

**Florentin Remus Mogonea**

**PEDAGOGIE  
PENTRU VIITORII  
PROFESORI**

- **SINTEZE TEORETICE**
  - **SARCINI**
  - **MODELE**
  - **INSTRUMENTE APLICATIVE**
- 

**EDITURA UNIVERSITARIA  
CRAIOVA, 2010**



# C U P R I N S

## ARGUMENT

7

## PARTEA I FUNDAMENTE ALE PEDAGOGIEI

### Capitolul I – Profesionalizarea pentru cariera didactică

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. În loc de definiții                               | 11        |
| 2. A fi profesor. Exigențe și standarde              | 11        |
| 3. Profesorul: roluri și competențe dezirabile       | 12        |
| 4. Traseul formării inițiale psihopedagogice         | 16        |
| <b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b> | <b>22</b> |

### Capitolul II – Pedagogia – știință analitică a educației

- |   |           |
|---|-----------|
| 1. Delimitări conceptuale                                       | 29        |
| 2. Sistemul disciplinelor pedagogice                            | 30        |
| 3. Pedagogia - știință și practica educativă - artă a educației | 32        |
| 4. Momente în constituirea pedagogiei ca știință                | 34        |
| 5. Trăsături ale pedagogiei științifice                         | 35        |
| <b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>            | <b>36</b> |

### Capitolul III – Elemente de cercetare pedagogică

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Importanța cercetării pedagogice. Tipuri.         | 39        |
| 2. Etapele cercetării pedagogice                     | 40        |
| 3. Principalele metode de cercetare                  | 42        |
| <b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b> | <b>43</b> |

### Capitolul IV – Educația – domeniu de studiu al pedagogiei

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Factorii dezvoltării psihice                      | 45        |
| 2. Educabilitatea. Puterea și limitele educației     | 47        |
| 3. Caracteristici, și funcții ale educației          | 48        |
| 5. Formele educației                                 | 49        |
| 6. Dimensiunile educației                            | 51        |
| 7. Structura acțiunii educaționale                   | 52        |
| 8. Tendințele educației în prezent                   | 53        |
| <b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b> | <b>54</b> |

- |   |           |
|---|-----------|
| <b>Bibliografie ecomandată pentru aprofundări</b> | <b>61</b> |
|---|-----------|

## **PARTEA A II-A**

### **TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI**

<b>Capitolul V – Curriculumul – aspecte teoretice și practice</b>	
1. Delimitări conceptuale	65
2. Tipurile de curriculum	67
3. Analiza ipostazelor curriculumului	68
4. Reforma curriculară în România– componentă a reformei sistemului de învățământ	70
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>80</b>
<b>Capitolul VI – Finalitățile educației</b>	
1. Definiere	83
2. Tipuri de finalități. Taxonomii posibile	83
3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale	86
4. Obiective sau competențe educaționale?	89
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>90</b>
<b>Capitolul VII – Conținuturile curriculare</b>	
1. Definiere și caracteristici	93
2. Surse și criterii de selectare și organizare a conținutului învățământului	94
3. Modalități de structurare și organizare alternativă a conținuturilor învățământului	95
4. Documente (produse) curriculare	99
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>103</b>
<b>Bibliografie ecomandată pentru aprofundări</b>	<b>107</b>

## **PARTEA A III-A**

### **TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII**

<b>Capitolul VIII – Procesul de învățământ</b>	
1. Delimitări conceptuale	111
2. Caracteristicile procesului de învățământ	114
3. Analiza sistemică a procesului de învățământ	115
4. Predarea	117
5. Învățarea	120
6. Procesul de învățământ – mod particular de comunicare interumană	125
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>128</b>

<b>Capitolul IX – Legitate și normativitate în instruire</b>	
1. Delimitări conceptuale	133
2. Caracteristicile și funcțiile principiilor didactice	134
3. Sistemul principiilor didactice	135
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>140</b>
<b>Capitolul X – Strategiile didactice</b>	
1. Delimitări conceptuale	143
2. Tipuri de strategii didactice. Taxonomii posibile	144
3. Modalități de optimizare a strategiilor didactice	146
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>147</b>
<b>Capitolul XI – Metodologia didactică</b>	
1. Delimitări conceptuale	149
2. Funcții și clasificări ale metodelor didactice	150
3. Prezentarea selectivă a unor metode de învățământ	153
4. Reconsiderarea metodelor tradiționale, prin prisma pedagogiei (inter)active	154
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>156</b>
<b>Capitolul XII – Mijloacele de învățământ</b>	
1. Delimitări conceptuale	159
2. Funcții și clasificări ale mijloacelor de învățământ	159
3. Modernizarea mijloacelor de învățământ	161
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>162</b>
<b>Capitolul XIII – Formele de organizare a procesului de învățământ</b>	
1. Delimitări conceptuale. Taxonomii posibile	165
2. Lecția – formă fundamentală în organizarea procesului instructiv-educativ	171
3. Categoriile și variante de lecții	173
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>177</b>
<b>Capitolul XIV – Proiectarea activității didactice</b>	
1. Proiectarea didactică. Nivelele proiectării	179
2. Caracteristici ale proiectării la nivel micro	183
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>190</b>
<b>Bibliografie ecomandată pentru aprofundări</b>	<b>193</b>

**PARTEA A IV-A**  
**TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII**

<b>Capitolul XV – Evaluarea activității didactice</b>	
1. Delimitări conceptuale	197
2. Funcții și tipuri de evaluare	197
3. Indicatori de performanță	200
4. Ipoteze ale rezultatelor școlare ale elevilor	202
5. Structura procesului evaluativ – didactic	203
6. Strategii, metode, tehnici, probe (instrumente) de evaluare	205
7. Distorsiuni în aprecierea rezultatelor școlare	210
<b>Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare</b>	<b>211</b>
<b>Bibliografie ecomandată pentru aprofundări</b>	<b>215</b>
<b>BIBLIOGRAFIE GENERALĂ</b>	<b>217</b>

## ARGUMENT

Concepută ca un instrument operațional - suport pentru activitățile de instruire și autoinstruire, lucrarea „**Pedagogie – pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice. Sarcini, modele, instrumente aplicative**” propune, pentru disciplina Pedagogie (cu cele patru module: *Fundamente ale pedagogiei, Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării*), un evantai larg de probleme și demersuri teoretice, însoțite de aplicații, fundamentate pe dimensiunea teoretică.

Lucrarea se adresează în primul rând studenților care urmează modulul de pregătire psihopedagogică privind formarea inițială a studenților pentru profesionalizarea didactică, prin programele educative propuse de către Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic. În același timp, însă, conținuturile teoretice și itemii de evaluare și autoevaluare pot fi invitații adresate tuturor celor interesați de studiul Pedagogiei (elevi, profesori de specialitate, profesori înscriși în module educaționale de perfecționare / formare continuă).

Cadrul teoretic propus se caracterizează prin accesibilitate, fiind conceput în manieră sintetică, pentru a le oferi cititorilor posibilitatea aprofundării temelor prin lecturi, studii, analize proprii. Unele aspecte teoretice au fost prezentate prin intermediul unor grafice tabelare sau a unor organizatori grafici (mape conceptuale, figuri, ciorchine etc.), pentru a surprinde și relațiile dintre conceptele prezentate și vehiculate aici.

Sarcinile de reflecție (itemii de evaluare și autoevaluare) au fost construite cu scopul evidențierii înțelegerii conținuturilor și al stimulării unei învățări active și/sau interactive. În același timp, ele sunt tot atâtea prilejuri de afirmare a originalității în aplicare, exersare, receptare activă și interactivă, analiză critică, reflecție, problematizare, proiectare.

Finalul fiecărui modul propune o listă bogată de sugestii pentru elaborarea unor lucrări pe teme de Pedagogie, care pot fi incluse ca documente sau materiale în structura portofoliului didactic final.

Ne exprimăm încrederea că lucrarea de față, prin modalitatea de organizare / structurare și prin clarificările de ordin conceptual stabilește o relație de comunicare reală și reflexivă cu cititorul, fiind rampa de lansare pentru construcția, deconstrucția și reconstrucția experiențelor de învățare și un instrument curricular ajutător pentru formarea și perfecționarea profesională didactică, teoretică și practică.

Autorul





# **PARTEA I**

## **FUNDAMENTE ALE PEDAGOGIEI**



## CAPITOLUL I

### PROFESIONALIZAREA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ

#### 1. În loc de definiții

- „...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire [...] Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine” (D. Salade, 65, p. 188-190).
- „Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorează, care te disperează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrata și plină de farmec.” (apud A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade, Contribuții la orientarea școlară și profesională, p. 135)
- „A fi educator nu înseamnă a exercita o meserie, înseamnă a îndeplini o misiune, a face un apostolat”. ( G. Mialaret).

#### 2. A fi profesor. Exigențe și standarde

O societate cu o cultură și civilizație recunoscute se formează și se dezvoltă printr-o educație sănătoasă. O educație de calitate este realizată însă de profesori buni, bine pregătiți pentru o astfel de meserie. Este și motivul pentru care considerăm că printre direcțiile esențiale ale reformei sistemului educațional din țara noastră trebuie să se situeze cel puțin două în prim plan:

- (re)valorizarea meseriei de profesor în raport cu importanța ei socială;
- îmbunătățirea pregătirii (inițiale și continue) a profesorilor, în raport cu anumite standarde de formare.

Ion Al. Dumitru (2007, pp.15-20) consideră că profesionalizarea didactică presupune raportarea la mai multe tipuri de standarde:

- *standarde de natură instituțională*, cu referire la instituțiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și continuă a profesorilor;

- *standarde de natură curriculară* care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor (*standarde de finalități*), la conținutul acestor programe (*standarde de conținut*), la durata necesară formării inițiale a personalului didactic (*standarde de timp necesar* sau *standarde de credit*);

- *standarde instrucționale*, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a pregătirii teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de formare inițială și continuă a personalului didactic, care să conducă la formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice;

- *standarde de evaluare și certificare a competenței didactice și a nivelului acesteia* care fac referire la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le.

Soluția pentru îmbunătățirea profesionalizării didactice și pentru asigurarea pregătirii de calitate constă, în primul rând, în reconsiderarea statutului D.P.P.D.-urilor, adevărate laboratoare de instruire și formare a viitorilor profesioniști pentru cariera didactică.

E. Păun (2002) consideră că profesionalizarea didactică este „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”.

Dimensiunile profesionalizării care decurg din definiția dată de E. Păun sunt următoarele:

- profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice”;

- profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice.

### **3. Profesorul: roluri și competențe dezirabile**

I. Jinga (2001) consideră competența profesională a cadrelor didactice „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorilor, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate [...] iar performanțele obținute să se situeze

aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”.

Există numeroase propuneri de seturi de competențe care să alcătuiască profilul dezirabil al profesorului modern. În plus, fiecare societate, în raport cu tradițiile și cultura sa, accentuează o dimensiune sau alta.

O paralelă între sistemul francez de învățământ și cel american este semnificativă în acest sens:

<b>Sistemul francez</b>	<b>Sistemul american</b>
Competențe relative la polivalența meseriei de profesor de școală în predarea diferitelor discipline	Competențe derivate din devotamentul față de elevul care învață
Competențe relative la situațiile de ucenicie din cadrul formării inițiale, când devine profesor stagiar	Cunoașterea disciplinei și a metodologiei specifice
Competențe derivate din conduita la clasă și realizarea evaluării, prin înțelegerea diversității elevilor	Responsabilitatea pentru modul în care învață elevii, pentru managementul învățării și pentru monitorizarea activității de învățare
Competențe legate de autoritate și relația pedagogică cu elevii	Competențe derivate din monitorizarea experienței proprii și derivate din statutul de membru al unei comunități care învață

Tabelul nr. I.1. *Abordare comparativă a profilului de competență al profesorului, în sistemele francez și american* (după R. Iucu, 2004, pp. 41-45)

Pregătirea psihopedagogică și metodologică a viitoarelor generații de profesori trebuie să se raporteze la noi structuri de învățare. V. Chiș (2005, p. 36) propune astfel noi seturi de competență cheie ce trebuie formate tinerilor aspiranți la cariera didactică, în raport cu cele care au fost solicitate până în prezent:

<b>Pedagogia clasică:</b> elevii se adaptează la profesor - Școala tradițională tip uniformă - Școala conservatoare - Școala pentru elevul modal, de mijloc	<b>Pedagogia modernă:</b> profesorul se adaptează la elevi - Școală în schimbare - Școala pentru toți și pentru fiecare - Școală inclusivă
<b>Competențe nucleu:</b> - de transmitere - de repetiție - de persuasiune	<b>Competențe nucleu:</b> - interactivitate - sociabilitate - comunicare - strategii alternative
<p><b>Componente ale profesionalizării în cariera didactică:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• să stăpânească metodologia și conținuturile predării</li> <li>• să știe cum învață elevii și să construiască experiențe de învățare</li> <li>• să cunoască strategii eficiente de management al grupurilor de elevi</li> </ul>	

- să asigure succesul școlar, social, civic și personal pentru toți elevii
- să utilizeze tehnologiile moderne în predare și învățare
- să colaboreze cu familia și comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învățare
- să fie practicieni reflexivi

Tabelul nr I. 2. *Componente ale profesionalizării pentru cariera didactică*  
(după V. Chiș, 2005, p.36)

Un alt model (Léopold Paquai și Marie-Cécile Wagner, apud R. Iucu, 2004) pune în discuție profesorul „profesionist” în învățământ:

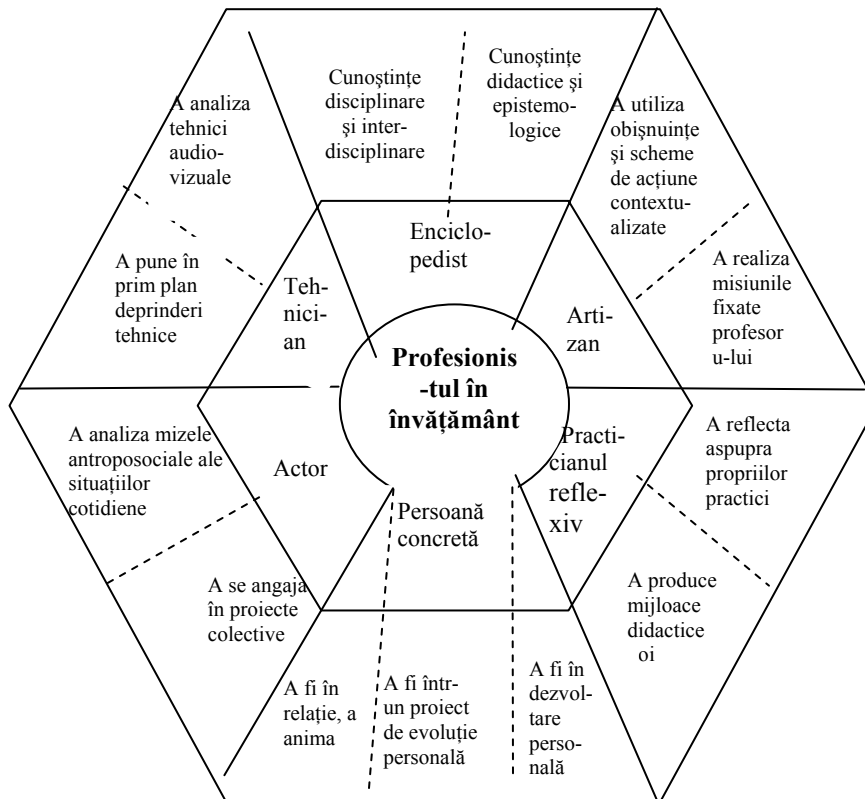


Figura nr. I.1. *Modelul „profesionistului” în învățământ*

În literatura română de specialitate, există recomandări privind un profil dezirabil de competență. De exemplu, E. Joița (2000) propune:

<b>Dimensiunea cognitiv-axiologică</b>	Capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale)
	Capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raționale și intelectual-instrumentale)
<b>Dimensiunea motivațional atitudinală</b> -	Capacități reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică
<b>Dimensiunea acțional strategică</b> -	Competențe normativ – generale
	Competențe acțional – metodologice (în previziunea, planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor)

Tabelul nr. I.3. *Un posibil profil de competență al profesorului* (E. Joița, 2000, pp. 183-187)

