>	D3

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Determinarea modului de construire și prezentare a capitolelor cărții; ✓ Identificarea indicilor de structurare a textului; ✓ Examinarea construirii tabelor, a desenelor, a diagramelor, a harților mentale ce însoțesc expunerea conținutului; ✓ Expunerea propriei viziuni la tematica sursei bibliografice; ✓ Respectarea timpului de prezentare publică a cărții. 	1 punct	
		1 punct	
		1 punct	
		2 puncte	
		2 puncte	

În contextul celor menționate putem concluziona că, activând într-o lume dinamic transformatoare, care înaintează cerințe tot mai mari, studentul trebuie să fie competent în a utiliza timpul în mod rațional pentru desfășurarea activităților. Or, aceasta înseamnă nu atât dozarea timpului pentru activități, cât manifestarea competenței de management al timpului prin a da valoare timpului pentru împlinirea academică.

2.2. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților

Timpul, ca resursă educativă, constituie o problemă de îmbinare, de combinare a diferitelor ipostaze ale timpului trăit de către partenerii educaționali (studenți, profesori).

Preocuparea pentru problematica managementului timpului în învățarea autoreglată a studenților este o parte integrativă a politicilor educative, devenind o preocupare și pentru învățământul superior din Republica Moldova, pentru asigurarea formării specialiștilor de înaltă calitate, având la bază imperativele de informare/formare a CMT la studenți.

Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului este axat pe fundamentele științifice, principiile, funcțiile și condițiile psihopedagogice de dezvoltare a CMT, precum și metodele de management al timpului, având drept finalitate-dezvoltarea competenței de management al timpului la studenți.

Pornind de la **scopul cercetării**, care constă în constă în fundamentarea teoretică și metodologică a dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților în contextul educației formale și nonformale. Procesul de instruire, de formare profesională cu componentele sale reprezintă baza formării competenței de management al timpului.

Demersul curricular de proiectare a metodologiei de dezvoltare a competenței de management al timpului constă în exploatarea domeniului proiectării curriculare a programelor de formare dedicate dezvoltării învățării autoreglate a studenților. Considerăm că redefinirea structurilor curriculare în acord cu noile finalități, proiectarea competențelor profesionale pe niveluri diferențiate de formare și prin raportarea la rolurile profesionale, stabilirea procedurilor de asigurare a calității proceselor formative și motivarea personalului didactic în direcția perfecționării profesionale și integrării în programe de formare inițială și continuă, trebuie să reprezinte elementele-cheie ale concepției teoretico-metodologice de abordare a formării competenței de „*a învăța să înveți*” în mod independent și autoreglat. Acest lucru reprezintă scopul major al prezentei cercetări, managementul timpului academic servind nemijlocit drept suport pentru student, pentru demersul profesional, responsabil să-și asume propria învățare, să învețe a fi propriul său învățător. În acest sens, este nevoie să treacă de la instruire la practici autoreflexive, de autoreglare a învățării, însușindu-și un repertoriu de strategii esențiale de studiu și învățare spre a-și asuma responsabilitatea pentru propria învățare.

În elaborarea, Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților am fost inspirați de „*triunghiul de aur*” al managementului, prezentat în Fig. 2.11. [168, 58, p.8].

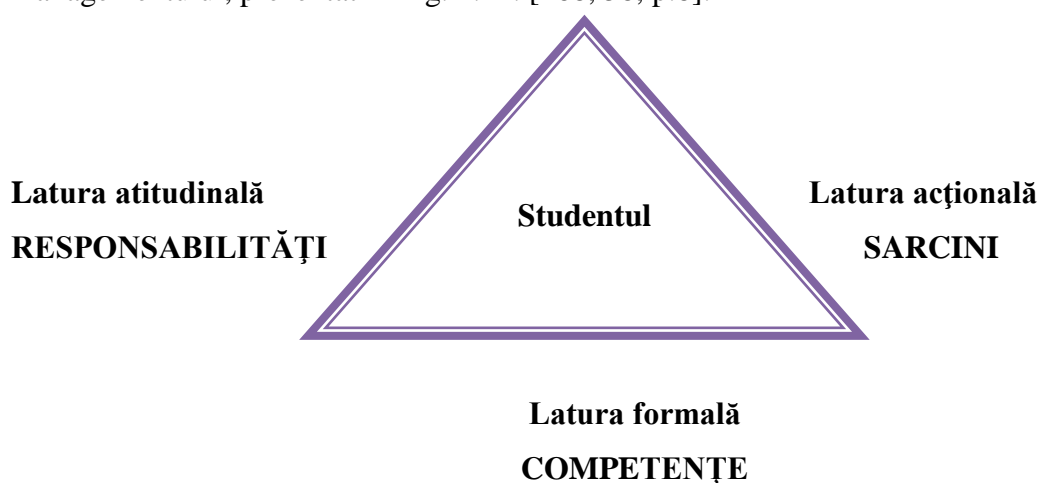


Fig. 2.11. „Triunghiul de aur” al managementului (după I. Popa) [168].

Managementul timpului în învățarea autoreglată este expresia asigurării unui echilibru permanent, dar dinamic între obiectivele individuale ale studenților ce revin titularului, pe de o parte, și sarcini, competențe și responsabilități, pe de altă parte [58]. Importanța și complexitatea obiectivelor trebuie să găsească acoperire în sfera de cuprindere a autorității (competenței) și responsabilității, în delimitarea și exprimarea clară a sarcinilor oferite studenților pe unitatea de timp proiectată.

Direcționarea eforturilor în vederea instruirii și autoinstruirii în cadrul învățării autoreglate permite ierarhizarea etapelor de planificare a studiului academic al studenților ca viziune pragmatică. Astfel, activitățile în acest scop vor fi organizate pe etape, respectându-se consecutivitatea lor.

Aspectele teoretice cercetate și observațiile realizate în instituțiile superioare de învățământ asupra activității academice a studenților procedează la:

- Extinderea și aprofundarea relației studentului cu obiectul de studiu;
- Creșterea și diversificarea caracterului aplicativ și integrativ al acestei relații;
- Schimbarea gradului de dependență/independență în relația profesor-student;
- Scăderea timpului auditorial dedicat predării în favoarea timpului când studentul muncește de unul singur în lipsa tutorelui care i-ar controla și conduce continuu învățarea;
- Deținerea de control și management al timpului, spațiu și conținut de învățare de către student;
- Faptul că studentul este agentul activ implicat, iar profesorul indirect implicat, rolul lui constând mai ales în ghidarea, corectarea și evaluarea studentului.

De aici, oportunitatea cultivării și îmbunătățirii progresive a managementului timpului destinat învățării, esențială independenței academice.

Conceptualizarea dezvoltării competenței de management al timpului în învățământul superior din perspectiva autoreglării a direcționat cercetarea spre elaborarea unui *Model pedagogic* de proiectare și realizare a CMT, adaptat la realitatea procesului educațional în cadrul universitar.

Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților reprezintă elementul integrator teoretico-aplicativ, fiind conceput ca o reprezentare explicativă a modului de proiectare și realizare a MT în cadrul învățământului superior. Modelul îndeplinește o funcție dublă: *funcția de informare inițială*, care declanșează mecanismele logice, și *funcția de validare finală* a resurselor achiziționate, care angajează resursele specifice ale MT din perspectiva învățării autoreglate (Fig. 2.12.).

Componentele modelului se condiționează reciproc și constituie un ciclu continuu, care, prin utilizarea diferitelor metode, forme, mijloace de învățare, are drept rezultat avansarea performanței în planificarea timpului eficient al activităților de învățare academică. Activitatea de învățare trebuie să înceapă de la un volum-suport de *cunoștințe* care, selectate și corelate între ele, vor fundamenta instruirea ulterioară la un nivel mai ridicat, asigurând studenților dezvoltarea *competenței* de management al timpului în context academic.

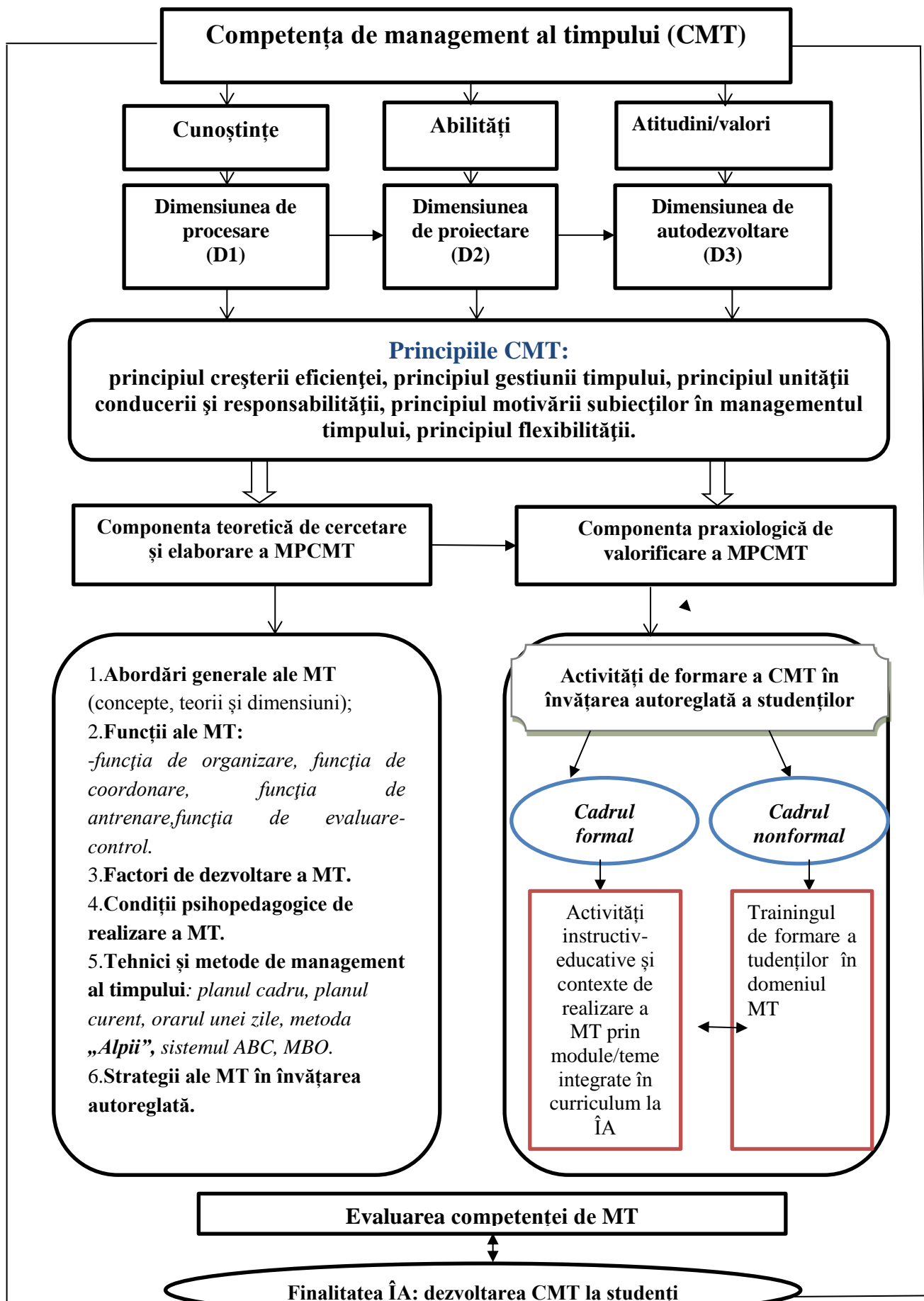


Fig. 2.12. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților

Menționăm importanța componentei teoretice a Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților, deoarece a constituit fundamentul etapei formative.

Potrivit metodologiei, managementul timpului se întemeiază pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de planificare a studiului academic la studenți. Nivelul de management al timpului vizat prin programul de training și activitățile specifice este evaluat în funcție de:

- a) capacitatea studenților de a selecta strategiile de învățare, de a planifica activitățile de învățare ca urgente și importante, de a utiliza tehnicile de management al timpului;
- b) capacitatea studenților de a face față schimbării și situațiilor complexe.

Studentul trebuie să monitorizeze (planifică și controlează) timpul și efortul necesar studiului, creând și structurând astfel un mediu favorabil învățării, solicitând ajutor atunci când dificultățile îi depășesc. În limitele permisivității contextului academic, studenții trebuie să depună efort și să se implice activ și responsabil în controlul și reglarea sarcinilor academice și a climatului psihoemoțional academic, în proiectarea timpului și a mediului de învățare. Indiferent de multitudinea de metode și tehnici de management al timpului, studentul va selecta și utiliza în practica de planificare a studiului pe cele compatibile cu stilul propriu de învățare.

Proiectarea și realizarea MT din perspectiva învățării autoreglate presupune o localizare a implementării Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților, care, în cercetarea noastră o reprezintă învățământul universitar. Acțiunea educativă a MT în învățământul universitar poate fi realizată prin:

1) conceptualizarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților;

2) fixarea Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților la nivelul unor caracteristici esențiale ale fenomenului original studiat:

- MTA – un nou conținut în cadrul învățării autoreglate, având funcția de planificare a parcursului academic;
- Fundamentarea teoretică MTA;
- Proiectarea activităților de dezvoltare a CMT în învățarea autoreglată a studenților, care constituie coordonata praxiologică a dezvoltării competenței managementului timpului în contextul învățării autoreglate;
- Modalitățile de realizare a MT în învățământul superior;
- Evaluarea competenței de MT;

- Finalitatea: dezvoltarea CMT la studenți;

3) operaționalizarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților la nivel de cerințe metodologice;

4) verificarea eficienței praxiologice a Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților prin intermediul experimentului pedagogic.

Componenta teoretică de cercetare și elaborare a MPCMT include abordări generale ale MT (concepte, teorii și dimensiuni); funcții și principii ale MT; factori de dezvoltare a MT; condiții psihopedagogice de realizare a MT; tehnici și metode de management al timpului; strategii ale MT în învățarea autoreglată; sistemul de principii pedagogice (principiul calității (autoreglarea), principiul echității, principiul relevanței, principiul centrării pe beneficiar) și mecanismul de dezvoltare a CMT (Fig. 2.9). CMT este structurată pe trei dimensiuni care vizează integritatea celor trei niveluri ale competenței cunoștințe, abilități, atitudini, ținând cont de specificul activităților de management al timpului în învățarea autoreglată:

Dimensiunile de procesare/organizare implică capacitatea studenților de a gestiona eficient conținuturile învățării; o imagine clară despre criteriile de evaluare a lucrărilor de control și a activităților individuale; identificarea precisă a surselor de învățare și stocarea materiei, precum și o abordare mai amplă a subiectelor învățării etc.

Dimensiunea de proiectare presupune scopuri bine definite și conforme cerințelor; urmărirea graduală a îndeplinirii sarcinilor academice și ierarhizarea acestora după importanță; o gestiune mai amplă a activităților proiectate pe un interval de timp. În procesul proiectării se ține cont și de *structurarea mediului de învățare* prin evitarea zgomotului, a aglomerației umane, a activităților pasagere (vizionarea emisiunilor TV, ascultarea muzicii).

Dimensiunea de autodezvoltare cuprinsă de autoevaluare continuă și raportare la criteriile de performanță; control și monitorizare perseverentă și continuă; deschidere către feedback-ul oferit de profesori și colegii experți și luarea în calcul a sugestiilor acestora pentru îmbunătățirea produselor academice etc. *Solicitarea asistenței, a ajutorului* este un indicator al dependenței acestora față de profesor și alți experți, al necesității lor de a fi controlați și monitorizați din exterior și îndeaproape.

Fundamentarea teoretică a MT are la bază următoarea supoziție: ÎA exercită un control motivațional, metacognitiv și comportamental activ asupra învățării studentului care trebuie învățat să aprecieze corect valoarea MT și să se informeze asupra dimensiunilor de procesare, de proiectare și autodezvoltare prin managementul timpului.

Componenta praxiologică de valorificare a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților reprezintă o schemă procedurală care vizează desfășurarea activităților specifice, în context formal și nonformal, pentru dezvoltarea competenței de management al timpului la studenți. Elementele praxiologice ale **Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților** reflectă în mod substanțial posibilitatea dezvoltării CMT și necesitatea cultivării valorii de MT la studenți prin intermediul învățării autoreglate.

Modalitățile de realizare a MT în învățământul superior din punct de vedere psihopedagogic în contextul învățării autoreglate cuprind specificări și delimitări acționale, în vederea eficientizării procesului de dezvoltare a CMT (în special, formarea capacității privind gestionarea rațională a timpului) prin:

- Training-ul pedagogic de dezvoltare a CMT (desfășurat în context nonformal);
- Ansamblul de produse (realizate în context formal).

Implementarea activităților de MT integrate în cadrul disciplinei *Psihopedagogia învățării autoreglate* prin proiectarea și realizarea unui sistem de activități de MT la studenți, precum și a Training-ului pedagogic de dezvoltare a CMT pentru studenți au fost realizate pe cale experimentală (a se vedea capitolul 3 al lucrării).

Aceste posibilități de dezvoltare a CMT sunt asigurate de *conexiunea pedagogică la nivel formal-nonformal*.

Calitatea intervențiilor este exprimată de **evaluarea competenței de MT** prin aplicarea resurselor concrete ale CMT (reflectate în Tabelul 2.8, Tabelul 2.9), și vizează rezultatele măsurabile ale proiectării și dezvoltării CMT la studenți în învățământul universitar. Componenta cuprinde tehnici de evaluare a activității studentului.

Dezvoltarea CMT la studenți constituie finalitatea de bază a ÎA. Raționalizarea utilizării timpului presupune o organizare conștientă, continuă și perseverentă a acțiunilor de învățare autoreglată. Astfel, formarea CMT la studenți reprezintă o racordare la temporalitate, dar și un vector al acțiunii de învățare în mediul universitar.

Caracterul reflexiv al cercetării a fost asigurat de invocarea punctelor de vedere personale, deschise schimbării și reconstrucției în vederea sporirii calității formării competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate la studenți.

Ținem să menționăm că din punct de vedere psihologic și pedagogic managementul timpului în contextul învățării autoreglate reprezintă o construcție teoretico-metodologică ce include identificarea, aprecierea, analiza și dezvoltarea competenței de management al timpului,

fiind indispensabilă studenților ca instrument de determinare, valorificare și eficientizare a procesului de învățare autoreglată și nu numai.

2.3. Concluzii la capitolul 2

1. Analiza abordărilor generale ale managementului timpului, a teoriilor psihologice și pedagogice ale învățării autoreglate ne-a permis să definim noțiunea de **competență de management al timpului**, care reprezintă un sistem integrat de resurse (cunoștințe, abilități, atitudini/valori) obținute prin învățarea autoreglată și valorificate prin acțiuni formale și nonformale, desfășurate într-o interconexiune în vederea atingerii performanțelor urmărite.

Conceptualizarea competenței de management al timpului a avut la bază condițiile pedagogice și psihologice de dezvoltare a CMT, Modelul procesual pentru planificarea timpului.

2. *Constructul metodologic de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți* reprezintă o schemă procedurală, care reliefează faptul că activitățile desfășurate în context formal, precum și programul activităților formative necesare dezvoltării personalității studentului conturează condițiile de dezvoltare a competenței de management al timpului, constituind premise pentru desfășurarea cercetării experimentale, având ca repere: resursele/dimensiunile și indicatorii de performanță pentru dezvoltarea competenței de management al timpului la studenți, indicatorii de calitate pentru produsele activității studentului realizate pentru dezvoltarea celor trei dimensiuni ale CMT: procesare, proiectare, autodezvoltare.

3. *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților* este axat pe cinci principii de bază: *principiul creșterii eficienței, principiul gestiunii timpului, principiul unității conducerii și responsabilității, principiul motivării subiecților în managementul timpului, principiul flexibilității* și include coordonate teoretice și praxiologice ale dezvoltării CMT prin ÎA în învățământul universitar, evidențiază condițiile de realizare a MT în vederea dezvoltării competenței de management al timpului la studenți.

3. DEMERS EXPERIMENTAL AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE MANAGEMENT AL TIMPULUI ÎN ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ A STUDENȚILOR

3.1. Diagnosticul nivelului inițial al competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților

Cercetarea experimentală s-a axat pe rezultatele investigației teoretice privind teoriile și principiile managementului timpului. Abordarea învățării autoreglate drept context de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți a constituit bază pentru elaborarea și validarea demersului experimental de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți.

Cercetarea realizată cu scopul de a dezvolta competența de management al timpului în contextul învățării autoreglate la studenți a vizat la prima etapă un demers investigativ de natură constatativă, ale cărui date au fost utile în inițierea strategiei de lucru valorificabilă în abordarea complexă a studiului realizat. În acest sens, prima parte a acestui capitol este dedicată ilustrării contextului metodologic al investigației constative la prima etapă experimentală prin prezentarea eșantioanelor de subiecți implicați în cercetare, metodologiei de cercetare, instrumentelor.

În partea a doua a acestui compartiment sunt descrise și analizate cantitativ datele obținute, care se raportează la nivelul competenței de management al timpului a studenților stabilită prin chestionarea acestora.

Experimentul pedagogic s-a desfășurat la Universitatea de Stat din Moldova. Activitățile experimentale au fost desfășurate prin demers didactic în cadrul predării cursului *Psihopedagogia învățării autoreglate*. Curriculumul la disciplina dată este elaborat în conformitate cu prevederile și principiile actuale ale învățării, dar și demersuri ale metodologiei de aplicare a învățării autoreglate:

- centrare pe formarea/dezvoltarea competențelor autoreglatorii (ca expresie a managementului timpului academic);
- centrare pe învățarea activă/interactivă;
- corelarea/interconexiunea componentelor curriculare: finalitățile, conținuturile, strategiile didactice etc.

Important este că formarea competenței de management al timpului s-a realizat în contextul general academic de formare a dimensiunilor cognitive și afective la studenți, accentuată fiind latura de proiectare/monitorizare/control, reflectată prin indicatorii respectivi.

Experimentul formativ a fost realizat numai în grupurile experimentale. Pe parcursul experimentului (care a durat un semestru) se introduceau diferite modificări în urma stabilirii unor incorectitudini sau în urma alegerii strategiilor ineficiente.

Este de menționat că, în cadrul fiecărei sesiuni, se modelau diferite tipuri de strategii didactice interactive, evidențiind metoda dominantă, determinată de conținutul obiectivului / obiectivelor de atins. Se modelau câte două tipuri de strategii didactice interactive cu metode dominante diferite, însă raportate la același tip de obiectiv/obiective în scopul stabilirii eficienței acestora (exemple de ședințe ale sesiunilor respective sunt prezentate în Anexa 9).

La finele experimentului formativ a fost realizată evaluarea post-experiment, cu aplicarea acelorași instrumente ca și la etapa preexperimentală, atât în grupele experimentale, cât și în grupele de control.

Pentru evaluarea variabilelor cercetării au fost aplicate următoarele Chestionare:

- Chestionar „Autoreglarea academică la studenți” (C. Magno, 2010) (Anexa 2).
- Chestionarul „Stilul autoreglării activității academice”(G.S. Prâghin, 2007) (Anexa 3) .
- Chestionarul de identificare a nivelului inițial al competenței de management al timpului (Anexa 4).

Subiecții antrenați în experiment nu s-au confruntat cu neclarități în înțelegerea și interpretarea itemilor cuprinși în chestionare.

Chestionarul „*Autoreglarea academică la studenți*” (C.Magno, 2009, 2010) identifică distribuția populației testate conform nivelului de autoreglare a învățării: *ridicat, mediu, scăzut*. Chestionarul cuprinde 55 de itemi, clasificați conform dimensiunilor reprezentative ale autoreglării învățării academice: I. *procesarea informației*; II. *planificarea/stabilirea scopurilor*; III. *autoevaluarea*; IV. *solicitarea asistenței / ajutorului*; V. *structurarea mediului de învățare*; VI. *responsabilitățile academice*; VII. *Organizarea* [162, 109, 110]. Fiecare item permite 4 variante de răspuns – *aproape întotdeauna, deseori, rareori, aproape niciodată* – cotate cu puncte.

Chestionarul „*Stilul autoreglării activității academice*” (G. S. Prâghin, 2007) identifică stilul de autoreglare a activității academice pe parametrii (1) *dependență de control extern*; (2) *independență și autonomie în controlul și monitorizarea propriei activități academice* și (3) *dependență/independență situativă*. Chestionarul este compus din 18 itemi. Scorul rezultatelor obținute intervine din totalurile răspunsurilor ce vor avea coincidență maximă cu cheia chestionarului [117].

În cadrul acestui demers investigațional a fost aplicat *Chestionarul de identificare a nivelului inițial al competenței de management al timpului*. Chestionarul este compus din 20 de itemi [30, 31].

Respondenții au completat chestionarele individual, în condiții de lucru pre- și post-training, sub supravegherea experimentatorului.

Pentru a realiza scopul experimentului pedagogic și a asigura condițiile optime de organizare/desfășurare/evaluare a acestuia au fost respectate obiectivele care au subliniat esența experimentului pedagogic ca proces etapizat și complex, accentuând caracterul său teoretico-aplicativ-formativ. Activitățile de experimentare au fost realizate pe parcursul anilor 2015-2018. Experimentul pedagogic a fost realizat în condiții obișnuite de predare/învățare/evaluare conform programului de studii, având drept grup țintă (beneficiari) studenții de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (FPȘESAS), specialitatea *Psihopedagogie*, secția cu frecvență la zi, și studenții de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitatea *Limba engleză și Științe ale educației*, secția cu frecvență la zi. Activitățile din cadrul programului formativ s-au desfășurat o dată pe săptămână, pe parcursul unui semestru, în context formal și nonformal. Experimentul formativ s-a realizat în grupele experimentale pe un eșantion de 34 de studenți de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, specialitatea *Psihopedagogie*.

Metodele utilizate în cadrul demersului experimental de dezvoltare a competenței de management al timpului au fost, cu precădere, de tip aplicativ, punându-se accent pe valorificarea disponibilităților personale și acumularea de cunoștințe, abilități și atitudini în cadrul programului formativ și utilizarea ulterioară în practica personală și profesională.

Variatatea tehnicilor de învățare-dezvoltare experiențiale utilizate fortifică implicarea activă a studenților pe parcursul activităților.

Aplicarea metodologiei are drept scop dobândirea de performanțe și formarea competenței de management al timpului.

Diagnoza investigațională pretest ne-a permis să elucidăm calitatea managementului timpului a studenților în contextul învățării autoreglate, conștientizarea de către studenți a necesității planificării timpului pentru învățare în instituțiile de învățământ și declanșarea motivației pentru gestionarea timpului în context academic și nu numai.

Pentru detensionarea și stabilirea relației dintre participanții implicați în experiment s-au desfășurat activități de cunoaștere, autocunoaștere, pentru a crea climatul favorabil necesar desfășurării experimentului.

Antrenarea participanților în exprimarea opiniilor a favorizat participarea lor activă pe parcursul aplicării programului de formare și stimularea interesului pentru tematicile propuse.

Activitatea experimentală a început cu planificarea procesului la nivel de etape, obiective, conținut, termeni și rezultate, care sunt descrise în Tabelul 3.1.

În derularea experimentului pedagogic s-a pornit de la premise că studenții sunt la vârsta în care se definește, în mare parte, formarea identității și personalității, se conturează valorile și cunoștințele de cultură generală (competențe-cheie) și ne permite formarea elementelor de CMT, argumentul fiind următorul: studentul, ca subiect activ al educației, își poate forma/dezvolta atitudinea proprie față de managementul rațional al timpului.

Tabelul 3.1. Planificarea experimentului pedagogic

Etape	Obiective	Activități	Termeni	Rezultate scontate
<i>Etapa de constatare/Pretest</i>				
Etapa I	a)Sensibilizarea opiniei privind necesitatea MT în învățământul superior.	Aplicarea chestionarelor pentru studenți.	Anul de studii 2015-2018 Septembrie	Elaborarea Programului formativ
Etapa a II-a	b)Identificarea componentelor învățării autoreglate la studenți. c)Compararea rezultatelor experimentului de constatare obținute între eșantioane.			
<i>Etapa de formare</i>				
Etapa I	a)Formarea studenților în domeniul MT, prin prezentarea și explicarea modelului de formare a CMT.	Prezentarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților, printr-un program tematic. Realizarea Programului de activități privind MT în baza	Anul de studii 2015-2018 Decembrie	Selectarea și proiectarea unui sistem de activități tematice.
Etapa a II-a	b)Motivarea studenților pentru formarea CMT în cadrul activităților de Învățare autoreglată.			Un set de produse pentru formarea/dezvoltarea CMT aplicate în cadrul PÎA.

		Curriculumului la disciplina PÎA (infuzată în cadrul aceleiași discipline în formarea CMT la studenți)		
Etapa de control/Posttest				
Etapa de validare	Analiza impactului variabilei independente și de identificare a variabilei dependente. Constatarea nivelului de dezvoltare a CMT la studenți prin analiza produselor realizate de studenții participanți la training.	Aplicarea chestionarelor pentru studenți.	Anul de studii 2015-2018 (luna decembrie)	Raportarea rezultatelor obținute în experimentul de formare la cele din experimentul de constatare. Aprecierea eficienței programului formativ asupra CMT la studenți.

În cadrul experimentului pedagogic ne-am propus să stabilim capacitatea de management al timpului la studenți în contextul învățării autoreglate, în baza nivelelor de performanță ale competenței de management al timpului.

La etapa de constatare a experimentului am urmărit ca scop identificarea nivelului inițial a dezvoltării managementului timpului la studenți și stabilirea stilului de autoreglare a activității academice, precum și determinarea dimensiunilor autoreglării. La această etapă a fost aplicat chestionarul de identificare a competenței de management al timpului (Anexa 4). Instrumentele, Chestionarul „*Autoreglarea academică la studenți*” (C. Magno, 2010) (Anexa 2), chestionarul „*Stilul autoreglării activității academice*” (G.S. Prâghin, 2007) (Anexa 3), aplicate în cea de a II-a etapă a demersului de constatare, au fost complementare.

Datele obținute au fost prelucrate prin procedee statistice simple procentuale (%).

Astfel, pentru prima probă studenților li s-a propus să răspundă la întrebările unui chestionar de identificare a competenței de management al timpului elaborat în acest scop. Afirmările descriu comportamente specifice în managementul timpului pentru fiecare nivel. Rezultatele obținute în urma chestionării studenților (a se vedea și rezultatele prezentate în Anexa 6) sunt prezentate în Tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Rezultatele identificării nivelului inițial al competenței de management al timpului la studenți (EE și EC) la etapa de constatare

Nivelul de proiectare a timpului	Facultatea	
	Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (EE)	Limbi și Literaturi Străine (EC)
	34 de studenți= 100 %	27 de studenți=100 %
<i>Nivel foarte bun</i>	2, 94 %	7, 40 %
<i>Nivel bun</i>	8, 82 %	44, 44 %
<i>Nivel satisfăcător</i>	41, 17 %	37, 03 %
<i>Nivel nesatisfăcător</i>	47, 05 %	11, 11 %

Analizând datele din Tabelul 3.2. constatăm că rezultatele studenților de la ambele facultăți se deosebesc calitativ. Studenții de la specialitatea *Psihopedagogie* au înregistrat mai multe răspunsuri la scala *satisfăcător* (41,17 %) și *nesatisfăcător* (47,05 %), aceasta dovedind o pregătire psihopedagogică bună. Studenții încearcă să mențină controlul asupra managementului timpului, dar nu sunt suficient de consecvenți pentru a reuși. Nu își planifică timpul și sunt sub influența circumstanțelor de ordin exterior. Își ating scopul urmărit doar dacă își stabilesc o listă a priorităților pe care o respectă.

Studenții de la specialitatea *Limba engleză și ȘE* au înregistrat, în mare parte, răspunsuri la nivelul *bun* (44,44 %) și *satisfăcător* (37,03 %), ceea ce demonstrează că stăpânesc la un nivel înalt managementul timpului personal. Totodată, ca și studenții de la specialitatea *Psihopedagogie*, încearcă să mențină controlul asupra managementului timpului, dar nu sunt suficient de consecvenți pentru a reuși. Rezultatele obținute la una dintre aserțiuni este mai mare decât la eșantionul paralel. O explicație logică a acestei diferențe este că studenții de la specialitatea *Limba engleză ȘE* au beneficiat de mai puține discipline la modulul psihopedagogic, accentul fiind pus pe cunoașterea domeniului studiat.

Datele din Tabelul 3.2. atestă că rezultatele înregistrate de studenții de la specialitatea *Psihopedagogie* sunt mai scăzute pentru *nivelul foarte bun* (2,94 %) și *nivelul bun* (8,82 %) comparativ cu rezultatele obținute de către studenții de la Facultatea Limbi și Literaturi Străine, astfel, pentru *nivelul foarte bun* (7,40 %) și *nivelul bun* (44,44 %). Aprecierile oferite indică prezența unor cunoștințe generale, capacități și deprinderi care pot forma o premisă importantă pentru dezvoltarea ulterioară a competenței de management al timpului pentru studenții de la specialitatea *Psihopedagogie*.

Etapa a II-a a demersului de constatare a vizat identificarea stilului autoreglator al studentului. La această etapă a fost aplicat un alt instrument complementar cercetării, *Chestionarul stilului de autoreglare a activității academice*, prezentat în Anexa 2, la care au răspuns 61 de studenți. Rezultatele etapei a II-a au fost analizate în baza a 18 itemi, care au vizat trei stiluri de autoreglare academică:

(1) stilul AAA Autonom-Independent, (2) stilul AAA Dependent, (3) stilul AAA Situațional.

În Tabelul 3.3 sunt prezentate stilurile de autoreglare a activității academice, la etapa de constatare, pentru eșantionul de control și eșantionul experimental (Anexa 7).

Tabelul 3.3 Stilurile de autoreglare a activității academice

Stilul AAA	Facultatea <i>Pretest</i>	
	Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (EE)	Limbi și Literaturi Străine (EC)
Autonom-Independent	19,35%	7, 40 %
Dependent	73,52%	77, 77 %
Situațional	8,82 %	14, 81%

Rezultatele obținute demonstrează că studenții de la ambele facultăți au dezvoltat stilul dependent de autoreglare a activității academice: cei de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (EE) – cu 73,52% și studenții de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine (EC) – cu 77,77 %. Studenții care au dezvoltat *stilul AAA Dependent* sunt considerați persoane care, în procesul îndeplinirii activității, mizează în principal pe control și suport extern, au nevoie de sugestiile, susținerea și indicațiile unor persoane avizate. Se transpun cu greu în actul de învățare, implicarea fiind plină de ezitări.

19,35 % din studenții de la facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (EE) au dezvoltat stilul AAA *Autonom-Independent*, caracterizat prin autocontrol dezvoltat, încredere în sine, tendință evidentă de a îndeplini independent orice tip de activitate – „autonomii”. Analizând datele, constatăm o descreștere a indicilor la *stilul AAA Situațional*, dezvoltat la un număr mic de studenți: 8,82 % la studenții de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (EE) și 14,81 % la studenții de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine (EC). Studenții care au dezvoltat acest stil sunt considerați persoane labile, parțial conștiente de propriile limite și vulnerabilități, parțial dependente de contextul academic și de suportul experților – „**autonome/independente situațional**” și „**dependente situațional**”.

Prezentarea grafică din Fig. 3.1 demonstrează că, în fond, studenții au dezvoltat stilul dependent al autoreglării activității academice. Considerăm că datele obținute din investigația

dată ne direcționează să elaborăm teme/ sugestii de conținut pentru programul formativ, astfel încât să dezvoltăm într-o măsură mai mare stilul independent-autonom al activității de învățare la studenți din învățământul universitar.