Din perspectiva teoriei constructiviste, profilul profesorului constructivist capătă noi dimensiuni (E. Joița, 2007, pp. 33-49)

<b>Competențe</b>	<b>Categorii</b>
<b>a). Roluri și competențe generale și constructiviste, care asigură reușita profesională</b>	Competență științifică generală și pedagogică
	Competență științifică în înțelegerea esenței și rolului constructivismului în didactică
	Competență culturală generală
	Capacități cognitive formate și antrenate constructivist
<b>b). Roluri și competențe constructiviste, implicate în managementul instruirii în clasă</b>	Competența de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza
	Competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare
	Competența de a prevedea variante metodologice și de desfășurare a instruirii constructiviste în clasă
	Competența de a prevedea și rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți
	Competența de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă
	Competența de a ordona rațional situațiile, secvențele constructiviste în activitate
	Competența de a lua hotărâri, decizii și în procesul construirii învățării
	Competența de a respecta procesul construirii unei decizii
	Competența de a coordona resursele, acțiunile, metodele, eforturile elevilor

	Competența de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înțelegerii, învățării
	Competența de a ghida, a îndruma diferențiat elevii.
	Competența de a respecta eficient rolurile și cerințele evaluării constructiviste
	Competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste
<b>c). Roluri și competențe constructiviste de relaționare, implicate în rezolvarea problemelor educative, etice în clasa constructivistă</b>	Relația competență și dimensiunea motivațional-atitudinală în abordarea constructivistă a învățării
	Competența de a relaționa cu elevii, a colabora în clasă, în realizarea instruirii constructiviste
	Competența de a respecta aspectele etice și de deontologie profesională
	Competența de a provoca, a susține comunicarea variată cu și între elevi
<b>d). Roluri și competențe constructiviste, implicate în activitatea de reflecție în acțiunea-cercetare didactică</b>	Competența de a formula reflecții și a le utiliza în instruirea constructivistă

Tabelul nr. I.4. *Profilul de competență al profesorului constructivist*

#### **4. Traseul formării inițiale psihopedagogice**

În baza mai multor legi, regulamente și hotărâri guvernamentale (art. 68 din *Legea Învățământului* nr. 84/1995, republicată, cu modificările și completările ulterioare, *Lgea* nr. 128/1997 privind Statutul personalului didactic, *Legea* nr. 288/2004 privind organizarea studiilor universitare, *Legea* 346/2005 privind aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 78/2005 pentru modificarea și completarea Legii nr. 288/2005 privind organizarea studiilor universitare, O.M. nr. 4343/2005 privind aprobarea programului de studii în vederea obținerii certificatului de absolvire a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, H.G. nr. 366/2007 privind organizarea și funcționarea Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului și O.M. 4316/2008 privind aprobarea programului de studii psihopedagogice în vederea certificării pentru profesia didactică prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic), traseul formării inițiale psihopedagogice, începând cu anul universitar 2008-2009, stă în responsabilitatea Departamentelor pentru Pregătirea Personalului Didactic (D.P.P.D.).



Principalele atribuții ale D.P.P.D.:

([http://cis01.central.ucv.ro/DPPD/regulament\\_final.pdf](http://cis01.central.ucv.ro/DPPD/regulament_final.pdf)):

- coordonarea unitară a activităților privind concepția, conținutul și metodologia specifică profesionalizării pedagogice a viitorilor profesori, conform curriculumului specific, aprobat de către Minister, în vederea atingerii nivelelor de performanță cerute de standardele profesionale;
- aplicarea soluțiilor de modernizare a învățământului, în ameliorarea acestei profesionalizări și în ridicarea calității practicii pedagogice și a activității din școlile de aplicație;
- organizarea activităților de perfecționare a pregătirii de specialitate, psihopedagogice și metodice a cadrelor din învățământul preuniversitar, înscriindu-se aici și organizarea și desfășurarea examenelor de definitivare, gradul II și gradul I, conform Metodologiei Ministerului Educației;
- promovarea cercetării științifice fundamentale și aplicative, în domeniu, prin publicații, contracte de cercetare, consultanță, sesiuni științifice, editarea de cursuri etc.

Certificarea pentru profesia didactică se poate obține la două niveluri, respectiv:

- **a). Nivelul I (inițial):** acordă absolvenților de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în *învățământul preuniversitar obligatoriu*, cu condiția acumulării unui minimum de 30 de credite transferabile din programul de studii psihopedagogice;
- **b). Nivelul II (de aprofundare):** acordă absolvenților de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în *învățământul liceal, postliceal și universitar*, cu satisfacerea a două condiții:
  - acumularea unui minimum de 60 de credite transferabile din programul de studii psihopedagogice;
  - absolvirea unui program de master în domeniul diplomei de licență.

Programul de studii psihopedagogice oferite de DPPD este conceput și aplicat în sistemul creditelor de studiu transferabile, iar curriculumul este structurat pe trei componente: curriculum - nucleu (discipline de pregătire psihopedagogică fundamentală și discipline de pregătire didactică și practică de specialitate), curriculum extins (discipline de extensie a pregătirii psihopedagogice și discipline de extensie a pregătirii didactice și practice de specialitate) și curriculum opțional (se alege două discipline din două pachete de discipline opționale, propuse pentru nivelul II).

Astfel, pentru nivelul I, studenții, în paralel cu studiul disciplinelor de specialitate, pot opta, facultativ, și pentru studiul disciplinelor din oferta curriculară a DPPD (*Psihologia educației, Pedagogie I - Fundamentele pedagogiei, Teoria și metodologia curriculumului -*, *Pedagogie II – Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării -*, *Didactica specialității*

*A, Didactica specialității B, Practică pedagogică specializarea A și B, Managementul clasei de elevi, Instruire asistată de calculator.*

Programul de studii psihopedagogice se finalizează cu examen de absolvire care constă în întocmirea și susținerea unui portofoliu didactic (pachet de documente, lucrări, produse ale activității studenților) care reflectă nivelul și calitatea competențelor dobândite. Acesta va fi susținut în fața unei comisii de specialiști.

Detaliem, în continuare, un posibil parcurs tematic, o programă curriculară la disciplina Pedagogie (I și II):

**Pedagogie I** - Fundamentele pedagogiei

- Teoria și metodologia curriculumului

**Pedagogie II** - Teoria și metodologia instruirii

- Teoria și metodologia evaluării

**Statutul disciplinei în planul de învățământ: disciplină fundamentală, obligatorie:**

Anul de studiu	Semestrul	Module	Nr. ore curs	Nr. ore seminar	Total ore semestrul	Forma de evaluare	Nr. credite
I	2 (14 săptăm)	Fundamentele Pedagogiei  - Teoria și metodologia curriculum	2 (28 ore)	2 (28 ore)	28 curs 28 sem.	Examen scris + Lucrări aplicative	5 cr.
II	3 (14 săptăm)	Teoria și metodologia instruirii  - Teoria și metodologia evaluării	2 (28 ore)	2 (28 ore)	28 curs 28 sem.	Examen scris + Lucrări aplicative	5 cr.

Tabelul nr. I.4. *Situația disciplinei în planul de învățământ*

#### **Obiective /competențe generale și specifice**

Activitățile didactice vor avea un caracter preponderent practic-aplicativ, urmărind formarea abilităților didactico-pedagogice ale studenților. Printre obiectivele /competențele vizate amintim:

- familiarizarea cu limbajul pedagogic de specialitate, prin definirea

conceptelor / noțiunilor fundamentale ale teoriei și metodologiei instruirii, respectiv teoriei și metodologie evaluării;

- formarea capacităților / abilităților de a aplica teoria pedagogică în rezolvarea unor situații educaționale variate;
- dezvoltarea aptitudinilor de a interpreta și comenta diferite texte pedagogice;
- manifestarea unei atitudini critice față de anumite aspecte ale învățământului, prin implicarea în dezbateri polemice;
- formularea de soluții, ipoteze, concluzii pentru diferite situații educaționale oferite de teoria și practica educativă;
- conștientizarea rolului și locului învățământului în contextul sistemului macrosocial, prin înțelegerea sarcinilor, a statutului, drepturilor și obligațiilor pe care cadrul didactic le are;
- dezvoltarea aptitudinilor de cooperare, de participare activă la discuții, de implicare în soluționarea unor situații educative problematice;
- înțelegerea importanței studierii *Pedagogiei* (și a tuturor disciplinelor din modulul psihopedagogic pentru formarea inițială a studenților din cadrul DPPD), ca fundament al pregătirii lor teoretico-practice pentru profesia de cadru didactic;
- înțelegerea direcției actuale a învățământului din România, prin cunoașterea principalelor tendințe ale Reforme din învățământ;
- îndepărtarea, combaterea variatelor prejudecăți, reprezentări inadecvate, experiențe confuze, motive extrinseci, atitudini necorespunzătoare față de cerințele profesionalizării didactice, manifestării personalității proprii etc.

#### Conținuturi propuse:

Modul e	Unități de învățare	Conținuturi / teme	o-re
<b>1. Fundamentele Pedagogiei:</b> <b>16 ore</b>	1. Statutul pedagogiei ca știință a educației	Statutul epistemologic al pedagogiei. Etape în constituirea pedagogie ca știință. Pedagogia ca știință și artă. Sistemul științelor pedagogice/ale educației. Relația pedagogiei cu alte științe.	2
	2. Educația–domeniu de studiu al pedagogiei	Evoluția conceptului. Caracteristici și funcții ale educației. Posibilitatea educației. Formele și dimensiunile (clasice și „noile educații”) ale educației. Caracteristici ale educației contemporane.	6
	3. Specificul legității pedagogice	Normativitate și legitate pedagogică. Legi pedagogice. Principii educaționale. De la principii la norme educative. Reguli respectate în acțiunea educațională.	2
	4.	Necesitatea cercetării pedagogice. Funcții ale	4

	Specificitatea cercetării pedagogice	cercetării pedagogice. Tipuri de cercetări. Proiectarea unei cercetări. Designul experimental. Metode, tehnici și instrumente de cercetare pedagogică. Roluri ale profesorului cercetător. Inovația pedagogică.	
	5. Limbajul pedagogic	Niveluri ale constituirii terminologiei științifice pedagogice. Funcții ale limbajului pedagogic. Limbajul preștiințific educațional. Limbajul pedagogic științific.	1
	6. Știința educației și competențele profesorului	Locul pedagogie în sistemul științelor pedagogice. Aplicații.	1
<b>2. Teoria și metoda</b>	1. Fundamentarea Concepției curriculare	Bazele filosofice, epistemologice, psihologice, sociologice, praxiologice, pedagogice ale conturării concepției curriculare. Evoluția abordării problematicii curriculumului, ca domeniu de studiu.	1

	în temă ale profesorului		
<b>3. Teoria și metodologia instruirii: 20 ore</b>	1. Curriculum și instruire	Curriculum – esență, concepere, realizare. Metodologia instruirii – disciplină prioritară între științele pedagogice.	2
	2. Sistemul și procesul de învățământ	Sistemul și procesul de învățământ. Esența și caracteristicile procesului de învățământ.	2
	3. Strategii de instruire	Conceptul de strategie de instruire și relația sa cu celelalte componente ale curriculumului. Tipuri de strategii. Elemente componente ale strategiilor.	2
	3.1. Metode de instruire (predare și învățare)	Relația metodă – strategie de instruire. Conceptul de metodă. Funcții ale metodelor. Clasificări, descrieri, caracterizări ale metodelor. Eficientizarea utilizării metodelor de instruire. Abordarea comparativă a metodelor clasice și moderne.	3
	3.2. Mijloace de învățământ	Resursele didactice și strategiile de instruire. Categorii de mijloace. Integrarea lor metodică în activități. Instruirea asistată de calculator –esență, produse informatice utilizabile în IAC.	1
	3.3. Forme de organizare	Clasificarea formelor de organizare a activității de instruire și a acțiunilor de învățare ale elevilor. Lecția – formă fundamentală de organizare a activității. Tipuri și variante de lecții. Evaluarea eficienței lecției.	4
	4. Proiectarea realizării curriculumului	Necesitatea proiectării. Niveluri ale proiectării. Proiectarea curriculară. Variante, modele, criterii, metode de proiectare. Intervenția creativă a profesorului în proiectare.	4
	5. Sinteză. Competențele profesorului în instruire	Rolurile profesorului.	2
<b>4. Teoria și metodologia evaluării: 8 ore</b>	1. Fundamentare teoretică	Relația evaluării cu celelalte componente ale curriculumului. Funcții ale evaluării. Tipuri, etape.	2
	2. Realizarea evaluării	Modele, metode, tehnici și instrumente de evaluare. Autoevaluarea. Metode alternative de evaluare.	4
	3. Sinteză	Competențele evaluative ale profesorului.	2

Tabelul nr. I.6. *Conținuturi propuse pentru disciplina Pedagogie (I și II)*

## Evaluarea atingerii obiectivelor

Disciplina	Examen scris	Lucrări aplicative de seminar	Punctaj	Observații
Pedagogie I	3 subiecte x puncte (6 puncte)	a). Eseu pe o temă parcursă în cadrul Pedagogiei I	1 punct	Se depun la examen împreună cu lucrarea scrisă
		b). Proiect de cercetare ameliorativă pe o temă de la modulele de la Pedagogie I	2 puncte	
Pedagogie II	3 subiecte x puncte (6 puncte)	a). Eseu pe o temă parcursă în cadrul Pedagogiei II	1 punct	Se depun la examen împreună cu lucrarea scrisă
		b). Proiect de unitate de învățare după modele constructiviste	2 puncte	
Din oficiu: 1 punct				

Tabel nr. I.7. *Variantă de evaluare pentru disciplina Pedagogie (I și II)*

Programa propusă are valoare orientativă, profesorul putând să nuanțeze și să diversifice conținuturile, obiectivele, strategiile de instruire și modalitățile de evaluare.

Studenții pot face și ei propuneri în acest sens, în raport cu interesele lor privind studiul conținuturilor acestei discipline.

### Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare

☞ Comentați citatele prezentate anterior, subliniind caracteristicile meseriei de profesor, așa cum reies ele din aceste definiții.

☞ Dați o definiție proprie meseriei de profesor. Pe baza definiției, caracterizați meseria de profesor.

☞ Gândiți-vă la cât mai multe cuvinte/ sintagme/ metafore pe care le puteți asocia ideii /conceptului de „profesor” stabilind și legături între acestea.

☞ Căutați citate, referiri la meseria de profesor în bibliografia recomandată (sau în alte surse) și comentați-le.

☞ Sunteți solicitați să explicați în ce constă meseria de profesor. Realizați un tablou al atribuțiilor, rolurilor și responsabilităților care îi revin acesteia.

☞ Pentru ce motive doriți să deveniți profesor?

☞ Nu sunteți pe deplin convingși că doriți să urmați o carieră didactică. Inventariați motive posibile și reale ale opțiunii Dvs. (pro și contra):

Doresc/ nu doresc să fiu profesor	
Da (motive)	Nu (motive)
-	-
-	-
-	-

☞ Sunteți puși în situația de a vă convinge un coleg că este bine să devină profesor. Elaborati o pledoarie în acest sens, menționând argumentele pe care le considerați cele mai potrivite.

☞ Sunteți puși în situația de a vă convinge părinții că nu vreți să deveniți profesori. Realizați o listă de argumente în acest sens.

☞ Sunteți rugat de un părinte să îl ajutați să-și convingă copilul să devină cadru didactic. Ce argumente îi puteți aduce?

☞ Comentați avantajele și dezavantajele meseriei de profesor și dezbateți-le polemic în grupul din care faceți parte:

A fi profesor	
Avantaje	Dezavantaje
-	-
-	-
-	-

☞ Construiți un profil de competență propriu, după standarde de competență create de Dvs.

☞ Valorizați competențele de mai sus pe o scală de la 0-5 și motivați alegerea făcută. Adăugați și alte competențe dezirabile pentru un profesor model.

☞ Realizați un eseu cu titlul „Profesorul ideal”. Menționați trăsături, calități pe care ar trebui să le aibă profesorul ideal, roluri pe care ar trebui să le îndeplinească.

☞ Făcând apel la experiența voastră școlară anterioară, realizați o listă cu trăsături pozitive pe care le-ați întâlnit la profesorii voștri și pe care ați vrea să le posedați și voi și o listă cu trăsături negative, pe care ați vrea să le evitați:

#### A fi profesor

Ce ne-a plăcut la profesorii noștri	Ce ne-a displicut
-	-
-	-
-	-

☞ Construiți profilul de competență al profesorului model, așa cum apare în reprezentarea/ opinia Dvs. Ce trăsături, caracteristici, roluri și competențe puteți identifica?

☞ În baza unor cercetări experimentale, N. Mitrofan (1988, pp.166-169) a identificat trăsăturile necesare exercitării profesiei didactice, realizând o psihogramă. Fiecare cerință este notată cu un număr de la 1 la 4, ce poartă o anumită semnificație (1 – absolut necesară, 2 – necesară, 3 – contraindicații nete, 4 – contraindicații relative). Fără a citi scala de scorare, încercați să acordați puncte (de la 1 la 4), prin raportare la calitățile propuse, așa cum considerați că vă „vedeți” Dvs (prin prisma posibilităților Dvs de realizare). Comparați apoi scala realizată de Dvs. cu cea standard. Ce constatați?

Calități/procese psihice		Punctajul standard	Punctajul Dvs
1. Calități senzoriale	a). Văz		
	- acuitate vizuală	2	
	- tulburări ușoare de vedere	4	
	- deficiențe grave de vedere	3	
	b). Auz		
	- sensibilitate absolută și diferențială fină	2	
	- deficiențe grave de auz(surdomutitatea)	3	
2. Calități ale aparatului locomotor și ale fizionomiei de ansamblu	- înfățișare agreabilă	2	
	- posibilitatea de deplasare	2	
	- posibilitatea utilizării normale a brațelor	2	
	- deficiențe ușoare ale aparatului locomotor	4	
	- deficiențe grave ale aparatului locomotor	3	
	- anumite ticuri	3	



3. <i>Calități ale limbajului</i>	comunicare verbală normală (voce cu volum, timbrată, capabilă de intonație)	2	
	- voci defectuoase (nazale, guturale, efeminate sacadate, peltice)	4	
	- tulburări grave de vorbire	3	
	- exprimare expresivă	2	
	- exprimare clară	2	
	- exprimare inteligibilă	2	
4. <i>Atenție</i>	- concentrată	2	
	- distributivă	2	
	- mobilitate	2	
	- tulburări ușoare ale atenției	4	
	- tulburări grave ale atenției	3	
	- spirit de observație dezvoltat	2	
5. <i>Calități intelectuale</i>	a). reprezentări dezvoltate	2	
	b). Memoria		
	- vizuală, auditivă, motorie	2	
	- memorie imediată	2	
	- de imagini și verbală	2	
	- promptitudine în recunoaștere și reactualizare	2	
	- memorie de durată	2	
	- tulburări de memorie (hipomnezia, amnezia)	3	
	c) gândirea		
	- flexibilitate mentală	2	
	- raționament abstract	2	
	- capacitate de analiză și sinteză	2	
	- priceperi de organizare	2	
	- gândire creativă	2	
- capacitate de ordonare și sistematizare	2		
- tulburări ale gândirii	3		
6.	a). Inteligența		

	- creativitate în munca psihopedagogică	1	
	c). capacități psihosociale (sau factori psihosociali)		
	- capacitatea de a adopta un rol diferit	1	
	- capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu elevii	1	
	- capacitatea de a influența ușor grupul de elevi, precum și indivizii izolați	1	
	- capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul sau cu indivizii separat	1	
	- capacitatea de a utiliza în mod adecvat autoritatea	1	
	- capacitatea de a adopta ușor diferite stiluri de conducere	1	
7. Procese afective și de voință	- rezistență la situații stresante	2	
	- echilibru emoțional	2	
	- emotivitate	2	
	- rezistență crescută la oboseală	2	
	- rezistență scăzută la oboseală	4	
	- promptitudine și persistență în atingerea scopurilor propuse	2	
	- tulburări grave afective și de voință	3	
	- blândețe, vioșie	2	
8. Calități ale personalității	- interes profesional crescut	2	
	- sociabilitate	2	
	- prudență și moderare în reacții	2	
	- conștiinciozitate, seriozitate, simțul datoriei	2	
	- independență în rezolvarea problemelor	2	
	- caracter afirmat, autoritate	2	
	- perspicacitate, luciditate	2	
	- calm, liniștit	2	
	- încrezător în sine-	2	
	- deschis, înțelegător, conlucrant	2	
	- tulburări grave de comportament (alcoolism, imoralitate, impulsivitate excesivă, sadism)	3	

☞ Argumentați necesitatea realizării unei pregătiri de calitate psihopedagogice (inițiale și continue) de către cadrele didactice.

☞ Analizați critic traseul formării inițiale a studenților – viitori profesori, prin intermediul DPPD-urilor. Faceți propuneri privind îmbunătățirea acestuia.

☞ În calitate de viitori profesori, cum combateți părerea foarte deseori întâlnită referitoare la însemnătatea pregătirii de specialitate în defavoarea celei psiho-pedagogice?

☞ Realizați o listă cu prejudecăți, confuzii care există în legătură cu pregătirea psiho-pedagogică a viitorilor profesori.

☞ Aduceți argumente privind necesitatea pregătirii psiho-pedagogice continue și nu doar inițiale a cadrelor didactice.

☞ În calitate de studenți – viitori profesori, vi se solicită părerea în legătură cu elaborarea unui plan de învățământ. Ce discipline puteți propune în vederea formării inițiale a profesorilor?



## CAPITOLUL II

### PEDAGOGIA – ȘTIINȚĂ ANALITICĂ A EDUCAȚIEI

#### 1. Delimitări conceptuale

Activitatea fundamentală – educația – ia naștere din nevoia intrinsecă a ființei umane de a-și conserva și perpetua valorile și de a le transmite mai departe tinerei generații. În toate timpurile, omul a simțit nevoia de a-și crea un univers valoric pe care l-a preluat de la înaintași și l-a transmis urmașilor, mai întâi prin imitație, adăugând creativ propriile valori. Această nevoie s-a resimțit continuu și a trebuit să fie satisfăcută, astfel încât, în prezent, provocările lumii contemporane impun o organizare cât mai riguroasă a acestei activități umane fundamentale care să fie gestionată de o știință de sine stătătoare – pedagogia.

Termenul de „pedagogie” (*paidagogia*) derivă din cuvintele grecești *pais, paidos* - copil și *agoge* – a conduce, având o primă semnificație de acțiune de conducere a (evoluției, creșterii, dezvoltării) copilului. Derivat din aceeași rădăcină etimologică, în Antichitate, se întrebuița și termenul de *paidagogus* – pedagog – care era un sclav sau o persoană cu o condiție socială și materială umilă, ce însoțea copiii la școală (termenul se folosește și în prezent, dar cu altă semnificație).

Într-o altă accepție, tot reduționistă, prin pedagogie se înțelege domeniul care se ocupă cu educația copilului, o accepție derivată din prima (conducere a copilului la școală).

Treptat, pedagogia nu mai poate fi o disciplină/știință care studiază exclusiv educația copilului, ci își extinde aria de cercetare și obiectul de studiu, referindu-se la educația individului de-a lungul întregii vieți, ocupându-se deci de problematica educației permanente.

În prezent, pedagogia este recunoscută drept știință integrativă și unitară a educației, constituită dintr-un sistem de discipline științifice sau științe particulare – științe ale educației/științe pedagogice.

Termenul de pedagogie a fost recunoscut oficial de Academia Franceză în 1762 (Bîrzea, 1995), dar s-a folosit cu precădere abia în secolul al XIX-lea, când cursurile de „educație generală” au fost denumite „cursuri de pedagogie”. La noi, termenul este întâlnit într-un hrisov al domnitorului Al. Ipsilanti (1776), referitor la rolurile pedagogului în organizarea școlii domnești. Tot în secolul respectiv (1779), întâlnim lucrarea lui Iosif Moesiodax - *Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia* – din care aflăm că „pedagogia este o metodă care îndrumază moravurile copiilor spre virtuți și care le pregătește sufletul spre

dragostea față de însușirea învățăturilor” (I. Moesiodax, 1974, p.23).

Într-o definiție sintetică, considerăm că pedagogia este știința care studiază, explică, descrie educația (fenomenul educațional), investigând necesitatea și posibilitatea realizării ei, finalitățile, sensul, esența, trăsăturile, sarcinile, conținutul, strategiile, metodele, principiile și ansamblul de forme de desfășurare a proceselor educaționale.

În paralel cu termenul „pedagogie”, literatura de specialitate mai consemnează și alte sintagme apropiate, preferate însă de unii autori: *științe ale educației*, *științe pedagogice*. Utilizarea acestor sintagme poate crea confuzii, fiind prilej de speculații injuste aduse de către detractori, care refuză să accepte statutul pedagogiei de știință unică, integrativă a educației, de vreme ce domeniul său de studiu este studiat de mai multe „științe”. Fenomenul este însă ușor de explicat, întrucât domeniul de studiu al pedagogiei este studiat și de către alte științe / discipline științifice, din intersecția acestora născându-se un evantai larg de pseudoștiințe sau discipline științifice de graniță – științele educației. Pe de altă parte, aceeași situație o întâlnim și în alte domenii de activitate, precum științele medicale, științele economice.

La polul opus, întâlnim sintagma *pedagogie științifică* utilizat pentru a sublinia caracterul științific al pedagogiei.

În cele din urmă, acceptăm realitatea că „pedagogia este știință unitară, globală a educației, dar și sistem de discipline, științe particulare, pe subdomenii specifice” (E. Joița, 2003, p. 14).

## 2. Sistemul disciplinelor pedagogice

Există mai multe clasificări ale disciplinelor pedagogice, realizate după criterii diverse:

a).

<b>Științe (discipline) care vizează condițiile generale și locale ale instituțiilor școlare</b>	Istoria educației, sociologia educației, demografia școlară, economia educației, pedagogia comparată
<b>Științe (discipline) care studiază relația pedagogică și actul educativ ca atare</b>	Fiziologia educației, psihologia educației, psihosociologia grupurilor școlare, științele comunicării
<b>Științe (discipline) dedicate reflecției și evoluției</b>	Filosofia educației, planificarea educației, teoria modelelor

Tabelul nr. II.1. *Sistemul disciplinelor pedagogice* (apud G. Mialaret, 1976)

b).

<b>Științe (discipline) pedagogice obiectuale</b>	<b>Științe (discipline) pedagogice fundamentale</b>	Pedagogia generală, teoria educației, teoria instruirii etc.
	<b>Științe (discipline) pedagogice funcționale</b>	<b>Științe (discipline) pedagogice genetice:</b> pedagogia antepreșcolară, preșcolară, școlară, universitară, andragogia etc.
		<b>Științe (discipline) pedagogice instituționale/factoriale:</b> pedagogia instituțiilor școlare, a activităților extrașcolare, pedagogia familiei, pedagogia timpului liber, autoeducația etc.
		<b>Științe (discipline) pedagogice structurale:</b> teoria curriculumului, teoria instruirii, teoria evaluării, teorie educației etc.
	<b>Științe (discipline) pedagogice aplicative:</b> pedagogia specială, pedagogia socială, pedagogia militară, pedagogia medicală, metodicile etc.	
<b>Științe (discipline) pedagogice metodologice</b>	Pedagogia praxiologică, pedagogia istorică, pedagogia cibernetică, deontologia pedagogică, pedagogia experimentală, pedagogia integrativă / holistică etc.	
<b>Științe (discipline) pedagogice interdisciplinare</b>	Pedagogia antropologică, pedagogia filosofică, pedagogia socială, , pedagogia axiologică, pedagogia medicală, pedagogia ergonomică etc.	

Tabelul nr. II.2. *Sistemul disciplinelor pedagogice* (apud E. Joița, 1999, 2003)

c).

I. Bontaș (2007), pornind de la ideea că toate disciplinele pedagogice sunt desprinse dintr-un trunchi comun, fiind componente ale unei singure științe, identifică: pedagogia generală, pedagogia preșcolară, școlară, pedagogia inginerescă, pedagogia învățământului superior, pedagogia adulților, pedagogia perfecționării pregătirii profesionale, pedagogia sexelor, pedagogia timpului liber, pedagogia familiei, managementul educațional, pedagogia comparată, istoria pedagogiei, pedagogia prospectivă, pedagogia specială, metodicile.

Multiplicarea și intensificarea relațiilor pedagogiei cu alte științe conduce la apariția unor discipline pedagogice noi, de graniță.

### 3. Pedagogia - știință și practica educativă - artă a educației

a). Pedagogia este știință, deoarece îndeplinește, sincron, cinci criterii epistemologice, ale științificării:

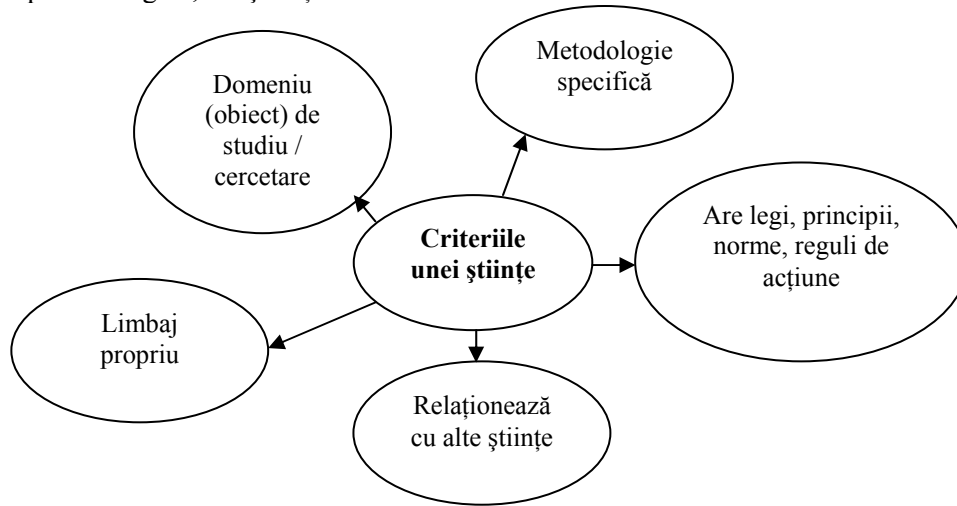


Figura II.1. Criteriile epistemologice ale unei științe

*Observație:* întrucât domeniul de studiu, normativitatea pedagogică și didactică și metodologia specifică de cercetare vor fi tratate distinct, în capitole separate, în continuare ne vom referi doar la limbaj și legătura cu alte științe.

*Limbajul pedagogic* – este mai puțin specializat ca în alte domenii, pedagogia chiar împrumutând unii termeni din limbajul uzual, comun sau al altor domenii (motiv de critică pentru detractori). Limbajul pedagogic reunește atât termeni comuni (din vocabularul de bază), dar și termeni specifici (curriculum școlar, evaluare formativă, formatoare, sumativă). În prezent, observăm o deplasare a accentului de pe o terminologie preștiințifică (adesea empirică, uzuală), pe una științifică și metaștiințifică (V. Ionel, 2000).

Relația pedagogiei cu alte științe este pusă în evidență de realitatea că nici o știință nu poate fi în absolut, fiind interrelată cu alte științe (domenii științifice, arte). Astfel, și pedagogia se sprijină pe suportul științific al altor științe, printre care:

- Psihologia (psihologia educației);
- Sociologia (sociologia educației);
- Filosofia (filosofia educației);
- Antropologia (antropologia educației);
- Teologia (teologia educației);
- Biologia (Pedagogia biologică);
- Economia (Economia învățământului) etc.



Pedagogia se află în strânse legături și cu științe (discipline științifice) exacte: matematica, statistica, logica etc.