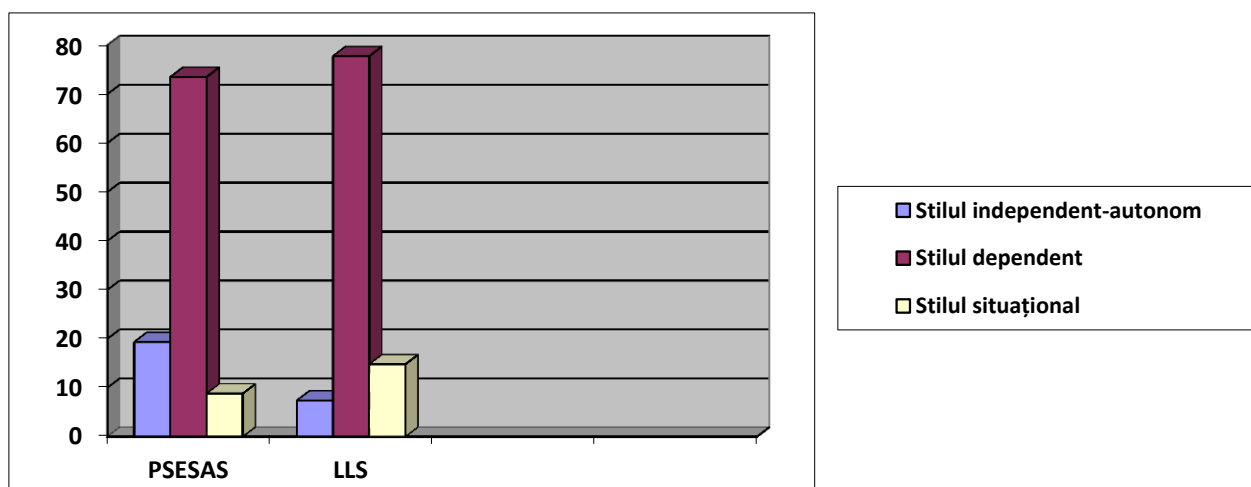


Fig. 3.1. Stilul de autoreglare a activității academice la etapa de pretest (EE și EC)

Un alt instrument complementar, aplicat în cadrul etapei de constatare a experimentului, este chestionarul „Autoreglarea academică la studenți” (C.Magno, 2010), prin care am identificat dimensiunile reprezentative ale autoreglării învățării academice: (I) procesarea informației; (II) planificarea/stabilirea scopurilor; (III) autoevaluarea; (IV) solicitarea asistenței/ajutorului; (V) structurarea mediului de învățare; (VI) responsabilitățile academice; (VII) organizarea.

Fiecare item permite 4 variante de răspuns – *aproape întotdeauna, deseori, rareori, aproape niciodată* – cotate cu puncte.

În Tabelul 3.4 sunt prezentate dimensiunile reprezentative ale autoreglării academice cele mai importante pentru studenți, care au fost selectate din tabelul din Anexa 8.

Tabelul 3.4. Dimensiunile reprezentative ale autoreglării academice, etapa de constatare (EE și EC)

Dimensiunile Autoreglării	Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (EE)	Facultatea de Limbi și Literaturi Străine (EC),	Diferența semnificativă
1. Procesarea informației	77,74 %	70, 70%	7, 04
2. Planificarea/stabilirea scopurilor	21, 28 %	24, 78%	-3,5
3. Autoevaluarea	60, 21 %	52, 99 %	7, 22
4. Solicitarea ajutorului	73, 47 %	45, 05 %	28, 42
5. Structurarea mediului de învățare	28, 50 %	25, 25 %	3, 25

6. Responsabilitățile academice	27, 21 %	28, 41 %	-1, 2
7. Organizarea/planificarea	34, 17 %	36, 49 %	-2, 32

Analizând datele prezentate în Tabelul 3.4 și, în profil grafic, în Fig. 3.1, luând în calcul nivelul global al autoreglării pentru fiecare eșantion, facem următoarele constatări:

Pentru eșantionul experimental, prima dimensiune a autoreglării academice cu cel mai mare impact asupra învățării eficiente de unul singur este **procesarea informației** (77,74 %).

La scala/dimensiunea **solicitarea asistenței, ajutorului** valorile cele mai mari le-au înregistrat studenții de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (EE) – 73,47 %. Acest rezultat este un indicator al dependenței studenților față de profesor și alți experți, al necesității lor de a fi controlați și monitorizați din exterior și îndeaproape.

O altă dimensiune definitorie a independenței în învățarea academică este capacitatea de **autoevaluare**, cuprinsă, la subiecții grupului experimental, de valorile 60,21 %. Ca itemi reprezentativi specificăm: autoevaluare continuă și raportare la criteriile de performanță; control și monitorizare perseverentă și continuă; deschidere către feedback-ul oferit de profesori și colegii experți și luarea în calcul a sugestiilor acestora pentru îmbunătățirea produselor academice etc.

Conform datelor, 34,17 % de studenți de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (EE), manifestă capacitatea de **organizare**. Astfel diferența procentuală între studenții eșantionului de control, cu cel mai înalt nivel al organizării autoreglării academice, și studenții eșantionului experimental, cu cel mai scăzut nivel al autoreglării academice, este de 2,32 %.

La nivel de conduite academice **Organizarea** implică capacitatea studenților de a gestiona eficient conținuturile învățării; o imagine clară despre criteriile de evaluare a lucrărilor de control și a activităților individuale; identificarea precisă a surselor de învățare și stocarea materiei; o abordare mai amplă a subiectelor învățării etc.

Merită atenție rezultatele înregistrate la dimensiunea **Structurarea mediului de învățare**, unde avem înregistrate următoarele valori: studenții Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială – 28,50% și studenții Facultății de Limbi și Literaturi Străine – 25,25 %. Dacă analizăm itemii ce compun această scală – evitarea zgomotului, a aglomerației umane, a activităților pasagere (vizionarea emisiunilor TV, ascultarea muzicii) – constatăm că studenții Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială sunt mai puțin influențați de factorii de mediu. Adică, capacitatea lor de concentrare și de

lucru este mai consolidată, stăpânind și gestionând mai eficient evenimentele concurențiale învățării.

În Fig.3.2 sunt prezentate datele analizei rezultatelor investigate pe eșantionul experimental (EE) și eșantionul de control (EC) privind autoreglarea academică a studenților asupra necesității unui management al timpului în context academic, totodată, sunt prezentate datele expuse în procente (%), ce oferă o analiză a itemilor din scala „Autoreglarea academică a studenților” (Anexa 1) la etapa de constatare pe EE și EC privind diagnosticarea nivelului de autoreglare academică a dimensiunilor învățării în raport cu managementul timpului.

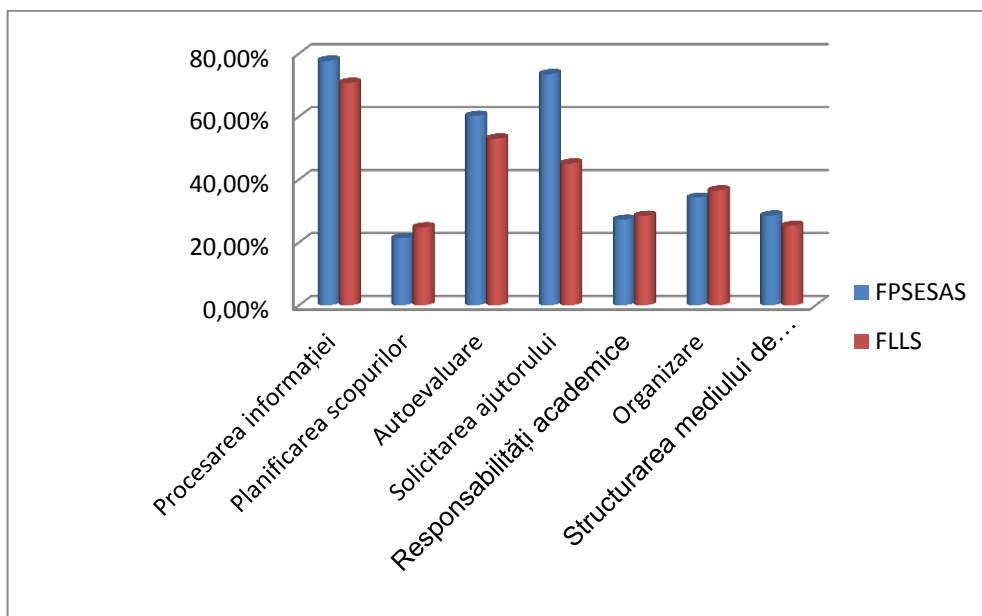


Fig. 3.2. Nivele ale scalelor autoreglării academice, pe eșantioane

În prelucrarea datelor s-a utilizat programul SPSS (versiunea 20.0) [38], s-au folosit datele descriptive și de frecvență, coeficientul de corelație a rangurilor Spearman, coeficientul de corelație Pearson, Testul T-test pentru eșantioane independente pentru a calcula diferențele dintre mediile grupurilor împărțite pe criteriile alese, precum și testul T-test pentru eșantioane perechi.

Astfel, în urma prelucrării statistice, am obținut următoarele rezultate (datele descriptive și de frecvență) la etapa **pretest**, prezentate în Tabelele 3.5, 3.6, 3.7.

Tabelul 3.5. Nivelul de dezvoltare a competenței de management al timpului (pretest)

	Frecvență	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Nivel nesatisfacator	19	31,1	31,1	31,1
Nivel satisfacator	24	39,3	39,3	70,5
Nivel bun	15	24,6	24,6	95,1
Nivel foarte bun	3	4,9	4,9	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Tabelul 3.6. Stilul autoreglării activității academice (pretest)

	Frecvență	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Dependent	27	44,3	44,3	44,3
Independent	27	44,3	44,3	88,5
Situațional	7	11,5	11,5	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Tabelul 3.7. Dimensiunile autoreglării (Academic SRL) (pretest)

	Frecvență	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Nivel scazut	29	47,5	47,5	47,5
Valid Nivel mediu	30	49,2	49,2	96,7
Nivel ridicat	2	3,3	3,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Pentru a demonstra relația dintre variabilele cercetate am utilizat coeficientul de corelație a rangurilor Spearman. Coeficientul de corelație este o măsură numerică sau un indice al gradului de asociere între două seturi de scoruri. Intervalul de valori este de la maxim +1,00, prin 0,00, până la -1,00. Semnul „+” indică o corelație pozitivă – anume că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile. Semnul „-” – indică o corelație negativă – anume că, în timp ce scorurile unei variabile cresc, scorurile pentru cealaltă variabilă descresc.

Analizând rezultatele prelucrării statistice la etapa de **pretest**, am obținut următoarele corelații: există o relație pozitivă semnificativă între variabila managementul timpului și variabila dimensiunile autoreglării (Academic SRL) ($r= 0,546$, $DF=61$, $p=,000$); odată cu creșterea performanțelor de management al timpului, crește și calitatea dimensiunilor autoreglării.

Pentru a determina dacă mediile pentru seturile de variabile sunt diferite semnificativ la eșantionul experimental și cel de control, am aplicat testul T-test. Testul T-test pentru eșantioane independente este utilizat pentru a calcula dacă mediile variabilelor sunt diferite semnificativ una față de cealaltă. Rezultatele obținute sunt expuse în Fig. 3.3, la etapa de pretest.

Media pentru variabila managementul timpului la grupul experimental ($M=16,03$, $SD=4,44$) este mai mică ($t= -3,738$, $DF=59$, $p=0,000$) decât media la aceeași variabilă la grupul de control ($M=19,93$, $SD=3,46$), deci aceste diferențe ale mediilor sunt semnificative.

Media pentru variabila stilul autoreglării activității academice (SAAA) la grupul experimental ($M=1,91$, $SD=0,51$) este mai mare ($t= 3,36$, $DF=59$, $p=0,001$), decât media la aceeași variabilă la grupul de control ($M=1,37$, $SD=0,74$), deci aceste diferențe ale mediilor sunt semnificative.

Media pentru variabila dimensiunile autoreglării (Academis) la grupul experimental ($M=118,71$, $SD=43,59$) este mai mare ($t= 2,043$, $DF=59$, $p=0,046$) decât media la aceeași variabilă la grupul de control ($M=97,70$, $SD=34,60$), deci aceste diferențe ale mediilor sunt semnificative (Anexa 10).

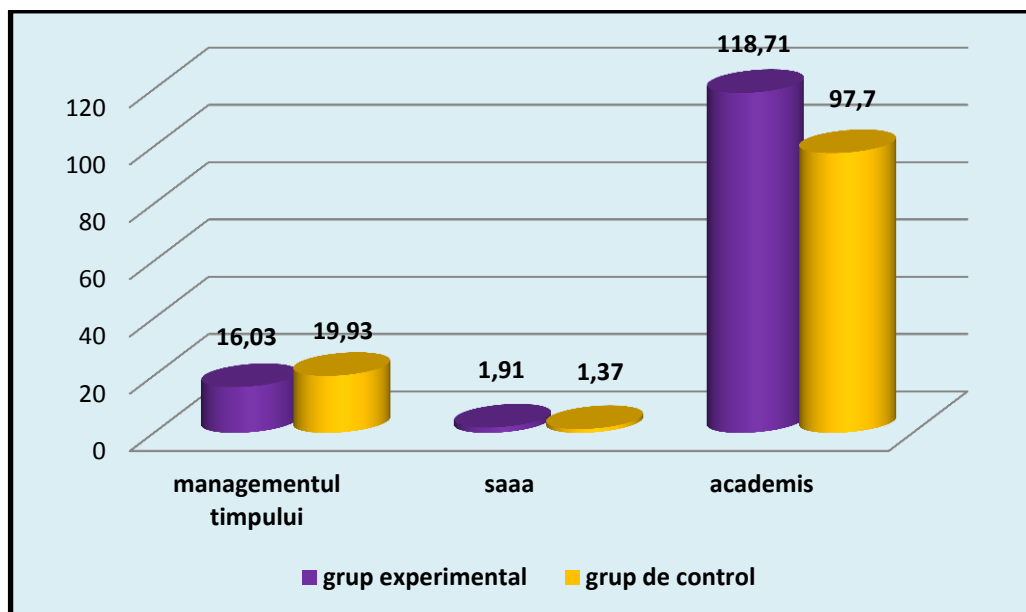


Fig. 3.3. Prezentarea grafică a mediilor până la programul formativ

Sintetizând rezultatele etapei de constatare a experimentului, putem formula următoarele concluzii: managementul timpului este perceput ca necesar pentru realizarea studiilor în cadrul învățământului superior. Există un grad înalt de interes pentru dezvoltarea competenței de management al timpului ca și caracteristică individuală a studentului în activitatea de învățare. De asemenea, au fost identificate dimensiunile autoreglării la studenți cu cel mai mic grad de utilizare care trebuie infuzate în cadrul programului formativ. Stilul autoreglării academice manifestat de către studenți este adiacent conceptualizării CMT la treapta de învățământ superior.

3.2. Validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților

În baza rezultatelor și a concluziilor formulate la etapa constatării, a fost proiectată metodologia de dezvoltare a CMT în cadrul experimentului de formare.

Metodologia **experimentului de formare** a presupus crearea unor condiții și oportunități de dezvoltare a competenței de management al timpului printr-un complex de intervenții pedagogice, elaborat în baza datelor obținute la etapa de constatare a experimentului și s-a desfășurat în conformitate cu următoarele etape:

Etapa I a experimentului de formare s-a desfășurat în lunile septembrie-decembrie a anului de studii 2015-2016 și a fost destinat studenților (34 de studenți din anul I).

Scopul experimentului de formare a vizat dezvoltarea CMT la studenți prin învățarea autoreglată în cadrul unui sistem de activități educative de MT, care să contribuie la conștientizarea valorii MT în dezvoltarea profesională și personală.

În cadrul experimentului de formare s-a urmărit variabila CMT drept competență transversală în învățământul universitar, descrisă în capitolul 2 și realizată prin următoarele materiale elaborate de noi și descrise în acest capitol al tezei:

- Modelul psihopedagogic de dezvoltare a CMT în învățarea autoreglată a studenților;
- Training-ul pedagogic de dezvoltare a CMT (desfășurat în context nonformal);
- Ansamblul de produse (realizate în context formal).

Etapa a II-a a experimentului de formare a vizat formarea studenților și a fost realizat în cadrul disciplinei academice *Psihopedagogia învățării independente* prin proiectarea și realizarea unui sistem de activități specifice.

Programul activităților formative, desfășurat în context nonformal, a constatat în implementarea unor modalități de acțiune considerate a fi eficiente în dezvoltarea CMT a studenților din eșantionul experimental.

Training-ul pedagogic de dezvoltare a CMT (desfășurat în context nonformal), elaborat în baza Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate la studenți, construit dintr-un sistem de tehnici organizate sub formă de training, orientat spre cunoașterea metodelor de monitorizare a activităților de învățare, de procesare a conținutului și prelucrare inteligentă a acestuia, spre însușirea regulilor de prioritizare a sarcinilor academice, spre analiza metodelor de management al stresului în situații de învățare, spre dezvoltarea relațiilor interpersonale și formarea gândirii pozitive și flexibile în luarea de decizii.

Fiecare activitate inclusă în program urmărește un scop bine determinat și trasat în concordanță cu etapa de lucru și cu necesitățile fiecărui participant în parte. Strategiile didactice utilizate în cadrul sesiunilor de formare, după caracteristicile lor, sunt tehnologii didactice interactive, cu un potențial valoros de implicare în activitățile preconizate a tuturor participanților, diminuarea riscurilor de impunere, creșterea valenței creative și creatoare,

dezvoltarea gândirii critice, realizarea conexiunilor multiaspectuale, dezvoltarea lucrului în echipă prin cooperare, experimentarea diverselor roluri. Realizarea sarcinilor diverse, adaptate tematic la conținuturile și obiectivele stagiului de formare sunt corelate cu tehnologii didactice moderne.

Programul activităților formative privind dezvoltarea+ CMT este prezentat în Tabelul 3.8 și în Anexa 9. Fiecărei dimensiuni (D1, D2, D3) a CMT îi este repartizat un produs al activității studentului spre realizare.

Tabelul 3.8. Programul activităților formative privind dezvoltarea CMT/pe dimensiunile ÎA

D1
<p><i>*definirea din perspectiva ÎA a conceptelor de bază ale managementului timpului, depunând efort pentru învățare rapidă și eficientă ;</i></p> <p><i>*proiectarea MT în ÎA a studenților (planificarea studiului academic) prin colaborarea eficientă, atitudine proactivă și contribuție efectivă în activitatea comună de învățare;</i></p> <p><i>*luarea de decizii în aplicarea proiectului individual de dezvoltare a CMT prin colaborare eficientă, atitudine proactivă și contribuție efectivă în activitatea de învățare.</i></p>
<p>- Procesarea informației</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luarea de notițe – strategie de eficientizare a timpului pentru studiu. • Lectura inteligentă a textului. • Organizatorii grafici – reper în MT. • Prelucrarea inteligentă a conținutului.
D2
<p><i>** descrierea metodelor de management al timpului, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de activitatea de învățare;</i></p> <p><i>** aplicarea metodelor, a tehnicilor și a instrumentelor de MT în acțiunea de învățare prin analiză și reflecție asupra propriei învățări și implicare pentru optimizarea învățării;</i></p> <p><i>**argumentarea modalităților de implementare a planului de studiu academic(gestionarea rațională a metodelor de MT), manifestând respect pentru interlocutori.</i></p>
<p>-Planificarea/stabilirea scopurilor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificarea studiului academic. • Metode de management al timpului. • Reper organizatorice ale studiului academic (concentrarea).

D2

- ** aplicarea metodelor, a tehnicilor și a instrumentelor de MT în acțiunea de învățare prin analiză și reflecție asupra propriei învățări și implicare pentru optimizarea învățării;*
- ** argumentarea modalităților de implementare a planului de studiu academic (gestionarea rațională a metodelor de MT), manifestând respect pentru interlocutori.*

- Solicitarea asistenței

- Managementul învățării prin solicitarea ajutorului.
- Managementul timpului în pregătirea pentru examene.
- Managementul anxietății și stresului academic în proiectarea timpului.
- Depășirea procrastinării în context academic.

D3

- ***aprecierea necesității proiectării, a monitorizării timpului prin elaborarea unui program de dezvoltare, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de activitatea de învățare.*

-Automotivația/autoevaluarea

- Stima de sine.
- Stilul de învățare.
- Metacogniția și reflecția.
- Motivația pentru învățare.

D3

- ***elaborarea planului-cadru, planului curent în cadrul proiectului de învățare academică;*
- ***algoritmizarea sarcinilor prioritare în baza unor criterii specifice pentru stabilirea scopurilor proprii în învățare prin deschidere față de moduri noi de gândire și idei noi;*
- ***proiectarea acțiunii învățării autoreglate pe dimensiunile CMT în scopul dezvoltării abilităților de luare a unor decizii pertinente și responsabilitate pentru deciziile asumate.*

-Responsabilități academice și Organizare

- Respectarea termenelor limită stabilite pentru sarcini.
- Prioritatea sarcinilor academice.
- Organizarea mediului de învățare-pilon al MT.

Studentii participanți în experimentul de formare au demonstrat următorii indicatori de performanță în ceea ce privește dezvoltarea CMT la studenți (EE) prin atingerea nivelului de performanță, pentru o vizualizare mai clară datele sunt prezentate în Tabelul 3.9. și Fig.3.4.:

**Tabelul 3.9. Dimensiunile dezvoltării CMT la studenți (EE)
prin atingerea nivelului de performanță**

Etapă	Dimensiunile CMT		
	<i>Dimensiunea de procesare (D1)</i>	<i>Dimensiunea de proiectare (D2)</i>	<i>Dimensiunea de autodezvoltare (D3)</i>
Pretest	77,74 %	55,46 %	60,21 %
Posttest	85,3 %	85,3 %	88,3 %

Astfel că, *dimensiunea de procesare (D1)* – 85,3% posedă următoarele elemente de competență: definește adecvat conceptele de bază ale managementului timpului și învățării autoreglate; identifică teoriile, principiile și metodele utilizate în managementul timpului.

Dimensiunea de proiectare a MT (D2) – 85,3% au demonstrat următoarele elemente de competență: proiectarea MT în ÎA a studenților (planificarea studiului academic); aplicarea metodelor, a tehnicilor și a instrumentelor de MT în acțiunea de învățare; elaborarea planului-cadru, planului curent în cadrul proiectului de învățare academică.

Dimensiunea de autoformare/autodezvoltare (D3) – 88,5 % posedă următoarele elemente de competență: formularea ideilor de aplicare a proiectului individual al MT; proiectarea acțiunii învățării autoreglate pe o unitate de timp concret; motivarea modalităților de implementare a planului de studiu academic (gestionarea rațională a metodelor de MT); aprecierea necesității proiectării, a monitorizării timpului prin elaborarea unui program de dezvoltare.

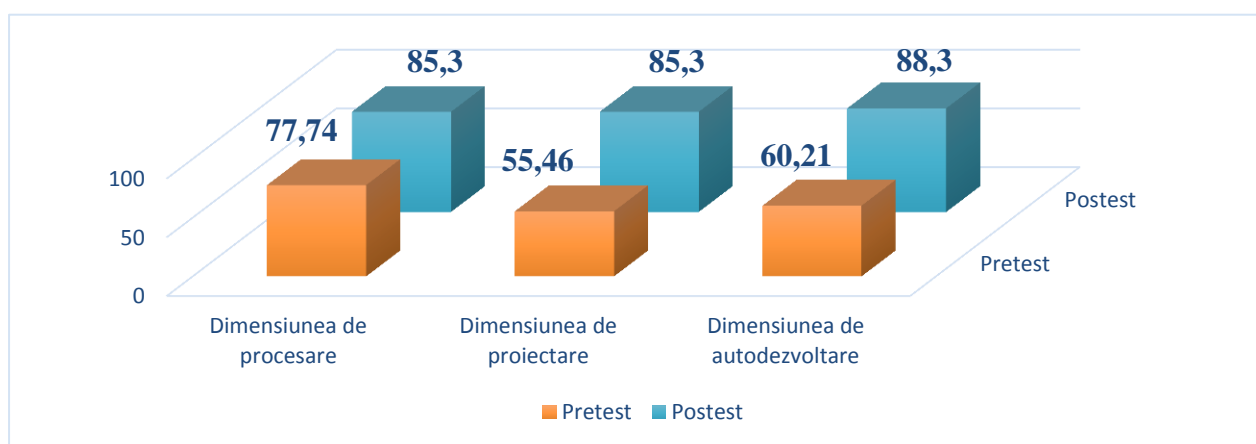


Fig. 3.4. Dimensiunile dezvoltării CMT la studenți (EE) prin atingerea nivelului de performanță

Pentru a arăta relația dintre variabilele cercetate am utilizat coeficientul de corelație Pearson. Coeficientul de corelație este o măsură numerică sau un indice al gradului de asociere între două seturi de scoruri. Intervalul de valori este de la maxim +1,00, prin 0,00, până la -1,00.

Semnul „+” indică o corelație pozitivă – anume că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile. Semnul „-” – indică o corelație negativă – anume că, în timp ce scorurile unei variabile cresc, scorurile pentru cealaltă variabilă descresc (Anexa 11).

În Tabelul 3.10 regăsim corelația dintre produsele activității studentului și nivelul de MT pentru eșantionul experimental.

Un interes științific a fost să stabilim, la **etapa a II-a a experimentului de formare, dacă există o corelație** dintre produsele activității studentului și nivelul de MT pentru eșantionul experimental. Analiza corelației ne-a indicat o relație semnificativă pozitivă între produsele activității studenților din grupul experimental proiectate/realizate în timp, precum și semnificația fiecărui produs, astfel:

-*profilul stilului* de învățare este construit din ansamblul caracteristicilor stilului de învățare determinate prin aplicarea instrumentelor de identificare a stilului preferențial de învățare. În baza profilului putem remarca aspectele care necesită intervenții educative, remedieri sau ameliorări, precum și elementele de sprijin în vederea desfășurării unor comportamente eficiente;

-*planul cadru/curent al MT* este instrumentul care permite planificarea și implementarea activităților proiectate conștient, pe secvențe parțiale dezvoltându-le responsabilitatea pentru propriile comportamente și motivându-i să se implice conștient în realizarea sarcinilor. Produsul prezentat prefigurează traseul atingerii scopului urmărit, specificând *ce și cum, unde și când* trebuie făcut. În acest context studenții prevăd anumiți factori care influențează proiectarea activităților în timp: evitarea procrastinării, surmontarea tentației activităților competitive, depășirea factorilor perturbatori, echilibrarea efortului investit în cerințele sarcinii, ajustarea ritmului de lucru la timpul disponibil. Determinative în cazul produsului prezentat sunt:

1) stabilirea obiectivelor, care utmează să fie strategice, clar definite, măsurabile, realizabile, reale, flexibile și bine încadrate în timp;

2) identificarea sarcinilor academice de îndeplinit și clasificarea, apoi ierarhizarea după nivelul de prioritate;

-*organizatorul grafic* este un instrument sau cadru construit din elemente de conținut care permit colectarea, conexiunea și prezentarea informației vizuale. Conținutul prezentat într-un O.G poate spori gândirea, poate crea noi idei și poate să se concentreze pe subiectul sau sarcinile propuse spre învățare;

-*metoda de eficientizare a învățării* este produsul care reprezintă ansamblul de procese care facilitează achiziția, procesarea și utilizarea informațiilor. Metoda de eficientizare a învățării în contextul autoreglării se referă la orice tip de activități, tehnici, proceduri utilizate de cel care

învață pentru a-și îmbunătăți achiziția, înțelegerea și ulterior transferul noilor cunoștințe și deprinderi;

-*sistemul de luare a notițelor* desemnează modalitatea de a înregistra ceea ce este suspus învățării în timpul lecturării sau ascultării, servind ulterior drept bază, în studierea subiectului respectiv, pentru reîmprospătarea memoriei;

-*prezentarea de carte* presupune o reprezentare succintă a conținutului unei cărți, în care sunt incluse și elemente de opinie personală. Produsul *prezentare de carte* cuprinde mai multe elemente de structură: precizarea titlului, a autorului și a anului de apariție; identificarea temei centrale a cărții și a domeniului în care se încadrează; prezentarea elementelor din cuprins; selectarea unor citate; delimitarea categoriei de public căreia i se adresează; exprimarea opiniei principale.

Analizând rezultatele prelucrării statistice, am obținut următoarele corelații, reflectate în Tabelul 3.10. (Anexa 11):

Tabelul 3.10. Corelația dintre produsele activității studentului și nivelul inițial al competenței de MT

	Sistemul de luare a notițelor Cornell	Organizator grafic	Metoda de eficientizare a managementului timpului	Planul de studiu	Profil învățare	Prezentare de carte	Nivelul inițial al competenței de MT la etapa de posttest
Media	7,65	7,65	7,88	8,24	8,06	7,56	21,71
Mediana	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	21,00
Modul	9	9	9	8	9	10	18

- Există o relație pozitivă semnificativă între sistemul de luare a notițelor și organizatorul grafic ($r=0,804$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.

- Există o relație pozitivă semnificativă între sistemul de luare a notițelor și eficientizarea lecturii ($r=0,753$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.

- Există o relație pozitivă semnificativă între sistemul de luare a notițelor și planul de studiu ($r=0,701$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.

- Există o relație pozitivă semnificativă între sistemul de luare a notițelor și profilul de învățare ($r=0,822$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.

- Există o relație pozitivă semnificativă între sistemul de luare a notițelor și prezentarea de carte ($r=0,650$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.

- Există o relație pozitivă semnificativă între organizatorul grafic și eficientizarea lecturii ($r=0,711$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.

- Există o relație pozitivă semnificativă între organizatorul grafic și planul de studiu ($r= 0,767$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între organizatorul grafic și profilul de învățare ($r= 0,792$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între organizatorul grafic și prezentarea de carte ($r= 0,705$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între eficientizarea lecturii și planul de studiu ($r= 0,702$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între eficientizarea lecturii și profilul de învățare ($r= 0,803$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între eficientizarea lecturii și prezentarea de carte ($r= 0,671$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între planul de studiu și profilul de învățare ($r= 0,664$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între planul de studiu și prezentarea de carte ($r= 0,572$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între planul de studiu și managementul timpului ($r= 0,413$, $DF=34$, $p=,015$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între profilul de învățare și managementul timpului ($r= 0,394$, $DF=34$, $p=,021$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.
- Există o relație pozitivă semnificativă între profilul de învățare și prezentarea de carte ($r= 0,743$, $DF=34$, $p=,000$), odată cu creșterea unei variabile crește și cealaltă.

Ca urmare a Programului formativ și a activităților desfășurate în context formal, am constatat existența corelației direct proporționale a unui produs cu celelalte produse, prin urmare, cu cât este mai bun/foarte bun nivelul de MT, cu atât crește calitatea produselor realizate de studenții din grupul experimental raportate la dimensiunile dezvoltării competenței de management al timpului.

Considerăm că corelația direct proporțională între produsele prezentate și nivelul de MT s-a accentuat și mai mult, în cazul nostru Planul de studiu (8,24 %), în rezultatul aplicării programului formativ, confirmând faptul că elaborarea planului cadru și a planului curent pentru un semestru (15 săptămâni) sporește și calitatea celorlalte produse realizate de către studenții din grupul experimental, sporind dezvoltarea competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate.

Tabelul 3.11. Corelația produselor activității studentului (eșantionul experimental/postest) pe dimensiunile de dezvoltare a CMT

	Dimensiunea de procesare		Dimensiunea de proiectare		Dimensiunea de autoformare/ autodezvoltare	
	Sistemul de luare a notițelor	Organizato r grafic	Metoda de eficientizare a MT	Planul de studiu	Profilul de învățare	Prezentarea de carte
<i>Corespund în mică măsură</i>	8,8	2,9	2,9	8,20	2,9	8,8
<i>Corespund parțial</i>	23,5	26,5	14,7	8,8	11,8	14,7
<i>Corespund în mare măsură</i>	23,5	29,4	41,2	47,1	38,2	35,3
<i>Corespund în totalitate</i>	44,1	41,2	41,2	44,1	47,1	41,2
Total	85,3 %		85,3 %		88,3 %	

Ca urmare a programului formativ privind dezvoltarea competenței de management al timpului în învățarea autoreglată în învățământul universitar a fost valorificată prin stabilirea dinamicii medii privind necesitatea proiectării și realizării managementului timpului din perspectiva învățării autoreglate, raportată la eșantionul experimental și la eșantionul de control. Analiza produselor realizate de către studenții eșantionului experimental confirmă eficiența metodologiei de dezvoltare a competenței de management al timpului.

Astfel, în urma prelucrării statistice a datelor, am obținut următoarele rezultate (datele descriptive și de frecvență) ale dezvoltării competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate la studenți pentru etapa de postest, prezentate în Tabelul 3.12:

Tabelul 3.12. Nivelul de dezvoltare a competenței de management al timpului (postest)

	Frecvență	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Nivel nesatisfacător	1	1,6	1,6	1,6
Valid Nivel satisfacător	18	29,5	29,5	31,1
Nivel bun	28	45,9	45,9	77,0
Nivel foarte bun	14	23,0	23,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Comparând rezultatele finale ale etapei de control a experimentului, prezentate în Tabelul 3.12, care reflectă nivelul de dezvoltare a competenței de management al timpului, putem concluziona următoarele: achiziționarea de către studenți a sistemului integral de cunoștințe, abilități, atitudini și valori necesare pentru dezvoltarea competenței de management al timpului la studenți s-a produs în medie de 45,9 % (nivel bun).

Dezvoltarea competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate la studenții din grupul experimental în cadrul activităților desfășurate în context formal și nonformal a fost demonstrată prin atestarea celor trei dimensiuni ale dezvoltării competenței de management al timpului: dimensiunea de procesare – 85,3%; dimensiunea de proiectare – 85,4%; și dimensiunea de autodezvoltare – 88,3%. Din cele menționate, putem releva o dinamică în dezvoltarea nivelului bun (valoarea cea mai înaltă) de dezvoltare a competenței de management al timpului la studenți raportată și la manifestarea stilului de autoreglare a activității academice, prezentat în Tabelul 3.13.

Tabelul 3.13. Stilul autoreglării activității academice (postest)

	Frecvență	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Dependent	34	31,1	55,7	55,7
Valid Independent	19	55,7	31,1	86,9
Situațional	8	13,1	13,1	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Comentariile pentru datele prezentate în Tabelul 3.13 iau în calcul argumentele teoretice conform cărora studenții care stăpânesc propria învățare sunt destul de flexibili în utilizarea diferitelor stiluri și încearcă cu succes să se adapteze la cerințele specifice ale contextelor și situațiilor de învățare specifice.

Considerăm că studenții care manifestă un *stil independent* în reglarea activității academice cu 55,7%, cei mai buni în autoreglarea învățării, se raportează conștient la cerințele activităților academice, își autoestimează corect potențialul de rezolvare și adoptă cele mai eficiente strategii specifice de rezolvare a situației: pe cont propriu sau cu asistență externă. Ei nu supraestimează (ca în cazul studenților dependenți – 31,1%), dar nici nu subestimează (ca în cazul studenților care manifestă un stil situațional – 13,1%) suportul de care au nevoie. O altă explicație este numărul mare de sarcini individuale de complexitate mare și cu orientare practic aplicativă crescută pentru studenții din cadrul grupului experimental, precum și de motivarea înaltă a acestora de a absolvi studiile de formare profesională cu succes. Această interpretare este

susținută și prin valorile mari înregistrate de subiecții care manifestă un stil independent în autoreglarea activității academice la scalele similare din chestionarul de autoreglare: *Autoevaluare – Solicitarea ajutorului – Procesarea informației – Organizare*, în comparație cu studenții care manifestă celelalte stiluri. Iar gradul de independență este determinat și de măsura în care studenții sunt capabili să fie flexibili și ușor adaptabili la solicitările universitare variate, schimbătoare și diverse ca grad de complexitate. Atenționarea se impune totuși pentru cei aflați în subgrupul situaționalilor (13,1%). Lipsa de experiență academică îi poate face vulnerabili la erori mai frecvente în lipsa unor scopuri de învățare și criterii de evaluare clar definite și în prezența unei monitorizări externe.

Remarcăm faptul că, în urma desfășurării programului de training, studenții participanți la experiment *știu* să stabilească scopuri pentru învățare, să identifice metodele de procesare a conținutului, să identifice tipul sarcinii de lucru, să stabilească contextul de învățare; *pot* monitoriza stresul academic și motivația învățării și automotivarea spre achiziții academice valoroase, să utilizeze strategii și deprinderi de învățare, să utilizeze priceperi de investigare/rezolvare de probleme; *manifestă (vreau)* voință și intenționalitate în realizarea sarcinilor proiectate în timp, autoeficiență academică și atribuire ce susțin reușita academică a acestora, responsabilitate în evaluarea progreselor academice înregistrate – aceste elemente esențiale raportate la componentele competenței susțin dezvoltarea competenței de management al timpului în învățarea autoreglată la studenți. Datele cu referire la dimensiunile autoreglării, la etapa de control a experimentului realizat, sunt prezentate în Tabelul 3.14.