Grafic, aceste relații sunt evidențiate în figura II.2.:

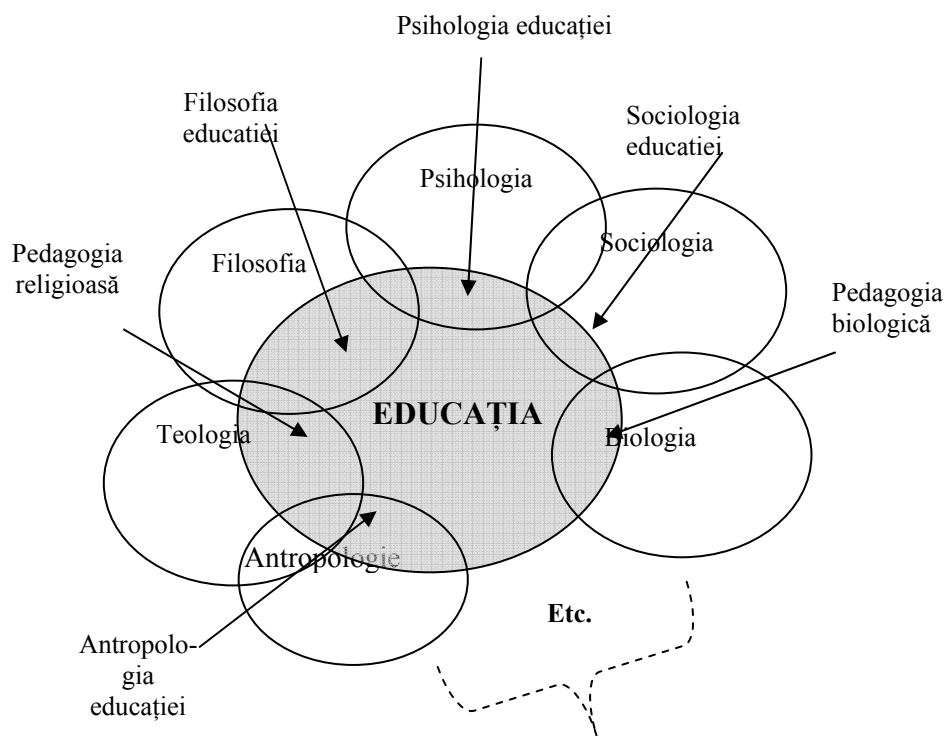


Figura nr. II.2. *Relația pedagogiei cu alte științe*

Și pentru că alte științe studiază domeniul de studiu al pedagogiei, acestea i-au fost aduse critici privind inconsistența, nonintegralitatea domeniului (educația) ei de studiu.

b). Practica educativă este o artă a educației deoarece:

- Are un evantai larg de modalități de realizare;
- Valorifică știința pedagogică în mod creator, adaptând-o la situații educative spontane, circumstanțiale;
- Se bazează pe subiectivitatea factorilor educativi și chiar pe a educaților;
- Se fundamentează pe talentul, tactul pedagogic, ethosul celui care inițiază și conduce actul educative;
- Depinde de măiestria, experiența și priceperea educatorului;
- Pune în evidență originalitatea, creativitatea, puterea de adaptare, personalizare și individualizare a ofertei curriculare etc.

#### 4. Momente în constituirea pedagogiei ca știință

a).

Etape	Caracteristici
Pedagogia populară	Proverbe, maxime, zicători, rituri, mituri, transmisă prin viu grai
Pedagogia filosofică	Scrierile filosofilor despre educație (mai toți filosoffi au problematizat despre educație)
Pedagogia experimentală	A doua jumătate a secolului al XI-lea, capătă rigoare științifică, bazată pe experiment, măsurători și nu pe intuiție
Pedagogia științifică	Pedagogia actuală

Tabelul nr. II.3. *Etape în constituirea pedagogiei ca știință* (C. Cucuș, 2002, pp. 19-20)

b). I. Nicola (1996, pp. 45-53) distinge două mari etape:

- Etapa reflectării empirice, intuitive a educației în conștiința comună;
- Etapa reflectării teoretice a fenomenului educațional.

c).

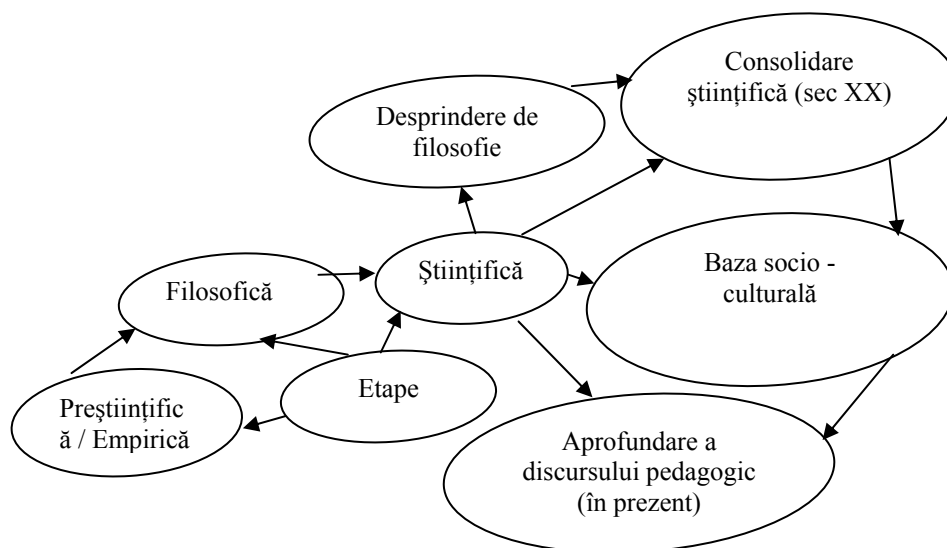


Figura nr. II.3. *Etape în constituirea pedagogiei ca știință* (M. Bocoș, D. Jucan, 2008)

## 5. Trăsături ale pedagogiei științifice

	<b>Caracteristica</b>	<b>Descriere</b>
<b>Pedagogia este știință:</b>	Generală	Alături de alte științe în domeniul social
	Socioumană	Studiază un aspect al vieții sociale – domeniul educațional
	Teoretică	Se fundamentează pe demersuri teoretice proprii, dar și ale altor științe
	Practic – aplicativă / acțională	Studiază modalitățile operaționale de realizare a educației
	Descriptiv – Explicativă	Dezvăluie și descrie realitatea educațională
	Normativă	Propune norme, principii de urmat, arată „cum” trebuie să fie / să se facă
	Prescriptivă	Prefigurează trasee, anticipă, proiectează demersuri, soluții etc.
	Relativ autonomă	Are un repertoriu conceptual propriu, metode de cercetare, legi
	Analitico-sintetică	Detaliază, dar oferă și generalizări
	Nomotetică	Se fundamentează și stabilește legi, principii de urmat
	Istorică	Studiază istoria evoluția ideilor, teoriilor și instituțiilor educaționale
	Quasi-experimentală	Își susține demersurile teoretice prin demonstrații practice, experimentale
	Constructivistă	Se construiește, deconstruiește și reconstruiește continuu
	Critică / autoreflexivă	Se bazează pe reflecție, pe nevoia de a se autodefini continuu
	Integrativă a educației	Are un caracter integrator, unitar, global

Tabelul nr. II.4. *Trăsături ale pedagogiei științifice*

## Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare

☞ Prezentați accepțiunile principale ale termenului de pedagogie, din perspectivă diacronică!

☞ Scrieți în mijlocul colii de hârtie cuvântul „pedagogie” și apoi, în jurul acestuia, cât mai mulți termeni/ sintagme care vă vin în minte în legătură cu acesta. Trasați apoi săgeți între aceste cuvinte și realizați o hartă conceptuală (ciorchine grafic).

☞ Dați o definiție scurtă, proprie, pedagogiei și argumentați-vă afirmația.

☞ Explicați utilizarea mai multor sintagme în decursul istoriei (constituirii pedagogiei științifice) și explicați-le sensul: știința educației, științe ale educației, științe pedagogice, pedagogie științifică. Alegeți-o pe cea mai potrivită pentru întrebuințare și explicați de ce aceasta.

☞ Analizați următorul citat: „Pedagogia, ca știință specifică și fundamentală a educației a devenit una dintre cele mai complexe și greu de stăpânit dintre științele contemporane” (G. Văideanu, 1986).

☞ Dintre cele trei propuneri de clasificări ale disciplinelor pedagogice, prezentate anterior, alegeți una și comentați-o din perspectiva criteriilor de clasificare.

☞ Comentați afirmația: „Pedagogia este știință unitară, globală a educației, dar și sistem de discipline, științe particulare, pe subdomenii specifice” (E. Joița, 2003, p. 14).

☞ Folosind taxonomiile propuse pentru disciplinele pedagogice, enumerați 6 dintre acestea care sunt fundamentale pentru pregătirea inițială și continuă a cadrelor didactice, precum și pentru autoformare.

☞ Analizând Planul de învățământ al DPPD-urilor pentru formarea inițială (nivelul I și II), exprimați-vă punctul de vedere în legătură cu acesta. Sunt suficiente disciplinele propuse pentru o pregătire inițială de calitate?

☞ Argumentați că profesorul, pe lângă pregătirea de specialitate, are nevoie și de pregătire psihopedagogică. Exprimați-vă opiniile și ideile formulate într-u scurt eseu.

☞ Sunteți profesor într-o școală și aveți o dispută cu un coleg privind statutul de știință al pedagogiei. Construiți o argumentație proprie pentru a-l

convinge.

☞ De ce domeniul de studiu al pedagogiei este (și trebuie să fie) studiat de mai multe științe? În această situație, pedagogia nu riscă să rămână fără domeniu de studiu? Argumentați!

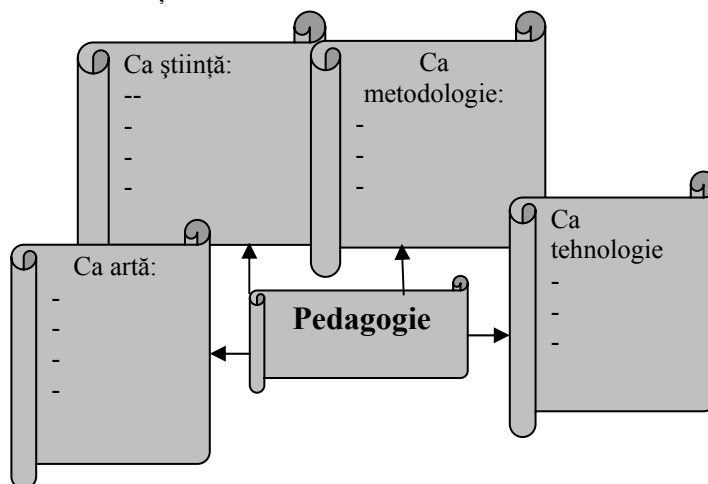
☞ Interpretați criteriile constituirii pedagogiei ca știință. De ce totuși pedagogia a fost considerată o știință „slabă”, ignobilă?

☞ Interpretați citatul: „Este pedagogia o știință? Este o tehnică? Este pedagogia o artă? [...] Pedagogia, mai ales ca pedagogie generală, care stabilește liniile directe în care trebuie să se angajeze acțiunea educativă, este în primul rând o filozofie a educației.” (René Hubert, 1965)

☞ Descrieți într-un eseu sintagma utilizată de É. Planchard (1992): „pedagogia ca artă practică”.

☞ Aduceți argumente prin care să demonstrați că practica educativă, deși se întemeiază pe temeuri teoretice științifice, este o artă a educației!

☞ Faceți distincția între pedagogie ca știință, ca metodologie și tehnologie a educației și pedagogia ca artă practică, respectiv practica pedagogică ca artă a educației.



☞ Comentați evoluția constituirii pedagogiei ca știință! Ce constatați? Care credeți că va fi „etapa” următoare? De cine /de ce va fi influențată?

☞ Una dintre etapele constituirii pedagogiei ca știință este cea folclorică. Dați exemple de proverbe, maxime, zicători prin care au fost exprimate idei referitoare la educație.

☞ Redați grafic „drumul” constituirii pedagogiei ca știință, marcând etapele parcurse.

☞ Pedagogia s-a constituit (și a fost recunoscută) ca știință relativ târziu. Făcând o incursiune în constituirea pedagogiei ca știință, prezentați și descrieți factorii frenatori în recunoașterea științificității sale.

☞ Care sunt principalele caracteristici ale pedagogiei actuale? Dar ale pedagogiei de „mâine”?

☞ Comentați caracteristicile pedagogiei științifice, prezentate anterior. Aduceți argumente pro/contra în raport cu acestea! Puteți identifica și alte trăsături?

☞ Interpretați trăsăturile fundamentale ale pedagogiei științifice. Încercați să realizați o paralelă cu alte științe, utilizând trăsăturile drept criterii fundamentale de comparație.

☞ Este pedagogia o știință teleologică și nomotetică? Argumentați-vă răspunsul!

☞ Demonstrați că pedagogia este știința integrativă a educației.

☞ Ilustrați că pedagogia este deopotrivă știință teoretică, dar și practic-aplicativă.

## CAPITOLUL III

### ELEMENTE DE CERCETARE PEDAGOGICĂ

#### 1. Importanța cercetării pedagogice. Tipuri.

Cercetarea pedagogică este acel demers strategic desfășurat cu scopul surprinderii unor relații între componentele acțiunii educaționale și a elaborării, pe această bază, a unor soluții ale problemelor pe care le ridică logica internă a desfășurării lui. Cercetarea pedagogică este un tip aparte de cercetare științifică, urmărind înțelegerea, interpretarea, analiza, descrierea, dezvoltarea educației și a problemelor sale.

Importanța cercetării pedagogice rezultă din necesitatea reînnoirii continue a sistemului și procesului de învățământ, în vederea eficientizării acțiunii educative. Reformele educaționale se bazează pe studii de caz și pe cercetări prealabile înainte de implementarea unor soluții practice. Cercetările pedagogice pot fi întreprinse atât de specialiști în domeniu, cât și de cadrele didactice care doresc să testeze anumite variabile să probeze validitatea unor ipoteze ameliorative.

Identificăm mai multe tipuri de cercetări, după criterii diverse (E. Joița, 2003):

Criteriaul	Tipurile
Esența	Teoretico-fundamentale, practic-aplicative, combinate
Finalitate	Constatative, ameliorative, de dezvoltare, orientate
Funcție	Descriptiv-analitice, explicative, operaționale, proiective
Domeniu	Specifică pentru fiecare disciplină pedagogică
Metodologie	Neexperimentală (observațională), experimentală, speculativă, comparată, istorică
Abordare	Mono-, intra-, pluri-, inter-, transdisciplinară
Oganizare	Spontană, sistematică, cercetare-acțiune
Agenți antrenați	Individuală, în grup, colectivă
Complexitate	Specifică (independentă), combinată
Direcția abordării	Longitudinală (istorică), transversală (sincronică)

Tabelul nr. III.1. *Principalele tipuri de cercetare*

Importanța cercetării ameliorative este evidentă, întrucât aceasta presupune optimizarea actului instructiv - educativ, în urma validării experimentale a unei (unor) ipoteze.

## 2. Etapele cercetării pedagogice

De la identificarea unei probleme, dificultăți, până la rezolvarea acesteia, profesorul-cercetător trebuie să parcurgă mai multe etape. Acestea depind și de tipul de cercetare, dar, cele mai multe referințe în domeniu propun următoarea succesiune:

Etape	Subetape	Condiții
A. Pregătirea cercetării	Alegerea problemei de cercetat	Trebuie să fie actuală, originală, semnificativă din punct de vedere științific, să fie bine motivată, să fie precis formulată, să întrevadă soluții de ameliorare, să fie de interes general (și nu personal, individual), să cunoască aplicabilitate etc.
	Documentarea	Studiul bibliografiei tematice, pe categorii de surse; resurse bibliografice străine, actuale în problemă; prezentarea critică a aspectelor bibliografice
	Stabilirea ipotezei de lucru, a scopului și obiectivelor	Stabilirea ipotezei de lucru („dacă...atunci...”, „cu cât...cu atât...”, „este posibil să...dacă”, „ce s-ar întâmpla dacă...”; derivarea ipotezelor particulare din ipoteza specifică; stabilirea clară a scopului și obiectivelor cercetării, pe etape de lucru etc.
	Stabilirea metodologiei	Identificarea metodelor principale care vor fi utilizate în cercetare, pe etape de lucru, stabilirea locului, timpului, eșantioanelor (experimentale și de control), stabilirea pașilor cercetării etc.
	Întocmirea planului de cercetare	Întocmirea proiectului de cercetare care va pregăti pașii, etapele de urmat.
B. Desfășurarea cercetării	Aplicarea intervențiilor preconizate	Presupune implementarea, aplicarea a ceea ce s-a propus (variabile independente), urmărirea scopului, obiectivelor, reformulări ale ipotezelor, urmărirea diferențelor între eșantioane etc.
C. Finalizarea cercetării, valorificarea rezultatelor	Prelucrarea și interpretarea cantitativă și calitativă a datelor	Se face în posttest și retest când se compară cantitativ (statistic) și calitativ (psihopedagogic) datele dintre eșantioane și se extrag concluziile
	Valorificarea cercetării și a rezultatelor	Diseminări, publicări, generalizări, extinderi

Tabelul nr. III.2. *Etapele unei cercetări pedagogice (ameliorative)*  
Prezentăm în continuare relațiile dintre etapele importante ale unei



cercetări ameliorative, în raport cu variabila independentă și cele două eșantioane (martor și experimental):

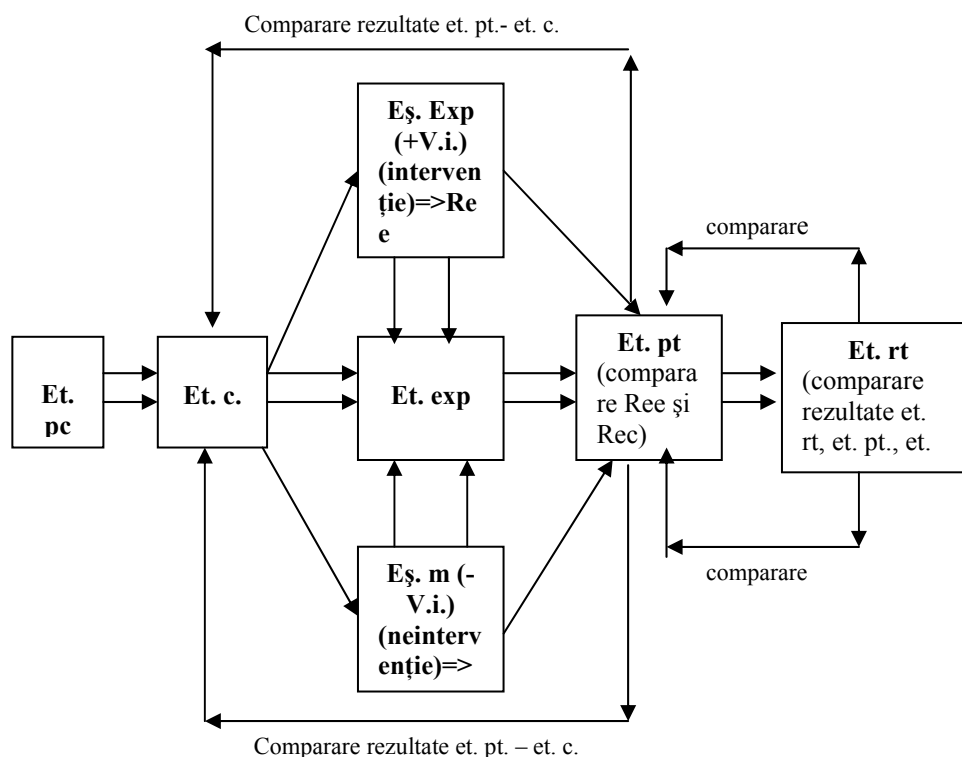


Figura nr. III.1. Succesiunea etapelor unei cercetări ameliorative și relațiile dintre acestea

Unde:

- Et. pc. = etapa preconstatativă
- Et. c. = etapa constatativă
- Et exp. = etapa experimentală
- Et. pt. etapa de posttest
- Et. rt. = etapa de retest
- Ree = Rezultatele claselor experimentale
- Eș exp. = eșantion experimental
- Rec = rezultatele claselor de control
- V.i. = variabile independente
- Eș. m = eșantion martor

### 3. Principalele metode de cercetare

Demersurile de cercetare, în spațiul teoriei și practicii educaționale, presupun utilizarea unui evantai larg de metode de cercetare, dintre care identificăm (a nu se confunda cu metodele didactice!):

Metoda	Descriere succintă
Observația sistematică	- urmărire sistematică (cu fișe, plan etc.) a unui elev, eveniment, fapt etc.; - are caracter constatativ; - trebuie realizată frecvent pentru asigurarea ritmicității consemnării
Convorbirea	- dialog între cercetător și investigat (elev, părinte etc.); - poate fi de grup sau individuală sau colectivă; - se poate derula cu plan sau pe baza unor întrebări dinainte formulate; - poate lua forma interviului când se desfășoară pe o temă și se desfășoară cu o singură persoană.
Chestionarul (ancheta pe bază de...)	- presupune o succesiune de întrebări adresate în scris subiecților; - este focalizată pe o anumită temă și urmărește anumite obiective; - datele obținute se pot interpreta calitativ și cantitativ; - se pot utiliza întrebări închise, deschise, cu răspunsuri la alegere
Testul	- este o probă standardizată care se bazează pe un barem (etalon) și are un mare grad de fidelitate în măsurarea a ceea ce tinde să măsoare.
Analiza documentelor școlare	- de exemplu: planuri de învățământ, programe analitice, manuale, regulamente, rapoarte, procese verbale, foi matricole, fișe psihopedagogice, referate etc.
Analiza produselor activității	- de exemplu: lucrări de control, teze, desene ale elevilor, proiecte realizate de aceștia, instalații, aparate construite de ei, alte creații: poezii, compuneri, eseuri, referate, revista școlii etc..
Experimentul	- metodă fundamentală în orice tip de cercetare; - presupune introducerea unei (unor) variabile independente în anumite condiții (variabile intermediare) și urmărirea efectelor variabilei independente, adică urmărirea variabilelor dependente; - etape: pretest, test (experimentul propriu-zis), posttest, retest; - în final, se compară rezultatele obținute în posttest și retest cu cele din pretest (la cele două eșantioane: experimental și de control sau martor)
Testul sociometric	- este alcătuit dintr-o suită de întrebări care îl determină pe chestionat să își exprime preferințele sau respingerile (social-afective) în grupul clasă
Matricea sociometrică	- este un tabel în care sunt marcate datele testului
Sociograma	- este reprezentarea grafică a datelor rezultate în urma testului sociometric:
Media aritmetică	- raportul dintre suma valorilor individuale și numărul lor

Mediana	- valoarea care împarte șirul ordonat în două grupe egale ca număr. Ea este valoarea de la mijlocul șirului
Modulul	Este valoarea care prezintă frecvența cea mai mare într-un șir de rezultate

Tabel nr. III.3. *Principalele metode de cercetare*

Adesea, rezultatele unei cercetări sunt transpuse în teorie și practică sub forma *inovației pedagogice*. În ritmul rapid al schimbărilor mileniului trei, inovația pedagogică este un element mai mult decât util în optimizarea eficienței învățământului.

### **Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare**

☞ De ce este necesară cercetarea în domeniul educației? Argumentați!

☞ Stabiliți rolul și importanța, cercetării pedagogice în domeniul educațional.

☞ Pornind de la tipurile de cercetare, care dintre acestea îi sunt mai la îndemână profesorului practician? De ce?

☞ Pornind de la tipurile principale de cercetare, prezentați condițiile de realizare, avantajele și limitele fiecăreia.

☞ Ce diferență există între cercetarea din domeniul științelor exacte și cercetarea pedagogică? Dar asemănări?

☞ Cine poate iniția o cercetare pedagogică? Profesorii de la catedră, specialiștii în științele educației, cosilierii, pedagogii? Argumentați.

☞ Identificați probleme ale educației actuale și formulați ipoteze fundamentale și particulare pentru ameliorarea acestora.

☞ Realizați o altă reprezentare grafică decât cea prezentată, în care să marcați traseul unei cercetări pedagogice ameliorative.

☞ Pornind de la o temă referitoare la educație, proiectați demersul unei cercetări pedagogice, indicând acțiunile pe care anticipați că le veți desfășura în fiecare etapă a cercetării.

☞ Pentru aceeași temă aleasă, formulați ipotezele (generală și particulare, specifice) și variabilele independente și dependente.

☞ Argumentați necesitatea etapelor de posttest și retest în derularea unei cercetări pedagogice ameliorative.

☞ Menționați importanța etapei experimentale în contextul unei cercetări pedagogice.

☞ Ce consecințe decurg în situația în care profesorul cercetător nu folosește și eșantion martor (de control)? Argumentați!

☞ Identificați și alte metode de cercetare pedagogică. Descrieți-le și precizați condiții de aplicare/utilizare ale acestora.

☞ Pe baza bibliografiei recomandate, descrieți metodele de cercetare, după următorul exemplu:

Metoda	Condiții de aplicare	Avantaje	Limite
.	.	.	.
.	.	.	.
.	.	.	.

☞ Realizați proiecte de cercetare ameliorativă pe diverse teme și probleme legate de educația contemporană. Propuneri/ de teme: educația în familie, educația pentru timpul liber, autoeducația, educația permanentă, parteneriat între factorii educaționali, rolul factorilor dezvoltării psihice în diverse etape de vârstă, educația copiilor cu CES, educația interculturală, educația copiilor talentați, convergența laturilor educației pentru formarea omului modern, educația adulților, necesitatea unității tipurilor educației, educația prin mass media etc.

☞ Identificați rolurile și competențele unui profesor cercetător. Este necesară cercetarea pedagogică realizată la nivel micro? Argumentați.

☞ Realizați pentru una și aceeași temă mai multe tipuri de proiecte de cercetare. Ce constatări, observații puteți aduce?

☞ Descrieți experimentul pedagogic ca metodă fundamentală de cercetare, în raport cu alte metode.

## CAPITOLUL IV

### EDUCAȚIA – DOMENIU DE STUDIU AL PEDAGOGIEI

#### 1. Factorii dezvoltării psihice

Prin **dezvoltare** înțelegem acel proces complex de trecere (salt) de la un stadiu inferior la unul superior, de la simplu la complex, într-o succesiune de etape, fiecare având propriile caracteristici. Putem vorbi, astfel, de o dezvoltare psihică, o dezvoltare fizică și o dezvoltare socială, între ele existând puternice relații. Dezvoltarea psihică se referă la apariția, formarea și maturizarea proceselor și însușirilor psihice, aceasta fiind determinată de trei factori: **ereditate, mediu și educație**.

**a). Ereditatea** (lat. *hereditas* = moștenire) – este acea însușire de bază a materiei vii de a transmite caracteristicile speciei, grupului, individului, de la înaintași la urmași, sub forma unor mesaje codate genetic. Aceste mesaje sunt influențate de:

- **Genotip** – care reprezintă totalitatea proprietăților ereditare ale unui organism. Există un genotip general (proprietățile speciei) și un genotip individual (elementele variabile din interiorul speciei);
- **Fenotipul** – este rezultatul interacțiunii genotipului cu mediul (factorii de mediu). De aceea, genotipul nu se exprimă și nu se manifestă decât fenotipic.
- **Potențialul de formare** – este preponderent de natură psihică și se referă la capacitățile de gândire, strategiile de asimilare etc.

Unele aspecte ale vieții psihice sunt puternic determinate ereditar (temperament, emotivitate, aptitudini), iar altele mai puțin (caracter, voință, atitudini).

**b). Mediul** (lat. *medium* = ambianță) – reprezintă cadrul în care se naște, trăiește și se dezvoltă individul, fiind într-o interacțiune continuă cu acesta pe diferite paliere: fizico-chimic, psiho-fizic, socio-cultural. Există două tipuri de factori de mediu:

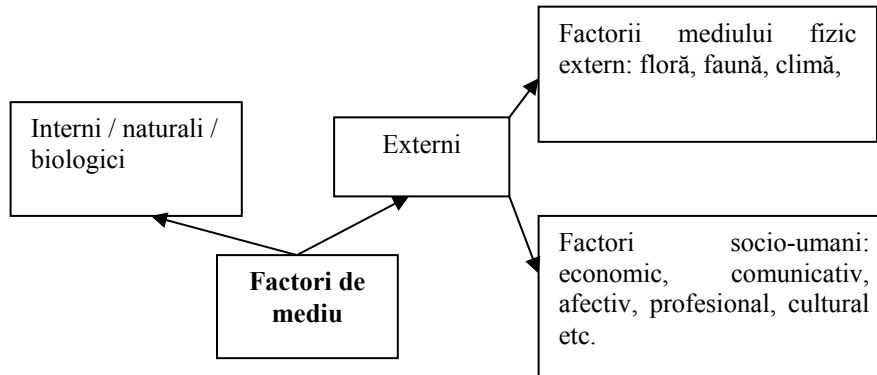


Figura nr. IV.1. Clasificarea factorilor de mediu

**c). Educația** – (lat. *educō, educere* = a ridica, a scoate, a transforma și lat. *educō, educare* = a crește, a îngriji, a facilita, a stimula) reprezintă cel de-al treilea factor determinant al dezvoltării psihice. Aceasta valorifică potențialitățile genetice, în raport cu disponibilitățile ambientale, fiind o formă deliberată de formare și modelare axiologică a personalității umane.

Relația dintre cei trei factori poate fi realizată astfel:

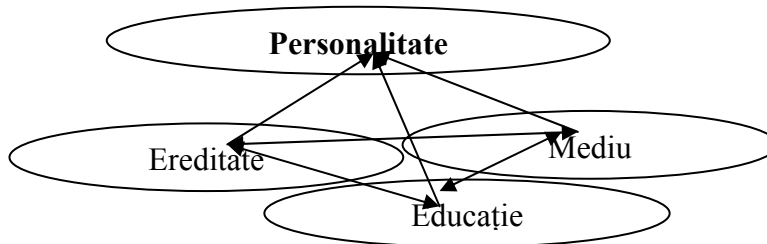


Figura nr. IV.2. Relațiile dintre factorii dezvoltării psihice

Pornind de la factorii dezvoltării personalității, s-au dezvoltat diferite teorii care accentuează importanța unuia sau a altuia dintre ace.

Teorii	Exemple, explicații
Ereditariste (ineiste) / biologizante	Susțin importanța eredității în dezvoltarea psihică: - teoria criminalului înnăscut (Lombroso): criminalii se pot recunoaște după o anumită conformație a feței; - teoria lui Freud conform căreia instinctele moștenite ce se manifestă în primii ani ai vieții au o puternică influență asupra formării și dezvoltării personalității;

	- teoria impulsurilor a lui Szondi: viața noastră este de natură impulsională și este predeterminată genetic; - teoria rasistă: există rase superioare și rase inferioare predeterminate genetic.
Ambientaliste / ambinetiste determinării sociale / sociologizante	Absolutizează rolul factorilor socio-educaționali. Nu neagă complet rolul factorilor ereditari dar îi reduce la simpla transmitere a caracteristicilor fizice.
Epigenetice	Susțin că nici mediul nici ereditatea nu poate totul, ci există un al treilea factor de după naștere ( <i>epi</i> = după, <i>genesis</i> = naștere), un fel de <i>vis essentialis</i> (forță esențială), un mecanism de autoreglare al creșterii și dezvoltării, numit <i>homeorhesis</i> (organic și psihic).
Dublei / triplei determinări	Educația nu acționează izolat, ci prin intermediul eredității și mediului. Personalitatea este o rezultată biopsihosocioculturală a interacțiunii celor trei factori: ereditate, mediu, educație

Tabelul nr. IV.1. Teorii referitoare la factorii dezvoltării personalității

## 2. Educabilitatea. Puterea și limitele educației

Educabilitatea – reprezintă acea disponibilitate / potențialitate a ființei umane de a fi receptiv la influențele educative, de a recepta mesaje educative, a le prelucra și a le integra în entități axiologice proprii.