Tabelul 3.14. Dimensiunile autoreglării (Academic SRL) (postest)

	Frecvență	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
	Nivel scazut	4	6,6	6,6
Valid	Nivel mediu	38	62,3	68,9
	Nivel ridicat	19	31,1	100,0
	Total	61	100,0	100,0

Pentru a demonstra relația dintre variabilele cercetate am utilizat coeficientul de corelație a rangurilor Spearman. Coeficientul de corelație este o măsură numerică sau un indice al gradului de asociere între două seturi de scoruri. Intervalul de valori este de la maxim +1,00, prin 0,00, până la -1,00. Semnul „+” indică o corelație pozitivă – anume că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile. Semnul „-” – indică o corelație negativă – anume că, în timp ce scorurile unei variabile cresc, scorurile pentru cealaltă variabilă descresc.

Rezultatele chestionării repetate a dimensiunilor autoreglării activității academice a participanților la programul de formare au demonstrat o tendință de creștere, la fiecare dimensiune în parte (Fig.3.5.). Putem conchide că anumite activități din program, proiectate conform acestor dimensiuni au consolidat la studenți *procesarea informației* (de la 77,74 % la 83,1 %) reflectate prin măsura în care studenții recurg la organizarea și elaborarea informației pentru a facilita înțelegerea și reactualizarea ulterioară a acesteia.

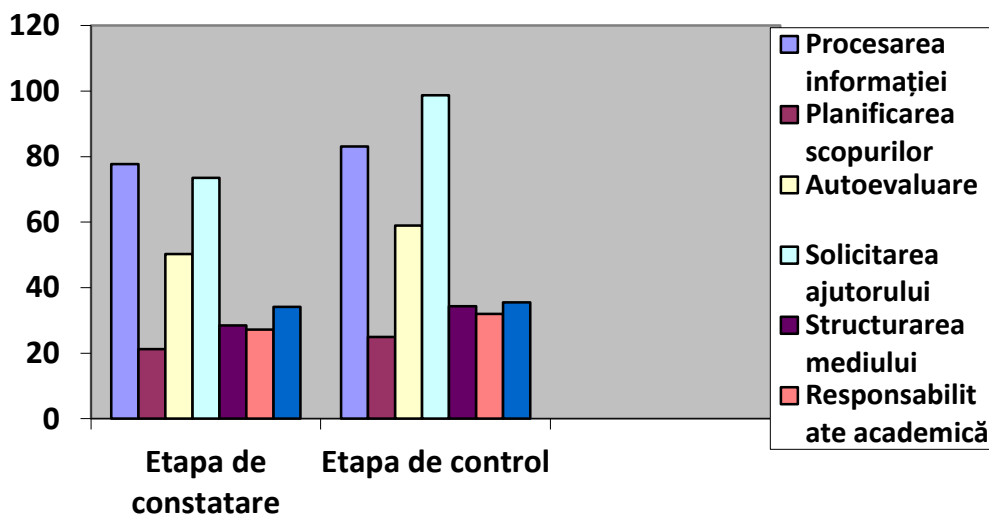


Fig. 3.5. Dimensiunile reprezentative ale autoreglării academice, etapa de constatare și de control (EE/ FPSESAS)

În urma activităților formative, studenții pot exersa strategii de repetare a conținutului, elaborare și organizare a informației, strategii de control al înțelegerii și de autotestare. Printre cele mai importante abilități formate ale studenților sunt: stabilirea tipului de lectură, identificarea unităților de învățare, analiza sarcinilor componente ale problemei, luarea de notițe, crearea de analogii, reorganizarea și conectarea ideilor, formularea de întrebări și răspunsuri, identificarea structurii corpului de informații, construirea de organizatori grafici, rețele sau hărți ale ideilor importante.

Planificarea scopurilor de învățare (de la 21,28% la 24,91%) reprezintă faza de planificare a învățării; în acest context, studenții din cadrul FPSESAS au demonstrat atitudinea de a lua decizia asupra cărei activități să lucreze prin fixarea scopurilor valoroase și ierarhizarea acestora.

Un indicator semnificativ pe care se fundamentează dezvoltarea competenței de management al timpului este *Autoevaluarea* (de la 50,21% la 58,98%); în urma intervențiilor formative studenții conștientizează importanța autoevaluării, a reflecțiilor metacognitive și aplicarea strategiilor de reglare a parcursului învățării, precum și planificarea anticipată a criteriilor de performanță pentru o sarcină specifică și raportarea rezultatelor finale la acestea. Identificarea punctelor tari și slabe prin solicitarea și oferirea de feedback.

Valoarea atribuită indicatorului *Solicitarea ajutorului* (de la 73,47% la 98,7%) prin descifrarea itemilor componenți, cu o creștere semnificativă în urma activităților desfășurate, are un impact considerabil în dezvoltarea CMT, studenții manifestând deprinderi și strategii necesare pentru a putea învăța eficient în mod independent.

În ceea ce privește *Structurarea mediului pentru învățare* (de la 28,5% la 34,36%), putem conchide că studenții totuși mai necesită pregătire în a-și raporta numărul de subiecte la timpul rezervat pentru studiu, a estima adecvat timpul de care au nevoie pentru a studia/revizui conținutul și a elabora orarul de lucru pentru fiecare zi. La fel de importantă este și pregătirea fizică a mediului de studiu, pregătirea mediului fizic prin selectarea și asigurarea cu mijloacele necesare în realizarea sarcinilor pentru creșterea performanței academice la studenți.

Acceptarea *Responsabilității academice* de către studenții din grupul experimental (de la 27,21% la 31,97%) presupune antrenarea unor convingeri pozitive față de propria persoană, la fel orientarea spre performanță academică, atribuirea rezultatelor obținute unor factori controlabili externi și interni. În urma influențelor pozitive ale activităților desfășurate în cadrul programului de formare, studenții monitorizează propria motivație pentru învățare prin comportament flexibil și adaptabil la contexte academice și domenii curriculare diverse, compensând astfel interesul scăzut pentru unele situații și contexte specifice.

Organizarea în autoreglarea activității academice (de la 34,17% la 35,5%) este un indicator care a crescut parțial și necesită a fi reglat de către subiecții grupului experimental prin sincronizarea strategiilor de elaborare și planificare a activității academice pe etape și raportate la situația de învățare, contextul învățării și cel mai important la particularitățile personale ale celui care învață, asigurând flexibilitate și eficiență.

Remarcăm faptul că, în urma activităților desfășurate, anumite atitudini și abilități ale studenților au devenit mai obiective și mai pozitive, adaptate contextului de învățare, cu scop de a spori dezvoltarea în contextul învățării autoreglate a competenței de management al timpului la studenți.

Aceste rezultate contrastante confirmă eficacitatea implementării programului formativ, dar și faptul că, în urma analizei rezultatelor prelucrării statistice (posttest), am obținut următoarele corelații:

-Există o relație pozitivă semnificativă între variabila managementul timpului și variabila dimensiunilor autoreglării (Academic SRL) ($r= 0,409$, $DF=61$, $p=,001$); odată cu creșterea performanțelor de management al timpului cresc și nivelurile de procesare a informației, de planificare și stabilire a scopurilor, de autoevaluare a activității de învățare, solicitarea asistenței/

ajutorului, structurarea mediului de învățare, a responsabilităților academice și organizarea mediului de învățare și invers. Rezultatele obținute sunt expuse în Fig. 3.6.

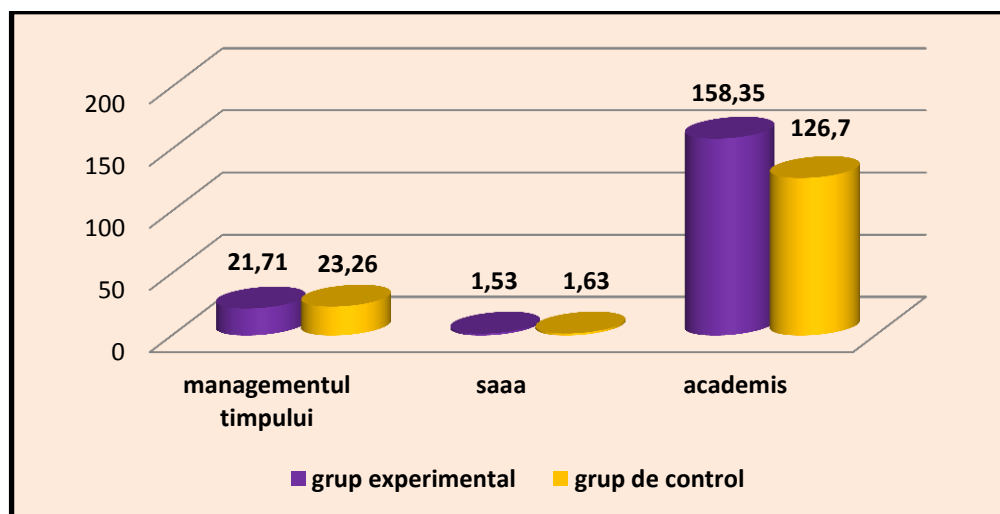


Fig. 3.6. Prezentarea grafică a mediilor după programul formativ

Media pentru variabila managementului timpului la grupul experimental ($M=21,71$, $SD=3,83$) este mai mică ($t= -1,68$, $DF=59$, $p=0,098$) decât media la aceeași variabilă la grupul de control ($M=23,26$, $SD=3,24$), deci aceste diferențe ale mediilor nu sunt semnificative.

Media pentru variabila SAAA la grupul experimental ($M=1,53$, $SD=0,61$) este mai mică ($t= -6,538$, $DF=59$, $p=0,001$) decât media la aceeași variabilă la grupul de control ($M=1,63$, $SD=0,839$), deci aceste diferențe ale mediilor sunt semnificative.

Media pentru variabila academis la grupul experimental ($M=158,35$, $SD=44,12$) este mai mare ($t= 3,088$, $DF=59$, $p=0,003$) decât media la aceeași variabilă la grupul de control ($M=126,70$, $SD=33,41$), deci aceste diferențe ale mediilor sunt semnificative.

Testul T pentru eșantioane perechi este folosit pentru evaluarea semnificației statistice a diferențelor dintre mediile pentru două seturi de scoruri, în cazul nostru, evidențierea diferențelor și a semnificației statistice de până și după intervenția prin activitățile formative (Anexa 9).

Rezultatele obținute a diferențelor și a semnificației statistice de până și după intervenția prin activitățile formative sunt reflectate în Fig. 3.7., astfel media pentru variabila managementul timpului până la programul formativ ($M=17,75$, $SD=4,46$) și după programul formativ ($M=22,39$, $SD=3,63$) diferă semnificativ ($t= -11,45$, $DF=60$, $p=0,000$).

Media pentru variabila SAAA (stilul autoreglării activității academice) până la programul formativ ($M=1,67$, $SD=0,67$) și după programul formativ ($M=1,57$, $SD=0,71$) diferă semnificativ ($t= 6,88$, $DF=60$, $p=0,001$).

Media pentru variabila dimensiunile învățării autoreglate (Academic SRL) până la programul formativ (M=109,41, SD=40,92) și după programul formativ (M=144,34, SD=42,49) diferă semnificativ ($t = -10,18$, $DF = 60$, $p = 0,000$).

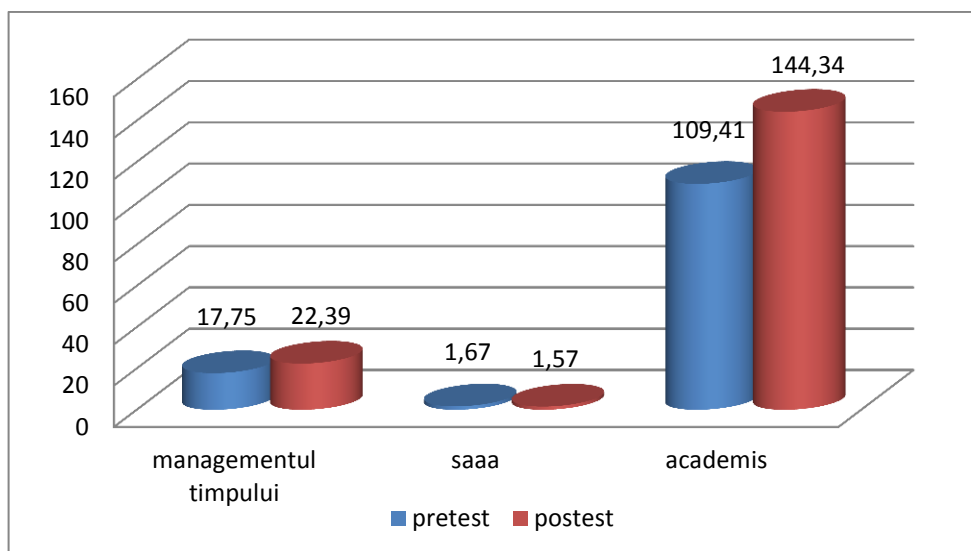


Figura 3.7. Prezentarea grafică a mediilor până și după programul formativ

În acest context, programul formativ aduce un plus de valoare la partea de conținut, completând registrul de subiecte la disciplina *Psihopedagogia învățării autoreglate*. Considerăm că și rezultatele implementării Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate au fost valorificate atât prin realizarea activităților integrate în cadrul formal, prin intermediul disciplinei *Psihopedagogia învățării autoreglate*, cât și prin organizarea programului formativ cu studenții (EE), în context nonformal, realizat prin treisprezece ședințe, unde studenții au conștientizat necesitatea învățării autoreglate, în scopul dezvoltării CMT la studenți.

Semnificativ este, că activitățile desfășurate în context formal și nonformal, reprezintă un suport didactic valoros pentru dezvoltarea CMT în contextul învățării autoreglate la studenți datorită faptului că produsele realizate de aceștia rezonază cu dimensiunile CMT drept comportament învățat de studenți cum să-și dezvolte abilități de a învăța independent, dar și împreună cu ceilalți, să identifice resursele interne, să învețe cum să facă față situațiilor stresante în învățare, să-și pună în valoare calitățile și să depășească dificultățile de învățare.

3.3. Concluzii la capitolul 3

1. Experimentul pedagogic a fost proiectat și realizat în conformitate cu scopul și obiectivele cercetării în cadrul procesului real de predare-învățare academică. Lotul de subiecți a fost format din studenți, repartizat în grupul de control și cel experimental. Instrumentul aplicat a fost validat experimental și experiențial.

2. Statistic s-a constatat că există o relație pozitivă semnificativă între variabila managementul timpului și variabila dimensiunile autoreglării. Odată cu creșterea calitatății dimensiunilor autoreglării, crește și performanța de management al timpului. Din această perspectivă au fost determinate coordonatele principale de implementare a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților: contextul *formal*, prin realizarea demersului didactic în cadrul predării cursului *Psihopedagogia învățării autoreglate* și contextul *nonformal*, prin realizarea unui program de training pedagogic orientat spre cunoașterea metodelor de monitorizare a activităților de învățare, de procesare a conținutului și prelucrare inteligentă a acestuia, spre însușirea regulilor de prioritizare a sarcinilor academice, spre analiza metodelor de management al timpului în situații de învățare, spre dezvoltarea relațiilor interpersonale și formarea gândirii pozitive și flexibile în luarea de decizii.

3. Etapa de formare a experimentului a avut drept obiectiv valorificarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților prin organizarea pedagogică a activităților integrate, proiectate în vederea dezvoltării celor trei dimensiuni ale CMT: *dimensiunea de procesare (D1)*; *dimensiunea de proiectare a MT (D2)* și *dimensiunea de autoformare/autodezvoltare (D3)*. Influența programului formativ privind dezvoltarea competenței de management al timpului în învățarea autoreglată la studenți a fost demonstrată prin stabilirea dinamicii medii privind necesitatea proiectării și realizării managementului timpului din perspectiva învățării autoreglate, raportată la eșantionul experimental și la eșantionul de control, reflectată prin următoarele rezultate: media pentru variabila managementul timpului până la programul formativ ($M=17,75$, $SD=4,46$) și după programul formativ ($M=22,39$, $SD=3,63$) diferă semnificativ ($t=-11,45$, $DF=60$, $p=0,000$).

4. Prin rezultatele cercetării experimentale s-a demonstrat eficiența programului formativ privind dezvoltarea competenței de management al timpului în învățarea autoreglată. Produsele realizate de studenți rezonează cu dimensiunile CMT drept comportament învățat cum să-și dezvolte abilități de a învăța independent.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată a contribuit la dezvoltarea teoriei și practicii educaționale prin fundamentarea teoretică, metodologică și experimentală a formării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată la studenți.

Valorile principale ale cercetării sunt sistematizate în următoarele **concluzii generale**:

1. Studiarea abordărilor științifice ale conceptului de management al timpului în literatura de specialitate, analiza coordonatelor teoretice privind învățarea autoreglată a studenților, a condus la determinarea aspectelor corelaționale dintre managementul timpului și învățarea autoreglată [61, 62, 63]. Având ca reper principiile managementului timpului, condițiile, factorii și funcțiile managementului timpului, precum și configurația învățării autoreglate, a fost definit conceptul de management al timpului din perspectiva învățării autoreglate ca demers educațional-formativ de *planificare, organizare, coordonare și control* al timpului utilizat pentru activități specifice, prin implicarea activă și responsabilă a studenților în realizarea studiilor academice (cap. 1 al tezei).

2. Evidențiind argumentele științifice ale abordării managementului timpului (MT) din perspectiva învățării autoreglate (ÎA), a fost definit termenul de **competență de management al timpului** (CMT) care reprezintă un sistem integrat de resurse (cunoștințe, abilități, atitudini/valori) obținute prin învățarea autoreglată și valorificate prin activități formale și nonformale, desfășurate într-o interconexiune în vederea dezvoltării performanței academice în cadrul universitar [65] (cap. 2 al tezei).

3. În contextul demersului științific privind dezvoltarea competenței de management al timpului în învățarea autoreglată la studenți au fost identificate, fundamentate și argumentate condițiile *pedagogice* (reper în direcționarea învățării eficiente a studenților în timpul programat pentru activitățile didactice), *psihologice* (resurse personale care susțin în grad optim dezvoltarea CMT la studenți) și *generale/manageriale* (întreg mecanismul de planificare a timpului academic) de dezvoltare a CMT [65], care asigură cadrul conceptual de elaborare și implementare a **Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților** (cap. 2 al tezei).

4. **Constructul metodologic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată la studenți** reprezintă coordonata procedurală, dimensionată astfel încât să prefigureze o realitate educațională generatoare de cunoștințe, abilități, atitudini/ valori la studenți, axate pe interconexiunea dintre dimensiunea de procesare (D1), de proiectare (D2), de autodezvoltare (D3), în context formal și nonformal al activităților de instruire și reproduce logica

internă a dezvoltării competenței de management al timpului în învățarea autoreglată la studenți (cap. 2 al tezei).

5. *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților* reprezintă configurația teoretico - aplicativă, fiind conceput ca reprezentare explicativă a modului de proiectare și realizare a MT în cadrul învățământului superior. Componentele modelului se condiționează reciproc și constituie un ciclu continuu, care, prin utilizarea diferitelor metode, forme, mijloace de învățare, are drept rezultat avansarea performanței în planificarea timpului eficient al activităților de învățare academică (cap. 2 al tezei).

6. Experimentul pedagogic realizat a demonstrat funcționalitatea și eficiența *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în învățarea autoreglată a studenților* în contextul învățării autoreglate la studenți prin atingerea nivelului de performanță [64] pe *dimensiunea de procesare (D1)* (definirea adecvată a conceptelor de bază ale managementului timpului și învățării autoreglate; identificarea teoriilor, principiilor și metodelor utilizate în managementul timpului) de la 77,74 % până la 85,3 %; *dimensiunea de proiectare a MT (D2)* (proiectarea MT în ÎA a studenților (planificarea studiului academic); aplicarea metodelor, a tehnicilor și a instrumentelor de MT în acțiunea de învățare; elaborarea planului-cadru, planului curent în cadrul proiectului de învățare academică) de la 55,46 % până la 85,3 %; *dimensiunea de autoformare/autodezvoltare (D3)* (formularea ideilor de aplicare a proiectului individual al MT; proiectarea acțiunii învățării autoreglate pe o unitate de timp concret; motivarea modalităților de implementare a planului de studiu academic, gestionarea rațională a metodelor de MT; aprecierea necesității proiectării, a monitorizării timpului prin elaborarea unui program de dezvoltare) de la 60,21 % până la 88,3 % (cap. 3 al tezei).

Valorile teoretico-științifice și aplicative produse în rezultatul cercetării realizate, ne permit să confirmăm **soluționarea problemei științifice importante** care rezidă în fundamentarea teoretică și aplicativă a procesului de dezvoltare a competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate, în elucidarea reciprocității dintre managementul timpului și învățarea autoreglată a studenților, având ca efect performanța pregătirii profesionale în mediul academic universitar.

În conformitate cu rezultatele obținute în cercetarea realizată, propunem următoarele **recomandări:**

Recomandări la nivel de politici educaționale instituționale

- Introducerea disciplinei universitare *Psihopedagogia învățării independente/autoreglate* în lista disciplinelor de formare profesională (pentru alte facultăți) și extinderea acesteia

pe tot parcursul învățământului universitar, având și perspectiva dezvoltării competenței de management al timpului.

- Elaborarea unui *Ghid metodologic* care să includă metode moderne de management al timpului, condiții de realizare, factorii care influențează o buna gestionare a timpului pentru învățare, aplicabile la treapta învățământului superior.

Recomandări pentru cadre didactice universitare

- Participarea cadrelor didactice universitare, în cadrul instruirii continue, la cursuri cu tematica managementului timpului în contextul învățării autoreglate.
- Focalizarea pe stagii de formare în vederea restructurării suporturilor de curs și a adaptării acestora la noile standarde curriculare din perspectiva autoreglatoare, în concordanță cu o metodologie modernă de predare/învățare/evaluare.
- Oferirea posibilității studentului, în calitate de partener al actului instructiv-educativ, de a aplica metodele de învățare racordate la stilul de învățare și metodele de management al timpului, respectiv al timpului dedicat realizării sarcinii individuale, componente ale unui management al timpului pentru învățare.

Recomandări pentru studenți

- Participarea la programe de formare orientate spre dezvoltarea competenței de management al timpului.
- Valorificarea, în realizarea studiilor academice universitare, a modelelor de conduită temporală în conformitate cu dimensiunea, condițiile și procesul de autoreglare a învățării.

Limitele inerente designului utilizat pentru cercetarea noastră nu ne permit surprinderea tuturor aspectelor ce vizează dezvoltarea competenței de management al timpului în învățarea autoreglată. Rezultatele cercetării pot fi extrapolate pentru alte comunități de studenți, dar mai puțin pentru categoria preșcolari, școlari și adulți, impunându-se aici abordarea altor particularități de formare, specifice vârstei.

Complexitatea fenomenului cercetat oferă posibilitatea continuării cercetărilor științifice. Fiecare aspect al cercetării poate constitui problemă de cercetare inițiate în următoarele direcții: studierea aprofundată a dezvoltării competenței de management al timpului pe alte categorii de beneficiari, cum ar fi cadre didactice, manageri ai instituțiilor de învățământ. La fel, dezvoltarea competenței de management al timpului în funcție de stilul de învățare, abordat din perspectiva caracteristicilor cognitive, afective, volitive și alți factori psihici, ce servesc drept indicatori relativ stabili ai modului în care studentul învață, poate constitui o problemă de cercetare în cadrul lucrărilor de doctorat.

Aprobarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării se implementează în procesul didactic prin predarea cursului *Psihopedagogia învățării autoreglate*, prin valorificarea fundamentelor teoretic-aplicative elaborate și structurate în Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de management al timpului în contextul învățării autoreglate la studenți, inclusiv prin intermediul comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale și a publicațiilor științifice: Conferința științifică internațională „*Învățământul superior și piața muncii: conexiuni și perspective*”; Conferința științifică națională cu participare internațională „*Integrare prin cercetare și inovare*”, Chișinău, 2015; Conferința științifică internațională „*Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional*”. Chișinău, 2016; Conferința științifico-practică cu participare internațională „*Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*”, Ediția a II-a, Bălți, 2018; Conferința internațională de psihologie aplicată „*Actualități și perspective în cercetarea psihologică*”, Chișinău, Universitatea de Stat din Moldova, 2018/2019. Rezultatele obținute sunt publicate în 14 lucrări științifice.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ”. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012, 288 p. ISBN 978-9975-56-054-2.
2. BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., ȘEVCIUC M. Cadrul de referință al curriculumului universitar. Coord. GUȚU, V. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.
3. BÎRNAZ, N. Didactica biologiei: Aspecte teoretice și practice. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2013. 236 p. ISBN 978-9975-71-466-2.
4. BOGATHY, Z., ERDEI, I., ILIN, C. Managementul timpului. Suport de curs. Timișoara: Coliborn Consulting, 2007. 127 p.
5. BUCUN, N., ș.a., Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova. Chișinău: Prometeu, 1997. 400 p. ISBN 5-7790-0361-0.
6. BULGARU, L. Management și legislație sanitară: Managementul timpului. Iași: Fundația Ecologică Green, 2002.
7. BURCU, A. Piramida Trebuințelor Umane Fundamentale. Cluj-Napoca: Fundația Mercur, 2003. 65 p.
8. CALLO, T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău: Pantos, 2010. 320 p. ISBN 978-9975-51-194-0.
9. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
10. CARABET, N. Managementul timpului. Chișinău: „Acomed- Plus” SRL, 2006. 52 p. ISBN 978-9975-9893-1-2.
11. CERGHIT, I., NEACȘU, I., NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I.O., Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom, 2001. 287 p. ISBN 9789736837982.
12. CIOTEA, F. Managementul resurselor umane: pentru uzul studenților, Universitatea Petru Maior. Târgu-Mureș, 2003. 54 p.
13. COJOCARU, V. Management educațional: ghid pentru directorii unităților de învățământ. Chișinău: Știința, 2002. 130 p. ISBN 9975-67-317-1
14. COJOCARU, V., GUȚU, VI., ȘEVCIUC, M. Managementul educațional. Referențial științific și metodologic. Chișinău: CEP USM, 2014, 112 p. ISBN 978-9975-71-535-5.
15. COJOCARU, V. Timpul ca dimensiune a vieții și a înfăptuirilor. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Tipografia Balacron, 2018, 304 p. ISBN 978-9975-3170-5-4.

16. COJOCARU, V.Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004, 336 p. ISBN 9975652050.
17. COJOCARU, V., COJOCARU, V. Gh., POSTICA, A. Dezvoltarea competențelor didactice manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 224 p. ISBN 978-9975-53-858-9.
18. CORODEANU, D. Managementul timpului sau tehnici și instrumente pentru a economisi eficient timpul. În: Analele științifice ale universității „Alexandru Ioan Cuza”, Tomul LII/LIII. Iași: Polirom, 2005/2006.
19. COSMOVICI A., IACOB L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999. 3024 p. ISBN 973-683-048-9.
20. COVEY, S.R. Etica liderului eficient sau conducerea bazată pe principii. Trad. de A. Ionescu. București: Allja, 2000. 355 p. ISBN 978-606-33-4651-4.
21. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 371 p. ISBN 9734615629.
22. CRISTEA, G. Managementul lecției. București: EDP, 2008. 212 p. ISBN 978-973-30.
23. CUCOȘ, C. Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar. Iași: Polirom, 2002. 168 p. ISBN 973-681-105-0.
24. CUZNEȚOV, L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Primex-Com SRL, 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
25. CUZNEȚOV, L. Axiologia educației familiale: unele aspecte filosofice și pedagogice de cultivare a copilului prin intermediul valorificării eficiente a timpului liber și a modului de viață demn. În :Studia Universitatis Moldaviae, 2009. pp. 67-81. ISSN 1857-2103.
26. CUZNEȚOV, L. Curriculum Educația pentru familie. Chișinău: Museum, 2004. ISBN 9975906915.
27. CUZNEȚOV, L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6.
28. DELORS, J. Comoara Lăuntrică. Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000. 238 p. ISBN 973-683-549-9.
29. DRUCKER, P. F. Eficiența factorului decizional. Deva: Ed. Destin, 1994. 234 p. ISBN 973-9105-14-9.
30. FOCȘA-SEMIONOV, S. Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale. Chișinău: Epigraf. 2010. 360 p. ISBN 978-9975-109-21-5.
31. FOCȘA-SEMIONOV, S. Învățarea academică independentă și autoreglată. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2009. 286 p. ISBN 978-9975-70-901-9.

32. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: Revista Studia Universitatis, seria Științe ale Educației, nr. 5(65). 2013. pp. 31-35. ISSN 1857-2103.
33. GUȚU, V. Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3.
34. GUȚU, V. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Vol.III. Chișinău: CEP USM, ISBN 978-9975-70-797-8, 2009. 242 p.
35. GUZGAN, V. Management educațional: Cultura organizațională în unitatea școlară. Chișinău: Valinex, USP Ion Creangă, 2003. 272 p. ISBN 9975-9714-6-6.
36. HEGEL, F. Știința logicii, vol. II, partea a II-a. București: Lasson, 1923, 220 p.
37. HEIDEGGER, M. Ființă și timp. București: Humanitas, 2010. 674 p. ISBN 973-50-0428-3.
38. HOWITT D., CRAMER, D. Introducere în SPSS pentru psihologie. Iași: Polirom, 2006. 264 p. ISBN 973-46-0294-2.
39. HÜTTER, H. Managementul personal al timpului. Cum să utilizăm instrumentele de planificare a timpului. București: Editura ALL, 2009. 144 p. ISBN: 978-973-571-850-3.
40. IOSIFESCU, Ș. Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2001. 78 p. ISBN 973-857-03-2-8.
41. KRAMAR, M. Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană. Iași: Polirom, 2002. 182 p. ISBN 973-683-953-2.
42. LAȘCU, L. Formarea competenței de self-management al activității de învățare la studenți: tz. de doct. în științe pedagogice, 2019.
43. LAZĂR, V., CĂRĂȘEL, A. Psihopedagogia activităților extracurriculare. Dolj: Arves, 2004. 108 p. ISBN 9789738904668.
44. MELNIC, N. Managementul timpului – concept și evoluție. Analele științifice ale doctoranzilor, vol. XIV. Chișinău, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2015, pp. 229-237. ISSN 1857-0267.
45. MELNIC, N. Timpul studentului: relația dintre timpul de studii, extracurricular și timpul liber. Materialele Conferinței științifice internaționale, Universitatea de Stat din Cahul, iunie 2015, pp. 54-57.
46. MELNIC, N. Managementul timpului în eficientizarea activității instituției de învățământ: tz. de doct. în științe pedagogice, 2019.
47. MIHUȚ, I. Euromanagement. Cluj-Napoca: Editura Carpatică, 2002. ISBN 973-590-685-6.

48. NEACSU, I. Instruire și învățare: teorii, modele, strategii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 283 p.
49. NEGOVAN, V. Psihologia învățării. Forme, Strategii și Stil, Ediția a 2-a, rev. Ediția Universitară, București, 2010. 283 p. ISSN 9786065918245.
50. ORTAN, F. Management educațional, Editura Universității din Oradea, 2003. 244 p. ISBN 973-613-435-0.
51. PANAITTE, C. Nica (coordonator). Managementul firmei. Chișinău: Condor, 1994.
52. PATRAȘCU, D. ș.a. Management educațional preuniversitar. Chișinău: ARC, 1997. 383 p. ISBN 9975-61-016-1.
53. PATRAȘCU, D. ș.a. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003. 252 p. ISBN 9975-67-320-1.
54. PÂSLARU, VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: Didactica Pro, 2006, nr.1(35), pp. 3-5. ISSN 1810-6455.
55. PLATON, C. Evaluarea cadrului didactic universitar: riscuri și subtilități. În: Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare. Materialele CȘI. Chișinău: IȘE, 2012. 134 p. ISBN 978-9975-71-268-2.
56. PLEȘCA, M. Principiile managementului eficient al timpului la studenți. În: Revista de științe socioumane. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2011, nr.2(18), pp. 28-35. ISSN 1857-0119.
57. POGOLȘA, L. Teoria și praxiologia managementului curriculumului. Chișinău: Tipografia Centrală, 2013. 368 p. ISBN 978-9975-4394-7-3
58. POPA, I. Management general. București: Editura ASE, 2005. 220 p. ISBN 973-594-724-2.
59. POPESCU-NEVEANU, P. Tratat de psihologie generală. București: Editura Trei, 2013. 888 p. ISBN 978-973-707-695-3.
60. POTÂNG, A. Creativitatea viitorilor manageri educaționali. În: Psihologie managerială aplicată și eficiența factorului uman. Bălți, 2001, pp. 99-101. ISBN 9975-931-31-6.
61. **REABOI, V.** Învățarea autoreglată a studenților. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, 2015, nr.5 (85), Seria „Științe ale educației”, pp. 86-88. ISSN 1857-2103.
62. **REABOI, V.** Managementul timpului în teoria și practica educațională. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale educației”, nr.9 (109), CEP USM, 2017, pp.179-184. ISSN 1857-21-3.
63. **REABOI, V.** Provocările învățării autoreglate pentru studenți. În: Revista Didactica PRO, nr. 2 (2018) aprilie, pp. 2-6. ISSN-1810-6455.

64. **REABOI-PETRACHI, V., ȘEVCIUC, M.** Dimensiunea experimentală a managementului timpului în învățarea autoreglată a studenților. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale educației”, nr.9 (129), CEP USM, 2019, pp. 26-31. ISSN ISSN 1857-2103.
65. **REABOI-PETRACHI, V.** Conceptualizarea managementului timpului în învățarea autoreglată a studenților. În: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”. Bălți, 2018, pp. 247-253. ISBN 978-9975-3260-0-1.
66. **SIEBERT, H.** Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Iași: Editura Institutul European, 2001.
67. **STOG, L., CALUSCHI, M.** Psihologia managerială. Chișinău: Cartier, 2002. 294 p. ISBN 9975-79-141-7.
68. **ȚÎRCĂ, A.** Management educațional. București: Milenium Design Group, 2011.
69. **ȚVIRCUN, V.** A patra dimensiune a timpului și istoricitatea în pedagogie. În: Studia Universitatis, Chișinău, 2008, nr. 8, pp. 145–150. ISSN 1857-2103.
70. **ȚVIRCUN, V.** Chronopedagogia și esența ei în actualitate. În: Revista de științe socioumane, Chișinău, 2009, nr. 2, pp. 47–51. ISSN 1857-0119.
71. **ȚVIRCUN, V.** Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie. Chișinău, 2013, 310 p. ISBN 978-606-8481-91-3.
72. **URSACHI, I.** Management. București: Editura ASE, 2001. 304 p. ISBN 9735940469.
73. **VĂIDEANU, G.** Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988. 328 p.
74. **VLĂSCEANU, L.** Managementul timpului în educație. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor: Probleme actuale ale Științelor Umanistice, Volumul XI, Partea II, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2012. pp. 155-162. ISBN 978-9975-921-22-0.
75. **VOICULESCU, Fl.** Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ. București: Aramis, 2004. 414 p. ISBN 973-679-039-8.
76. **VOICULESCU, V., TUDOR, I., VOICULESCU E.** Managementul timpului. Cluj-Napoca: Risoprint, 2004. 267 p.
77. **ZLATE, M.** Tratat de psihologie organizațională și managerială. Iași: Polirom, 2004. 568 p. ISBN 973-681-680-X
78. **ZLATE, M.** Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. I. Iași: Polirom, 2000. 367 p. ISBN 973-681-681-8.

În limbă straină:

79. ARMSTRONG, M. A Hand book of Human Resource Management Practic. London: Editura Kogan Page, 1999. ISBN 978-0-7494-5242-1.
80. ARMSTRONG, M. A Handbook of Management Techniques. Second Edition, Kogan Page Ltd. UK, 2013. pp. 21-29. ISBN 978-8175545298.
81. ARMSTRONG, M. Armstrong's handbook of human resource management practice. London: Eleventh ed. 2009, 1089 p. ISBN 978-0-7494-5242-1.
82. BANDURA, A. Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle. Traduction de Self Efficacy: The Exercise of Control par Jacques Lecomte. Paris: DeBoeck Université, 2007. ISBN 978-2-8041-5504-9.
83. BANDURA, A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman Company, 2013. 604 p. ISBN 978-0716728504.
84. BANDURA, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: PRETINCE-HALL, 2010. 651 p. ISBN 9788427011625.
85. BOEKAERTS, M., Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction, 7,(2), pp.161-186. ISSN 0959-475
86. BOEKAERTS, M., Self-regulated learning: where we are today. În Educational Journal of Educatonal Research, volume 31, Issue 6, 1999. pp. 445-457. ISSN 0883-0355.
87. BONWELL, C.C., EISON, J.A. Active learning: Creating excitement in the classroom. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development, 1991. 103 p. ISBN 0-94681599-2.
88. BOUCHER, F. Avar J. *Réussir ses études: guide d'autogestion*. Boucherville, Éditions de Mortagne, 2000. 360 p. ISBN 2-89074-117-6.
89. BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L., CHEVRIER, J. Les stratégies d'apprentissage à l'université. Québec: Presses de l'Université de Québec, 1996. 149 p. ISBN 2-7605-0882-X
90. CARRE, P., BEILLEROT, J. (Eds.). De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle: autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Paris: L'Harmattan, 2004, pp. 91–116. ISBN 978-2-7475-6229-4.
91. COLE, G.A. Management – Theory and Practice, 4th edition. London: DP Publication Ltd, Aldine Place, 1993. 463 p. ISBN 9781858050188.
92. COMTOIS, R. L. Gérer efficacement son temps: la gestion du temps / René-Louis Comtois. 2e éd. Montréal, QC: Éditions Quebecor, 2011. 239 p. ISBN 2-7640-1812-6

93. COMTOIS, R. L. Gérer efficacement son temps, Coll. „Collection Affaires”, no 1990. Montréal: Les Éditions Quebecor, 2006. 231 p. ISBN 9782764009901.
94. CONJARD, P., COSNEFROY, L., DEMOUGEOT-LEBEL J., HUARD, V., PERRET, C. L'apprentissage autorégulé. Savoir nr. 23. Paris: L'Harmattan, 2010. 130 p. ISBN 978-2-296-13925-1.
95. COVEY, S. R., MERRILL, A. R., MERRILL, R. Priorité aux priorités: Vivre, aimer apprendre et transmettre. Trad. de l'anglais par Alice Bréa, Pierre St-Jean et Marc Villette. Paris: Éditions First, 1995. 447 p. ISBN 2290025801.
96. COVEY, S. R. Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent. Trad. de l'anglais par Magali Guenette. Paris: Éditions First, 2005. 342 p. ISBN 2290206059.
97. ENI, V. Академическая среда как условие и фактор личностного и профессионального развития студентов. дис. д-ра хабилитат, 2017. 355 p.
98. FRAISSE, P. Les structures rythmiques: étude psychologique. Paris: Éditions Érasme, 1956. 124 p.
99. GIBBS, R.W. How Context Makes Metaphor Comprehension Seem Special. Contemporary educational psychology, Metaphor and Symbolic Activity 4(3), pp. 145-158.
100. HERMEL, L. La gestion du temps, 100 questions pour comprendre et agir. Paris: AFNOR, 2005. 130 p. ISBN 2124750879.
101. ILLICH, I. Une société sans école , vol. 1. Paris: Fayard, 2004. 792 p. ISBN 978-2757850084.
102. LABORIT, H. L'inhibition de l'action: biologie, physiologie, psychologie, sociologie, 1979. 214 p. ISBN 0-387-81573-2.
103. LAINÉ, S. Maîtriser la gestion de son temps en quatre semaines et 85 questions/réponses. Paris: Les Éditions DEMOS, 2004. 208 p. ISBN 2910157997
104. LATROBE, D. Gérer efficacement son temps et ses priorités: Une logique du plaisir. 2003. 206 p. ISBN 978-2710116127.
105. LAUNAY-DUHAUTBOUT, A., MULLER, J., TESTA, J. Managez votre temps et vos priorités. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2005. 210 p. ISBN 978-2710118114
106. LE SAGET, M. Le manager intuitif: une nouvelle force. Paris: Dunod, 1992. 328 p. ISBN 978-2100040575.
107. LEE, Y.E., LIN, Ch. Leisure benefit as a mediator of the effects of leisure motivation in of the formation on life satisfaction. 2000 from tion, Retrieved August 21, 2009.

108. LICETTE, C. Apprendre à gérer son temps: Éliminez les voleurs de temps, 2008. 192 p. ISBN 978-2759005383.
109. MAGNO, C. Validating the academic self-regulated learning scale with the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) and learning and study strategies inventory (LASSI). *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 7 (2), 2011. pp. 56-78. ISSN 2094-0734.
110. MAGNO, C. Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5 (1), 2010. pp. 61-76. ISSN 2094-0734 63.
111. MULLINS, L.J. *Management and Organisational Behaviour*, Fourth edition. London: Pitman Publishing, 1996. 752 p. ISBN 978-0273615989.
112. OHANA, P. *Vous, votre temps de travail et internet*. Paris: Éditions d'Organisation, 2000. 153 p. ISBN 978-2-7081-2506-3.
113. PINTRICH, P.R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 2000, 31 (6). pp. 459-470.
114. PINTRICH, P.R. Current Issues in Research On Self-regulated Learning: A discussion with Comentaries (Special Issues). *Education Psychologist*, 30 (4), pp. 1-32.
115. PINTRICH, P.R. Educational Psychology at the millennium: a look back and a look forward. *Educational Psychology*, 2000. pp. 221-226. ISBN 978-0-415-67558-1.
116. PINTRICH, P.R. *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2008. 128 p. ISBN 9780787999780.
117. PRYGIN, G. S. *Independence Psychology: monograph*. Naberezhnye Chelny: Publishing House of the Institute of Management, 2009. 287 p.
118. PUUSTINEM, M., PULKKINEN, L. Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 2001. pp. 269-286. ISBN 978-3-391-34127-9.
119. ROJEK, Ch. *A Handbook of Leisure Studies*. United States, United Kingdom, European Union: Palgrave Macmillan, 2006. 547 p. ISBN 978-3-319-34125-5.
120. SAADOUN, M. *Avec le temps: Efficacité personnelle et collective, Nouveaux modes d'organisation du travail, Et nouvelles technologies*. Paris: Éditions d'Organisation, 1998. 173 p. ISBN 978-2-7081-2150-8.
121. SCHUNK, D. H. Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, nr. 57, 1987. pp. 149-174.

122. SCHUNK, D. H. Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. pp.116-119. ISSN 0361-476X.
123. SCHUNK, D. H. Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 1989. pp. 173-208 .
124. SEIWERT, L. Du temps pour l'essentiel: Vous déterminez ainsi votre réussite par une planification conséquente du temps et une méthode de travail efficace. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1991. 334 p. ISBN 978-2708112650.
125. SEIWERT, L. Prendre son temps pour en gagner: Gérez vos priorités, rééquilibrez votre vie. Paris: Édition Eyrolles, 2012. 224 p. ISBN 978-2212553963.
126. SIVAN, A., RUSKIN, H. Leisure education, community development and populations with special needs. CABI Publishing, 2000. 200 p ISBN 9780851994444.
127. TAJFEL, H., TURNE, J. C. The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, 1986. pp. 276-293. ISBN 9780203505984-16.
128. TAJFEL, H., TURNER, J. C. An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, 1979. pp. 33-47.
129. TORKILDSEN, G. Leisure and recreation management. 5-th. Ed., Lodon and New York, 2005. 616 p. ISBN 978-0415309967.
130. VÂGOTSKY, L.S. Sobraniye Sochineniyaii [Colected Works], Vol. 5. Moscow: Pedagogika Publisher, 1983.
131. WINNE, P.H. A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 2005. pp. 559-565. ISBN 1251-005-1280-9.
132. WINNE, P.H. Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 1995. pp. 173-187.
133. WINNE, P.H. Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge // *Educational Psychologist*, 1995, 30. pp. 217-221.
134. WINNE, P.H., PERRY, N.E. Measuring self-regulated learning. În: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic, 2000. pp. 531–566.
135. ZIMERMAN, B.J., SCHUNK, D.H., Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. pp. 153-189.

136. ZIMMERMAN, B. J., Developing selfregulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC:American Psychological Association, 2009.
137. ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation:A social cognitive perspective .În: BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R. și ZEIDNER, M. Handbook of self-regulation. San Diego, California: Academic Press, 2000. pp.13-350. ISBN 9780080533209.
138. ZIMMERMAN, B.J., RISEMBERG, R., Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation.În G.D.Phys(Ed.), Handbook of academic learning: Construction of knowledge. San Diego, CA: Academic Press, 1997. 607 p. ISBN 0-12-665256-9.
139. ZIMMERMAN, B.J., Atteining self- regulation:a social-cognitiv perspective.În: BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R. și ZEIDNER, M., Handbook of self-regulation. Burlington, MA:Elsevier, Inc, 2005. 783 p. ISBN 9780121098902.
140. ZIMMERMAN, B.J., Attainingself-regulation:A social cognitive perspective. În: Handbook of self-regulation, San Diego, California: Academic Press, 2000. pp. 9. ISBN 987-012109890-2.
141. ZIMMERMAN, B.J., SCHUNK, D. H. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001. 336 p. ISBN 978-0805835618.
142. ZIMMERMAN, B.J., SCHUNK, D. H (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp.3-21). Hillsdale, NJ:Lawrence Elbaraum Associates, 1994. 344 p. ISBN 978-0805813357.
143. ZIMMERMAN, B.J. Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice. New York, NJ: The Guilford Press, 1998. 336 p. ISBN 978-0805835618.
144. ZIMMERMAN, B.J. Investigating self-regulation and motivation. American Educational Research Journal, 45(1). pp. 178-200. ISSN 2327-6150.
145. АРХАНГЕЛЬСКИЙ, Г. А.Тайм-менеджмент в системе управления организацией, дис. д-ра экон. наук. К., Москва, 2005. 133 с.
146. ГАЛЬПЕРИН, П. Введение в психологию. М.: Университет, 2000. 336 с. ISBN 5-8013-0093-7
- a. Referințe la surse electronice:**
147. Cadrul European al Calificărilor [citat 09.04.2019]. Disponibil: <http://www.accreditedqualifications.org.uk/european-qualifications-framework-eqf.html>. ISBN 978-92-76-02738-6.

148. Cartea mare a jocurilor. Ghid pentru animatori. Chișinău, 2005 [18.01.19].
Disponibil:<http://www.marinpredapitesti.ro/wp-content/uploads/2013/11/Cartea-mare-a-jocurilor.pdf>.
149. Chirinciuc Diana. Idei de management al timpului [citată 26.10.15]. Disponibil:
www.zupi.md/15
150. Codul educației al Republicii Moldova, Nr. 152 din 17.07.2014 [citată 25.01.19].
Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>.
151. COVĂȘAN UNGUREANU, M. P. Metode interactive în activitatea didactică la clasele din ciclul primar [citată 18.02.19]. Disponibil:
file:///C:/Users/admin/Downloads/Metode_interactive.pdf .
152. Dicționar explicativ online [citată 20.09.2019] Disponibil:
<https://dexonline.ro/definitie/conceptualizare>.
153. FILIP, D. The Knowledge Building Paradigm: A Model of Learning for NET Generation Students. In: INNOVATE. 2007, [citată 16.01.19]. Disponibil:
<http://www.innovateonline.htm>. ISSN 1938-7806.
154. GALAND, B., VANLENDE, M. Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? Savoirs 2004/5 (hors-série). Paris: L'Harmattan, 2004. 24 p. [citată 23.06.2018].
Disponibil: <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm>.
155. Hoții de timp [30.01.19]. Disponibil: <http://www.dezvoltarea-carierii.com>.
156. <http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/invp/invp6.pdf> [citată 16.01.19].
157. <http://www.la-psiholog.ro/info/managementul-timpului> [citată 16.01.19].
158. <http://www.marinpredapitesti.ro> - Activitatea "Cât e ora"? [citată 30.03.19].
159. https://issuu.com/laurahreniuc/docs/f_ii_4m_factori_ce_influenteaza_managementului_timpului [citată 16.01.19].
160. [https://iteach.ro/pagina/1140/file:///C:/Users/admin/Downloads/Prezentare+organizatori+grafici+DPH%20\(1\).pdf](https://iteach.ro/pagina/1140/file:///C:/Users/admin/Downloads/Prezentare+organizatori+grafici+DPH%20(1).pdf) [citată 30.03.19].
161. <https://olnafu.ru/auto-cultivare/117746-procrastination-ce-este-procrastination-cauze.html> [citată 30.03.19].
162. MAGNO, C. Validating the Academic Self-Regulated Learning Scale with the Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ) and Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), The International Journal of Educational and Psychological Assessment, Vol. 7, No. 2, May 2011 [citată 06.03.2019]. Disponibil:
(https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2287180) ISSN 2094-0734.

163. Managementul serviciilor - activitatea managerului in domeniul serviciilor [27.01.19]. Disponibil:http://library.usmf.md/old/downloads/ebooks/Safta_Management_si_Legislatie_farmaceutica_2012/02_Capitolul_02_Functiile_managementului.pdf .
164. Managementul timpului [citat 18.02.2018]. Disponibil: <http://www.lapsiholog.ro/info/managementul-timpului>.
165. MUNCA-AFTENEV, M. Managementul Timpului: tehnici și abordări moderne [citat 30.09.18]. Disponibil:www.slideshare.net.
166. MUREȘAN, A. Procrastinarea: cum să faci lucrurile la timp.[citat 21.03.18]. Disponibil: <http://minteforte.ro/atelier-de-dezvoltare-personala-procrastinarea-cum-sa-faci-lucrurile-la-timp/>.
167. Plan-cadru pentru studii superioare ciclul I- licenta ciclul II- master studii integrate ciclul III - doctorat.pdf [citat 12.11.2019]. Disponibil: usm.md/wp-content/uploads/ordinul_nr._1045_din_29.10.2015.
168. POPA, I. Management general. Editura ASE, București, 220 p, [citat 09.04.2019]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/25432842/Management-General>. ISBN 973-594-724-2.
169. Regulamentul ME Sistemului Național de Credite de Studiu [citat 17.11.2019]. Disponibil: <http://www.usm.md/wp-content/uploads/2014/05/2014-regulam-de-aplicare-a-ECTS-USM.pdf>.
170. STIUCUM: Controlul – funcție a managementului [citat 18.02.2018]. Disponibil: <http://www.stiucum.com/management/management-educational/Principiile-managementului-edu64977.php>.
171. STIUCUM:Despre management general [citat 18.02.2018]. Disponibil: <http://www.stiucum.com/management/management-general/Principiile-si-functiile-manag14719.php>.

ANEXE

Anexa 1

Chestionar

Academic SRL (C. Magno, 2010)

N/P _____ An/gr. _____ Media acad. _____ Data _____

Citiți atent fiecare aserțiune. Bifați varianta de răspuns (alegând între: Aproape întotdeauna; Deseori; Rareori; Aproape niciodată) ce caracterizează cel mai adecvat modul dvs. de a acționa în situațiile descrise și care corespunde felului de a fi cu adevărat și nu felului în care vă doriți să procedați sau cum vă văd/percep alții. Fiți sinceri!!! Completați, vă rog, toți itemii.

	Aserțiuni	Aproape întotdeauna	Deseori	Rareori	Aproape niciodată
	1. Procesarea informației	a	b	c	d
1	Îmi notez intenționat informația pe care trebuie să mi-o reamintesc				
2	Eu listez/grupez pe categorii informația care relaționează între ea				
3	Eu revăd notițele întocmite la cursuri, lecturi independente etc. pentru a o reorganiza/ revizui și exprima în propriile cuvinte				
4	Eu utilizez organizatori grafici pentru a prezenta/organiza informația abstractă în forme concrete				
5	Reprezint conceptele prin simboluri desenând astfel ca să mi-o pot aminti mai ușor				
6	Eu elaborez/ realizez rezumate ale informației lecturate				
7	Când studiez îmi schițez planul după care să mă pot conduce				
8	Eu rezumez fiecare subiect studiat la curs/independent				
9	Eu vizualizez cuvintele în minte pentru a-mi putea reaminti termenii/conceptele				
10	Eu răspund la întrebările subiectelor la care lucrez				
11	Eu conspectez subiectele cursurilor frecventate/ascultate				
12	Eu formulez întrebări la temele pe care le studiez și răspund la ele				
13	Eu revizuiesc notițele luate (conspectele) când mă pregătesc pentru un examen/ore				
14	Eu îmi notez bilețele/foițe speciale pentru a-mi reaminti de subiectele ce trebuie să le pregătesc acasă				
	2. Planificare/stabilirea scopurilor				
15	Îmi planific în detalii activitățile zilnice				
16	Eu îmi întocmesc un orar al timpului necesar pentru activitățile pe care trebuie să le fac				
17	Eu îmi planific lucrurile pe care trebuie să le fac pe parcursul săptămânii				
18	Eu îmi planific ceea ce presupun să îndeplinesc/realizez pentru a nu pierde ceva din				

	vedere				
19	Eu îmi notez în agendă/calendar etc. orice lucru, activitate pe care nu trebuie să le pierd din vedere/ratez				
3. Autoevaluare					
20	Dacă mă confrunt cu o dificultate în viața academică, eu solicit ajutorul unui expert				
21	Eu accept ca bine venite orice evaluări ale colegilor ca feed-back la acțiunile, realizările mele				
22	Eu îmi evaluez realizările/progresele la sfârșitul fiecărei sesiuni				
23	Eu cer părerea altora despre sarcinile academice realizate înainte de a le prezenta profesorilor				
24	Eu îmi înregistrez progresele academice pe care le realizez în ceea ce fac				
25	Eu îmi monitorizez evoluția situației în procesul și pe măsura progreselor înregistrate în cursul îndeplinirii sarcini academice				
26	Eu solicit feed-back despre realizările/progresele mele academice de la persoane mai bune decât mine în domeniul respectiv				
27	Eu ascult cu atenție părerea persoanelor ce comentează lucrul făcut de mine				
28	Eu sunt deschis spre orice feedback ce îmi poate îmbunătăți lucrul				
29	Eu revin la rezultatele lucrului academic realizat anterior pentru a-mi urmări progresul				
30	Eu consult și alte persoane pentru a vedea ce se poate face pentru a-mi îmbunătăți lucrul realizat de mine				
31	Eu sunt deschis/ă schimbărilor bazate pe feedbackul ce mi se oferă				
4. Solicitarea asistenței/ajutorului					
32	Eu folosesc o varietate de surse de informare în realizarea sarcinilor academice de cercetare				
33	Eu folosesc resursele bibliotecii/internetului pentru a găsi informația de care am nevoie				
34	La cursuri, eu iau propriile mele notițe				
35	Îmi place lucrul în grup, deoarece ne putem ajuta reciproc				
36	Îmi sun colegii pentru a mă interesa despre lucrul pentru acasă când lipsesc de la ore				
37	Îmi caut colegi pentru a face schimb de opinii, a discuta diverse subiecte				
38	Studiez cu un coleg/ă pentru a compara notițele/informațiile de care dispunem				
39	Explic/împărtășesc/ relatez colegilor ceea ce am învățat				
5. Structurarea mediului de învățare					
40	Eu evit să privesc la TV în timpul îndeplinirii sarcinilor pentru acasă				
41	În timpul lucrului asupra sarcinilor academice eu mă feresc de locurile zgomotoase, de distractorii posibili				
42	Eu nu vreau să aud zgomote în timp ce studiez				
43	Eu nu pot studia sau lucra asupra sarcinilor academice în lipsa unei iluminări bune				
44	Eu deconectez TV-ul, telefonul pentru a mă concentra asupra studiului				
6. Responsabilități academice					
45	Eu îmi controlez corectitudinea lucrului				

	îndeplinit/dacă am însușit materialul înainte de trece mai departe/la alte subiecte				
46	Eu îndeplinesc lucrurile imediat ce profesorul ne-a dat sarcina				
47	Eu respect termenele-limită stabilite de profesor pentru prezentarea lucrărilor				
48	Eu respect/țin cont de prioritățile sarcinilor academice în contextul activităților ce le am de făcut				
49	Eu finalizez mai întâi sarcinile pentru acasă înainte de a face alte lucruri mai puțin necesare				
	7. Organizare				
50	Eu subliniez/marchez/evidențiez conceptele și informațiile importante pe care le găsesc în lecturile academice				
51	Eu îmi imaginez cum va fi testul/lucrarea/evaluarea curentă/finală judecând după testele/evaluările/lucrările anterioare/precedente				
52	Eu păstrez notițele, fișele, materialele și informațiile care îmi plac/utile într-un container/mapă speciale				
53	Eu am un loc special unde studiez				
54	Eu pregătesc toate materialele disponibile/necesare înainte să încep să studiez/lucrez asupra sarcinii academice/temei pentru acasă				
55	Înainte să încep studiul, mă asigur că locul de lucru este în ordine				

CHESTIONAR
Stilul autoreglării activității academice (G.S. Prâghin, 2007)

Nume Prenume _____ Specializarea _____ An, Gr. _____ Data _____

Citiți cu atenție următoarele enunțuri. Raportați-le la propria persoană. Dacă afirmația din enunț vă caracterizează – bifați „DA”, dacă nu vă caracterizează sau nu sunteți siguri – bifați „NU”.

Nu există raspunsuri corecte sau incorecte (doar o situație de fapt). Fiți sinceri! Va mulțumim pentru cooperare!

№	Enunțul	Da	Nu
1.	Cei din anturajul dvs. vă consideră o persoană cu încredere în sine?		
2.	Înainte de a începe o activitate, obișnuiți să analizați condițiile în care urmează să lucrați?		
3.	Atunci când îndepliniți o activitate, obișnuiți să evaluați nu numai rezultatul final, dar și rezultatele intermediare obținute în timpul desfășurării activității?		
4.	Sunteți predispuși să abandonați activitatea din start, dacă altora le pare că ați început incorect?		
5.	Chiar și atunci când lucrați la o sarcină de mare responsabilitate, cu grad de exigentă crescut, nu aveți nevoie de controlul cuiva din exterior ?		
6.	Îndepliniți cu aceeași rigurozitate și străduință atât sarcinile interesante, cât și pe cele mai puțin interesante?		
7.	Pentru a realiza cu succes un lucru responsabil, este nevoie să fiți controlat (supravegheat) din exterior?		
8.	De obicei/ca regulă, ziua dvs. de lucru decurge/se desfășoară la întâmplare, fără a fi planificată în prealabil?		
9.	Dacă aveți posibilitatea să alegeți, preferați să realizați sarcini mai puțin responsabile, dar și mai puțin interesante?		
10.	Când finalizați lucrul asupra unei sarcini/activități, obișnuiți să verificați dacă aceasta a fost realizată în mod corespunzător, corect?		
11.	Reveniți neapărat asupra sarcinii începute anterior, chiar dacă nu sunteți de nimeni controlat ?		
12.	Neîncrederea că veți putea reuși într-o activitate vă face deseori să renunțați la aceasta?		
13.	Deseori vă lipsește insistența și perseverența necesare pentru a duce la bun sfârșit un lucru început, a vă atinge scopul propus?		
14.	Planurile care vi le faceți nu sunt niciodată în dezacord cu propriile posibilități?		
15.	De regulă, luați orice hotărâri doar după ce vă consultați cu altcineva ?		
16.	Deseori vă forțați să vă concentrați asupra unei sarcini sau a unui lucru?		
17.	Atunci când sunteți absorbiți de o activitate, vă deconectați cu greu de la aceasta pentru a trece la o altă activitate?		
18.	Sunteți predispuși să abandonați sarcina, activitatea în curs de desfășurare, dacă aceasta nu vă reușește?		

Chestionar de identificare a nivelului de dezvoltare a competenței de management al timpului

Instrucțiuni: Apreciați afirmațiile de mai jos în măsura în care fiecare dintre ele vi se potrivește, marcați prin semnul „X” varianta corespunzătoare de răspuns.

	Niciodată 1 punct	Ocazional 2 puncte	De regulă 3 puncte	Deseori 4 puncte	Întotdeauna 5 puncte
1. La sfârșitul zilei, știu cu exactitate către ce direcții a plecat timpul meu					
2. În fiecare zi reușesc să îndeplinesc sarcinile cele mai importante					
3. Refuz să mă las perturbat în activitatea mea de orice tip de scurt-circuit					
4. Prioritizez sarcinile, în ordinea importanței, în fiecare zi					
5. Pe biroul meu, la vedere, se găsește întotdeauna o listă cu ceea ce am de făcut					
6. Grupez lucrurile asemănătoare pentru a câștiga în eficiență (de exemplu - convorbirile telefonice)					
7. Îmi planific odihna și recreerea la fel cum îmi organizez activitatea					
8. Țin evidența modului în care mi-am consumat timpul în fiecare zi/saptamână					
9. Sunt mereu atent la sarcinile care necesită sau se pretează la delegare					
10. Evit să mă concentrez numai pe activitățile care îmi plac					
11. Examinez atent timpul necesar realizării fiecărui proiect punându-l în relație cu valoarea proiectului în sine					
12. Sunt conștient cât timp aloc pauzelor de masă/cafeta/relaxare/conversație					
13. Mă opresc din lucru atunci când conștientizez inutilitatea unei activități					
14. Încerc să combin sarcinile similare pentru a le realiza simultan					
15. Îmi planific activitatea zilnic, săptămânal și lunar... pe hârtie					
16. Mă opresc de 5 ori pe zi pentru a mă întreba care este cel mai bun mod de folosire a timpului rămas					
17. Gândesc totul în „secvențe” pentru a așeza proiectele în „unități de timp”					
18. Cer ajutor atunci când se dovedește absolut necesar pentru realizarea unui obiectiv					
19. Reușesc de fiecare dată să termin ce am început și, la sfârșit, biroul meu este liber și plăcut privirii					
20. Încep imediat activitatea și nu îmi place să amân, chiar dacă este vorba despre ceva neplăcut					

Set de reguli pentru un management al timpului eficient în vederea creșterii performanței academice la studenți

- Fixați-vă un program zilnic riguros, în care să aveți ore precis stabilite pentru diferite tipuri de activitate: ore didactice, întâlniri cu colegii, pregătirea temelor, lucrul la bibliotecă etc.
- Rezolvați problemele dificile care necesită o concentrare maximă la orele când sunteți în formă maximă și lăsați lucrurile minore pentru celelalte părți ale zilei.
- Fixați-vă termene pentru toate sarcinile. Eventual, dacă sarcina este complexă și se poate subdiviza, se pot introduce și termene intermediare.
- Nu amânați unele sarcini importante numai pentru ca vă sunt neplăcute. Vă vor apăsa, vă vor reduce capacitatea de muncă și nu aveți nicio șansă ca ele să devină mai plăcute odată cu trecerea timpului.
- Lăsați de-o parte tot ce este neimportant. Multe așa-zise probleme au tendința de a se rezolva de la sine.
- Analizați cauzele întreruperilor și încercați să eliminați cât mai multe dintre ele.
- Fixați-vă anumite ore la care să nu puteți fi deranjat și informați-vă prietenii, colegii despre acest lucru. Informați-i despre orele la care sunteți la dispoziția lor.
- Îndepliniți sarcinile una câte una, pentru a vă putea concentra la realizarea lor.
- Fiți concisi atunci când vorbiți la telefon. Faceți-vă în prealabil o listă cu problemele pe care doriți să le discutați și, în timpul convorbirii telefonice, nu divagați de la subiect.
- Acumulați-vă ideile într-un singur loc. În momentul în care vă vine o idee, notați-o într-o agendă; altfel, s-ar putea să o uitați. Din când în când, consultați-vă agenda și rețineți ideile bune.
- Când abordați o problemă, încercați să o și finalizați. Abordarea cu întreruperi va necesita timp mai îndelungat de rezolvare, veți pierde din coerență și înțelegere și timp, de fiecare dată, pentru a intra din nou în problemă.
- În timpul pregătirii temelor, evitați întreruperile. Când există întreruperi frecvente, activitatea se prelungește și nu își atinge scopul.
- Fiți selectiv. Învățați să spuneți NU. Întrebați-vă, la fiecare sarcină nouă, dacă sunteți persoana potrivită pentru a o îndeplini.
- Faceți-vă un tabiet din a verifica periodic (de exemplu, la sfârșitul săptămânii) cum ați folosit timpul în perioada respectivă și încercați, de fiecare dată, să găsiți căi de îmbunătățire a programului dumneavoastră

Clasificarea sarcinilor/obiectivelor

- a. **Importante și Urgente**, trebuie soluționate primele. Încercați să planificați cât mai bine activitățile importante pentru a nu deveni și urgente. De asemenea, alocați timp în programul zilei pentru soluționarea problemelor neașteptate și urgente, pentru ca acestea să nu ia locul activităților importante. Dacă identificați multe activități urgente și importante, analizați pe care dintre ele le puteți prevedea și gândiți-vă cum ați putea programa acest gen de activități în timp, astfel încât să nu devină urgente.
- b. **Importante, dar nu și Urgente** – trebuie să li se acorde atenție și să fie programate cu grijă, pentru că acest tip de activități va ajuta în îndeplinirea obiectivelor personale și profesionale. Alocați-le timp suficient și planificați realizarea lor, astfel încât să nu devină urgente. Aveți în vedere să alocați suficient timp în calendarul de activități pentru rezolvarea problemelor neprevăzute. Această abordare va maximiza șansele să rămâneți pe drumul cel bun și vă va ajuta să evitați stresul sub presiunea urgențelor.
- c. **Neimportante, dar Urgente** – pot fi delegate sau refuzate, pentru că vă împiedică să vă îndepliniți obiectivele. Programați intervale de timp în care să fiți disponibil(a) angajaților și colegilor, pentru a nu va întrerupe în mod frecvent activitățile importante. În acest sens, puteți organiza întâlniri regulate cu cei care va întrerup în mod frecvent și puteți rezolva atunci problemele lor. Apoi vă veți putea concentra pe activitățile dvs. importante.
- d. **Neimportante și Neurgente** – trebuie refuzate, ignorate sau anulate, întrucât nu contribuie la obiectivele dumneavoastră. Dacă ceilalți vor vedea că aveți fixate clar obiectivele și granițele, pe viitor vor evita să vă ceară să realizați activități neimportante.

Rezultatele chestionării pretest/posttest, Facultatea PSESAS, specialitatea Psihopedagogie. 2015-2016/2018 (30.09.2015)

Anul I, f/ zi, domeniul Științe ale Educației

Eșantionul experimental

Nr. Ordine student	Vârsta	Rezultatele chestionării MT	Capacitatea de MT conform rezultatelor	Rezultatele chestionării MT	Capacitatea de MT conform rezultatelor
		PRETEST	PRETEST	POSTEST	POSTEST
1. DN	18 ani	20p.	Nivel satisfăcător	24p.	Nivel bun
2. VC	18 ani	21p.	Nivel satisfăcător	27p.	Nivel bun
3. UC	18 ani	13p.	Nivel nesatisfăcător	20p.	Nivel satisfăcător
4. MO	18 ani	19p.	Nivel satisfăcător	21p.	Nivel bun
5. CC	18 ani	14p.	Nivel nesatisfăcător	20p.	Nivel satisfăcător
6. BD	18 ani	17p.	Nivel satisfăcător	18p.	Nivel satisfăcător
7. DV	18 ani	14p.	Nivel nesatisfăcător	18p.	Nivel satisfăcător
8. VS	18 ani	17p.	Nivel satisfăcător	25p.	Nivel bun
9. PD	18 ani	21p.	Nivel bun	26p.	Nivel foarte bun
10. CA	18 ani	21p.	Nivel bun	28p.	Nivel foarte bun
11. FA	18 ani	17p.	Nivel satisfăcător	27p.	Nivel foarte bun
12. GD	18 ani	8p.	Nivel nesatisfăcător	21p.	Nivel bun
13. BN	18 ani	14p.	Nivel nesatisfăcător	23p.	Nivel bun
14. CT	18 ani	14p.	Nivel nesatisfăcător	18p.	Nivel satisfăcător
15. RV	18 ani	24p.	Nivel bun	28p.	Nivel foarte bun
16. BM	18 ani	18p.	Nivel satisfăcător	25p.	Nivel bun
17. IP	18 ani	13p.	Nivel nesatisfăcător	24p.	Nivel bun
18. GD	18 ani	19p.	Nivel satisfăcător	22p.	Nivel bun
19. CSM	19 ani	17p.	Nivel satisfăcător	24p.	Nivel bun
20. CN	18 ani	20p.	Nivel satisfăcător	23p.	Nivel bun
21. GZ	18 ani	15p.	Nivel nesatisfăcător	27p.	Nivel foarte bun
22. GM	19 ani	11p.	Nivel nesatisfăcător	18p.	Nivel satisfăcător
23. OI	18 ani	18p.	Nivel satisfăcător	23p.	Nivel bun
24. MV	18 ani	10p.	Nivel satisfăcător	16p.	Nivel satisfăcător

25. RV	18 ani	20p.	Nivel satisfăcător	21p.	Nivel satisfăcător
26. SV	18 ani	26p.	Nivel foarte bun	26p.	Nivel foarte bun
27. ZE	18 ani	18p.	Nivel satisfăcător	19p.	Nivel satisfăcător
28. RV	18 ani	10p.	Nivel nesatisfăcător	18p.	Nivel satisfăcător
29. BM	18 ani	10p.	Nivel nesatisfăcător	16p.	Nivel satisfăcător
30. CD	18 ani	15p.	Nivel nesatisfăcător	19p.	Nivel satisfăcător
31. MP	19 ani	7p.	Nivel nesatisfăcător	13p.	Nivel nesatisfăcător
32. CV	18 ani	17p.	Nivel nesatisfăcător	19p.	Nivel satisfăcător
33. ON	18 ani	15p.	Nivel nesatisfăcător	20p.	Nivel satisfăcător
34. AM	19 ani	12p.	Nivel nesatisfăcător	21p.	Nivel satisfăcător
			Nivel nesatisfăcător=47,05%		Nivel nesatisfăcător=2,94 %
			Nivel satisfăcător=41,17 %		Nivel satisfăcător=44,11 %
			Nivel bun=8,82 %		Nivel bun=35,29 %
			Nivel foarte bun=2,94 %		Nivel foarte bun=17,64 %

Interpretare 0p. – 1p. – 2p. – 3p. (10 itemi)

26p. – 30p. – **nivel foarte bun** (*Sunteți un model demn de a fi urmat pentru orice persoană care vrea să învețe a-și utiliza cu maximă eficiență și rațional timpul personal.*)

21p. – 25p. – **nivel bun** (*Stăpâniți la un nivel înalt managementul timpului personal.*)

16p. – 20p. – **nivel satisfăcător** (*Încercați să mențineți controlul asupra timpului dvs., dar nu sunteți suficient de consecvent pentru a reuși.*)

0p. – 15p. – **nivel nesatisfăcător** (*Nu vă planificați timpul și sunteți sub influența circumstanțelor de ordin exterior dvs. Vă puteți atinge scopul urmărit doar dacă veți stabili o listă a priorităților pe care vi le propuneți și o veți respecta.*)

**Rezultatele chestionării stilului de autoreglare a activității academice (G.S. PRĂGHIN,2007) pretest/postest,
Facultatea PSESAS, specialitatea Psihopedagogie. 2015-2016/2018 (30.09.2015)**

Nr. Ordine student	Vârsta	Rezultatele chestionării SAAA	Stilul de autoreglare academică conform rezultatelor	Rezultatele chestionării SAAA	Stilul de autoreglare conform rezultatelor
		PRETEST	PRETEST	POSTEST	POSTEST
35. DN	18 ani	10 da	Independent	12 da	Independent
36. VC	18 ani	10 da	Independent	11 nu	Dependent
37. UC	18 ani	11 da	Independent	11 nu	Dependent
38. MO	18 ani	12 da	Independent	11 nu	Dependent
39. CC	18 ani	11 nu	Dependent	10 nu	Dependent
40. BD	18 ani	11 da	Independent	10 nu	Dependent
41. DV	18 ani	12 da	Independent	11 da	Independent
42. VS	18 ani	12 da	Independent	12 da	Independent
43. PD	18 ani	15 da	Independent	10 nu	Dependent
44. CA	18 ani	15 da	Independent	9=9	Situațional
45. FA	18 ani	15 da	Independent	11 nu	Dependent
46. GD	18 ani	10 da	Independent	13 da	Independent
47. BN	18 ani	13 da	Independent	11 da	Independent
48. CT	18 ani	9=9	Situațional	10 da	Independent
49. RV	18 ani	10 da	Independent	10 nu	Dependent
50. BM	18 ani	17 nu	Dependent	10 nu	Dependent
51. IP	18 ani	15 nu	Dependent	10 nu	Dependent
52. GD	18 ani	11 da	Independent	13da	Independent
53. CSM	19 ani	12 da	Independent	12 da	Independent
54. CN	18 ani	14 da	Independent	11 da	Independent
55. GZ	18 ani	11 nu	Dependent	13 nu	Dependent
56. GM	19 ani	11 da	Independent	10 nu	Dependent
57. OI	18 ani	10 nu	Dependent	9 nu	Dependent
58. MV	18 ani	13 da	Independent	10 da	Independent
59. RV	18 ani	10 da	Independent	9=9	Situațional

60. SV	18 ani	10 da	Independent	9 nu	Dependent
61. ZE	18 ani	13 da	Independent	11 nu	Dependent
62. RV	18 ani	13 da	Independent	12 da	Independent
63. BM	18 ani	13 da	Independent	11 da	Independent
64. CD	18 ani	12 da	Independent	11 da	Independent
65. MP	19 ani	9 nu	Dependent	11 nu	Dependent
66. CV	18 ani	9=9	Situațional	10 nu	Dependent
67. ON	18 ani	9=9	Situațional	11 nu	Dependent
68. AM	19 ani	12 da	Independent	10 da	Independent
69.					
70.			Independent=19,35%		Independent=52,94%
71.			Dependent=73,52%		Dependent=41,17%
72.			Situațional=8,82 %		Situațional=5,88%

Interpretare DA – 1p/ NU – 1p (18 itemi)

- (1) **Stilul AAA Autonom-Independent** – persoane care manifestă preponderent autocontrol dezvoltat, încredere în sine, tendință evidentă de a îndeplini independent orice tip de activitate – „**autonomii**” (preponderent mai multe raspunsuri de DA).
- (2) **Stilul AAA Dependent** – persoane care în procesul îndeplinirii activității mizează în principal pe control și suport extern, au nevoie de sugestiile, susținerea și indicațiile unor persoane avizate – „**dependenții**”(preponderent mai multe raspunsuri de NU).
- (3) **Stilul AAA Situațional** – persoane labile, parțial conștiente de propriile limite și vulnerabilități, parțial dependente de contextul domeniului curricular și de suportul experților - „**autonome/independente situațional**” și „**dependente situațional**”(raspunsurile de DA și NU sunt egale).