Există trei determinante majore ale educabilității:

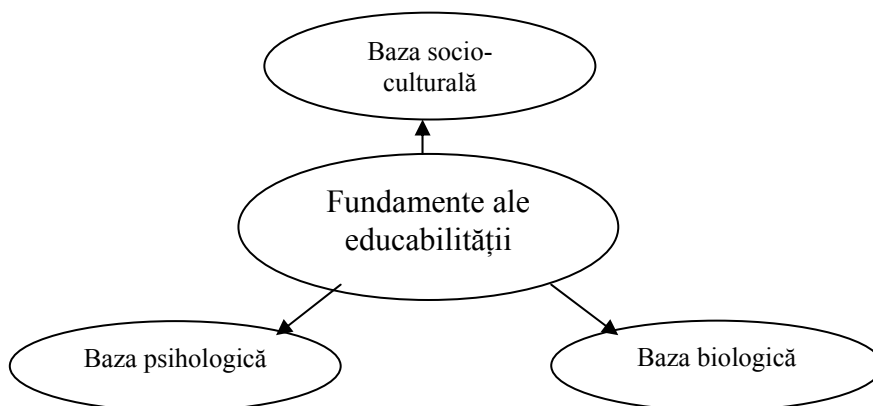


Figura nr. IV.3. Fundamentele majore ale educabilității

Pedagogia, ca știință ce studiază educația individului, își exprimă încrederea în rolul și puterea modelatoare și transformatoare a individului.

Vorbim astfel de un optimism pedagogic:

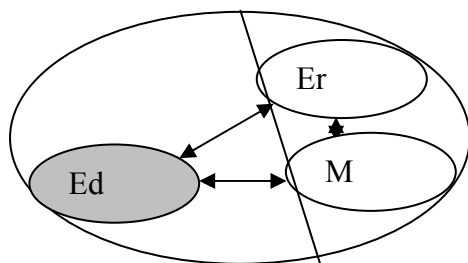
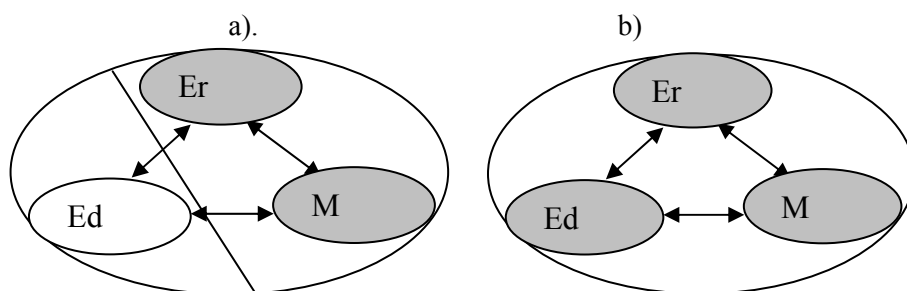


Figura nr. IV.4. *Situația optimismului pedagogic*

În raport cu atitudinea optimistă, literatura psihopedagogică marchează încă două situații: sceptică (a) și realistă (b):



Atitudine sceptică

Atitudine realistă

Er. = Ereditate, Ed. = Educație, M. = Mediu

Figura nr IV.5. *Situațiile scepticismului și realismului pedagogic*

### 3. Caracteristici și funcții ale educației

#### a). Caracteristici, note distinctive ale educației

Complexitatea educației este evidențiată prin prezența în literatura de specialitate (D. Crețu, 1999, E. Joița, 2003, I. Viorel, 2004, V. Ilie, 2007) a unui număr variat de caracteristici. Dintre cele mai importante, amintim:

Caracteristica	Descriere/interpretare
Socială	Educația este un sistem intim legat de sistemul social, ea însăși fiind un fapt social
Axiologică	Prin educație se transmit seturi de valori
Istorică	Se referă la surprinderea evoluției educației din zorii umanității



	până în prezent
Națională	Propune valorizarea tezaurului național al fiecărei societăți și integrarea acestuia în circuitul valorilor universale
Teleologică	Presupune atingerea unor finalități pe termen lung, mediu și scurt
Prospectivă	Nu se referă numai la trăsăturile educației prezente, ci anticipă educația viitorului
Novatoare	Presupune modificare, transformare, reformă, inovație
Permanentă	Se desfășoară de-a lungul întregii vieți

Tabelul nr. IV.2. *Caracteristicile educației*

**Alte trăsături:** acțiune de umanizare, acțiune planificată, organizată, coordonată, evaluată, reglată, acțiune specific umană, activitate psihosocială, ansamblu de acțiuni de informare-formare-dezvoltare, intervenție bazată pe comunicare și interrelaționare, produs, rezultat, consecință.

### b). Funcțiile educației

Prin funcțiile educației înțelegem rolurile pe care aceasta le are în formarea și dezvoltarea personalității individului. Acestea pot fi definite în raport cu societatea, cu educatul și cu propria realizare. Principalele funcții (D. Crețu, 1999, M. Bocoș, D. Jucan, 2003, E. Joița, 2003, I. Viorel, 2004, V. Ilie, 2007) ale educației sunt:

- Selecția și transmiterea valorilor de la societate la individ;
- Dezvoltarea potențialului biopsihic al individului în virtutea unui ideal educațional;
- Formarea socio-profesională;
- Înzestrarea indivizilor cu mijloacele necesare pentru dezvoltarea lor pe parcursul întregii vieți;

**Alte funcții:** culturală, axiologică, economică, politică, funcția de formare pentru autoeducație, de formare pentru integrare socială și profesională, de coordonare a factorilor dezvoltării, managerială etc.

## 4. Formele educației

Sunt: **formală** (lat. *formalis* = oficial), **nonformală** (lat. *nonformalis* = în afara formelor oficiale), **informală** (lat. *informalis* = fără formă, incidentală, difuză, neorganizată).

Paralelă comparativă între cele trei forme ale educației:

Criterii de comparație	Educația formală	Educația nonformală	Educația informală
Scop	Acces structurat la	Completează	Spectru larg de

	valorile culturale în vederea integrării socio-profesionale	educația formală	finalități (scopuri) difuze, parțial superpozabile cu cele ale educației formale și nonformale
Cadru	Instituționalizat, școli	Instituționalizat, dar în afara sistemului de învățământ	Neinstituționalizat din punct de vedere pedagogic
Modalități de realizare	Activități didactice rigurose planificate, organizate, evaluate, în raport cu finalități, conținuturi, strategii de instruire și de evaluare	Activități extradidactice (cercuri pe discipline, concursuri, olimpiade, competiții) și extrașcolare: parașcolare – perfecționări, reciclări – și perișcolare – organizate de diferite persoane, cluburi etc.	Spectru larg, dar difuz, neorganizat de modalități de realizare
Obiectivare	În documente curriculare: oficiale (planuri, manuale, materiale auxiliare), ale școlii (orar, catalog, rapoarte), ale profesorului (planificări, proiecte, schițe)	Documente de proiectare a acțiunilor quasioficiale	Conținut variat, neorganizat din punct de vedere pedagogic
Agenți	Personal specializat didactic și auxiliar	Asociații, ONG-uri, organizații, diverse persoane etc.	Părinți, rude, prieteni, alți agenți sociali
Evaluare	Criteriaală, riguroasă	Facultativă și stimulative, cu excepția evaluărilor din cadrul concursurilor, competițiilor	Realizată individual, grupal și social
Timp	Perioada școlarității obligatorii și postobligatorii	Pe parcursul întregii vieți, dar discontinuă	Toată viața
Puncte tari	Rigurozitate, profesionalism, organizare	Flexibilitate, caracter motivator, stimulator, dezvoltă	Diversitate, posibilitatea de a selecta influențele

		latura aptitudinală, abilitățile, competențele fiecăruia	pozitive și negative, de a îmbogăți experiența personală
Puncte slabe	Accent pe informativ, pe memorare, neimplicarea altor agenți sociali, dotare materială precară	Lipsa unor acreditări și a unor certificate, a unor standarde criteriale în evaluare, evaluare facultativă	Numeroase influențe negative
Soluții	Decongestionarea programelor, flexibilizarea ofertei, accent pe competențe, colaborare cu factorii nonformali și informali	Dezvoltarea ofertei, calității ofertei și a standardelor de evaluare	O bună educație (formală și nonformală) poate conduce la evitarea influențelor și a experiențelor negative

Tabelul nr. IV.3. *Analiza comparativă a formelor educației* (apud C. L. Oprea, 2004)

## 5. Dimensiunile educației

În vederea dezvoltării armonioase a personalității, trebuie promovate acțiuni și influențe care să determine schimbări în sfera tuturor elementelor personalității. Astfel, identificăm următoarele dimensiuni / laturi / conținuturi ale educației:

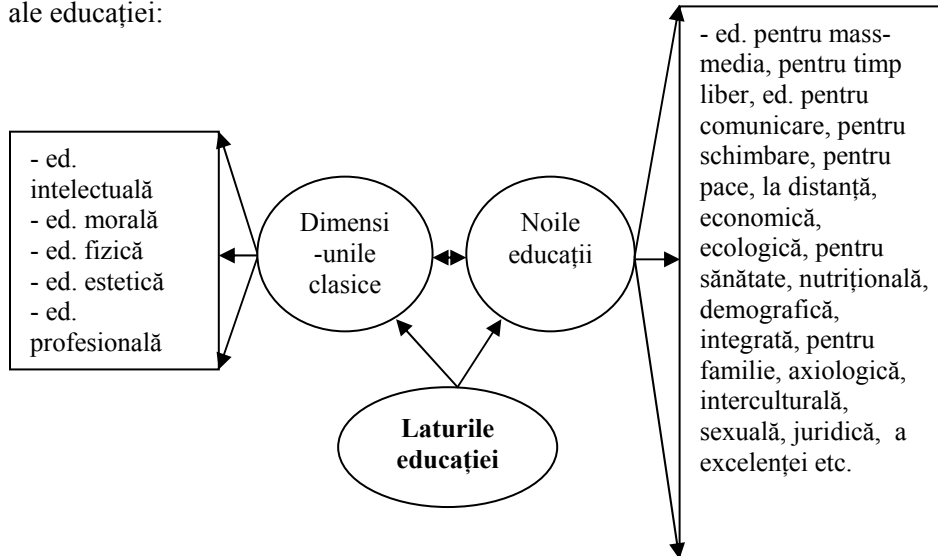


Figura nr. IV.6. *Dimensiunile educației*

Noile educații sunt noile conținuturi valorice care au apărut datorită evoluției și progresului societății. Ele trebuie introduse în programele școlare, în urma unei selecții riguroase, fie în cadrul disciplinelor deja existente, fie ca discipline noi.

## 6. Structura acțiunii educaționale

**Acțiunea educațională** reprezintă un subsistem al activității pedagogice, care scoate în evidență relațiile complexe care se stabilesc între agenții educaționali, precum și efectele apărute în urma intervențiilor acestora. Prezentăm în continuare un model al acțiunii educaționale:

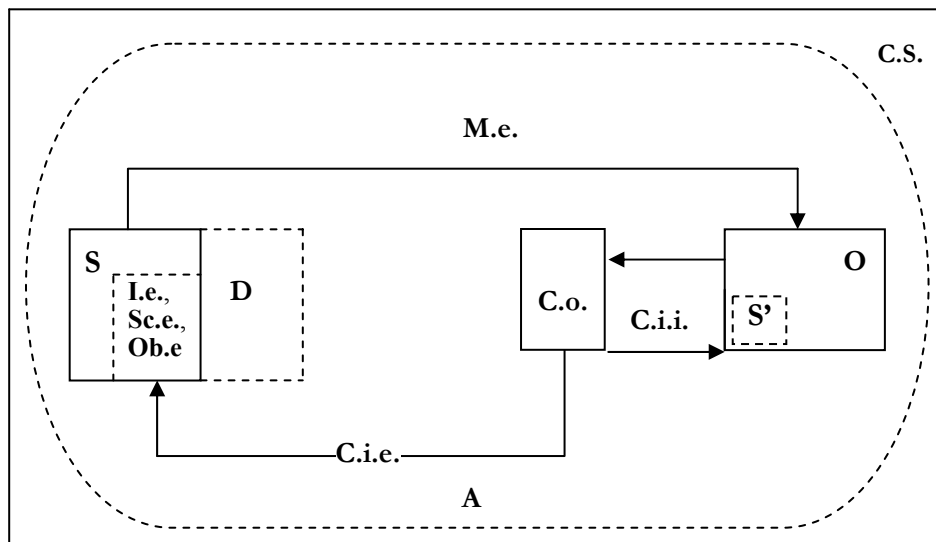


Figura nr. IV.7. *Structura acțiunii educaționale* (Nicola, 2000, p. 29)

**S** – reprezintă subiectul acțiunii educaționale sau „educatorul”. Acesta poate fi individual sau colectiv: părinții, bunicii, educatoarea, învățătoarea, cadrele didactice, alte persoane.

**O** – reprezintă obiectul acțiunii educaționale sau „educatul”. Și acesta poate fi, individual sau colectiv: copilul, preșcolarul, elevul, studentul, adultul aflat în diferite situații educaționale.

**S'** – este subiectivitatea obiectului educației și exprimă totalitatea caracteristicilor acestuia. Scoate în evidență dimensiunea subiectivă a existenței obiectului.

**C.o.** – este comportamentul obiectivat al obiectului și cuprinde totalitatea reacțiilor acestuia apărute în urma exercitării influențelor educative.

**I.e., Sc.e., Ob.e.** – reprezintă finalitățile acțiunii educaționale, care imprimă acestuia un sens teleologic. Prin raportare la I.e. (idealul educațional),

Sc.e. (scopurile educaționale) și Ob.e. (obiectivele educaționale), subiectul își orientează acțiunea educațională.

**D** – este dispozitivul pedagogic ce cuprinde metodele, procedeele, mijloacele pedagogice utilizate de subiect în acțiunea educațională.

**M.e.** – sunt mesajele educaționale adică conținutul comunicării care se realizează între subiect și obiect, care servesc la conducerea de către subiect a procesului de formare și dezvoltare a obiectului. Comunicarea pedagogică poate fi considerată o comunicare totală cuprinzând comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală.

**A** – este ambianța educațională și cuprinde ansamblul stărilor afective ale subiectului și obiectului, care influențează acțiunea educațională.

**C.i.e.** – reprezintă conexiunea inversă externă care oferă subiectului informații în legătură cu efectele acțiunii exercitate asupra obiectului, a modalității și a nivelului la care au fost asimilate mesajele transmise, pentru ca pe baza lor să-și regleze în continuare strategia pe care o va întreprinde.

**C.i.i.** – reprezintă conexiunea inversă internă, adică circuitul care se stabilește între obiect și comportamentul său, având rol de autocontrol și autodirijare a propriei formări și dezvoltări.

**C. S.** – contextul social care include factorii și condițiile social-obiective proprii unei etape concrete din dezvoltarea societății (factori materiali, spirituali, economici, politici, culturali, științifici etc.)

Fiecare din componentele sistemului acțiunii educaționale se află în relație reciprocă cu celelalte și cu sistemul în ansamblul său. Prin intermediul acestor relații sistemul se reglează și se autoreglează continuu.

## **7. Tendințele educației în prezent**

### **a). Direcții și tendințe ale educației actuale**

- Trecerea de la educația obligatorie școlară la cea permanentă;
- Dublarea educației școlare de autoeducație;
- Abordarea problematicii lumii contemporane în raport cu educația;
- Integrarea în sistem a formelor educației;
- Abordarea pluri- și interdisciplinară a problematicii educației;
- Construirea de modele și strategii educative, în vederea rezolvării dificultăților și dilemelor din școli;
- Schimbarea politicii educaționale, prin inițierea de reforme la nivelul finalităților, conținuturilor, instituțiilor, metodologiei, organizării și managementului;
- Lărgirea câmpului social de acțiune educativă;
- Accentuarea parteneriatului educațional;
- Reconsiderarea formării inițiale și continue a profesorilor  
Organizarea modulară și integrată a învățământului etc. (E. Joița, 2003).

Educația prezentului pregătește educația viitorului. Tendințele actuale în educație trebuie identificate și valorificate maximal.

**b). Probleme cu care se confruntă educația în prezent:**

- Investiția și inovația în învățământ;
- Conflictul inovație-conservatorism;
- Democratizarea și descentralizarea învățământului;
- Pierderea școlară, abandonul și analfabetismul;
- Egalizarea șanselor de acces pentru toate nivelurile învățământului;
- Informatizarea învățământului;
- Integrarea copiilor cu CES și cu dificultăți de învățare și a copiilor în situație de risc;
- Organizarea de cursuri speciale pentru copiii supradotați;
- Integrarea în sistem a formelor educației;
- Organizarea de activități extradidactice, extrașcolare, para- și perișcolare etc.

**Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare**

☞ Care credeți că este cel mai „important” factor al dezvoltării psihice? Argumentați! Se poate vorbi / argumenta că există o ierarhie a acestor factori în raport cu „importanța”, „rolul” lor în dezvoltarea personalității umane?

☞ Utilizând cât mai multe argumente, explicați contribuția adusă de cei trei factori ai dezvoltării psihice (ereditate, mediu, educație).

☞ J. Locke afirma că la naștere creierul este o „tabula rasa”, care se umple treptat cu tot ceea ce oferă simțurile (nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu). Comentați această poziție, cu argumente și contraargumente.

☞ Comentați următoarea afirmație: „Niciodată doi indivizi nu vor primi exact aceeași educație, aceleași instrucțiuni, pentru că ei niciodată nu se vor putea găsi în aceleași circumstanțe. O astfel de ipoteză este imposibilă” (Helvetius).

☞ Ce relații există între următoarele concepte: ereditate mediu, educație, educabilitate?

☞ Comentați următoarea afirmație: „Nouă zecimi din oamenii pe care îi cunoaștem sunt ceea ce sunt, buni sau răi, folositori sau dăunători, prin efectul educației. Educația este aceea care determină diferența dintre oameni” (J. Locke). Realizați un eseu pe baza ideilor principale desprinse din acest citat.

☞ Comentați teoriile prezentate mai sus. Aduceți argumente/contraargumente pentru fiecare dintre acestea.

☞ Pornind de la teoriile privind factorii dezvoltării personalității, alcătuiți un eseu, în care să vă exprimați părerea personală în legătură cu acestea.

☞ Din bibliografia recomandată, întocmiți o listă cu argumente și contraargumente pentru teoriile propuse.

☞ Care sunt aspectele la ce se referă cele trei fundamente ale educabilității? Cum interacționează / se interrelaționează acestea?

☞ Interpretați puterea și limitele educației, în raport cu mediul și ereditatea! Argumentați-vă opțiunea!

☞ Puneți în centrul colii de hârtie cuvântul „educație”. Scrieți în jurul acestuia alte concepte, sintagme - cheie, reprezentări care se leagă direct sau indirect de „educație”. Trasați, prin săgeți, relațiile dintre acestea. Cum puteți comenta, interpreta conceptograma rezultată? Ce alte modalități de realizare grafică puteți elabora?

☞ Comentați și interpretați următoarele citate. Puteți începe analiza după următorul model:

	<b>Citat 1</b>	<b>Citat 2</b>	<b>Citat „n”</b>
Ideea principală	.	.	.
Idei secundare	.	.	.
Idei comune	.	.	.
Idei contradictorii	.	.	.
Concluzii, reflecții personale	.	.	.

„Educația nu este o operă de rutină, ci una de creație continuă, căci este urmarea și desăvârșirea zămislirii care se face cu atât mai puțin în durere cu cât vor fi mai înțelese mecanismele sale” (A. Berge).

„A educa înseamnă în același timp a comunica o învățătură, a forma sensibilitatea și judecata, a trezi imaginația creatoare. A-l înarma bine pe om pentru a-i permite să trăiască într-un univers în accelerație, înseamnă a-i da, odată cu cunoștințele indispensabile, entuziasm, luciditate și curaj” (G. Berger).

„Educația este acea reconstrucție și reorganizare a experienței, care se adaugă la înțelesul experienței precedente și care mărește capacitatea de a dirija evoluția celei care urmează” (J. Dewey).

„Nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, la orice vârstă” (J. S. Bruner).

„Omul devine om numai prin educație. El nu este decât ceea ce-l face ea. Este de observat că omul nu poate primi această educație decât de la alți oameni, care și ei au primit-o. De aceea, lipsa de disciplină și de instrucție, la unii oameni, îi fac să fie niște dascăli răi pentru elevii lor” (Im. Kant).

☞ Găsiți și alte definiții ale educației și analizați-le după aceeași grilă.

☞ Dați o definiție proprie educației și argumentați-vă afirmația.

☞ Comentați și interpretați următoarele maxime. Puteți începe analiza după următorul model:

	Maxima 1	Maxima 2	Maxima „n”
Ideea principală	.	.	.
Idei secundare	.	.	.
Idei comune	.	.	.
Idei contradictorii	.	.	.
Concluzii, reflecții personale	.	.	.

„Pomul cât e tânăr se îndireptează”.

„Picătură cu picătură se face lac”.

„Timpul este cel mai bun educator”.

„Cine se scoală de dimineață departe ajunge”.

„Omul needucat este ca un corp fără suflet”.

„Omul fără învățatură, ca pământul fără udătură”.

„Nu e bătrân omul când e vorba de învățatură”.

„Și cel învățat moare neînvățat”.

„Nu faci din cioară privighetoare”.

„Cine nu învață de tânăr nu va ști nici la bătrânețe”.

☞ Comentați și interpretați următoarele aserțiuni, stabilind gradul de adevăr sau de fals. Puteți începe analiza după următorul model:



	Maxima 1	Maxima 2	Maxima „n”
Ideea principală	.	.	.
Idei secundare	.	.	.
Idei comune	.	.	.
Idei contradictorii	.	.	.
Concluzii, reflecții personale	.	.	.

„A educa înseamnă a instrui”.

„A educa înseamnă a ști să taci”.

„A educa înseamnă a comunica”.

„A educa înseamnă a dresa”.

„A educa înseamnă a (inter)acționa”.

„A educa înseamnă a oferi modele fundamentale de conduită”.

„A educa înseamnă a dezvălui valori esențiale”.

„A educa înseamnă a stimula dezvoltarea biopsihică a unui tânăr”.

„A educa înseamnă a măsura, a cântări, a evalua”.

„A educa înseamnă a compara, a analiza, a alege”.

„A educa înseamnă a alege prin renunțare”.

☞ Găsiți și alte maxime, proverbe, zicători despre educație și analizați-le după aceeași grilă.

☞ Comentați/interpretați caracteristicile și notele definițiilor ale educației. Puteți să desprindeți altele?

☞ De ce este necesar ca educația să aibă caracter permanent? Argumentați!

☞ Aduceți argumente pentru a susține că educația este o acțiune de umanizare.

☞ Realizați un eseu în care să explicați necesitatea caracterului prospectiv al educației.

☞ Cum argumentați că educația este o acțiune bazată pe comunicare și interrelaționare? Exemplificați!

☞ Dacă educația este acțiune specific umană, animalele nu pot fi educate?

☞ Explicați/interpretați funcțiile educației. Identificați alte funcții, în raport cu societatea, cu educatul și cu propria realizare.

☞ Argumentați importanța funcției de socializare a educației și precizați cum veți proceda, ca viitoare cadre didactice, în vederea socializării elevilor.

☞ Analizați modul în care școala contribuie la transmiterea experienței sociale. Prin ce alte modalități poate contribui școala la realizarea acestei funcții a educației?

☞ Dați exemple concrete de modalități prin care școala își poate exercita funcția culturală. Ca viitori profesori, cum veți putea realiza acest aspect?

☞ Argumentați importanța funcției de profesionalizare a educației. Ca viitori profesori, propuneți activități educaționale concrete prin care să realizați informarea și formarea profesională a elevilor.

☞ Identificați și alte criterii de comparare a formelor educației. Cum credeți că s-ar putea articula mai eficient cele trei forme ale educației la nivelul școlii?

☞ Identificați modalități concrete de integrare în sistem a tipurilor de educație. Este necesară o astfel de abordare? Explicați!

☞ Stabiliți legăturile posibile dintre factorii educației și tipurile de educație.

☞ Ce rol îndeplinește autoeducația în formarea și dezvoltarea individului? Cum se realizează optimal, în ce condiții, cu ce consecințe?

☞ Identificați dezavantajele educației formale și propuneți modalități concrete pentru îndepărtarea acestora.

☞ Argumentați importanța activităților desfășurate în afara școlii, în cadrul nonformal, pentru educația elevilor. Realizați o listă cu exigențe care trebuie respectate în proiectarea și organizarea acestor activități.

☞ Ca viitori profesori de specialitate, precizați cum puteți îmbina, la o temă concretă, elementele formale cu cele nonformale.

☞ Analizați rolul și influența mass-media în formarea tinerilor. Poate fi integrată în mediul nonformal sau informal? Argumentați și exemplificați.

☞ Cum poate influența grupul de prieteni educația elevilor? Exemplificați. În calitate de viitori profesori, propuneți modalități concrete pentru limitarea influențelor negative ale grupului de prieteni asupra formării elevilor.

☞ Care este rolul școlii în armonizarea celor trei tipuri de influențe educative? Propuneți modalități concrete.

☞ Care sunt raporturile dintre instituțiile educative (școală, familie, biserică, mass media, instituții culturale etc.). În ce condiții se poate realiza un parteneriat educativ între acestea? Cu ce efecte?

☞ Cum sunt atinse obiectivele dimensiunilor clasice ale educației în învățământul românesc? Ce modalități de optimizare puteți propune, în acest sens?

☞ Pornind de la textul Legii învățământului, precizați care dimensiuni ale educației sunt atinse și în ce măsură se regăsesc în curricula școlară.

☞ Analizați și exemplificați modul cum se realizează în școală educația intelectuală a elevilor.

☞ Indicați modalități concrete de realizare a educației morale în școală.

☞ Care sunt factorii care influențează în mod direct și care sunt cei care influențează în mod indirect educația morală a elevilor? Exemplificați.

☞ Realizați o listă cu reguli care trebuie respectate în realizarea unei educații morale eficiente.

☞ Ce legătură există între educația intelectuală și cea morală? Dar între educația intelectuală și celelalte dimensiuni ale educației? Puteți afirma că una dintre dimensiunile educației este mai importantă decât celelalte? Argumentați!

☞ Analizați modul în care disciplina de specialitate contribuie la educația estetică a elevilor.

☞ Considerați utilă realizarea educației religioase în școală? Argumentați!

☞ Explicați necesitatea realizării educației fizice în școală.

☞ Argumentați necesitatea introducerii unor valori venite din sfera

„noilor educații” în educația omului postmodern.

☞ Cum pot fi integrate noile educații în cadrul conținuturilor curriculare ale învățământului, evitându-se, în același timp, supraaglomerarea manualelor școlare alternative? Exemplificați cu modalități de integrare a noilor conținuturi în cadrul disciplinei pe care (urmează să) o predați.

☞ Realizați o altă interpretare (inclusiv grafică) a structurii acțiunii educaționale! Comentați diferențele.

☞ Identificând componentele educației și relațiile dintre acestea, construiți un model al structurii educației. Realizați apoi o reprezentare grafică în care să evidențiați relațiile surprinse.

☞ Explicați necesitatea conexiunii inverse în contextul unei situații educaționale. Ce consecințe decurg în situația absenței acestei conexiuni inverse? Exemplificați!

☞ Argumentați importanța ambianței educaționale în realizarea eficientă a activităților didactice.

☞ Care este relația dintre subiectul și obiectul acțiunii educaționale? Pot fi inversate rolurile? Argumentați

☞ Identificați și alte tendințe ale educației postmoderne, luând în seamă și direcțiile reformei învățământului din România.

☞ Identificați și alte probleme ale educației și găsiți soluții cât mai variate.

☞ Care sunt marile probleme ale educației în prezent? Identificați-le și pentru fiecare găsiți soluții.

☞ Realizați un eseu pe tema „educația de mâine”. Surprindeți care vor fi caracteristicile și condițiile de realizare a educației „de mâine”, în opinia Dvs.

☞ Analizați critic situația educației în prezent. Identificați problemele esențiale și găsiți soluții de rezolvare.

## Bibliografie recomandată pentru aprofundări

- Allport, G. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Tehnică
- Bîrzea, C. (1995). *Arta și știința educației*. București: E.D.P. R.A.
- Bocoș, M. (2003). *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință
- Bocoș, M., Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Editura Paralela 45
- Bontaș, I. (2007). *Pedagogie. Tratat*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită, București: Editura BIC ALL
- Bunăiașu, C. M. (2005). *Seminarul didactic universitar. Seminarul disciplinelor pedagogice: structuri, conținuturi, metodologii*. Craiova: Editura Universitaria
- Chelcea, S. (2001). *Metodologia cercetării sociologice: metode cantitative și calitative*. București: Editura Economică
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință
- Cucos, C. (2002). *Pedagogie*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom
- Culic, I. (2004). *Metode avansate în cercetarea socială. Analiza multivariată de interdependență*. Iași: Editura Polirom
- Drăgan, I., Nicola, I. (1993). *Cercetarea psihopedagogică*. Târgu Mureș: Editura Tipomureș
- Dumitru, I. Al. (coord.). (2007). *Calitatea formării personalului didactic. Ghid metodologic și practic pentru DPPD-uri*. Timișoara: Editura Mirton
- Frăsineanu, Ec., S. (2008). *Puncte de sprijin în învățarea pedagogiei: pentru studenții – viitori profesori*. Craiova: Editura Universitaria
- Howitt, D., Cramer, D. (2006). *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Iași: Editura Polirom
- Hubert, R. (1965). *Traité de pédagogie générale*, Presses de Universitaires de France, Paris
- Ilie, V. (2007). *Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative*. Craiova: Editura Universitaria
- Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului*. Iași: Editura Polirom
- Ionel, V. (2004). *Fundamentele pedagogiei*. Craiova: Editura Universitaria

- Iucu, R. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Editura Humanitas Educațional
- Joița, E. (1999). *Pedagogie. Știința integrativă a educației*. Iași: Editura Polirom
- Joița, E. (coord). (2007). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura Universitaria
- Joița, E., Ilie, V., Frăsineanu, Ec. (2003). *Pedagogie – educație și curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
- Macavei, E. (1997). *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*. București: E.D.P. R.A.
- Maciuc, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Maciuc, I. (2006). *Pedagogie I. Repere introductive*. Craiova: Editura Sitech
- Maciuc, I. (2007). *Clasic și modern în pedagogia actuală*. Craiova: Editura Sitech
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*, Paris: Press Universitaires de France
- Moesiodax, I. (1974). *Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia*. București: E.D.P.
- Monteil, J-M. (1997). *Educație și formare*. Iași: Editura Polirom
- Muster, D. (1985). *Metodologia cercetării în educație și învățământ*. București: Editura Litera
- Nicola, I. (1996). *Pedagogie*. București: E.D.P. R.A.
- Novak, A. (1977). *Metode statistice în pedagogie și psihologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Noveanu, E. (1995). *Metodologia cercetării experimentale. Curs introductiv*. București: Universitatea din București, Facultatea de Sociologie, Psihologie, Pedagogie
- Păun, E. (2002). *Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București: Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor
- Planchard, E. (1972). *Cercetarea în pedagogie*. București: E.D.P.
- Planchard, É. (1992), *Pedagogie școlară contemporană*, E.D.P., București
- Radu, I. (coord). (1993). *Metodologia psihologică și analiza datelor*. Cluj-Napoca: Editura Sincron
- Rateau, P. (2004). *Metodele și statisticile experimentale în științele umane*. Iași: Editura Polirom
- Văideanu, G. (coord și autor) (1986). *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași

**PARTEA A II-A**

**TEORIA ȘI METODOLOGIA  
CURRICULUMULUI**





## CAPITOLUL V

### CURRICULUMUL – ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE

#### 1. Delimitări conceptuale

##### a). Istoric

Con-cept	Etape
Lat. curriculum, curricula = drum, parcurs, cursă, scurtă alergare	<p><b><u>Etapa premodernă</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- în secolele XVI-XIX, se folosește în universități medievale din Anglia, Olanda (Leiden) și Scoția (Glasgow), cu sensul de <i>curs obligatoriu de studiu sau de instruire</i>;</li> <li>- se utilizează resimțindu-se nevoia rigurozității în planificare, organizare a <i>traseului</i> de învățare.</li> </ul>
	<p><b><u>Etapa modernă</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- J. Dewey, în 1902 („<i>The child and the curriculum</i>”), folosește sintagma „experiențe de învățare a copilului” – se avansează ideea curriculumului centrat pe copil;</li> <li>- F. Bobbitt (1918 – „<i>The curriculum</i>”) – se accentuează ideea experiențelor concrete, directe și indirecte de învățare, preconizate finalist de școală;</li> <li>- prin curriculum se înțelege atât experiențele de învățare școlare formale, cât și cele extrașcolare, planificate și proiectate în școală;</li> <li>- R. Tyler (<i>Basic principles of curriculum and instruction</i> – 1949) propune accentuarea pe obiective, conținuturi, experiențe, proceduri active, evaluare standardizată.</li> </ul>
	<p><b><u>Etapa postmodernă</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- după anii `50-`60, curriculum devine element de politică educațională;</li> <li>- educația este abordată din perspectivă curriculară;</li> <li>- se face racordarea cu educația permanentă;</li> <li>- se diversifică tipurile de curriculum și se defăințivează elementele componente: obiective, conținuturi, strategii, evaluare, reglare.</li> </ul>

Tabelul nr. V.1. *Evoluția diacronică a conceptului curriculum*

## b). Accepțiuni

- **restrânsă, tradiționalistă:** *curriculum* = conținuturi ale învățământului/documente școlare oficiale care planificau conținuturile instruirii

- **largă, modernă:** *curriculum* = proiect pedagogic care configurează un traseu de învățare și care articulează interdependențele multiple dintre următoarele componente: finalități, conținuturi, strategii de instruire, strategii de evaluare, reglare.