**Rezultatele chestionarului Academicis A-SRL-S pretest/posttest, Facultatea PSESAS,
specialitatea Psihopedagogie. 2015-2016/2018 (30.09.2015)**

Nr. Ordine student	Vârsta	Rezultatele chestionării	Nivelul de autoreglare academică conform rezultatelor	Rezultatele chestionării Academicis A-SRL-S	Nivelul de autoreglare conform rezultatelor
		Academicis A-SRL-S			
		PRETEST	PRETEST	POSTEST	POSTEST
1. DN	18 ani	150p.	mediu	170p.	mediu
2. VC	18 ani	98p.	scăzut	104p.	mediu
3. UC	18 ani	90p.	scăzut	120p.	mediu
4. MO	18 ani	160p.	mediu	190p.	ridicat
5. CC	18 ani	94p.	scăzut	103p.	mediu
6. BD	18 ani	140p.	mediu	178p.	mediu
7. DV	18 ani	78p.	scăzut	100p.	mediu
8. VS	18 ani	160p.	mediu	183p.	ridicat
9. PD	18 ani	178p.	mediu	183p.	ridicat
10. CA	18 ani	123p.	mediu	203p.	ridicat
11. FA	18 ani	120p.	mediu	190p.	ridicat
12. GD	18 ani	40p.	scăzut	100p.	mediu
13. BN	18 ani	80p.	scăzut	110p.	mediu
14. CT	18 ani	78p.	scăzut	190p.	ridicat
15. RV	18 ani	170p.	mediu	196p.	ridicat
16. BM	18 ani	168p.	mediu	203p.	ridicat
17. IP	18 ani	101p.	mediu	200p.	ridicat
18. GD	18 ani	160p.	mediu	210p.	ridicat
19. CSM	19 ani	178p.	mediu	217p.	ridicat
20. CN	18 ani	123p.	mediu	220p.	ridicat
21. GZ	18 ani	170p.	mediu	200p.	ridicat
22. GM	19 ani	93p.	scăzut	120p.	mediu
23. OI	18 ani	179p.	mediu	190p.	ridicat
24. MV	18 ani	50p.	scăzut	108p.	mediu
25. RV	18 ani	160p.	mediu	170p.	mediu

26. SV	18 ani	205p.	ridicat	218p.	ridicat
27. ZE	18 ani	105p.	mediu	160p.	mediu
RV	18 ani	83p.	scăzut	106p.	mediu
BM	18 ani	73p.	scăzut	109p.	mediu
CD	18 ani	90p.	scăzut	120p.	mediu
MP	19 ani	60p.	scăzut	103p.	mediu
CV	18 ani	80p.	scăzut	110p.	mediu
ON	18 ani	100p.	mediu	190p.	ridicat
AM	19 ani	99p.	scăzut	110p.	mediu

Chestionarul „Autoreglarea academică la studenți” (C. Magno, 2009, 2010) identifică distribuția populației testate conform nivelului de autoreglare a învățării: *ridicat, mediu, scăzut*. Chestionarul cuprinde 55 de itemi, clasificați conform dimensiunilor reprezentative ale autoreglării învățării academice: I. procesarea informației; II. planificarea/stabilirea scopurilor; III. autoevaluare; IV. solicitarea asistenței/ajutorului; V. structurarea mediului de învățare; VI. responsabilitățile academice; VII. organizare. Fiecare item permite 4 variante de răspuns - *aproape întotdeauna, deseori, rareori, aproape niciodată* - cotate cu puncte.

Nivelului de autoreglare a învățării:

Ridicat=180-220p.

Mediu=179-100p.

Scăzut=0-99p.

**Rezultatele chestionarului Academis A-SRL-S pretest/posttest, Facultatea PSESAS,
specialitatea Psihopedagogie. 2015-2016/2018 (30.09.2015)**

Dimensiunile Autoreglării	Pretest	Posttest	Diferența semnificativă
1. Procesarea informației	77,74 %	83, 10 %	5, 36 %
2. Planificarea/stabilirea scopurilor	21, 28 %	24, 91 %	3, 63 %
3. Autoevaluarea	60, 21 %	68, 98 %	8, 77 %
4. Solicitarea ajutorului	73, 47 %	98, 70 %	25, 23 %
5. Structurarea mediului de învățare	28, 50 %	34,36 %	5, 86 %
6. Responsabilități academice	27, 21 %	31, 97 %	4, 76 %
7. Organizare/planificare	34, 17 %	35, 50 %	1, 33 %

Rezultatele chestionării pretest/posttest, Facultatea LLS, specialitatea Limba engleză-franceză ȘE, 2017-2018 (22.03.2017)

Anul 3, f/zi, domeniul Științe ale Educației

Eșantionul de control

Nr. Ordine student	Vârsta	Rezultatele chestionării MT	Capacitatea de MT conform rezultatelor	Rezultatele chestionării MT	Capacitatea de MT conform rezultatelor
		PRETEST	PRETEST	POSTEST	POSTEST
1. TI	20 ani	14p.	Nivel nesatisfăcător	21p.	Nivel bun
2. IN	20 ani	18p.	Nivel satisfăcător	22p.	Nivel bun
3. CG	21 ani	21p.	Nivel bun	25p.	Nivel bun
4. CD	20 ani	23p.	Nivel bun	24p.	Nivel bun
5. PM	20 ani	17p.	Nivel satisfăcător	22p.	Nivel bun
6. DG	20 ani	23p.	Nivel bun	22p.	Nivel bun
7. CE	20 ani	18p.	Nivel satisfăcător	23p.	Nivel bun
8. CM	21 ani	21p.	Nivel bun	23p.	Nivel bun
9. BA	21 ani	19p.	Nivel satisfăcător	20p.	Nivel satisfăcător
10. HM	20 ani	18p.	Nivel satisfăcător	24p.	Nivel satisfăcător
11. BM	20 ani	23p.	Nivel bun	25p.	Nivel bun
12. CA	20 ani	22p.	Nivel bun	23p.	Nivel bun
13. CM	20 ani	23p.	Nivel bun	28p.	Nivel foarte bun
14. VD	21 ani	26p.	Nivel foarte bun	30p.	Nivel foarte bun
15. VM	21 ani	23p.	Nivel bun	26p.	Nivel foarte bun
16. CL	21 ani	22p.	Nivel bun	20p.	Nivel satisfăcător
17. CO	20 ani	23p.	Nivel bun	26p.	Nivel foarte bun
18. GD	20 ani	18p.	Nivel satisfăcător	27p.	Nivel foarte bun
19. RT	21 ani	23p.	Nivel bun	26p.	Nivel foarte bun
20. MG	21 ani	20p.	Nivel satisfăcător	25p.	Nivel bun
21. IM	20 ani	18p.	Nivel bun	25p.	Nivel bun
22. PE	20 ani	26p.	Nivel foarte bun	26p.	Nivel foarte bun
23. CE	20 ani	17p.	Nivel satisfăcător	22p.	Nivel bun
24. CA	20 ani	17p.	Nivel satisfăcător	19p.	Nivel satisfăcător
25. VR	21 ani	13p.	Nivel nesatisfăcător	16p.	Nivel satisfăcător

26. BA	21 ani	17p.	Nivel satisfăcător	17p.	Nivel satisfăcător
27. CR	20 ani	15p.	Nivel nesatisfăcător	21p.	Nivel bun
			Nivel nesatisfăcător=11, 11%		Nivel nesatisfăcător=0 %
			Nivel satisfăcător=37, 03 %		Nivel satisfăcător=22, 22 %
			Nivel bun=44, 44 %		Nivel bun= 51, 85 %
			Nivel foarte bun= 7, 40 %		Nivel foarte bun= 25, 92 %

Interpretare 0p. – 1p. – 2p. – 3p. (10 itemi)

26p.-30p-**nivel foarte bun** (*Sunteți un model demn de a fi urmat pentru orice persoană care vrea să învețe a-ți utiliza cu maximă eficiență și rațional timpul personal.*)

21p. – 25p. – **nivel bun** (*Stăpâniți la un nivel înalt managementul timpului personal.*)

16p – 20p. – nivel satisfăcător (*Încercați să mențineți controlul asupra timpului dvs., dar nu sunteți suficient de consecvent pentru a reuși.*)

0p. – 15p. – nivel nesatisfăcător (*Nu vă planificați timpul și sunteți sub influența circumstanțelor de ordin exterior dvs. Vă puteți atinge scopul urmărit doar dacă veți stabili o listă a priorităților pe care vi le propuneți și o veți respecta.*)

**Rezultatele chestionării stilului de autoreglare a activității academice (G.S. PRĂGHIN, 2007) pretest/posttest,
Facultatea LLS, specialitatea Limba franceză-engleză, ȘE. 2017-2018 (22.03.2017)**

Nr. Ordine student	Vârsta	Rezultatele chestionării SAAA	Stilul de autoreglare academică conform rezultatelor	Rezultatele chestionării SAAA	Stilul de autoreglare conform rezultatelor
		PRETEST	PRETEST	POSTEST	POSTEST
28. TI	20 ani	13 nu	Dependent	10 da	Independent
29. IN	20 ani	9=9	Situațional	12 nu	Dependent
30. CG	21 ani	12 nu	Dependent	10 nu	Dependent
31. CD	20 ani	12 nu	Dependent	9=9	Situațional
32. PM	20 ani	10 nu	Dependent	10 nu	Dependent
33. DG	20 ani	9=9	Situațional	9=9	Situațional
34. CE	20 ani	9=9	Situațional	10 da	Independent
35. CM	21 ani	10 nu	Dependent	12 nu	Dependent
36. BA	21 ani	13 nu	Dependent	9=9	Situațional
37. HM	20 ani	11 da	Independent	12 da	Independent
38. BM	20 ani	11 nu	Dependent	10 nu	Dependent
39. CA	20 ani	12 nu	Dependent	10 nu	Dependent
40. CM	20 ani	11 nu	Dependent	10 nu	Dependent
41. VD	21 ani	12 nu	Dependent	9=9	Situațional
42. VM	21 ani	10 nu	Dependent	12 nu	Dependent
43. CL	21 ani	9=9	Situațional	14 da	Independent
44. CO	20 ani	11 nu	Dependent	9=9	Situațional
45. GD	20 ani	11 nu	Dependent	14 nu	Dependent
46. RT	21 ani	10 nu	Dependent	11 nu	Dependent
47. MG	21 ani	10 nu	Dependent	11 nu	Dependent
48. IM	20 ani	10 nu	Dependent	10 da	Independent
49. PE	20 ani	14 da	Independent	9=9	Situațional
50. CE	20 ani	12 nu	Dependent	12 nu	Dependent
51. CA	20 ani	13 nu	Dependent	14 nu	Dependent
52. VR	21 ani	10 nu	Dependent	10 nu	Dependent
53. BA	21 ani	12 nu	Dependent	12 nu	Dependent

54. CR	20 ani	10 nu	Dependent	11 nu	Dependent
			Independent= 7, 40 %		Independent= 18, 51%
			Dependent= 77, 77%		Dependent=59, 25 %
			Situațional=14, 81%		Situațional= 22, 22 %

Interpretare DA – 1p. / NU – 1p. (18 itemi)

- (4) **Stilul AAA Autonom-Independent** – persoane care manifestă preponderent autocontrol dezvoltat, încredere în sine, tendință evidentă de a îndeplini independent orice tip de activitate – „**autonomii**” (preponderent mai multe răspunsuri de DA).
- (5) **Stilul AAA Dependent** – persoane care în procesul îndeplinirii activității mizează în principal pe control și suport extern, au nevoie de sugestiile, susținerea și indicațiile unor persoane avizate – „**dependenții**” (preponderent mai multe răspunsuri de NU).
- (6) **Stilul AAA Situațional** – persoane labile, parțial conștiente de propriile limite și vulnerabilități, parțial dependente de contextul domeniului curricular și de suportul experților - „**autonome/independente situațional**” și „**dependente situațional**”(răspunsurile de DA și nu NU sunt egale).

Rezultatele chestionarului Academis A-SRL-S pretest/postest, Facultatea LLS, specialitatea Limba franceză-engleză, ȘE. 2017-2018 (22.03.2017)

Nr. Ordine student	Vârsta	Rezultatele chestionării	Nivelul de autoreglare	Rezultatele chestionării	Nivelul de autoreglare
		Academis A-SRL-S	academică conform	Academis A-SRL-S	conform rezultatelor
		PRETEST	PRETEST	POSTEST	POSTEST
55. TI	20 ani	80p.	scăzut	103p.	mediu
56. IN	20 ani	103p.	mediu	110p.	mediu
57. CG	21 ani	83p.	scăzut	99p.	mediu
58. CD	20 ani	120p.	mediu	155p.	mediu
59. PM	20 ani	30p.	scăzut	83p.	mediu
60. DG	20 ani	80p.	scăzut	100p.	mediu
61. CE	20 ani	110p.	mediu	130p.	mediu
62. CM	21 ani	85p.	scăzut	110p.	mediu
63. BA	21 ani	50p.	scăzut	97p.	mediu
64. HM	20 ani	70p.	scăzut	85p.	mediu
65. BM	20 ani	110p.	mediu	105p.	mediu
66. CA	20 ani	115p.	mediu	125p.	mediu
67. CM	20 ani	100p.	mediu	183p.	ridicat
68. VD	21 ani	190p.	ridicat	210p.	ridicat
69. VM	21 ani	110p.	mediu	130p.	mediu
70. CL	21 ani	115p.	mediu	110p.	mediu
71. CO	20 ani	100p.	mediu	178p.	mediu
72. GD	20 ani	90p.	scăzut	110p.	mediu
73. RT	21 ani	150p.	mediu	160p.	mediu
74. MG	21 ani	83p.	scăzut	110p.	mediu
75. IM	20 ani	105p.	mediu	130p.	mediu
76. PE	20 ani	178p.	mediu	180p.	ridicat
77. CE	20 ani	68p.	scăzut	100p.	mediu
78. CA	20 ani	60p.	scăzut	105p.	mediu
79. VR	21 ani	80p.	scăzut	110p.	mediu
80. BA	21 ani	83p.	scăzut	138p.	mediu
81. CR	20 ani	90p.	scăzut	165p.	mediu

Chestionarul „Autoreglarea academică la studenți” (Mango, 2009, 2010) identifică distribuția populației testate conform nivelului de autoreglare a învățării: *ridicat, mediu, scăzut*. Chestionarul cuprinde 55 de itemi, clasificați conform dimensiunilor reprezentative ale autoreglării învățării academice: I. procesarea informației; II. planificarea/stabilirea scopurilor; III. autoevaluare; IV. solicitarea asistenței/ajutorului; V. structurarea mediului de învățare; VI. responsabilitățile academice; VII. organizare. Fiecare item permite 4 variante de răspuns - *aproape întotdeauna, deseori, rareori, aproape niciodată* – cotate cu puncte.

Nivelul de autoreglare a învățării:

Ridicat=180 – 220p.

Mediu=179 – 100p.

Scăzut=0 – 99p.

**Rezultatele chestionarului Academis A-SRL-S pretest/posttest, Facultatea LLS,
specialitatea Limba franceză-engleză, ȘE. 2017-2018 (22.03.2017)**

Dimensiunile Autoreglării	Pretest	Posttest	Diferența semnificativă
1. Procesarea informației	70, 70 %	71, 20 %	0, 5 %
2. Planificarea/stabilirea scopurilor	24, 78 %	25, 05 %	0, 27 %
3. Autoevaluarea	52, 99 %	50, 05 %	-2, 94 %
4. Solicitarea ajutorului	45, 05 %	46, 05 %	1 %
5. Structurarea mediului de învățare	25, 25 %	25, 50 %	0,25 %
6. Responsabilitățile academice	28, 41 %	29, 50 %	1, 09 %
7. Organizarea/planificarea	36, 49 %	35, 04 %	-1, 45 %

Interpretare

Aproape întotdeauna – 4p.

Deseori – 3p.

Rareori – 2p.

Aproape niciodată – 1p.

Organizarea implică capacitatea studenților de a gestiona eficient conținuturile învățării; o imagine clară despre criteriile de evaluare a lucrărilor de control și a activităților individuale; identificarea precisă a surselor de învățare și stocarea materiei; o abordare mai amplă a subiectelor învățării etc.

Autoevaluarea: evaluare continuă a capacităților personale și raportarea la criteriile de performanță; control și monitorizare perseverentă și continuă; deschidere către feedback-ul oferit de profesori și colegii experți și luarea în calcul a sugestiilor acestora pentru îmbunătățirea produselor academice etc.

Planificarea: scopuri bine definite și conforme cerințelor; urmărirea graduală a îndeplinirii sarcinilor academice și ierarhizarea acestora după importanță; o gestiune mai judicioasă a timpului disponibil etc.

Solicitarea asistenței, ajutorului este un indicator al dependenței acestora de profesor și alți experți, al necesității lor de a fi controlați și monitorizați din exterior și îndeaproape.

Structurarea mediului de învățare – evitarea zgomotului, a aglomerației umane, a activităților pasagere (vizionarea emisiunilor TV, ascultarea muzicii); conchidem că studenții anului III sunt mai puțin influențați de factorii de mediu. Adică, capacitatea lor de concentrare și de lucru sunt mai consolidate; ei stăpânesc și gestionează mai eficient evenimentele concurențiale învățării.

**Rezultatele analizei setului de produse realizate de EE, în cadrul experimentului de control, Facultatea PSESAS, specialitatea Psihopedagogie. 2015-2016/2018 (30.09.2015)
Anul I, f/zi, domeniul Științe ale Educației.
Eșantionul experimental**

Produsele realizate în cadrul formal								
Nume Prenume	<i>Competența de procesare</i>			<i>Competența de proiectare a MT</i>	<i>Competența de autodezvoltare/autoformare</i>		Nivelul de MT	
	Sistemul de luare a notițelor Cornell	Organizatorul grafic	Metodă de eficientizare a lecturii	Planul de studio	Profilul de învățare	Prezentarea de carte		
DN	7p.	9p.	6p.	9p.	7p.	8p.	24p.	Nivel bun
VC	8p.	8p.	7p.	8p.	9p.	7p.	27p.	Nivel bun
UC	5p.	6p.	5p.	7p.	6p.	7p.	20p.	Nivel satisfăcător
MO	9p.	9p.	9p.	9p.	10p.	10p.	21p.	Nivel bun
CC	7p.	8p.	8p.	6p.	9p.	10p.	20p.	Nivel satisfăcător
BD	9p.	7p.	9p.	9p.	9p.	9p.	18p.	Nivel satisfăcător
DV	5p.	6p.	8p.	8p.	5p.	7p.	18p.	Nivel satisfăcător
VS	9p.	10p.	9p.	10p.	9p.	6p.	25p.	Nivel bun
PD	10p.	10p.	10p.	10p.	10p.	10p.	26p.	Nivel foarte bun
CA	9p.	9p.	9p.	9p.	8p.	7p.	28p.	Nivel foarte bun
FA	6p.	5p.	7p.	7p.	8p.	6p.	27p.	Nivel foarte bun
GD	8p.	7p.	8p.	7p.	8p.	6p.	21p.	Nivel bun
BN	4p.	7p.	9p.	8p.	8p.	8p.	23p.	Nivel bun
CT	4p.	3p.	4p.	5p.	4p.	0p.	18p.	Nivel satisfăcător
RV	8p.	7p.	8p.	8p.	8p.	8p.	28p.	Nivel foarte bun
BM	8p.	6p.	8p.	8p.	7p.	8p.	25p.	Nivel bun
IP	10p.	9p.	10p.	10p.	10p.	10p.	24p.	Nivel bun
GD	9p.	8p.	8p.	8p.	9p.	9p.	22p.	Nivel bun
CSM	4p.	5p.	7p.	8p.	6p.	5p.	24p.	Nivel bun

CN	8p.	7p.	7p.	9p.	9p.	10p.	23p.	Nivel bun
GZ	10p.	10p.	10p.	10p.	10p.	10p.	27p.	Nivel foarte bun
GM	9p.	8p.	8p.	8p.	8p.	8p.	18p.	Nivel satisfăcător
OI	6p.	6p.	6p.	8p.	7p.	8p.	23p.	Nivel bun
MV	8p.	8p.	8p.	7p.	7p.	9p.	16p.	Nivel satisfăcător
RV	9p.	9p.	9p.	9p.	9p.	9p.	21p.	Nivel satisfăcător
SV	10p.	10p.	10p.	10p.	10p.	10p.	26p.	Nivel foarte bun
ZE	6p.	6p.	7p.	6p.	8p.	5p.	19p.	Nivel satisfăcător
RV	6p.	6p.	7p.	8p.	7p.	0p.	18p.	Nivel satisfăcător
BM	9p.	9p.	9p.	9p.	9p.	10p.	16p.	Nivel satisfăcător
CD	6p.	9p.	5p.	8p.	7p.	7p.	19p.	Nivel satisfăcător
MP	6p.	5p.	5p.	7p.	5p.	0p.	13p.	Nivel nesatisfăcător
CV	9p.	9p.	9p.	9p.	9p.	8p.	19p.	Nivel satisfăcător
ON	10p.	10p.	10p.	9p.	10p.	10p.	20p.	Nivel satisfăcător
AM	9p.	9p.	9p.	9p.	9p.	9p.	21p.	Nivel satisfăcător

Interpretare:

Setul de produse realizate în cadrul formal

10p. – 9p.= corespund în totalitate criteriilor de elaborare

8p. – 7p. = corespund în mare măsură criteriilor de elaborare

6p. – 5p. = corespund parțial criteriilor de elaborare

4p. – 0p. = corespund în mică măsură criteriilor de elaborare

Programul Formativ

„Managementul timpului în învățarea autoreglată.”

Data:

Formator: Reaboi-Petrachi Viorica

Nr. Participanți: 34 de studenți, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială.

Locul desfășurării: în cadrul Departamentului Științe ale Educației.

Timpul necesar: 10 ore academice

Scopul organizării trainingului formativ: validarea modelului psihopedagogic al CMT în contextul învățării autoreglate la studenți.

Obiectivele de formare:

1. Cultivarea unei viziuni de ansamblu privind conceptul de management al timpului.
2. Identificarea reperelor organizatorice ale studiului în context formal și nonformal.
3. Familiarizarea cu strategii de management al stresului și anxietății în proiectarea timpului.
4. Proiectarea studiului academic prin metode moderne de management al timpului.
5. Valorificarea resurselor personale și profesionale în proiectarea timpului academic.

Concepte-cheie: managementul timpului, învățare autoreglată, luare de notițe, organizator grafic, procrastinare, stil de învățare, motivație, conținut, strategii.

Administrarea trainingului formativ

Nr.	Dimensiunea	Conținutul tematic	Nr. de ore
	<i>Procesarea informației</i>	Luarea de notițe – strategie de eficientizare a timpului pentru studiu [151]. Lectura inteligentă a textului [156]. Organizatori grafici-reper în MT [158]. Prelucrarea inteligentă a conținutului [30].	4 ore
	<i>Proiectarea/stabilirea scopurilor</i>	Planificarea studiului academic [165]. Metode de management al timpului [166]. Repere organizatorice ale studiului academic (concentrarea) [148].	6 ore
	<i>Solicitarea asistenței</i>	Managementul timpului în pregătirea pentru examene [156, 151, 149].	6 ore

		Managementul anxietății și stresului academic în proiectarea timpului [165]. Depășirea procrastinării în context academic.	
	<i>Automotivația/autoevaluarea</i>	Stima de sine [161]. Stilul de învățare [63]. Metacogniția și reflecția. Motivația pentru învățare.	4 ore
	<i>Responsabilitățile academice și Organizarea</i>	Respectarea termenelor-limită stabilite pentru sarcini. Prioritatea sarcinilor academice [170].	4 ore
		Organizarea mediului de învățare – pilon al MT [6].	<i>Total: 24 ore</i>

Referințe bibliografice:

- (t)1.<http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/invp/invp6.pdf>
- (t)2.<http://www.marinpredapitesti.ro/wp-content/uploads/2013/11/Cartea-mare-a-jocurilor.pdf>
- (t)3.file:///C:/Users/admin/Downloads/Metode_interactive.pdf
- (t)4.[https://iteach.ro/pagina/1140/file:///C:/Users/admin/Downloads/Prezentare+organizatori+grafici+DPH%20\(1\).pdf](https://iteach.ro/pagina/1140/file:///C:/Users/admin/Downloads/Prezentare+organizatori+grafici+DPH%20(1).pdf)
- (t)5.<http://www.marinpredapitesti.ro> - Activitatea ”Cât e ora”?
- (t)6.<http://www.dezvoltarea-carierii.com> - (Hoții de timp)
- (t)7.www.slideshare.net - (Managementul Timpului: tehnici și abordări moderne Dr Daniela Munca-Aftenev, Director Executiv Consiliile Americane din Moldova)
- (t)8.<http://minteforte.ro/atelier-de-dezvoltare-personala-procrastinarea-cum-sa-faci-lucrurile-la-timp/>
- (t)9.<https://olnafu.ru/auto-cultivare/117746-procrastination-ce-este-procrastination-cauze.html>

Ședința de training nr.1

Tema: Lectura inteligentă a textului

Organizator: Reaboi-Petrachi Viorica

Beneficiari: Studenții anului I FPȘESAS

Timpul disponibil: 80 de minute

Scopul: Familiarizarea studenților cu tehnicile de lecturare inteligentă a unui text.

Agenda ședinței:

- 1 Activitatea: „Prezentarea”
- 2 Activitatea: „Asociații”
- 3 Activitatea: „Grupul meu”
- 4 Activitatea: „Pro VS Contra”
- 5 Activitatea: „Opriți muzica”
- 6 Activitatea: „Recompensa”

Metode și tehnici utilizate: clustering, dezbateră, tehnica RICAR și APASE.

Materiale: cretă, foi A4, minge, telefon.

Desfășurarea ședinței nr. 1

1. Activitate: „Prezentarea”

Desfășurarea activității: Activitatea se va desfășura cu întreaga grupă. Organizatorul se va prezenta (nume, prenume, instituție de învățământ, an de studii) și va anunța tema trainingului și scopul acestuia.

Timpul de realizare: 3 minute

2. Activitate: „Asociații”

Desfășurarea activității: Organizatorul va desena pe tablă un clustering în interiorul caruia va scrie cuvintele „învățare inteligentă” (vezi anexa 9.1.1) și va solicita studenților să noteze cuvintele pe care le asociază cu această noțiune. Organizatorul prezintă ce este lectura inteligentă și tehnicile care sunt utilizate pentru a eficientiza procesul de lecturare (anexa 9.1.2)

Timpul de realizare: 15 minute

3 Activitate: „Grupul meu”

Desfășurarea activității: Formatorul va diviza grupa în 4 grupuri conform criteriului „anotimpul” în care s-au născut (grupul va primi aceeași informație (anexa 9.1.3)). După lecturarea textului, va prezenta etapele tehnicii RICAR (anexa 9.1.4) și APASE (anexa 9.1.5) pe baza textului propus pentru a demonstra practic eficiența acestora.

Timpul de realizare: 30 de minute

4. Activitate: „Pro vs Contra”

Desfășurarea activității: Organizatorul va propune tema pentru dezbateri „Eficiența tehnicilor de lectură inteligentă”, studenții vor propune argumente.

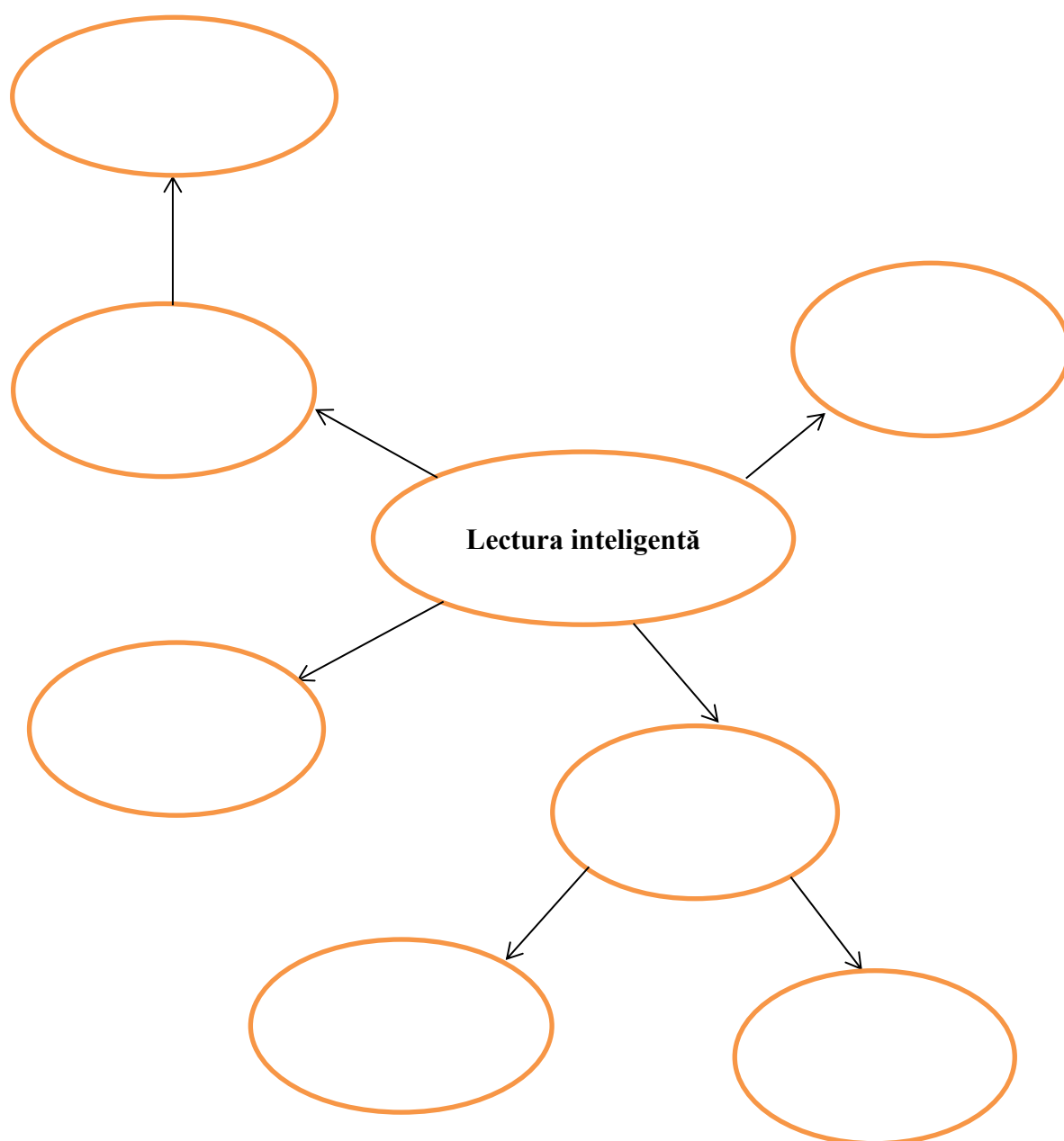
Timpul de realizare: 10 minute

5. Activitate: „Oprăți muzica”

Desfășurarea activității: Organizatorul va înainta următoarea condiție: mingea va fi transmisă de la student la student doar în timpul cât muzica va cânta mingea, iar când muzica se oprește, studentul trebuie să răspundă la o întrebare alegând o fisă (anexa 9.1.5).

Timp de realizare: 15 minute

Anexa 9.1.1



Anexa 9.1.2

Lectura inteligentă a textului este un proces cognitiv complex care are drept scop înțelegerea textului prin construirea de semnificații, utilizarea ulterioară a cunoștințelor dobândite și plasarea evaluativă a textului actual în raport cu cele citite anterior.

În urma lecturii inteligente se realizează generalizări și sumarizări ale celor citite dezvoltându-se gândirea critică.

Tehnici de eficientizare a lecturii pentru învățare:

RICAR

SQ4R

APASE

Lectura performantă

MSLAC

SINELG

MURDER

Anexa 9.1.3

1. Coleric

a. Puternic. Colericii sunt în general persoane puternice și dure. Încă din vremea copilăriei nu se sperie de pedepse.

b. Agresiv. Temperamentul coleric este cel mai agresiv dintre toate temperamentele. Colericii au tendința de a se impune altora.

Deseori le place să discute în contradictoriu, de aceea se ceartă mereu și găsesc întotdeauna o mulțime de argumente.

c. Insensibil. Colericii sunt adesea insensibili la nevoile și sentimentele celorlalți. Ei vor face declarații aspre, fără să le pese că aduc lacrimi sau tristețe celor din jur.

d. Energic. Colericii au multă energie. Când această energie este canalizată corect, pot fi foarte eficienți și productivi.

2. Sangvin

a. Sociabil și deschis. Sangvinii personifică termenul de „extrovertit”. Ei sunt prietenoși, vorbăreți și sensibili la nevoile celor din jur. Oamenii se simt bine în preajma lor. De aceea o serbare sau o întrunire socială tinde să devină plictisitoare fără prezența lor.

b. Neatent. Sangvinii își uită repede prietenii pentru că nu sunt atenți, nu se concentrează. Ei sunt seduși și încântați ușor de orice noutate – obiect, eveniment sau persoană – care apare în fața lor. Copiii sangvini renunță adesea la ceva ce tocmai au început pentru altceva care le-a atras

atenția. Și aceasta, bineînțeles, atrage asupra lor mânia părinților. Părinții cred că ei sunt nesupuși și sfidători, când în realitate sunt neatenți. Dacă copilul tău este sangvin, nu uita că trebuie să-i repeți de multe ori să facă un anumit lucru sau să respecte o anumită regulă.

c. Împrăștiat și neorganizat. Gospodinele sangvine par femei foarte neglijente din cauza incapacității lor de a se organiza. Un conducător sangvin face, de obicei, multe greșeli din neatentție.

d. Voios, vesel și fără grijă. Sangvinii sunt de obicei optimiști, bine dispuși și expresivi, în special atunci când sunt în mijlocul altor oameni. Sangvinii pot lucra cu succes în spital, demonstrând o abilitate uimitoare de a-i binedispune pe bolnavi.

3. Melancolic

a. Îngrijorat și emotiv. Melancolicii au o puternică energie emoțională. Ei tind să fie tensionați, încordați, îngrijați. Dacă nu învață să-și disciplineze emoțiile, ei nu vor reuși să lucreze în condiții de presiune psihică.

b. Creativ. Melancolicii sunt potriviți pentru cercetare, arte, scrieri, filosofie. Ei se pricep la orice lucrare care necesită rezolvarea problemelor și/sau crearea unor lucruri. Studiile au arătat că oamenii care au un nivel înalt de anxietate au rezultate deosebite la testele de creativitate. Chiar și în alte domenii, cum ar fi tehnologia dentară, cei mai creativi tehnicieni sunt melancolicii.

c. Conștiincios și perfecționist. Melancolicii au în general o conștiință strictă și autoritară. Dacă nu-și urmează cu exactitate conștiința, ei vor avea puternice sentimente de vinovăție. Aceste standarde înalte îi ajută să facă o lucrare excelentă, uneori chiar perfectă. Însă standardele lor sunt atât de înalte, încât cu greu ar putea cineva să trăiască conform lor.

d. Capricios, gânditor și sensibil. Melancolicii sunt, de obicei, oameni foarte sensibili. Ei nu pot să tolereze critica și suferă când sunt insultați, disprețuiți sau desconsiderați. Melancolicii nu pot să uite ușor o mustrare, o umilință sau o dojană, ci tind să se gândească la ea.

4. Flegmatic

a. Calm, comod și nepăsător. Temperamentul flegmatic este cel mai calm și împăciuitor dintre cele patru temperamente. Flegmaticii nu le cauzează altora dureri sufletești și nu rostesc cuvinte pripite, pe care să le regrete mai târziu. Este atât de ușor să trăiești cu ei, încât de multe ori nici nu vei observa că sunt în preajma ta. Datorită naturii lor calme, ei pot lucra chiar și în condiții de presiune psihică. Flegmaticii nu vor dori să dețină funcții de conducere.

b. Cu tact și diplomatie. Flegmaticii sunt buni împăciuitori. Lor nu le place să vadă alți oameni certându-se sau bătăndu-se. Ei sunt buni diplomați. Flegmaticii sunt oameni care te pot concedia dintr-o slujbă fără să te simți jignit sau să fii mânios.

c. Politicos, amabil, liniștit. De obicei, persoanele cu temperament flegmatic vorbesc foarte rar și acționează încet, parcă lenevesc tot timpul. Chiar dacă sunt foarte ocupați, chiar dacă își îndeplinesc toate sarcinile, flegmaticii întotdeauna lasă impresia că nu se ocupă cu nimic. Șeful unui flegmatic poate spune: „Eu nu înțeleg când lucrează omul acesta, pentru că întotdeauna îmi face impresia că este pe punctul de a adormi”.

d. Flexibil. Flegmaticii se obișnuiesc repede cu oameni și situații noi.

Anexa 9.1.4

Tehnica RICAR

R – rasfoire

I – întrebări

C – citire propriu-zisă

A – aprofundare

R – recapitulare

Tehnica APASE

A – antrenament inițial

P – planificare

A – adaptare

S – studiu activ

E – evaluare

Anexa 9.1.5

1.	Ce este lectura inteligentă?
2.	Cum te poate ajuta lectura inteligentă în mediul academic?
3.	Unde pot fi folosite tehnicile de lectură inteligentă ?
4.	Care sunt beneficiile lecturii inteligente?

Ședința de training nr.2

1. **Tema ședinței: Organizatori Grafici**
2. **Organizator:** Reaboi-Petrachi Viorica
3. **Beneficiari:** studenții anului I FPSESAS
4. **Timp disponibil:** 80 de minute
5. **Scopul ședinței:** Formarea abilităților de construire a reprezentărilor grafice.
6. **Agenda ședinței:**
 - 1) Activitatea: „Detectivul”
 - 2) Activitatea : „Bomboana”
 - 3) Activitatea: „Prezentare fără cuvinte”
 - 4) Activitatea: „ Invitat la bal”
 - 5) Activitatea: „Două adevăruri și un fals”
 - 6) Activitatea: „Bagajul pierdut “
 - 7) Activitatea: „Creativitatea mea”
 - 8) Activitatea: „Avionul de hârtie”
7. **Metode si tehnici utilizate:** joc de rol, brainstorming, dezbateră, conversația.
8. **Materiale:** creioane, pixuri, foi A4, A3; carioci; flip-charts; riglă.

Desfășurarea ședinței nr. 2

1. Activitatea: „Detectivul”

Desfășurarea activității: Studenții sunt repartizați în două grupuri, conform culorilor preferate: culori deschise sau închise. Fiecare grup primește o coală de hârtie; sarcina grupului este să decodifice cuvintele propuse în așa fel încat grupul 1 obține cuvântul „ORGANIZATORI” pe verticală, dar cealaltă grupă – „GRAFICI” (Anexa 9.2.1).

Timp de realizare: 15-20 de minute

2. Activitatea: „Bomboana”

Desfășurarea activității: Participanții extrag câte o bomboană cu arome diferite. Pentru fiecare literă din denumirea aromei, participanții vor spune cuvinte, îmbinări de cuvinte care se asociază cu tematica dată. De exemplu, pentru o bomboană cu aromă de mentă, persoana va spune: modalitate eficientă, non-lingvistică, tematică, analiză. Le sunt acordate 5 minute pentru a-și nota ideile pe foaie.

Timp de realizare: 5-10 minute

3. Activitatea: „Prezentare fără cuvinte”

Desfășurarea activității: Participanții formează 4 grupuri, conform anotimpului preferat. Scopul activității este prezentarea reciprocă a partenerilor, dar fără cuvinte. Pot folosi mimică, semne, gesturi, semnale etc. În fiecare grup trebuie să fie un lider, o persoană care va trebui să prezinte grupului cuvântul dat de organizator; persoana respectivă are la dispoziție 5 minute pentru a prezenta cât mai multe cuvinte grupului. Dacă participantul nu dorește să prezinte un cuvânt sau nu știe cum să-l prezinte și trece la altul, atunci se scad 30 de secunde. Grupul care ghicește cele mai multe cuvinte câștigă (Anexa 9.2.2).

Timp de realizare: 20-25 de minute

4. Activitatea: „Invitat la bal”

Desfășurarea activității: Participanții sunt invitați la un eveniment grandios. Studenții se aranjează într-un cerc și extrag dintr-un recipient o foiță, pe care nu trebuie să o vadă, doar să o arate celorlalți invitați. Persoana care a extras urmează să ghicească, prin diferite întrebări, ce personalitate este; ca de exemplu: „Am criteriul de comparare și diferențiere?” / „Sunt 2 cercuri?” și participantul din partea dreaptă trebuie să răspundă cu „Da sau Nu”. Sunt permise doar două întrebări; dacă nu înțelegi cine ești, ai ocazia să mai întrebi după ce au răspuns toți și cercul ajunge iarăși la tine. Dacă invitatul a înțeles ce reprezintă, poate să spună cu voce tare și, dacă e corect, atunci poate să iasă de la eveniment, dacă e greșit, atunci rămâne (Anexa 9.2.3).

Timp de realizare: 15 minute

5. Activitatea: „Două adevăruri și un fals”

Desfășurarea activității: Individual, studentul își alege, timp de 10-15 secunde, o oră preferată; ulterior se formează 4 grupuri după principiul dat: primul grup: persoane care au ales orele cuprinse între 12:00 - 15:00 sau 00:00-03:00; al doilea grup: orele 15:00 - 18:00 sau 03:00 - 06:00 ; al treilea grup: 18:00-21:00 sau 06:00-09:00 și grupul al patrulea: 21:00 - 24:00 sau 9:00 -12:00. Fiecare grup trebuie să realizeze cel puțin 5 propoziții, timp de 10 minute, și celelalte grupuri trebuie să depisteze ce propoziție e greșită.

De exemplu:

- a) OG reprezintă o strategie de învățare cu destinație complexă;
- b) Diagramele constituie un comportament caracterizat prin amânarea acțiunilor sau a sarcinilor pentru mai târziu;
- c) Diagramele secvențiale presupun listarea itemilor în ordine numerică, cronologică, evolutivă. Propozițiile: a) și c) reprezintă adevăruri , dar b) este un fals.

Timp de realizare: 15 minute

6. Activitatea: „Bagajul pierdut“

Desfășurarea activității: Din timp plasez 12 foițe cu cuvinte prin tot auditoriul. Participanții sunt rugați să se repartizeze în 3 grupuri conform stilului de învățare predominant (vizual, auditiv, pragmatic). Sarcina lor este să găsească cel puțin 3 foițe (Anexa 9.2.4).

Timp de realizare: 5 minute

7. Activitatea: „Creativitatea mea...”

Desfășurarea activității: Tot aceiași 3 grupuri din activitatea 6 vor avea de realizat următoarele activități:

Grupul 1 – va trebui să creeze o sculptură cu cuvintele pe care le-a depistat.

Grupul 2 – va trebui să compună o poezie de 2-3 strofe cu cuvintele pe care le-a descoperit.

Grupul 3 – va trebui să compună o mini scenetă în care să utilizeze cuvintele găsite.

Timp de realizare: 15-20 de minute

8. Activitatea: „Avionul de hârtie”

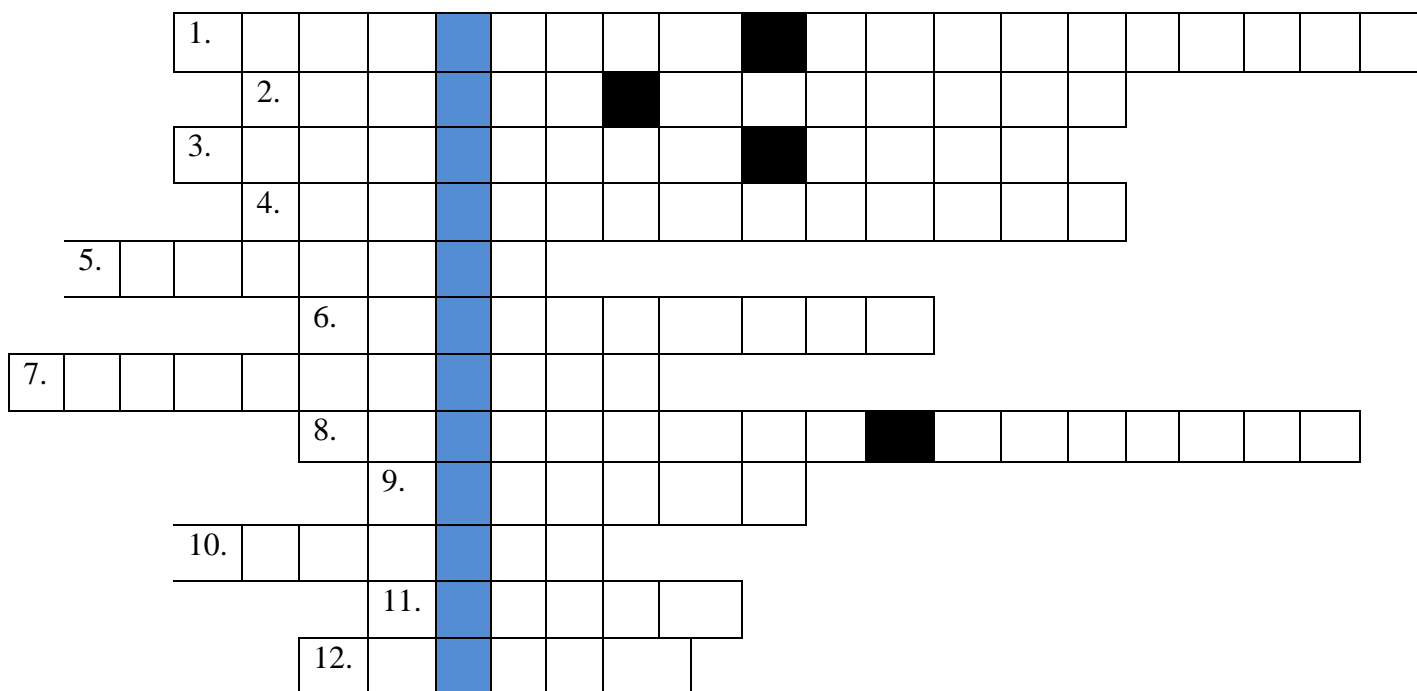
Desfășurarea activității: Fiecare participant va scrie un mesaj scurt despre cum i s-au părut toate activitățile; ulterior va confecționa un avion, timp de 3 minute, apoi toți aruncă, simultan, avionul spre un student, după aceea fiecare va citi cu glas tare mesajul.

Timp de realizare: 5 minute

Anexa 9.2.1

Grupul I (culori deschise)

1.aeleroobr gelogicnea 2.ratah äatenlm 3.magardi nenV 4.stormbairnnig 5.inigima
6.nelechiorci 7.renioragaz 8.diarengâ ticăicr 9. betale 10. rilocu 11.reațe 12. ineli



Ajutor:

1. Este o reprezentare grafică între urmașii unei persoane, pentru a arăta schematic gradul de înrudire al acestora în diferitele familii între ele.
2. Este un instrument care ne ajută să structurăm, să organizăm, să memorăm, să aranjăm și să învățăm informații într-un mod organizat.
 - Este o diagramă care conectează informația din jurul unui subiect central. Din această cauză, ele mai sunt numite și diagrame păianjen.
3. Reprezintă o modalitate de verificare a validității inferențelor (imEDIATE și mediate) prin reprezentări grafice.
4. Reprezintă formularea unui număr cât mai mare de idei – oricât de fanteziste ar putea părea acestea – ca răspuns la o situație enunțată, după principiul cantitatea generează calitate.
5. Reflectarea senzorială în conștiință a unui obiect, sub forma unor percepții sau reprezentări.
 - Este o tehnică eficientă de predare-învățare care încurajează elevii să gândească liber și deschis.
 - Este un tip de „brainstorming” prin care se stimulează evidențierea legăturilor dintre idei;
6. Reprezintă o modalitate de a construi sau a realiza asociații noi de idei sau de a revela noi sensuri ale ideilor.
7. Ordonare, sistematizare, structurare (sinonime).
8. Crearea OG implică, în egală măsură, gândirea..... și gândirea creativă.
9. Este o bază de date în care se face ordonarea pe rânduri orizontale și coloane verticale după diferite criterii a datelor sau a textelor culese (de exemplu, Microsoft Excel)
10. Senzație, impresie produsă asupra ochiului omenesc de radiațiile luminoase de diferite frecvențe (curent) aspectul colorat al corpurilor; față.
11. Ansamblu format din mai multe sisteme de linii care se întretaie între ele.
12. Trăsătură simplă, grafică sau imaginară care nu are nici lățime, nici grosime, care unește două puncte, indicând o limită sau o direcție.

Grupul II (culori închise)

- 1.magradai reobra 2.rhaat cealăutpnoc 3.diarengâ tiăvaerc 4.ecfigar 5.veelin
6.rezamatische 7.mnetsurnit

1.																			
	2.																		
		3.																	
4.																			
		5.																	
		6.																	
		7.																	

Ajutor:

1. Este un instrument care permite identificarea tuturor mijloacelor pentru a atinge un scop, evidențind toți factorii care contribuie la producerea unui efect sau obiectiv de realizat. Se aseamănă cu un „arbore” cu un număr crescător de „ramuri”.
2. Este o modalitate de organizare logică a informațiilor, evidențind relațiile dintre diverse concepte și idei. De asemenea, reprezintă și o expresie a felului în care mintea noastră organizează și asimilează informațiile.
3. Crearea OG implică în egală măsură gândirea critică și gândirea.
4. Reprezentarea prin linii, figuri geometrice, hărți etc. a unor date din diverse domenii de activitate.
5. Înălțimea la care se găsește un punct, o linie sau o suprafață a unui loc, a unui obiect etc. în raport cu un plan orizontal dat.
6. A simplifica (sinonim).
7. Unealtă sau aparat adecvat executării unei anumite operații.

Anexa 9.2.2

Cuvinte propuse:

- Diagrama Venn
 - Tabel
 - Diagrama paianjen
 - Arborele genealogic
 - Graficul T
 - Ierarhizare
 - Diagrama Piramidă
 - Chenar
 - Linii
 - întrebări
 - săgeți
 - temă
 - imagine
 - brainstorming
 - idee
 - liste ierarhice
 - informație
 - lanțul evenimentelor
 - grafic ciorchine
 - reprezentări vizuale
 - instrument
 - strategie
 - relație
 - a rezuma
 - nivele
 - desen
 - luare de notițe
 - sumarizare
 - legături
- exemplu
 - idee-cheie
 - strategie universală
 - înlănțuirea ideilor

Anexa 9.2.3

Personalități posibile:

- Diagrama Piramidă
- Diagrama Cuib

- Tabelul “T”
- Diagrama Arbore
- Diagrama Păianjen
- Diagrama Ciclul Evenimentelor
- Ciorchinele
- Hexagonul
- Harta Mentală
- Harta Conceptuală
- Graficele
- Arborele Genealogic

Anexa 9.2.4

Cuvinte:

- Diagrama Venn
- Zmeul
- Trenul
- Evantaiul
- Cârma Capitanului
- Diagrama Păianjen
- Arborele genealogic
- Diagrama Ciclului Evenimentelor
- Tabelul „T”
- Graficul Ciorchine
- Calendarul
- Diagrama Cuib

Ședința de training nr. 3

- 1. Tema ședinței: Planificarea studiului academic**
- 2. Organizator:** Reaboi Viorica
- 3. Beneficiari:** studenții anului I FPSESAS
- 4. Timpul disponibil:** 120 de minute
- 5. Scopul ședinței:** Formarea abilităților de manageriere eficientă a timpului.
- 6. Agenda ședinței:**
 - 1)Activitatea: „Eu am știut și știu unde vreau să ajung, dar tu știi?”
 - 2)Activitatea: „Parabola timpului”
 - 3)Activitatea: „Raționalitatea timpului”
 - 4)Activitatea: „Scopurile personale sub influența timpului”
 - 5)Activitatea: „SMART”
 - 6)Activitatea: „Devoratorii timpului”
 - 7)Activitatea : „Erori în utilizarea timpului”
 - 8)Activitatea: „Orarul unei zile”
 - 9)Activitatea: „Strategie de utilizare eficientă a timpului”
 - 10) Parabola: „Umbre pe cadranul solar”
- 7. Metode și tehnici utilizate:** povestirea, conversația, brainstormingul, tehnica SMART, studiul de caz
- 8. Materiale:** foi A4, fișe de lucru, lipici, carioci

Desfășurarea ședinței nr.3

1.Activitatea: Eu am știut și știu unde vreau să ajung, dar tu știi?

Desfășurarea activității: Prezentarea participanților și stabilirea tematicii de lucru și a așteptărilor.

1 urgente și importante	2 importante, dar neurgente
4 urgente, dar neimportante	3 neimportante și neurgente

Studenții vor stabili care sunt așteptările noastre vizavi de activitatea de training. Fiecare își va expune punctul de vedere pentru a stabili accentele necesare pentru un management eficient al timpului în cadrul activității de training.

Timp de realizare: 15 minute

2.Activitatea: Parabola timpului

Desfășurarea activității: Stabilirea moralei redată în parabolă raportând la fiecare dintre participanți, pentru a conștientiza necesitatea de organizare a timpului (Anexa 9.3.1).

Timp de realizare: 10 minute

3.Activitatea: Examinarea capacităților de utilizare rațională a timpului

Desfășurarea activității: Aplicarea chestionarului de examinare a capacităților de utilizare rațională a timpului (Anexa 9.3.2).

Timp de realizare: 15 minute

4.Activitatea: Autoanaliza scopurilor personale sub influența timpului

Desfășurarea activității: Fiecare participant va identifica activitățile cele mai urgente și mai puțin urgente, importante și mai puțin importante.

Timp de realizare: 20 de minute

5.Activitatea: Principiul SMART

Desfășurarea activității: Potrivit cu activitatea anterioară, propunem participanților să analizeze cele indicate prin prisma Principiului SMART, identificând astfel toate posibilitățile de organizare eficientă a timpului (Anexa 9.3.3).

Timp de realizare: 25 de minute

6.Activitatea: Devoratorii timpului/Procrastinarea

Desfășurarea activității: Raportându-ne la activitatea precedentă, vom identifica acele aspecte ce ne-ar influența organizarea timpului. În acest context, vom implica un determinant pe care fiecare dintre noi îl face în anumite contexte și sub influența unor factori, PROCASTINAREA (Anexa 9.3.4).

Timp de realizare: 20 de minute

7.Activitatea: Erori în utilizarea timpului

Desfășurarea activității: Conform unor studii de caz, vom identifica erorile în utilizarea timpului. Vom organiza grupe de lucru pentru a simula acele situații în care se identifică erori în utilizarea timpului, după care vor fi stabilite soluții posibile de organizare eficientă a timpului, fiind raportate la fiecare persoană (Anexa 9.3.5).

Timp de realizare: 20 de minute

8.Activitatea: Organizarea timpului/Orarul unei zilei

Desfășurarea activității: Fiecare participant va încerca să-și organizeze timpul pentru o zi, calculându-l la realizarea fiecărei activități, pentru a conștientiza importanța managementului timpului cu scopul obținerii unei eficiențe maxime (Anexa 9.3.6).

Timp de realizare: 15 minute

9.Activitatea: Strategie de utilizare eficientă a timpului

Desfășurarea activității: Organizăm două grupuri de lucru, fiecare grup întocmind o listă de strategii care vor consolida posibilitățile de management eficient al timpului.

Timp de realizare: 15 minute

P.S./ Feedback

Nu timpul ți se potrivește ție, ci tu potrivește-te timpului!

Analiza mottoului prin prisma cunoștințelor acumulate în cadrul ședinței și consolidarea cunoștințelor și a experiențelor.

1. Ce atitudine ți-a format ședința?
2. Cum te vor ajuta pe viitor cunoștințele acumulate?
3. Ce a fost nou pentru tine?
4. Ce cunoștințe ai mai dori să consolidezi în conformitate cu procesul de luare a deciziei?

Anexa 9.3.1

Parabola timpului

Un profesor de filosofie stătea în fața clasei, având pe catedra câteva lucruri. Când ora a început, fără a spune un cuvânt, a luat un borcan mare, gol, pe care l-a umplut cu mingi de golf. I-a întrebat pe studenți dacă borcanul este plin și aceștia au convenit că așa este. Profesorul a luat atunci o cutie cu pietricele pe care le-a turnat în borcan, scuturându-l ușor. Pietricelele au umplut golurile dintre mingile de golf. I-a întrebat din nou pe studenți dacă borcanul era plin, iar aceștia au fost de acord că era.

Profesorul a luat după aceea o cutie cu nisip pe care l-a turnat în borcan. În mod firesc, nisipul a umplut de tot borcanul. I-a întrebat din nou pe studenți cum stătea treaba, iar aceștia au răspuns în cor: pliiin!

Profesorul a scos de sub catedră două cești cu cafea pe care le-a turnat în borcan, umplându-l de aceasta dată definitiv. Studenții au răspuns în cor: pliiin.

- Acum, a spus profesorul după ce hohotele s-au domolit, aș dori să înțelegeți că acest borcan reprezintă viața voastră. Mingile de golf reprezintă lucrurile importante pentru voi: familia, copiii, sănătatea, prietenii și pasiunile voastre și chiar dacă totul ar fi pierdut, în afară de acestea, viața voastră ar fi tot plină. Pietricelele sunt celelalte lucruri care contează pentru voi: serviciul, casa, mașina, iar nisipul e restul lucrurilor mărunte. Dacă veți începe cu nisipul, a continuat el, nu veți mai avea unde să puneți mingile de golf și pietricelele.

La fel e și în viață: dacă îți irosești tot timpul și energia pentru lucrurile mici, nu vei avea niciodată timp pentru lucrurile importante. Acordă atenție lucrurilor importante pentru fericirea ta. Joacă-te cu copiii, fă-ți controale medicale periodice, ieși cu soția în oraș la cină, joacă golf,

vei avea suficient timp altă dată să faci curat sau să reperi cine stie ce dispozitiv. Ai, în primul rând, grijă de mingile de golf, ele conteaza cu adevarat. Stabilește-ți prioritățile, restul e doar nisip.

Unul dintre studenți a ridicat mâna, interesându-se ce reprezentau cele doua căni de cafea. Profesorul a zâmbit. Ma bucur că întrebi asta; ele vor doar să arate că, oricât de plină ar părea viața ta, este loc întotdeauna pentru doua căni de cafea, împreună cu un prieten.

Anexa 9.3.2.

Examinarea capacităților de utilizare rațională a timpului

Instrucțiuni: Citiți cu atenție fiecare item și varianta posibilă de răspuns. Cotați răspunsurile în conformitate cu punctajul 0-3 și anume:

- 0 – aproape niciodată;
 - 1 – din când în când;
 - 2 – deseori;
 - 3 – aproape întotdeauna.
1. La începutul fiecărei zile eu îmi revizuiesc timpul pentru a mă pregăti, a planifica parcursul ei.
 2. Eu las în grija altuia orice responsabilitate și sarcină care pot fi transmise.
 3. Eu îmi fixez în scris sarcinile și obiectivele indicând termene de realizare a lor.
 4. Orice sarcină academică sau lucru de care sunt responsabil mă străduiesc să le realizez dintr-o singură dată și până la capăt.
 5. În fiecare zi eu scriu lista lucrurilor, a activităților care urmează să le fac în ordinea priorității. Lucrurile cele mai importante le fac în primul rând.
 6. Eu fac abstracție, zilnic, de convorbirile/discuțiile neimportante, de întâlnirile neplanificate, de evenimentele apărute pe neașteptate.
 7. Șarfa zilnică de lucru o repartizez în conformitate cu specificul capacității mele de muncă/când sunt mai eficient, mai productiv.
 8. În orarul meu zilnic am prevăzute „ferestre/intervale” pentru evenimente de viață neprevăzute.
 9. Eu îmi orientez astfel efortul de lucru încât să cuprind, în primul rând, sarcinile, activitățile cele mai importante.
 10. Eu pot spune NU când alte persoane pretind la timpul meu, iar eu am de realizat sarcini importante.

Prelucrare și interpretare

Calculați numărul total de puncte (scorul final) acumulat (însușind cifrele încercuite).

- 0 -15 puncte - Nu vă planificați timpul și sunteți sub influența circumstanțelor de ordin exterior dvs. Vă puteți atinge scopul urmărit doar dacă veți stabili o listă a priorităților pe care vi le propuneți și o veți respecta.
- 16-20 puncte - Încercați să mențineți controlul asupra timpului dvs., dar nu sunteți suficient de consecvent pentru a reuși.
- 21-25 puncte - Stăpâniți la un nivel înalt managementul timpului personal.
- 26-30 de puncte - Sunteți un model demn de urmat pentru orice persoană care vrea să învețe a-și utiliza cu maximă eficiență și rațional timpul personal.

Anexa 9.3.3

SMART management

SMART management = specific + măsurabil + activ + realist + temporal

Trebuie să existe un echilibru între libertate și constrângere (valori organizaționale, cărora individul li se supune, și valori promovate de membrii organizației).

SMART management = șansa pentru oricine de a învăța și de a-i învăța pe ceilalți, într-un joc de cooperare și evitare a conflictului.

SMART management = management ecologic = punerea pe prim-plan a unui climat optim ce înțelege rolul operatorului uman, dimensiunile etice, schimbările psihologice.

Principiile de baza ale SMART management

1. Principiul avantajului reciproc – organizațiile devin arene de cautare a soluțiilor, de soluționare a conflictelor.
2. Principiul auto-creației organizaționale – cultivarea valorilor și a ritualurilor, identificarea emoțională cu organizația, aderența emoțională a individului la mesajul organizației.
3. Principiul umanizării sistemului – inițial obiectivul era identificarea indivizilor ce se potrivesc perfect unui criteriu standard; Principiul relațiilor contractuale – organizația propune un contract pe care individul îl acceptă pentru un anumit preț.
4. Principiul managementului bazat pe cercetare – se face un studiu al elementelor originale din relație, dar și al elementelor repetitive.

Problemele de muncă, în viziunea SMART management, sunt o consecință a modului obiectiv de organizare și mai puțin a modului subiectiv de acțiune al individului.

SMART management propune analizarea și discutarea tuturor aspectelor ce țin de luarea deciziei: de la decizia rațională, la preferințe și alegeri emoțional subiective.

SMART management încurajează participarea umana, subiectivă, spontană la decizii, ca factor pozitiv pentru viitor.

Trebuie luat în considerare faptul că legăturile de determinare a comportamentului sunt marcate de ambiguitatea raporturilor formale (putere) și informale (libertate), uneori în regim de excludere, alteori în compatibilitate.

Omul SMART nu poate fi conceput fără SMART psychology = amplificarea capacității de decizie, dată de gestionarea, planificarea, formarea resurselor umane și de noi forme de organizare.

Pentru gestionarea resurselor umane trebuie să existe un consilier organizațional care să dizolve tensiunile interne și interpersonale.

Anexa 9.3.4

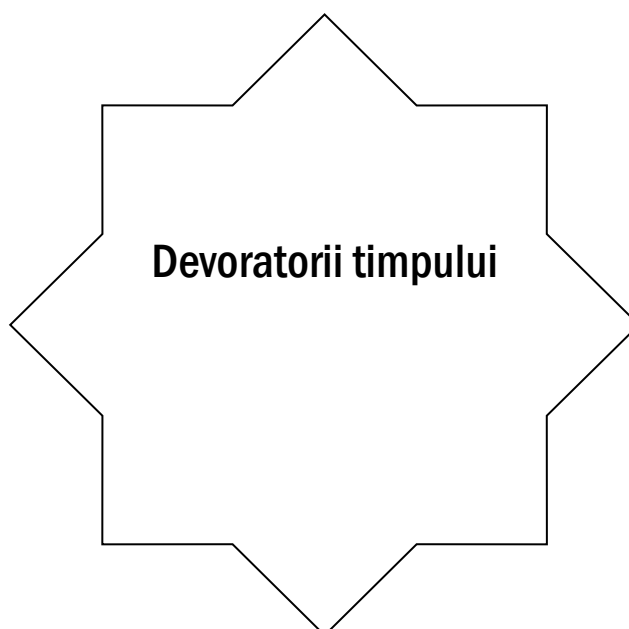
Devoratorii timpului/Procastinarea

Factori externi

1. telefon, e-mail, Internet
2. întâlniri
3. vizitatori
4. socializare
5. lipsa de informație
6. probleme de comunicare
7. instabilitate economică

Factori interni

1. lipsa competențelor necesare
2. slabă organizare a agendei
3. lipsa de disciplină individuală
4. așteptări prea mari
5. amânări
6. obiective neclare
7. priorități greșite
8. criză
9. lipsa obiectivelor
10. dificultăți în a spune NU



Procrastinarea – tendință patologică de a amâna sistematic o activitate pentru mai târziu. O manifestare comportamentală situativă, asociată unor contexte și sarcini specifice sau deprindere personală manifestată în toate sferele activității și vieții.

Cauzele procrastinării:

- Slaba gestionare a timpului;
- Perfecționismul excesiv;
- Incertitudinea;
- Resentimentul;
- Perceperea sarcinii ca plictisitoare;
- Frica de eșec;
- Tendința unor ocupații alternative.

Anexa 9.3.5

Studiu de caz 1

Ion, manager de program într-un ONG, face un program de masterat, anul doi la Resurse umane, Facultatea Științe Economice. Căsătorit, doi copii, fetiță – 7 ani, băiețel – 4 ani, soția – contabil. Trăiesc în suburbie, este nevoit să facă naveta în fiecare zi. Mereu duce lipsă de timp, se concentrează mai mult la serviciu și nu reușește să fie eficient la ore.

1. Identificați problema.
2. Care sunt erorile în organizarea timpului?
3. Ce factori influențează distribuția timpului?
4. Propuneți sugestii pentru un management eficient al timpului.

Studiu de caz 2

Ioana, studentă în anul doi la Facultatea Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială și, frecvență redusă, la Facultatea de Istorie. Este în perioada sesiunilor și nu prea reușește să se încadreze în toate activitățile de care este responsabilă.

1. Identificați problema.
2. Care sunt erorile în organizarea timpului?
3. Ce factori influențează distribuția timpului?
4. Propuneți sugestii pentru un management eficient al timpului.

Anexa 9.3.6

Organizarea timpului

Nr.	Lista ocupațiilor zilnice pentru 24h (indicați intervalul de timp în care realizați ocupația)	Nr. Orelor acordate ocupației pe 1/h astronomică	Nr. orelor totale pe 1 lună calendaristică (timpul acordat activ. X 30 de zile)	

1.	Exemplu: gimnastică de dimineață (7h – 7h 20 min.)		
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			

Categoriile de activități:

1. Activități de ordin profesional (activitatea universitară) _____
2. Activități de ordin casnic/familial _____
3. Activități de întreținere fiziologică _____
4. Activități de interes personal (hobbyuri) _____

Anexa 9.3.7

Parabola „Umbre pe cadranul solar”

Odată, în Orient, un rege a vrut să facă o bucurie supușilor săi. Deoarece ei nu știau ce este aceea un ceas, regele s-a întors într-o zi cu un cadran solar. Darul lui a schimbat viețile oamenilor din împărăție. Ei au început să facă distincție dintre părțile zilei și să-și împartă timpul. Devenind mai punctuali, ordonați, de încredere și muncitori, au dobândit multe bogății și un nivel ridicat de viață. Când regele muri, supușii lui s-au întrebat cum ar putea aduce un omagiu realizărilor sale. Deoarece cadranul solar simboliza generozitatea regelui și îi datorau succesele lor, au decis să construiască în jurul cadranului un templu splendid, cu o cupolă de aur.

Dar, când templul a fost terminat și cupola înălțată deasupra discului, razele soarelui nu au mai putut ajunge la discul solar. Umbra care le indicase cetățenilor ora dispăruse. Punctul comun de orientare, cadranul solar, era acoperit. Ca urmare, unii oameni nu au mai fost punctuali, alții – de încredere, alții – harnici; fiecare a făcut ce l-a taiat capul și împărăția s-a prăbușit.

Ședința de training nr.4

- 1. Tema ședinței: Tehnici moderne de management al timpului**
- 2. Organizator:** Reaboi-Petrachi Viorica
- 3. Beneficiari:** Studenții anului I FPSESAS
- 4. Timp disponibil:** 80 de minute
- 5. Scopul ședinței:** Familiarizarea cu noi tehnici de management al timpului
- 6. Agenda ședinței:**
 1. Activitatea: „O zi din viața mea”
 2. Activitatea: „Hoții de timp”
 3. Activitatea: „To do list”
 4. Activitatea de relaxare: „Cât e ora?”
 5. Activitatea: „Metoda FORTE”
 6. Activitatea: „Metoda ABCDE”
 7. Activitatea: „Sfaturi simple de management al timpului”

7. Metode și tehnici utilizate: conversația, analiza, observația, metoda Brainstorming-ul, metoda FORTE, metoda ABCDE.

8. Resurse materiale: foi albe A4-A3, carioci colorate, anexele 1.2.3., farfurii de plastic.

Desfășurarea ședinței nr.4

1. Activitatea: O zi din viața mea

Desfășurarea activității: În cadrul acestei activități studenții vor descrie cum decurge o zi obișnuită din viața lor, având la îndemână schița unui ceas (Anexa 9.4.1), indicând aproximativ la fiecare oră ce acțiune îndeplinesc.

Timp de realizare: 10 minute

2. Activitatea: Hoții de timp

Desfășurarea activității: Folosind metoda Brainstorming (Anexa 9.4.2), vom determina cine sunt hoții de timp, oferindu-le posibilitate studenților să-și exprime opinia, argumentând dacă va fi necesar.

Timp de realizare: 10 minute

3. Activitatea: To do list

Desfășurarea activității: În cadrul acestei activități propun studenților să noteze lista de lucruri pe care trebuie să le facă (a doua zi, din momentul în care va fi desfășurată ședința de training). În această listă vor include atât activitățile din cadrul universității, cât și chestiuni de ordin personal (familie, prieteni). Încurajez studenții să spună ce au notat, delimitând lucrurile ca fiind: *de rutină, importante și/sau urgente.*

Timp de realizare: 10 minute

4. **Activitatea de relaxare: Cât e ora?**

Desfășurarea activității: Fiecare participant primește o farfurie pe care este desenat un ceas. Grupului i se dă instrucțiunea ca, timp de 5 minute, să se plimbe prin sală și să stabilească întâlniri la diferite ore cu diferiți participanți. De fiecare dată când doi participanți stabilesc o întâlnire, fiecare scrie prenumele persoanei cu care și-a dat întâlnire pe farfuria cu ceasul său, în dreptul orei respective. După ce toți și-au dat întâlnire, anunță pe rând câte o oră și tema fiecărei întâlniri.

Timp de realizare: 15 minute

5. **Activitatea: Metoda FORTE**

Desfășurarea activității: Explic studenților în ce constă tehnica dată și le propun să parcurgă fiecare etapă a acesteia:

Formulează lista sarcinilor zilnice! (Revăd lista de la activitatea 3)

Observă și estimează timpul necesar!

Rezervează timp pentru sarcinile neprevăzute!

Trasează prioritățile!

Evaluează gradul de îndeplinire a sarcinilor!

Timp de realizare: 15 minute

6. **Activitatea: Metoda ABCDE**

Desfășurarea activității: Explic studenților o altă metodă de management al timpului în conexiune cu tehnica FORTE:

A – sarcini foarte importante, pe care trebuie neapărat să le faceți

B – sarcini importante, însă nu ca cele notate cu A.

C – nu sunt deloc importante, sunt lucruri pe care ar fi plăcut să le faceți, însă care nu au niciun impact, pozitiv sau negativ, asupra carierei dumneavoastră.

D – le puteți delega altor persoane.

E – le puteți elimina din listă, fără a avea vreo consecință asupra lucrurilor cu adevărat importante pentru dumneavoastră.

Timp de realizare: 15 minute

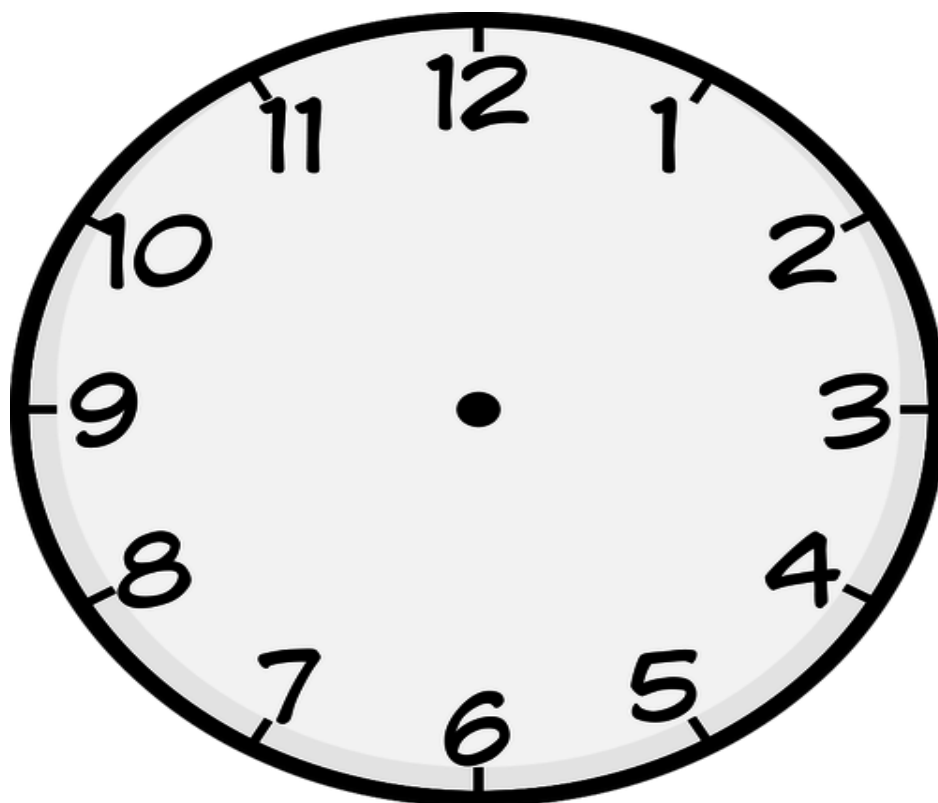
7. Activitatea: Sfaturi simple de management al timpului. *Desfășurarea activității:* În cadrul ultimei etape a ședinței propun studenților un set de sfaturi/principii eficiente de management al timpului:

1. Realizați în fiecare dimineață lista cu ceea ce trebuie neapărat să faceți.
2. Stabiliți-va un interval orar în care nimeni, sub nicio formă, să nu vă deranjeze. În acest interval puteți rezolva problemele cu adevărat importante cu care vă confrunțați.

3. Luați decizia de a nu părăsi o activitate până când aceasta nu este finalizată.
4. Faceți deosebirea între urgent și important. De foarte multe ori (uneori, de chiar prea multe ori), lucrurile urgente nu sunt neapărat importante.
5. Includeți pe lista zilnică (sau săptămânală) activități și acțiuni pe termen lung (legate de familie, de dumneavoastră personal).
6. Identificați perioada de timp în care dați randament maxim.

Timp de realizare: 15 minute

Anexa 9.4.1



Anexa 9.4.2

Ora	Tema
01:00	După mâncare prefer să...
02:00	E timpul să mă laud...
03:00	Stilul meu preferat de haine este...
04:00	E timpul pentru bârfe („Se spune că...”)
05:00	Genul meu preferat de artă...
06:00	E timpul să visăm... („Dacă aș fi fost...”)
07:00	Animalul meu preferat...
08:00	Cum îmi petrec timpul liber...
09:00	Dintre toate genurile de sport prefer...
10:00	Prietenul meu (prietena mea) este...
11:00	Planuri pentru viitor...
12:00	Mâncarea mea preferată...

Ședința de training nr.5

1.Tema ședinței: Procrastinarea și depășirea acesteia

2.Organizator: Reaboi-Petrachi Viorica

3.Beneficiari: Studenții anului I FPSESAS

4.Timp disponibil: 120 de minute

5.Scopul ședinței: Identificarea strategiilor de evitare a procrastinării în context academic.

6.Agenda ședinței:

- 1)Activitatea: „Eu procrastinez”
- 2)Activitatea: „Definirea procrastinării”
- 3)Activitatea: „Motivele procrastinării”
- 4)Activitatea :„Identificarea scuzelor”
- 5)Activitatea: „De acord, Nu știu, Dezacord”
- 6)Activitatea :„Strategii de stopare a procrastinării”
- 7)Activitatea: „Eficientizarea”

7.Metodologie didactică: chestionarea, discuția, analiza, deducția.

8.Resurse materiale: foi A4, carioci, markere, creioane, pixuri, flipcharts, riglă.

Desfășurarea ședinței nr.5

1. Activitatea: Eu procrastinez

Desfășurarea avtivității: Studenții se vor aranja în cerc și-și vor împărtăși cazurile în care au procrastinat, recunoscând astfel că nu doar o dată au fost captivi ai acestui viciu.

Timp de realizare: 15 minute

2. Activitatea: Definirea procrastinării

Desfășurarea activității: Conform număratoarei până la 3, studenții vor fi repartizați în grupe și vor schița pe o foaie A4 o definiție comună a procrastinării, dar fiecare trebuie să-și exprime părerea.

Timp de realizare: 15 minute

3. Activitatea: Motivele procrastinării

Desfășurarea activității: Se vor folosi întrebări ca

- De ce procrastinăm?
- De ce alegem cel mai des să procrastinăm?

În urma răspunsurilor și discuțiilor, studenții vor observa că unele motive sunt doar scuze. Vor identifica cele mai mari motive.

Timp de realizare: 20 de minute

4. Activitatea: Identificarea scuzelor

Desfășurarea activității: Pentru această activitate vom avea nevoie ca participanții să formeze 4 grupuri. Li se va furniza o informație din care va trebui să identifice scuzele. Li se va acorda o foaie și cariocă pentru a expune informația cu ajutorul unui organizator grafic.

Timp de realizare: 20 de minute

5. Activitatea: De acord, Nu știu, Dezacord

Desfășurarea activității: Această activitate va fi desfășurată în baza unui joc. Cu ajutorul unei funii și a trei bucăți de foaie vor fi puse pe jos într-o linie, apoi vor fi citite câteva idei despre ce ar putea sta la baza procrastinării. În urma lecturii, studenții își vor alege locul și vor aduce argumente de ce au ales un anumit răspuns.

Timp de realizare: 10 minute

6. Activitatea: Strategii de combatere a procrastinării

Desfășurarea activității: Repartizarea în patru grupuri, apoi fiecărui grup li se va acorda o strategie care o să o prezinte. Va fi nevoie ca fiecare grup să fie pus într-o situație de procrastinare unde o să aplice strategia.

Timp de lucru: 10 minute

Activitatea: Eficientizarea

Desfășurarea activității: O discuție de final în care fiecare își va exprima opinia despre întreaga activitate. Vor spune ce vor face pentru a nu mai procrastina și cum vor munci pentru asta.

Timp de realizare: 5-7 minute

Ședința de training nr.6

1.Tema ședinței: Managementul stresului și anxietății I

2.Organizator Reaboi Viorica

3.Beneficiari : studenții anului I FPSESAS

4. Timp disponibil:120 de minute

5.Scopul ședinței: Dezvoltarea abilităților de gestionare eficientă a emoțiilor.

6.Agenda ședinței:

- 1)Activitatea: „Lista sentimentelor“
- 2)Activitatea: „A gândi și a simți”
- 3)Activitatea: „Emoții”
- 4) Activitatea: „5 DE CE”
- 5) Activitatea: „Trecerea în revistă a experiențelor pozitive”
- 6) Activitatea: „Hârtia și emoția”

7.Metode și tehnici utilizate: conversația, comparația, analiza, povestirea, studiul de caz.

8.Resurse materiale: foi A/1, A/4, carioci, creioane colorate, pixuri, lipici, fișe de lucru.

Desfășurarea ședinței nr.6.

1.Activitatea: Lista sentimentelor

Desfășurarea activității: Participanții sunt rugați să plaseze pe coala de hârtie cuvintele care exprimă sentimente – cca 25; după ce participanții și-au epuizat ideile, vor juca un joc de rol. Un voluntar vine în fața, alege un cuvânt din listă și interpretează sentimentul acesta, ceilalți încearcă să ghicească. După interpretarea mai multor cuvinte din listă, participanții vor sta în cerc. Un voluntar va rosti tare unul din cuvintele alese, ceilalți vor mima sentimentul și îi vor observa pe ceilalți (Anexa 9.6.1).

Timp de realizare: 15 minute

2.Activitatea: A gândi și a simți

Desfășurarea activității: Participanții formează grupuri a câte 4-5 persoane. Fiecare grup primește fișa de lucru, sunt citite instrucțiunile, urmează să elaboreze un studiu de caz, urmărind aspectele: Ce gândește personajul principal? Ce simte personajul principal? După ce fiecare grup a completat fișa, prezintă analiza realizată întregului grup (Anexa 9.6.2).

Timp de realizare: 20 de minute

3.Activitatea: Emoții

Desfășurarea activității: Participanții lucrează individual și notează emoțiile pe care le-au avut într-o situație stresantă din cadrul academic. Animatorul clasifică emoțiile în pozitive și

negative. În final se vor identifica modalități de reevaluare a evenimentului stresant prin prisma gândirii pozitive.

Timp de realizare: 10 minute

4.Activitatea: 5 DE CE

Desfășurarea activității: Participanții sunt rugați să analizeze o situație care îi macină cel mai mult în acest moment dintr-un context academic. Să-și adreseze întrebarea de ce? Pentru fiecare răspuns oferit să găsească motivul care îi împiedică să rezolve situația (Anexa 9.6.3).

Timp de realizare: 25 de minute

5.Activitatea: Trecerea în revistă a experiențelor pozitive

Desfășurarea activității: Sarcina participanților este să-și imagineze ca au în fața lor un ecran de televizor cu mai multe butoane pentru diferite canale pentru volum și calitatea imaginilor. Pe canalul 1 poți urmări toate acele evenimente pozitive din viața ta, mergând înapoi în timp, până în copilărie. În timp ce te urmărești pe ecran, bucură-te de experiențele pozitive, dă-ți voie să te simți bine și relaxat. În câteva momente, atunci când te reîntorci în această încăpere, poți permite canalului să continue să ruleze în mintea ta, astfel încât să continui să simți toate sentimentele bune din acele timpuri și locuri din viața ta. Lasa-le să intre în întreaga ta ființă și în tot ceea ce faci.

Timp de realizare: 10 minute

6.Activitatea. Emoțiile mele timp de o săptămână

Desfășurarea activității: Participanții au sarcina să scrie ce emoții/sentimente au avut ei timp de o săptămână, următoarea sarcină este ce emoții își propun să simtă. Prea mulți oameni supraestimează ceea ce nu sunt și subestimează ceea ce sunt (Anexa 9.6.4).

Timp de realizare: 15 minute

7.Activitatea: Hârtia și emoțiile

Desfășurarea activității: Participanților li se pun la dispoziție o foaie de hârtie mare și creioane, vor urmări instrucțiunile prezente în anexă, iar la final vor prezenta public produsul (Anexa 9.6.5).

Timp de realizare: 15 minute

Anexa 9.6.1. Lista sentimentelor

1. A fost ușor să vă gândiți la atâtea cuvinte care exprimă sentimente?
2. Care din sentimente a fost cel mai greu de interpretat?
3. Se poate întâmpla ca doi oameni să aibă expresii complet diferite simțind totuși același lucru? Ați putea da exemplu de o astfel de situație?
4. Dacă doi oameni se ceartă și doar unul este furios, înseamnă oare că cealaltă persoană nu este deloc furioasă?

Anexa 9.6.2. A gândi și a simți.

Nr.	Situația	Cum gândește?	Ce simte?	Soluții
1.				
2.				
3.				

Anexa 9.6.3. 5 DE CE?

1. De ce să învăț pentru materia PÎI? Pentru că vreau să iau notă mare.
2. De ce vreau să iau notă mare? Pentru că vreau să iau bursă și loc în cămin.
3. Deci până la urmă învăț ceva pentru bursă și loc la cămin? De ce? Pentru că vreau să primesc validarea părinților, a profesorilor și a tuturor celor care mă înconjoară. (Jackpot sau un fel de șah, mai e puțin până la șah-mat)
4. De ce vreau să primesc validarea tuturor? Pentru că mă simt slab, mic și bun de nimic. Doar dacă iau note mari o să mă simt valoros.
5. De ce doar dacă iau note mari o să mă simt valoros? Pentru că am o problemă. Mă atașez de lucrurile materiale și dăunătoare pentru a-mi obține fericirea, valoarea.
6. De ce mă atașez de note? De ce am impresia că ele îmi dau o anumită valoare? De ce nu pot ca eu să-mi dau o anumită valoare?

Anexa 9.6.4. Emoțiile mele timp de o săptămână

Nr.	Emoții trăite timp de o săptămână	Emoții care le voi trăi neapărat săptămâna viitoare
1.		
2.		
3.		

Anexa 9.6.5. Hârtia și emoțiile

Ia o foaie mare de hârtie – cu cât mai mare, cu atât mai bine. Așază-te pe tine în centru. Poți să te desenezi. Apoi, desenează un cerc în jurul reprezentării tale. Cercul trebuie să acopere o treime din spațiul disponibil. Aceasta este zona ta sigură. Desenează activitățile în care te simți relaxat, începe cu cele în care te simți cel mai bine.

După ce ai terminat, începe să te gândești la lucrurile pe care îți e oarecum teamă să le faci și desenează-le în afara cercului. Apoi adaugă lucrurile de care te temi cel mai mult și încheie cu lucrurile de care ești de-a dreptul îngrozit și care te vor duce în colțurile cele mai îndepărtate ale foii. Începând cu lucrurile care sunt cel mai aproape de tine pe foaia de hârtie, imaginează-ți că practici activitățile respective.

Dacă acest lucru pare suportabil și dacă ele nu sunt periculoase pentru tine sau pentru o altă persoană, exersează-le până când te vei simți relaxat. Apoi extinde zona de siguranță pentru a le include și pe celelalte. Revizuieste-ți harta cu regularitate. Vei fi surprins să constați cum se modifică granițele zonei de siguranță. Amintește-ți că fiecare schimbare de contur reprezintă transformarea fricii/emoțiilor negative/agresivității într-o acțiune curajoasă.

Ședința de training nr. 7

1.Tema ședinței: Managementul stresului și anxietății II

2.Organizator: Reaboi-Petrachi Viorica

3.Beneficiari: studenții anului I FPSESAS

4.Timp disponibil: 80 de minute

5.Scopul ședinței: Diminuarea stresului la studenți în context academic.

6.Agenda ședinței:

- 1)Activitate de spargere a gheții „Cine sunt eu?”
- 2)Activitatea „Surse de stres academic”
- 3)Activitatea „Reacția mea la stres”
- 4) Activitatea „Familia mea” (joc de rol)
- 5) Activitatea „Trecerea în revistă a experiențelor pozitive”
- 6) Morala „Înțelepciunea hakimului”

7.Metode și tehnici utilizate: conversația, comparația, analiza, povestioara, studiul de caz.

8.Resurse materiale: foi A/1, A/4, carioci, creioane colorate, pixuri, lipici, fișe de lucru.

Desfășurarea ședinței nr. 7

1. Activitatea: Cine sunt eu?

Desfășurarea activității: Se înmânează fiecărui participant fișa *Cine sunt eu?* și se pun la dispoziție materialele necesare. Studenții primesc ca sarcină realizarea unui colaj/desen care să le ofere celorlalți o idee despre sine/cine sunt ei. Pentru realizarea sarcinii se pot folosi cuvinte, simboluri, desene. (Anexa 9.7.1)

Scopul: Cunoașterea numelor participanților și crearea unui climat psihoafectiv favorabil.

Timp de realizare: 15 minute

3. Activitatea: Surse de stres academic

Desfășurarea activității: Participanții formează grupuri a câte 4-5 persoane. Fiecare grup realizează o listă cu sursele de stres din cadrul academic pe care o prezintă întregului grup. Urmează discuții cu întregul grup și plasarea pe fișă a tuturor surselor de stres și modalități de depășire.

Scopul: Identificarea surselor de stres în context academic.

Timp de realizare: 20 de minute

4. Activitatea: Reacții la stres

Desfășurarea activității: Participanții lucrează individual și notează reacțiile avute într-o situație stresantă din cadrul universitar. Animatorul clasifică reacțiile în: reacții fiziologice (dureri de inimă, transpirații, dureri de cap), cognitive (gânduri disfuncționale), emoționale (tristețe,

bucurie, plâns) și comportamentale (cum s-au comportat). În final se vor identifica modalități de reevaluare a evenimentului stresant prin prisma gândirii pozitive.

Scopul: Conștientizarea reacțiilor la stres în proiectarea timpului pentru învățare de către participanți.

Timp de realizare: 10 minute

5. Activitatea: Trecerea în revistă a experiențelor pozitive

Desfășurarea activității: Sarcina participanților este să-și imagineze ca au în fața lor un ecran de televizor cu mai multe butoane pentru diferite canale pentru volum și calitatea imaginilor. Pe canalul 1 poți urmări toate acele evenimente pozitive din viața ta, mergând înapoi în timp, pâna în copilărie. În timp ce te urmărești pe ecran, bucură-te de experiențele pozitive, dă-ți voie să te simți bine și relaxat. În câteva momente, atunci când te reîntorci în această încăpere, poți permite canalului să continue să ruleze în mintea ta, astfel încât să continui să simți toate sentimentele bune din acele timpuri și locuri din viața ta. Lasă-le să intre în întreaga ta ființă și în tot ceea ce faci.

Scopul: Conștientizarea importanței emoțiilor și senzațiilor pozitive asociate cu evenimentele pozitive din viață.

Timp de realizare: 10 minute

6. Activitatea. Înțelepciunea hakimului

Morala: Uneori, efortul este exact lucrul de care avem nevoie în viața. Dacă ni s-ar permite să ne trăim viața fără a întâlni obstacole, am fi limitați. Nu am putea fi atât de puternici cum suntem. Nu am putea zbura niciodată (Anexa 9.7.2).

Scopul: Conștientizarea importanței efortului în depășirea situațiilor stresante din viața academică.

Timp de realizare: 15 minute

7. Activitatea: Cum te vezi peste 1, 5, 10 ani?

Desfășurarea activității: Participanților li se pun la dispoziție fișe de lucru individual „Cum te vezi peste 1, 5, 10 ani în activitatea profesională” (se lucrează pe fișe, prin autocaracterizare și „reflexia în oglindă” a aplicației), apoi doritorii să-și facă public propria autocaracterizare (Anexa 9.7.3).

Scopul: Identificarea surselor personale în proiectarea activității de învățare.

Timp de realizare: 15 minute

Anexa 9.7.1. CINE SUNT EU?

1. Dacă aş fi instrument muzical, aş fi _____
2. Dacă aş fi pasăre, aş fi _____
3. Dacă aş fi jucărie, aş fi _____
4. Dacă aş fi culoare, aş fi _____
5. Dacă aş fi floare, aş fi _____
6. Dacă aş fi animal, aş fi _____

Anexa 9.7.2. Parabola Înțelepciunea hakimului

Un sultan se afla pe un vas împreună cu unul dintre cei mai buni servitori ai săi. Servitorul, care nu mai fusese înainte luat în calatorie, copil al munților fiind, nici nu vazuse niciodată coasta – stătea în burta goală a vasului și striga, țipa, tremura și se văicăra. Toți erau binevoitori cu el și încercau să-i potolească frica, dar bunătatea lor îi ajungea numai la urechi, nu și în inima fricoasă. Stapânul abia mai putea suferi să audă țipetele servitorului și călătoria peste apele albastre, sub cerul albastru, nu mai era o plăcere pentru el. Atunci hakim cel înțelept se apropie de el și îi spuse: „Înălțimea voastră, eu pot să îl calmez.”

Hakimul le ordonă marinarilor să îl arunce pe servitor peste bord, iar marinarii îi făcură asta plângăciosului mai mult decât bucuroși. Servitorul se zvârcoli în apă, încercă să tragă aer și să apuce de marginea bărcii, implorând să fie luat la bord. Așa că îl trase sus de păr. Din acel moment, stătu foarte liniștit într-un colț. Nimeni nu mai auzi un cuvânt de spaimă din gura lui. Sultanul, uluit, îl întrebă pe hakim: „Ce înțelepciune e cuprinsă de fapta ta?”

Hakimul răspunse: El n-a gustat niciodată sarea mării. Și nu a știut cât de mare este pericolul în apă. Așa că nu putea ști cât de minunat este să aibă scândurile viguroase ale bărcii sub el. Numai cel care înfruntă pericolul poate aprecia valoarea păcii și-a liniștii.

Anexa 9.7.3. Cum te vezi peste 1,5 ,10 ani?

- 1 an** _____
- 5 ani** _____
- 10 ani** _____

Ședința de training nr.8

1.Tema ședinței: Imaginea de sine – imperativ al managementului timpului

2.Organizator: Reaboi-Petrachi Viorica

3.Beneficiari: studenții anului I FPSESAS

4.Timp disponibil: 80 de minute

5.Scopul ședinței: Formarea unei imagini de sine pozitive, pentru eficientizarea MT.

6.Agenda ședinței :

- 1) Activitatea „Discursul la o petrecere”
- 2) Activitatea „Ne lăudăm”
- 3) Activitatea „Ne lăudăm prin desene”
- 4) Activitatea „Sugestie”
- 5) Activitatea „Schimbarea stării de spirit”
- 6) Parabola „Comparațiile șchiopătează”

7.Metode și tehnici utilizate: conversația, comparația, analiza, povestioara

8.Resurse materiale : foi A/1, A/4, carioci, creioane colorate, pixuri, lipici, fișe de lucru.

Desfășurarea ședinței nr.8

1. Activitatea: Discursul la o petrecere

Desfășurarea activității: Participanții se adună într-un cerc și își imaginează că se află la o petrecere. Ei își imaginează ca au în mână un pahar cu suc. Unul câte unul, studenții ridică mâna și rostesc un discurs laudativ (calități pozitive, fapte) la adresa lor. După fiecare discurs, participanții se prefac că sorb din paharul cu suc, în conformitate cu discursul.

Timp de realizare: 15 minute

2. Activitatea: Ne lăudăm.

Desfășurarea activității: Participanții se adună într-un cerc. Pe rând sau la dorință spun următoarea frază, completând-o cu un aspect pozitiv despre ei: **Nu vreau să mă laud dar...**

În timpul acestei activități lauda de sine ar trebui să fie pozitivă. Nimeni nu trebuie să se simtă stânjenit în legătură cu complimentele primite sau exprimate.

Timp de realizare: 10 minute

3. Activitatea: Ne lăudăm prin desene

Desfășurarea activității: Participanții au sarcina de a desena calitățile pozitive de care nu dispun, discută cu colegul despre ele și propune recomandări pentru a le dobândi. Participanții prezintă colegilor portretul lor.

Timp de realizare: 6 minute

4. Activitatea: Sugestie

Desfășurarea activității: Participanții sunt împărțiți în grupe. Sarcina pe care o vor îndeplini este următoarea: vor propune sugestii ce vor face în fiecare zi ca imaginea de sine în cadrul familiei să crească (Anexa 9.8.1).

Timp de realizare: 25 de minute

5. Activitatea: Comparațiile șchiopătează

Morala: Fiecare dintre noi descoperă pentru sine că unele lucruri sunt mai ușoare decât altele, că sunt mai interesante unele lucruri decât altele și că are talente. Deși multe lucruri din societatea noastră – chiar și felul în care ne percepem pe noi înșine și pe alții – sunt definite prin comparații: nu suntem toți la fel, suntem deosebiți și în același timp comuni cu semenii noștri. Știindu-ți punctele tari, elemente definiții pentru a avea o imagine de sine pe potrivă, te vor ajuta enorm (Anexa 9.8.2).

Timp de realizare: 15 minute

Anexa 9.8.1. Sugestia. Imaginea de sine

În fiecare zi... vei deveni fizic mai puternic și într-o condiție mai bună, dacă _____

În fiecare zi...nervii tăi devin mai puternici și mai tari, dacă _____

În fiecare zi...mintea ta va deveni mai calmă și mai liniștită, dacă _____

În fiecare zi...vei deveni mult mai calm din punct de vedere emoțional, mult mai așezat
dacă _____

Și pe măsură ce devii și rămâi mai relaxat și mai puțin tensionat în fiecare zi, vei deveni mai încrezător în tine, mai încrezător în capacitatea ta de a face nu doar ce trebuie să faci în fiecare zi, dar, de asemenea, mult mai încrezător în capacitatea de a face orice ar trebui să fii capabil să faci, fără teamă de eșec, fără teamă de consecințe, fără anxietate, fără neliniște. Din cauza aceasta, în fiecare zi te vei simți din ce în ce mai independent, mai capabil să stai pe propriile tale picioare, să te susții pe tine, indiferent cât ar fi de dificil sau câte lucruri ar trebui să faci. Neajunsurile le vei percepe ca puncte forte, care te vor ajuta mai departe în familia pe care o vei întemeia.

Anexa 9.8.2. Parabola. Comparațiile șchiopătează.

Odată, la doctor veni un cizmar care suferea de dureri puternice și părea că este pe moarte. Doctorul îl examinează atent, dar nu putu găsi o rețetă care să îl ajute. Pacientul întrebă neliniștit: „Nu există nimic altceva care să mă poată salva?”

Medicul îi răspunse cizmarului, spunându-i: „Din nefericire, nu am cunoștință de alte mijloace.”

Auzind acestea, cizmarul răspunse: „Dacă nu mai e nimic de făcut, mai am doar o singură dorință. Mi-ar plăcea o oală cu două kilograme de fasole și un litru de oțet.”

Doctorul ridică din umeri cu resemnare și spuse: „Nu prea am încredere în idee, dar, dacă tu crezi că va avea efect, dă-i drumul și încearcă.” Toată noaptea doctorul așteaptă vești despre moartea omului. Dar, a doua zi dimineața, spre surprinderea doctorului, cizmarul era viu și nevătămat. Doctorul scrisese în jurnalul său: „Astăzi a venit la mine un cizmar pentru care nu se mai putea face nimic. Dar l-au ajutat două kilograme de fasole și un litru de oțet.”

La puțin timp după aceea, doctorul fu chemat să-l ajute pe croitor, care era bolnav de moarte. În acest caz, doctorul se afla din nou în impas. Fiind un om sincer, a recunoscut asta față de croitor. Suferind îl imploră: „Dar nu cunoști nici un alt tratament posibil?”

Doctorul se gândi un minut și spuse: „Nu, dar recent a venit la mine un cizmar cu probleme similare. L-au ajutat două kilograme de fasole și un litru de oțet.”

Păi, dacă nu mai există vreun alt remediu, îl voi încerca pe acesta, răspunse croitorul. El mâncă fasolea cu oțet și în ziua următoare muri. Atunci doctorul scrisese în jurnalul său: „Ieri a venit la mine un croitor. Nu s-a putut face nimic pentru el. A mâncat două kilograme de fasole și un litru de oțet și apoi a murit. Ceea ce face bine cizmarilor, nu face bine croitorilor.”

Ședința de training nr. 9

- 1. Tema ședinței: Motivația intrinsecă și extrinsecă în planificarea studiului pentru învățare**
- 2. Organizator:** Reaboi-Petrachi Viorica
- 3. Beneficiari:** Studenții anului I FPSESAS
- 4. Timp disponibil:** 80 de minute
- 5. Scopul ședinței:** Identificarea diferențelor între studentul motivat intrinsec și extrinsec și studentul nemotivat.
- 6. Agenda ședinței:**
 - 1) Activitatea „Motivația – De ce?”
 - 2) Activitatea „Păianjen”
 - 3) Activitatea „Lucrul în doi”
 - 4) Activitatea „Situatii-problemă.”
 - 5) Activitatea „Optimum motivațional”
 - 6) Activitatea „Test individual-motivațional”
 - 7) Activitatea „Debrifarea”

7. Metode și tehnici utilizate: brainstorming, studiu de caz, discuția, analiza, testarea.

8. Resurse materiale : foi flipchart – 3 buc, foi A3- 3 buc, stickere, carioci – min. 3 buc.

Desfășurarea ședinței nr.9

1. Activitatea: Motivația – De ce?

Desfășurarea activității: În această activitate voi explica studenților în ce constă trainingul dat, tema și activitățile pe care le vom realiza. Noțiuni generale despre motivație, tipuri de motivație, factorii generali ai motivației pentru învățare și funcțiile motivației. Importanța motivației pentru învățare în activitățile studenților.

Timp de realizare: 20 de minute

2. Activitatea: Păianjen

Desfășurarea activității: Studenții sunt rugați să enunțe câte un cuvânt, îmbinare de cuvinte despre motivație, iar doritorii vor completa cu câte o idee schema dată, cu informația pe care o cunosc despre motivația învățării.

Timp de realizare: 15 minute.

3. Activitatea: Lucrul în echipă

Desfășurarea activității: Voi împărți studenții în 6 grupuri (fiecare va alege câte o culoare și în funcție de ea se vor grupa). Fiecare grup va avea câte un tip de motivație: intrinsecă, extrinsecă, afectivă, pozitivă, negativă. Această motivație are loc.

Timp de realizare: 15-20 min

4. Activitatea: Situații problemă

Desfășurarea activității: Descriu situații-problemă în care motivația poate fi funcțională sau disfuncțională. Cei care cred că e funcțională vor merge în partea dreaptă a sălii, cei care cred că nu e funcțională – pe stânga. După fiecare alegere, facem un scurt dialog de opinii cu studenții: de ce ei cred așa sau altfel. În total vor fi 5 situații.

Timp de realizare: 10 minute.

5. Activitatea: Optim motivațional

Desfășurarea activității: Fac concluzii referitoare la activitatea precedentă și explic termenul de optim motivațional, care e individual; iată de ce pentru unii aceeași situație poate fi funcțională, iar pentru alții disfuncțională.

Timp de realizare: 5-7 minute.

6. Activitatea: Test individual-motivațional

Desfășurarea activității: Motivația este forța care te face să mergi înainte și să te dezvolti. Află ce putere de automotivare ai, cu testul de mai jos. (Anexa 9.9.1)

Timp de realizare: 10 minute

8. Concluzie generală despre necesitatea motivației în procesul învățării

Desfășurarea activității: Importanța cunoașterii nivelului propriu de optim motivațional și a tipului funcțional de motivație. La final, voi împărți stikere color pentru fiecare, pe care studenții vor scrie cât de util a fost training-ul și dacă le-a plăcut sau nu, sugestii, recomandări, întrebări etc. pe care ei le vor încheia pe o foaie de flipchart.

Timp de realizare: 20 de minute.

Testul determinării nivelului de automotivare

Instrucțiuni: Pentru fiecare întrebare alege răspunsul care se potrivește cel mai bine situației tale. După ce afli care este nivelul tau de **automotivare**, îți ofer câteva informații care să te ajute să îl îmbunătățești.

Întrebare	Deloc	Rar	Uneori	Adesea	Foarte des
1.Sunt adesea nesigur pe abilitatea mea de a atinge obiectivele propuse	5	4	3	2	1
2.Când lucrez pentru propriile obiective, depun efort maxim.	1	2	3	4	5
3.Obişnuiesc să îmi stabilesc obiective pentru a obține o viziune asupra vieții.	1	2	3	4	5
4.Gândesc pozitiv la stabilirea obiectivelor, măsigur că îmi acoperă nevoile la facultate și nu numai.	1	2	3	4	5
5.Mă recompensez pentru a rămâne concentrat. De exemplu, dacă termin o sarcină la timp, îmi iau o pauză de cafea.	1	2	3	4	5
6.Cred că voi avea succes, dacă termin o sarcină la timp, îmi folosesc abilitățile.	1	2	3	4	5
7.Mă îngrijorează termenele-limită, îmi produc sres, anxietate.	5	4	3	2	1
8.Când apare un eveniment neașteptat, am tendința de a lăsa baltă totul și a-mi stabili o nouă țintă.	5	4	3	2	1
9.Cea mai mare satisfacție la finalizarea unei sarcini este sentimentul că mi-am făcut bine treaba.	1	2	3	4	5
10.Adesea fac minimum la universitate, doar cât să nu las loc profesorilor sau	5	4	3	2	1

colegilor pentru comentarii.					
11. Tind să mă îngrijorez când nu îmi ating obiectivele și adesea mă concentrez asupra motivelor pentru care acestea se întâmplă.	5	4	3	2	1
12. Îmi conturez imaginea unui viitor plin de succese înainte de a-mi stabili un nou obiectiv.	1	2	3	4	5

Interpretarea testului

Calculează scorul obținut și vezi care este gradul tău de automotivare.

44-60 – Obții tot ceea ce vrei și nu lași nimic să îți stea în cale. Faci un efort conștiincios de a te auto-motiva și petreci o mare parte de timp pentru a-ți stabili obiectivele și felul în care le poți atinge. Atragi și inspireți alte persoane cu succesul tău. Păstrează această atitudine favorabilă a auto-motivării!

28-43 – Te descurci bine la capitolul auto-motivare. Cu siguranță nu ești în cădere, însă ai putea mai mult. Pentru a obține ceea ce vrei, încearcă să îți crești factorii de motivare în toate sectoarele vieții. Urmează sugestiile de mai jos și îmbunătățește-ți automotivarea.

12-27 – Permiți temerilor să intervină în drumul tău spre succes. Ai ratat, probabil, câteva obiective în trecut și te-ai convins că nu reușești – lucru demotivant. Depășește această limită și crezi din nou în tine.

Ședința de training nr. 10

1. **Tema ședinței: Automotivația**
2. **Organizator:** Reaboi-Petrachi Viorica
3. **Beneficiari:** Studenții anului I FPSESAS.
4. **Timp disponibil:** 80 de minute.
5. **Scopul ședinței:** Determinarea surselor de automotivare spre învățare a studenților.
6. **Agenda ședinței:**
 - 8) Activitatea „Reguli, așteptări și temeri vizavi de training”
 - 9) Activitatea „Brainstorming de idei”
 - 10) Activitatea „Dansul moleculelor”
 - 11) Activitatea „Lucru în șase grupe”
 - 12) Activitatea „Mazinga”
 - 13) Activitatea „Debriefarea”
7. **Metode și tehnici utilizate:** brainstorming, studiu de caz, discuția, analiza, testarea.
8. **Resurse materiale :** foi flipchart- 3 buc, foi A3- 3 buc, stickere, carioci – min. 3 buc

Desfășurarea ședinței nr 10

1. Activitatea: Reguli, așteptări și temeri vizavi de training

Desfășurarea activității: Sunt afișate din timp trei foi flipchart; pe prima foaie, împreună cu participanții, stabilim regulile viitorului training și le notăm pe foaia dată, după care fiecare participant primește câte două stickere pe care își notează așteptările și temerile vizavi de training și le alipește pe celelalte două foi în funcție de denumirea acestora.

Timp de realizare: 20 de minute

2. Activitatea: Brainstorming

Desfășurarea activității: Pe tablă scriu termenul „automotivare” și, sub formă de păiangen, sunt notate toate ideile ce le vin în minte participanților, după care, pe baza lor, participanții vor trebui să formuleze definiția acestui termen; în final, le spun definiția oficială.

Timp de realizare: 10 min.

3. Activitatea: Dansul moleculelor

Desfășurarea activității: Toți participanții se ridică în picioare și se mișcă prin încăperea și, la comanda mea, se lipesc câte 2, 3, 4, 5 până când se formează șase grupe.

Timp de realizare: 10 min.

4. Activitatea: Lucrul în grupe

Desfășurarea activității: Participanții sunt repartizați în 6 grupe:

- Prima grupă va primi sarcina de a reprezenta pe o foaie A3 un student auto-motivat/motivat intrinsec plus calitățile acestuia;
- A doua grupă va primi sarcina de a reprezenta pe o foaie A3 un student nemotivat;
- A treia grupă va primi sarcina de a reprezenta pe o foaie A3 un student motivat extrinsec;
- A patra grupă va primi sarcina de a reprezenta prin joc de rol un student automotivat/motivat intrinsec;
- A cincea grupă va primi sarcina de a reprezenta prin joc de rol un student nemotivat;
- A șasea grupă va reprezenta prin joc de rol un student motivat extrinsec.

După care, toate grupurile, pe rând, își prezintă produsele realizate.

Timp de realizare: 35 de minute

5. Activitatea: Mazinga

Desfășurarea activității: Toți participanții se plasează într-un cerc sau semicerc; moderatorul pronunță silaba „ma....” și întinde mâinile, apoi toți pe rând pronunță silaba dată și, la fel, întind mâinile înainte. Se finalizează activitatea când rândul ajunge din nou la moderator și pronunță următoarele două silabe: „zinga!”

Timp de realizare: 5 minute

6. Activitatea: Debrifarea

Desfășurarea activității: Moderatorul inițiază o discuție cu participanții vizavi de training și de informația acumulată pe parcursul acestuia.

Timp de realizare: 10 minute

Ședința de training nr. 11

1.Tema ședinței: Stilul preferențial de învățare

2.Organizator: Reaboi-Petrachi Viorica

3.Beneficiari: Studenții anului I FPSESAS.

4.Timp disponibil: 80 de minute.

5.Scopul ședinței: Determinarea stilului și strategiilor preferențiale pentru învățare a studenților.

6.Agenda ședinței:

- 1.Activitatea „Explozia stelară”
- 2.Activitatea „Idei”
- 3.Activitatea „Profilul stilului de învățare”
- 4.Activitatea „Debrifarea”

7.Metode și tehnici utilizate: explozia stelară, discuția, analiza, testarea.

8.Resurse materiale: foi flipchart, stickere, carioci – min. 3 buc, fișe de lucru, teste.

Desfășurarea ședinței nr 11

1. Activitatea: Explozia stelară

Desfășurarea activității: Studenții listează un set de întrebări (folosind ca reper pronumele interogative: CE? CINE? CÂND? UNDE? CUM? DE CE? CU CE?) care să reflecte conținutul de bază al subiectului.

Timp de realizare: 10 minute

3. Activitatea: Idei

Desfășurarea activității: Participanții realizează un cuprins al ideilor principale:

- (i) **3** idei noi pentru dvs;
- (ii) **2** idei cunoscute anterior;
- (iii) o idee a cărei valoare practică o puneți la îndoială.

Timp de realizare: 15 minute

4. Activitatea: Profilul stilului preferențial de învățare

Desfășurarea activității: Participanții sunt solicitați să respecte, în elaborarea produsului, următoarele etape:

- 1.Determinați stilul personal preferențial de învățare (aplicarea chestionarului).
- 2.Recitiți caracteristicile tipologiei respective de stiluri.
- 3.Recitiți informația din anexa Stiluri preferențiale – caracteristici.
- 4.Raportați întreaga informație la propria persoană ca subiect ce învață și reflectați asupra tabloului general.

5. Integrați rezultatele cunoașterii și autorefecției în Profilul stilului de învățare. (Anexa 9.11.1)

Timp de realizare: 30 de minute

5. Activitatea: Debrifarea

Desfășurarea activității: Participanții sunt rugați să reflecteze asupra următoarelor:








- Cum ați gestionat timpul de studio și respectarea termenelor?
- Care au fost dificultățile cu care v-ați confruntat pe parcursul învățării și ce ați întreprins pentru a le depăși?
- Care sunt resursele de care ați avut nevoie, ați beneficiat, le-ați accesat și în ce scop?
- Care sunt acțiunile de control și management al motivației și emoțiilor la care ați procedat în procesul învățării?
- Comentați randamentul efortului investit în realizarea activităților?
- Pe care dintre acțiunile întreprinse în procesul învățării le considerați ineficiente și de ce?
- Pe care dintre acțiunile strategice întreprinse de dvs. în învățare le apreciați ca eficiente, productive și de ce?

Timp de realizare: 25 de minute

Chestionar *Stilurile de învățare*

Nume: _____

Acest chestionar te va ajuta să găsești modul în care poți învăța cel mai bine.

-  Nu există răspunsuri corecte sau greșite.
-  Pentru completarea chestionarului ai la dispoziție atâta timp cât ai nevoie.
-  În mod normal, completarea chestionarului durează între 20 și 30 de minute, dar nu este NICI O PROBLEMĂ dacă durează mai mult.
-  Răspunde la întrebări prin DA sau NU.
-  Încercuiește doar un singur răspuns la fiecare întrebare.
-  Pentru a obține cele mai bune rezultate, sinceritatea este foarte importantă pentru completarea acestui chestionar.
-  Completează chestionarul pe cont propriu.

1.	Când descrii o vacanță/o petrecere a unui prieten, vorbești în detaliu despre muzica, sunetele și zgomotele pe care le-ai ascultat acolo?	DA	NU
2.	Te folosești de gestica mâinii când scrii?	DA	NU
3.	În locul ziarelor, preferi radioul sau televizorul pentru a te ține la curent cu ultimele noutăți sau știri sportive?	DA	NU
4.	La utilizarea unui calculator consideri că imaginile vizuale sunt utile, de exemplu: icoanele, imaginile din bara de meniuri, sublinierile colorate etc.?	DA	NU
5.	Când notezi anumite informații, preferi să nu iei notițe, ci să desenezi diagrame, imagini reprezentative?	DA	NU
6.	Când joci X și O , poți să-ți imaginezi semnele X sau O în diferite poziții?	DA	NU
7.	Îți place să desfaci în elemente componente anumite obiecte și să repari diferite lucruri (de ex. bicicleta)?	DA	NU
8.	Când încerci să-ți amintești ortografia unui cuvânt, ai tendința de a scrie cuvântul respectiv de câteva ori pe o bucată de hârtie până găsești o ortografie care arată corect?	DA	NU
9.	Când înveți ceva nou, îți plac instrucțiunile citite cu voce tare, discuțiile sau/și cursurile orale?	DA	NU
10.	Îți place să assemblezi diferite lucruri?	DA	NU
11.	La utilizarea calculatorului consideri că este util ca sunetele emise să avertizeze utilizatorul asupra unei greșeli făcute sau asupra terminării unui aspect de lucru?	DA	NU
12.	Când recapitulezi/studiezi sau înveți ceva nou, îți place să utilizezi diagrame și/sau imagini?	DA	NU
13.	Ai rapiditate și eficiență la copierea pe hârtie a unor informații?	DA	NU
14.	Dacă ți se spune ceva, îți amintești ce ți s-a spus, fără repetarea acelei informații?	DA	NU
15.	Îți place să efectuezi activități fizice în timpul liber (de ex. sport, grădinărit, plimbări etc.)?	DA	NU
16.	Îți place să asculți muzică în timpul liber?	DA	NU
17.	Când vizitezi o galerie sau o expoziție sau când te uiți la vitrinele magazinelor, îți place să privești singur, în liniște?	DA	NU
18.	Găsești că este mai ușor să îți amintești numele oamenilor decât fețele lor?	DA	NU
19.	Când ortografiezi un cuvânt, scrii cuvântul pe hârtie înainte?	DA	NU
20.	Îți place să te miști în voie când lucrezi?	DA	NU

21.	Înveți să ortografiezi un cuvânt prin pronunțarea acestuia?	DA	NU
22.	Când descrii o vacanță/o petrecere a unui prieten, vorbești despre cum arătau oamenii, despre hainele lor și despre culorile acestora?	DA	NU
23.	Când începi o sarcină nouă, îți place să începi imediat și să rezolvi ceva atunci, pe loc?	DA	NU
24.	Înveți mai bine dacă asिști la demonstrarea practică a unei abilități?	DA	NU
25.	Găsești mai ușor să îți amintești fețele oamenilor decât numele lor?	DA	NU
26.	Pronunțarea cu voce tare a unor lucruri te ajută să înveți mai bine?	DA	NU
27.	Îți place să demonstrezi și să arăți altora diverse lucruri?	DA	NU
28.	Îți plac discuțiile și îți place să asculți opiniile celorlalți?	DA	NU
29.	La îndeplinirea unei sarcini urmați anumite diagrame?	DA	NU
30.	Îți place să joci diverse roluri?	DA	NU
31.	Preferi să mergi „pe teren” și să afli singur informații decât să îți petreci timpul singur într-o bibliotecă?	DA	NU
32.	Când vizitezi o galerie sau o expoziție sau când te uiți la vitrinele magazinelor, îți place să vorbești despre articolele expuse și să asculți comentariile celorlalți?	DA	NU
33.	Urmărești ușor un drum pe hartă?	DA	NU
34.	Crezi că unul din cele mai bune moduri de apreciere a unui exponat sau a unei sculpturi este să o atingi?	DA	NU
35.	Când citești o poveste sau un articol dintr-o revistă, îți imaginezi scenele descrise în text?	DA	NU
36.	Când îndeplinești diferite sarcini, ai tendința de a fredona în surdină un cântec sau de a vorbi cu tine însuși?	DA	NU
37.	Te uiți la imaginile dintr-o revistă înainte de a decide ce să îmbraci?	DA	NU
38.	Când planifici o călătorie nouă, îți place să te sfătuești cu cineva în legătură cu locul destinației?	DA	NU
39.	Ți-a fost întotdeauna dificil să stai liniștit mult timp și preferi să stai liniștit puțin timp, și preferi să fii activ aproape tot timpul?	DA	NU

Interpretarea chestionarului:

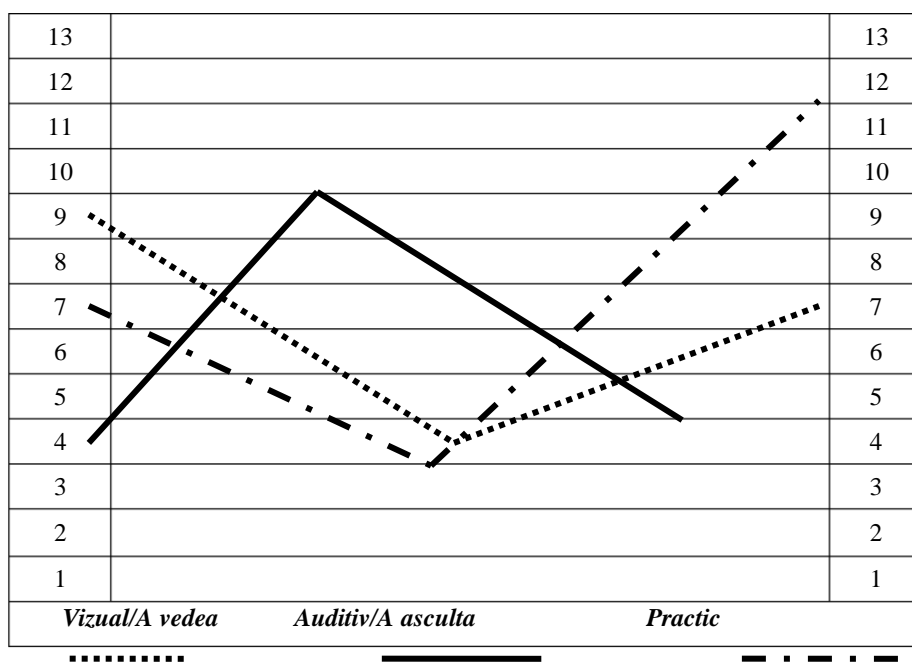
După completarea chestionarului, află care este stilul tău de învățare. Încercuiește numai numărul întrebărilor la care ai răspuns cu DA.

<i>Vizual/A vedea</i>	<i>Auditiv/Asculțare</i>	<i>Practic</i>
4	1	2
6	3	5
8	9	7
12	11	10
13	14	15
17	16	19
22	18	20
24	21	23
25	26	27
29	28	30
33	32	31
35	36	34
37	38	39
Total întrebări încercuite:	Total întrebări încercuite:	Total întrebări încercuite:

⇨ Acum marchează pe graficul de mai jos numărul total de întrebări încercuite pentru fiecare stil de învățare.

⇨ Cea mai înaltă curbă din grafic arată stilul tău de învățare preferat.

⇨ Dacă curba are o evoluție aproximativ egală înseamnă că îți place să utilizezi toate stilurile de învățare.



Caracteristicile celui care învață

Vizual/A vedea	Auditiv/Ascultare	Practic
Îl ajută dacă ia notițe sau dacă desenează ceva.	Își amintește ce spune sau ce aude.	Își amintește ce face, împreună cu toate experiențele trecute.
Îl ajută graficele și imaginile.	Vorbește tare cu el/ea însuși/însăși.	Îi plac recompensele cu caracter fizic.
Întâmpină dificultăți la concentrarea asupra unor activități verbale.	Nu se descurcă întotdeauna cu instrucțiunile scrise.	Îi place să atingă oamenii în timp ce vorbește cu ei.
Preferă să privească decât să vorbească sau să treacă la acțiune.	Îi place să asculte pe alții citind ceva cu voce tare.	Rezolvă efectiv problemele.
Este de multe ori bine organizat.	Șoptește în timp ce citește.	Bate din picior/cu creionul în masă.
Își amintește ce vede.	Îi plac discuțiile din clasă.	Găsește modalități de a se deplasa.
Așază informațiile primite în format vizual.	Are nevoie să vorbească în timp ce învață lucruri noi.	Își pierde interesul când nu este implicat în mod activ.
Îi place să citească și ortografiază bine.	Își amintește numele oamenilor.	Nu ortografiază bine.
Are o personalitate tăcută, liniștită.	Fredonează/cântă.	Are o personalitate deschisă.
Observă detaliile.	Zgomotul este un element de distragere a atenției.	Nu poate sta liniștit mult timp.

Ședința de training nr. 12

1.Tema ședinței: Managementul timpului în pregătirea pentru examen

2.Organizator: Reaboi-Petrachi Viorica

3.Beneficiari: Studenții anului I FPSESAS.

4.Timp disponibil: 80 de minute.

5.Scopul ședinței: Identificarea surselor de suport în pregătirea pentru examen în mediul academic universitar.

6.Agenda ședinței:

1.Activitatea „Explozia stelară”

2.Activitatea „Surse personale”

3.Activitatea „Indicatori”

4.Activitatea „Set de atribute”

7.Metode și tehnici utilizate: explozia stelară, discuția, analiza, deducția.

8.Resurse materiale: fișe de lucru, carioci, pix, foi A4.

Desfășurarea ședinței nr 12

1. Activitatea: Explozia stelară

Desfășurarea activității: Studenții listează un set de întrebări (folosind ca reper întrebările: CE? CINE? CÂND? UNDE? CUM? DE CE? CU CE?) care să reflecte conținutul de bază al subiectului.

Timp de realizare: 10 minute

2. Activitatea: Surse personale

Desfășurarea activității: Studenții reflectează asupra experienței personale de pregătire pentru examene și de susținere a acestora în termen. Sunt rugați să completeze tabelul cu puncte slabe și puncte tari ale comportamentului și să listeze sugestii și soluții de remediere, îmbunătățire a situației reliefate. (Anexă 9.12.1)

Timp de realizare: 15 minute

3. Activitatea: Indicatori

Desfășurarea activității: Participanții întocmesc o listă a resurselor umane și materiale pe care le pot accesa pentru sugestii și ajutor în cazul dificultăților și a eventualelor obstacole intervenite în studiu și în pregătirea psihologică pentru examene. Stabilesc sarcinile și termenele de realizare. (Anexă 9.12.2)

Timp de realizare: 30 de minute

4. Activitatea: Set de atribute

Desfășurarea activității: Participanții sunt rugați să estimeze setul de atribute, care îi caracterizează ca persoană competentă în învățare, abilități, priceperi și cunoștințe pe care le dețin cu încredere și pe care le pot oferi ca sprijin și ajutor în pregătirea pentru examen a colegilor.

Timp de realizare: 25 de minute

Anexa 9.12.1

<i>Surse personale</i>	<i>Sugestii și soluții de remediere</i>
Puncte tari	
Puncte slabe	

Anexa 9.12.2

Capitolul	Sarcinile	MT(termenele de realizare)

Ședința de training nr. 13

1.Tema ședinței: Organizarea mediului pentru învățare, indicator al MT

2.Organizator: Reaboi-Petrachi Viorica

3.Beneficiari: Studenții anului I FPSESAS.

4.Timp disponibil: 80 de minute.

5.Scopul ședinței: Identificarea dimensiunilor de monitorizare a managementului timpului în organizarea mediului pentru învățare.

6.Agenda ședinței:

1.Activitatea „Factori ”

2.Activitatea „Atributele MT”

3.Activitatea „Acțiuni ”

4.Activitatea „Super valoare”

7.Metode și tehnici utilizate: asalt de idei, discuția, analiza, deducția, comparația, chestionarea.

8.Resurse materiale: fișe de lucru, carioci, pix, foi A4, chestionare.

Desfășurarea ședinței nr. 13

1. Activitatea: Factorii

Desfășurarea activității: Studenții listează cel puțin trei factori care le afectează de cele mai multe ori organizarea mediului pentru învățare. Stabilesc în echipă care este puterea impactului. (Anexa 9.13.1)

Timp de realizare: 10 minute

2. Activitatea: Atributele MT

Desfășurarea activității: Studenții lucrează în 6 grupuri a câte 6 persoane și explică ce pot schimba în mediul de învățare unde obișnuiesc să studieze, pentru a-l face mai benefic învățării. Raspund la un set de întrebări. (Anexa 9.13.2)

Timp de realizare: 15 minute

3. Activitatea: Acțiuni

Desfășurarea activității: Participanții sunt solocitați să reflecteze asupra experienței personale de învățare și să identifice o disciplină pe care o consideră neinteresantă. Notează un set de acțiuni care i-ar ajuta să organizeze mediul de învățare și să stabilească unitațile de timp.

Timp de realizare: 30 de minute

4. Activitatea: Super valoare

Desfășurarea activității: Studenții sunt încurajați să reflecteze asupra strategiilor utilizate pentru îndeplinirea sarcinilor de studiu și să explice raționamentele utilizării acestora (Anexa 9.13.3).

Timp de realizare: 25 de minute

5. Activitatea: Chestionar de autoevaluare

Desfășurarea activității: Studenții răspund la întrebările din Chestionarul de autoevaluare (Anexa 9.13.4).

Timp de realizare: 10 minute

Anexa 9.13.1

Factori	Puterea impactului		
	<i>Foarte mare</i>	<i>Medie</i>	<i>Nesemnificativă</i>
1.			
2.			
3.			

Anexa 9.13.2

1. Identifică perioada zilei cu maxim randament de învățare pentru tine. Cum utilizezi aceste oportunități în studiul academic?
2. Cât durează, de obicei, o secvență de învățare?
3. Ce acțiuni interprinzi înainte de a începe lucrul asupra unei sarcini academice?
4. Ce faci în timpul pauzelor de studiu?
5. Enumeră și comentează patru cei mai importanți factori care îți influențează mediul de învățare?
6. Cum eviți și depășești oboseala în timpul perioadelor de studiu?
7. În ce mod te recompensezi pentru realizarea cu succes a sarcinilor academice curente? Dar pentru finalizarea calitativă și la timp a unui proiect de proporții?

Anexa 9.13. Jurnal de reflecție

Nume _____

Grupa _____

1. Lucrez cel mai bine când...
2. Îmi place să lucrez cu alții...
3. Lucrul care îmi place cel mai mult...
4. Cea mai interesantă parte a acestui proiect este...
5. Mi-ar plăcea să învăț mai mult despre...
6. Îmi doresc să mă perfecționez în...
7. Trebuie să lucrez la...
8. Cel mai greu lucru de făcut este...
9. Am nevoie de ajutor la...
10. Înainte să lucrez la..., voi...
11. Când trebuie să studiez, eu...
12. Când vreau să-mi aduc aminte ceva, eu...
13. Am învățat că aș putea...
14. Am învățat cum să...
15. Îi pot ajuta pe alții...
16. Vreau să lucrez la...
17. Vreau să învăț cum...

Chestionar de autoevaluare

Vă propunem să vă autoevaluați performanțele în urma desfășurării trainingului; acest fapt vă va stimula autocunoașterea nivelului de pregătire a dvs. ca specialiști. Vă rugăm să manifestați sinceritate și autenticitate în formularea răspunsurilor la întrebările propuse.

Rezultatele chestionării vor fi confidențiale.

Vă mulțumim pentru ajutor și colaborare.

1. Prin realizarea conținutului desfășurării ședințelor de training am învățat:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

2. Participând în cadrul trainingului respectiv am avut de depășit următoarele dificultăți:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

3. Conținutul care mi-a plăcut în activitatea desfășurată a fost:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

4. Cred că nivelul meu poate fi apreciat astfel (nota/calificativul):

Rezultatele prelucrării statistice la etapa pre/posttest a managementului timpului, a stilului autoreglator și a dimensiunilor învățării

Managementul timpului/ pretest

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel nesatisfacător	19	31,1	31,1
	Nivel satisfacător	24	39,3	70,5
	Nivel bun	15	24,6	95,1
	Nivel foarte bun	3	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0

Stilul autoreglării activității academice/ pretest

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Valid	Dependent	27	44,3	44,3
	Independent	27	44,3	88,5
	Situațional	7	11,5	100,0
	Total	61	100,0	100,0

Academis_A_SRL_S (dimensiunile autoreglării)/ pretest

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
	29	47,5	47,5	47,5
Valid Nivel scazut	30	49,2	49,2	96,7
Nivel ridicat	2	3,3	3,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Managementul timpului/ posttest

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
	1	1,6	1,6	1,6
Valid Nivel nesatisfacator	18	29,5	29,5	31,1
Nivel satisfacator	28	45,9	45,9	77,0
Nivel bun	14	23,0	23,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Stilul autoreglării activității academice/ posttest

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Dependent	34	55,7	55,7	55,7
Valid Independent	19	31,1	31,1	86,9
Situațional	8	13,1	13,1	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Academis_A_SRL_S (dimensiunile autoreglării)/ posttest

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Nivel scazut	4	6,6	6,6	6,6
Valid Nivel mediu	38	62,3	62,3	68,9
Nivel ridicat	19	31,1	31,1	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Corelația produselor activității studentului (eșantionul experimental/posttest)

Corelație

		Sistemul de luare a notițelor Cornell	Organizator grafic	Metoda de eficientizare a MT	Planul de studiu	Profil de învățare	Prezentare de carte	MT
Cornell	Pearson Correlation	1	,804**	,753**	,701**	,822**	,650**	,249
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,156
	N	34	34	34	34	34	34	34
Organizator grafic	Pearson Correlation	,804**	1	,711**	,767**	,792**	,705**	,267
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,127
	N	34	34	34	34	34	34	34
Metoda de eficientizare a MT	Pearson Correlation	,753**	,711**	1	,702**	,803**	,671**	,318
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,067
	N	34	34	34	34	34	34	34
Plan de studiu	Pearson Correlation	,701**	,767**	,702**	1	,664**	,572**	,513**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,005
	N	34	34	34	34	34	34	34
Profil de învățare	Pearson Correlation	,822**	,792**	,803**	,664**	1	,743**	,594**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,001
	N	34	34	34	34	34	34	34

	Pearson Correlation	,650**	,705**	,671**	,572**	,743**	1	,307
Prezentare de carte	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,077
	N	34	34	34	34	34	34	34
	Pearson Correlation	,249	,267	,318	,513**	,594**	,307	1
MT	Sig. (2-tailed)	,156	,127	,067	,005	,001	,077	
	N	34	34	34	34	34	34	34

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

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

Sistemul de luare a notițelor Cornell

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Corespund în mică măsură	3	8,8	8,8	8,8
Corespund parțial	8	23,5	23,5	32,4
Valid Corespund în mare măsură	8	23,5	23,5	55,9
Corespund în totalitate	15	44,1	44,1	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Organizator grafic

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Valid	Corespund în mică măsură	1	2,9	2,9
	Corespund parțial	9	26,5	29,4
	Corespund în mare măsură	10	29,4	58,8
	Corespund în totalitate	14	41,2	41,2
	Total	34	100,0	100,0

Metoda de eficientizare a MT

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Valid	Corespund în mică măsură	1	2,9	2,9
	Corespund parțial	5	14,7	17,6
	Corespund în mare măsură	14	41,2	58,8
	Corespund în totalitate	14	41,2	41,2
	Total	34	100,0	100,0

Planul de studiu al managementului timpului

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Valid	Corespund parțial	3	8,8	8,8
	Corespund în mare măsură	16	47,1	55,9
	Corespund în totalitate	15	44,1	100,0
	Total	34	100,0	100,0

Profilul de învățare

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Valid	Corespund în mică măsură	1	2,9	2,9
	Corespund parțial	4	11,8	14,7
	Corespund în mare măsură	13	38,2	52,9
	Corespund în totalitate	16	47,1	100,0
	Total	34	100,0	100,0

Prezentare de carte

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Valid	Corespund în mică măsură	3	8,8	8,8
	Corespund parțial	5	14,7	23,5
	Corespund în mare măsură	12	35,3	58,8
	Corespund în totalitate	14	41,2	100,0
	Total	34	100,0	100,0

Managementul timpului

	Frecvența	Procente %	Procentaj valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel nesatisfăcător	1	2,9	2,9
	Nivel satisfăcător	13	38,2	41,2
	Nivel bun	13	38,2	79,4
	Nivel foarte bun	7	20,6	100,0
	Total	34	100,0	100,0

Rezultatele prelucrării statistice la etapa pre/posttest ale dimensiunilor învățării (Academic SRL)

La variabilele dimensiunile autoreglării există diferențe semnificative, chiar dacă procentajul diferă.

Statistica eșantioanelor asociate

		N	Std. abatere	Std. eroare medie	
Pereche1	Procesarea_informației	74,2200	2	4,97803	3,52000
	Postprocesare	77,1500	2	8,41457	5,95000
Pereche 2	Planificarea_scopurilor	23,0300	2	2,47487	1,75000
	Postplanificare	24,9800	2	,09899	,07000
Pereche 3	Autoevaluare	56,6000	2	5,10531	3,61000
	Postautoevaluare	59,5150	2	13,38553	9,46500
Pereche 4	Solicitarea_ajutorului	59,2600	2	20,09597	14,21000
	Postsolicitare	72,3750	2	37,22917	26,32500
Pereche 5	Structurarea_mediului	26,8750	2	2,29810	1,62500
	Poststructurare	29,9300	2	6,26497	4,43000
Pereche 6	Responsabilități	27,8100	2	,84853	,60000
	Postresponsabilități	30,7350	2	1,74655	1,23500
Pereche 7	Organizare	35,3300	2	1,64049	1,16000
	Postorganizare	35,2700	2	,32527	,23000

Corelația eșantioanelor asociate

	N	Corelația	Sig.
Pereche 1 Procesarea informației și postprocesarea informației	2	1,000	,000
Pereche 2 Planificarea scopurilor și postplanificarea scopurilor	2	1,000	,000
Pereche 3 Autoevaluare și postautoevaluare	2	1,000	,000
Pereche 4 Solicitarea ajutorului și postsolicitarea ajutorului	2	1,000	,000
Pereche 5 Structurarea mediului și poststructurarea mediului	2	1,000	,000
Pereche 6 Reponsabilități și postresponsabilități	2	-1,000	,000
Pereche 7 Organizare și postorganizare	2	-1,000	,000

Testul eşantioanelor asociate

		<i>Pereche diferită</i>					T	Df	Sig. (2-tailed)
					95% intervalul confidențial al diferenței				
		Media	Std. deviere	Std. Eroarea de medie	Inferior	Superior			
Pereche 1	Procesarea informației – postprocesarea informației	-2,93000	3,43654	2,43000	-33,80608	27,94608	-1,206	1	,001
Pereche 2	Planificarea scopurilor – postplanificarea scopurilor	-1,95000	2,37588	1,68000	-23,29642	19,39642	-1,161	1	,003
Pereche 3	Autoevaluare - postautoevaluare	-2,91500	8,28022	5,85500	-77,30983	71,47983	-,498	1	,006
Pereche 4	Solicitarea ajutorului – postsolicitarea ajutorului	-13,11500	17,13320	12,11500	-167,05067	140,82067	-1,083	1	,005
Pereche 5	Structurarea mediului – poststructurarea mediului	-3,05500	3,96687	2,80500	-38,69590	32,58590	-1,089	1	,003
Pereche 6	Responsabilități academice – postresponsabilități academice	-2,92500	2,59508	1,83500	-26,24089	20,39089	-1,594	1	,007
Pereche 7	Orrganizare - postorganizare	,06000	1,96576	1,39000	-17,60162	17,72162	,043	1	,013

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Reaboi-Petrachi Viorica, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat „**Managementul timpului în învățarea autoreglată a studenților**” sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Reaboi-Petrachi Viorica

Semnătura: _____

Data: _____

CURRICULUM VITAE

Nume/Prenume: Reaboi-Petrachi Viorica

Data/luna/anul nașterii: 26.09.1990

Cetățenia: Republica Moldova



Studii:

- 2014-2018** Doctorand, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială (Chișinău), specialitatea Pedagogie universitară.
- 2012 – 2014** Masterand, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Program Consiliere pentru probleme de familie.
- 2008 – 2012** Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, specialitatea Psihopedagogie, licență. Licențiat în științe ale educației.
- 2007-2008** Școala de cultură generală Chițcanii Vechi, Raionul Telenești (în prezent Gimnaziul Valeriu Cordineanu), studii medii generale.

Domenii de interes științific: psihopedagogia învățării autoreglate, psihologia educației, psihologie școlară, educație incluzivă, pedagogie generală, management educațional.

Activitate profesională:

- 12.06.2011– 07.2012** Educator – Tabăra de odihnă „Ordășei”, s. Ordășei, r-nul Telenești
- 01.02.2012– 30.08.2014** Consilier în carieră – Centrul de Ghidare în Carieră și Relații cu Piața Muncii (USM)
- 02.09. 2013– Prezent** Lector universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.

Participări la foruri științifice naționale și internaționale:

Conferințe:

- Locul 1 – Conferința studentescă „Educația, cercetarea și inovarea – baza dezvoltării economiei și a societății contemporane”, din cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, USM.

- Diplomă de participare – Conferința interuniversitară, 15 martie 2012, din cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, USM.
- Certificat nr.1326/13 – Conferința tematică „Standarde de calitate în formarea personalului didactic” 26.04.2013, Centrul de formare continuă, USM.
- Certificat nr.1551/13 – Conferința națională „Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”, cu comunicarea *Proiectarea și dezvoltarea curriculară în cheia centrării pe cel ce învață*, 30.10.2013, USM.
- Certificate of participation, International conference of applied psychology „Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”, cu comunicarea *Condițiile realizării managementului timpului în învățarea autoreglată a studenților*, 29-30.11.2018
- Certificat oferit în cadrul Conferinței științifico-practică cu participare internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, Ediția a II-a, 27 aprilie 2018

Seminare:

- Certificat nr.1708/13 – Workshop-ul Managementul educațional în promovarea învățământului pe parcursul întregii vieți (LLL), din 19.11.2013, USM.
- Certificat nr.2034/14 – Seminarul internațional Inauguration seminar of the manage.edu network, din 25-26 martie, 2014, în cadrul proiectului MANAGE.EDU: EFICIENT EDUCATION MANAGEMENT NETWORK FOR LLL IN THE BLACK SEA BASIN. USM.
- Certificat nr. 2227/14 – Seminarul „Prevenirea și protecția copiilor față de violență: aspecte teoretice și practice (6 ore)”, din data de 23.04.2014.

Voluntariat:

- Certificat 120 de ore practice, în cadrul proiectului Educația centrată pe cel ce învață, perioada 2009-2012, USM.

Lucrări științifice publicate:

1. Reaboi V. Impactul filmelor cu desene animate asupra dezvoltării agresivității la școlarii mici. În: *Materialele conferinței interuniversitare „Educație prin cercetare – garant al performanței învățământului superior”*, 3-4 mai 2012, CEP-USM. ISBN 978-9975-71-235-4.
2. Reaboi V. Particularitățile proiectării curriculum-ului în cheia centrării pe cel ce învață. În: *Materialele Conferinței naționale „Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”*, 30 octombrie 2013, CEP-USM. ISBN-978-9975-71-485-3.

3. Reaboi V. Strategii de formare a valorilor maternale la adolescente. În: Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova, vol.II, CEP-USM 2014, ISBN 978-9975-71-559-1.
4. Reaboi V. Strategii de formare a valorilor maternale la adolescente. În: Materialele sesiunii naționale de comunicări științifice studentești, 13-14 mai 2014, CEP-USM, ISBN-978-9975-71-510-2.
5. Reaboi V. Managementul timpului în contextual învățării autoreglate. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul superior și piața muncii: conexiuni și perspective”, 21 noiembrie 2014 .ISBN 978-9975-71-675-8
6. Reaboi, V. Învățarea autoreglată a studenților. În: Revista Studia Universitatis Moldavie, 2015, nr.5(85), Seria „Științe ale educației” pp. 86-88ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025
7. Reaboi V. (coaut. Șevciuc M.) Aspecte principale ale independenței și responsabilității academice. În: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 10-11 noiembrie, 2015, Chișinău CEP USM, 2015. pp. 186– 188 ISBN 978-9975-71-704-5.
8. Reaboi V. Managementul timpului: tehnici și abordări moderne. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional”. Chișinău, 2016. pp. 157-163. ISBN 978-9975-71-826-4.
9. Reaboi V.,Învățarea autoreglată a studenților:abordare retrospectivă și prospectivă. Materialele Conferinței științifice națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău CEP USM, 2015, ISBN 978-9975-71-704-5
10. Reaboi, V. Managementul timpului în teoria și practica educațională. În: Revista Studia Universitatis Moldavie, 2017, nr.9 (109), Seria „Științe ale educației” pp.179-184. ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025
11. Reaboi-Petrachi V. Conceptualizarea managementului timpului în învățarea autoreglată a studenților. În: Materialele Conferinței științifico-practice cu participare internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, Ediția a II-a, 27 aprilie 2018, ISBN 978-9975-3260-0-1.
12. Reaboi V. Provocările învățării autoreglate pentru studenți. În: Revista Didactica PRO, nr. 2 (2018) aprilie, ISSN-1810-6455, pg. 2-6.
13. Reaboi V. Condițiile realizării managementului timpului în învățarea autoreglată a studenților. În: Materialele Conferinței internaționale de psihologie aplicată „Actualități și

perspective în cercetarea psihologică”, Chișinău, Universitatea de Stat din Moldova, 29-30 noiembrie, 2018, pp.267-270.

(Studia Universitatis Moldaviae, 2018, nr.9 (119) Seria „Științe ale educației” ISSN 18572103 ISSN online 2345-1025 pp.267-270)

Limbi străine cunoscute: limba rusă, limba franceză, limba engleză – începător.

Limba străină	Nivel				
	Înțelegere		Vorbire		Scriere
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă
Limba rusă	Foarte bine	Foarte bine	Bine	Bine	Foarte bine
Limba franceză	Foarte bine	Bine	Bine	Bine	Bine
Limba engleză	Bine	Bine	Bine	Bine	Bine

Date de contact

Adresă: str. Valea Trandafirilor 6/1, scara 2, et. 11, Sector Centru, Orașul Chișinău, Republica Moldova.

Telefon: 079400286

E-mail: reboiviorica@gmail.com