- în literatura românească, termenul se folosește din anii '80 cu precauție și cu sensul său restrâns; cu semnificație largă, se utilizează după anii '90, respectiv '97.

## c). Definiții posibile

Dintre numeroasele definiții date conceptului de *curriculum*, prezente în literatura de specialitate, reținem următoarele note caracteristice (V. Ilie, 2007, E. Joița, 2003, I. Maciuc, 2003, M. Stanciu, 1999, V. Chiș, 2001):

- Concept, teorie, mod de abordare, proiectare, organizare, realizare a unui profil de învățare / formare;
- Activitatea de învățare planificată și îndrumată de școală, indiferent dacă se realizează în școală sau în afara ei, individual sau în grup;
- Proiect educațional prin care se ating finalitățile în școală / în afara ei;
- Totalitatea activităților, proceselor, experiențelor pentru realizarea obiectivelor în școală;
- Totalitatea experiențelor de învățare ale unui elev, sub auspiciile școlii;
- Ansamblul metodologiilor, strategiilor de concepere a proceselor educaționale în școală;
- Orice activitate educațională elaborată pentru atingerea unui scop sau obiectiv;
- Un curs, un modul specific unui domeniu, stagiul de calificare, conform unui profil de formare;
- Tot ceea ce se învață, prin programe stabilite, formale și neformale: informații, situații, modele, norme, experiențe

În baza notelor desprinse mai sus, considerăm că noțiunea de *curriculum* desemnează un proiect, o viziune (la nivel de politică educațională națională, regională, locală, instituțională) ce prefigurează un traseu educativ, în baza unei oferte educaționale, traseu care se fundamentează pe un avantaj larg de experiențe de învățare directe și indirecte trăite de educați, în vederea atingerii idealului educațional (a unui profil de formare), în contexte formale, neformale și informale.

## 2. Tipuri de curriculum

Sintetizând referințele bibliografice, pe baza mai multor criterii, identificăm următoarele tipuri de *curriculum*:

Criteriul	Tipuri / categorii de curriculum
După <b>modelul de proiectare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- curriculum bazat pe discipline separate (tradițional);</li> <li>- curriculum bazat pe structuri interdisciplinare;</li> <li>- curriculum bazat pe competențe;</li> <li>- curriculum bazat pe învățarea deplină;</li> <li>- curriculum bazat pe activitatea elevului;</li> <li>- curriculum bazat pe relația profesor-elevi</li> </ul>
După <b>modalitatea de realizare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- curriculum explicit (formal, scris);</li> <li>- curriculum implicit (influențe din mediul școlar, climat, relații, stil);</li> <li>- curriculum ascuns (efectele psihosociale ale curriculumului explicit);</li> <li>- curriculum absent (curriculum explicit nerealizat din diferite motive)</li> </ul>
După <b>strategia de cercetare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- strategie fundamentală (curriculum general, specializat, ascuns, informal);</li> <li>- aplicativă (curriculum scris, predat, învățat, testat, recomandat)</li> </ul>
După <b>periodizarea școlarității pe cicluri curriculare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- curriculumul achizițiilor fundamentale (grupa pregătitoare-clasa II);</li> <li>- curriculumul de dezvoltare (clasele II-VI);</li> <li>- curriculumul de observare, orientare și consiliere (clasele VI-IX);</li> <li>- curriculumul de aprofundare (clasele X-XI);</li> <li>- curriculumul de specializare (clasele XII-XIII).</li> </ul>
După <b>categoriile de valori dominante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- curriculum umanist;</li> <li>- curriculum vocațional;</li> <li>- curriculum tehnologic.</li> </ul>
După <b>gradul de generalitate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- curriculum general;</li> <li>- curriculum de profil;</li> <li>- curriculum specializat.</li> </ul>
După <b>modul de organizare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- curriculum formal;</li> <li>- curriculum nonformal;</li> <li>- curriculum informal.</li> </ul>
După <b>gradul de obligativitate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- curriculum obligatoriu;</li> <li>- curriculum opțional;</li> <li>- curriculum facultativ.</li> </ul>

Tabelul nr. V.2. *Tipuri de curriculum*

După criteriul cercetării aplicative a *curriculumului* (M. Bocoș, D. Jucan, 2008):

Nivelul	Contextul	Tipul de curriculum
Sistemul de învățământ	Organizarea sistemului de învățământ	- Formal / oficial - Recomandat
Instituția de învățământ sau clasa	Condiții concrete ale școlii / clasei	- Scris - Predat / Operaționalizat - Exclus / Eliminat - De suport - Mascat / neintenționat
Elevul	Activități școlare ale elevului Activități de evaluare ale profesorului	- Învățat / Realizat / Atins - Evaluat / Testat

Tabelul nr. V.3. *Tipuri de curriculum în funcție de criteriul cercetării aplicative a acestuia*

### 3. Analiza ipostazelor curriculumului

a). Din perspectiva unei abordări multidimensionale, identitatea conceptului de *curriculum* poate fi definită din trei perspective (M. Bocoș, D. Jucan, 2008):

- Din punct de vedere *funcțional*, curriculumul indică finalitățile educaționale de atins și, prin intermediul acestora, orientează, organizează procesul de instruire;

- Din punct de vedere *funcțional- structural*, curriculumul este interpretat din perspectiva elementelor sale componente: finalități, conținuturi, strategii, evaluare, reglare;

- Din punct de vedere al *produsului*, curriculumul se obiectivează în planuri de învățământ, programe școlare, manuale în alte documente curriculare auxiliare.

b). J. Wiles și J. C. Bondi (1984) vorbesc de două dimensiuni:

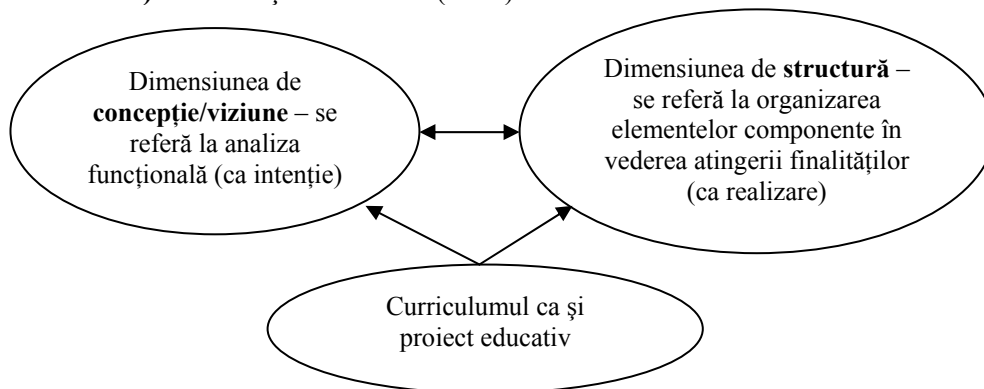


Figura nr. V.1. *Dimensiuni / ipostaze curriculare*

c). Triada generică a ipostazelor curriculare (D. Ungureanu, 1999)

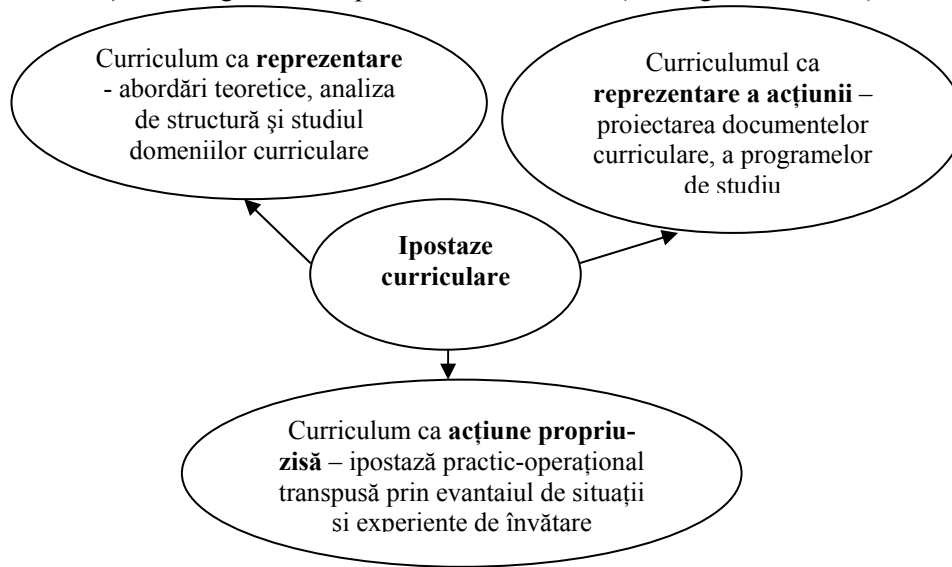


Figura nr. V.2. Triada generică a ipostazelor curriculare

d). Abordarea curriculumului din triplă ipostază (D. Potolea, 2002):

d.1). **Planul structurii** vizează elementele componente ale curriculumului (modelul pentagonal: finalități, conținuturi, strategii, evaluare/reglare, timp):

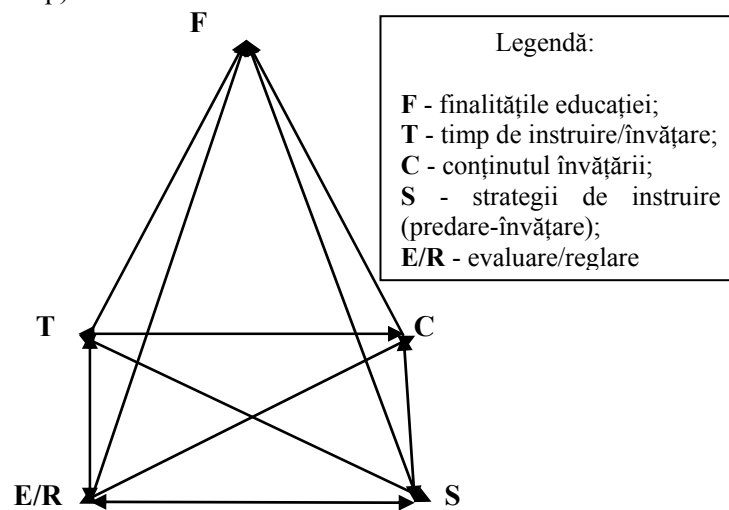


Figura nr. V.3. Modelul pentagonal al curriculumului

**d.2). Planul procesual** – care indică următoarele procese fundamentale: cercetare, proiectare, implementare, evaluare, reglare:

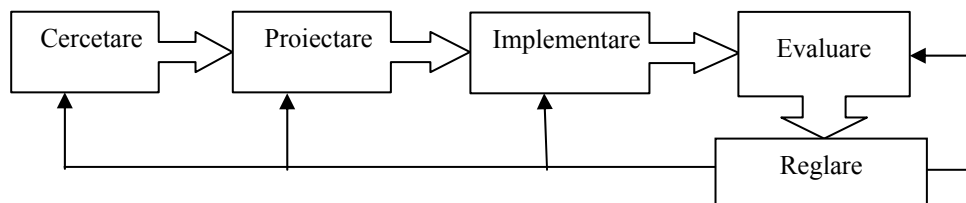


Figura nr. V.4. Succesiunea elementelor planului procesual

**d.3). Planul produsului** – se referă la ansamblul de rezultate ale proiectării curriculare: *principale* (planuri de învățământ, programe curriculare, manuale școlare) și *auxiliare curriculare* (ghiduri metodologice, metodologii, seturi multimedia, soft-uri educaționale).

#### 4. Reforma curriculară în România – componentă a reformei sistemului de învățământ

Reformele de învățământ din lumea întreagă au în vedere și necesitatea reformulării finalităților, reorganizării conținuturilor, strategiilor instructive și de evaluare. În principal, reformele curriculare vizează respectarea unor principii:

- Accentuarea învățării active și interactive;
- Informatizarea învățământului;
- Utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare (programe de televiziune, radio, Internet);
- Promovarea interculturalismului;
- Promovarea principiilor educației permanente etc.

Începând cu anul școlar 1998-1999, a devenit operant Curriculumul Național, alcătuit din:

a). **Curriculum - nucleu sau trunchiul comun (65-70%)** - reprezintă numărul minim de ore obligatorii pentru fiecare disciplină de învățământ – (circumscrie ansambluri de cunoștințe fundamentale, capacități, competențe, modele atitudinale și comportamentale);

b). **Curriculum la decizia școlii (30-35%)** – acoperă diferența de ore până la numărul maxim pe disciplină și pe an de studiu, prevăzute în Planul de învățământ și cunoaște următoarele variante:

- *Curriculum nucleu aprofundat* – presupune parcurgerea curriculumului - nucleu până la numărul maxim de ore prevăzut în Planul de învățământ, în vederea aprofundării obiectivelor și conținuturilor;
- *Curriculum nucleu extins* – presupune parcurgerea numărului

maxim de ore din Planul de învățământ, punând accent pe noi obiective și pe noi conținuturi;

- *Curriculum elaborat în școală* – se referă la diverse tipuri de opționale propuse ca oferte educative elevilor, în raport cu opțiunile acestora, aptitudinile lor (de aprofundare, de extindere, preluat din trunchiul comun al altor discipline, ca disciplină nouă, integrat).

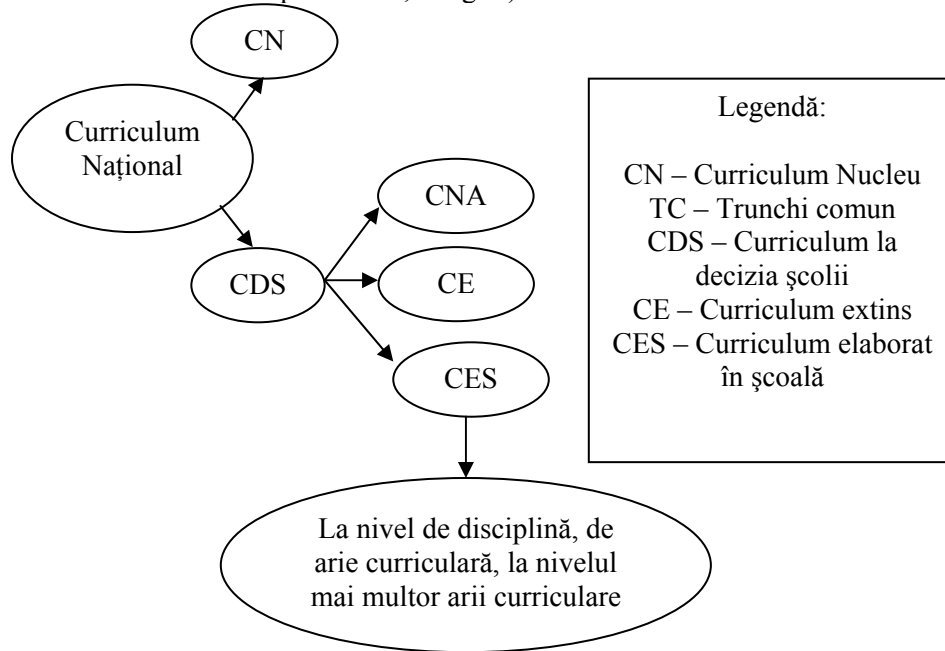


Figura nr. V.5. Elemente componente ale Curriculumului Național

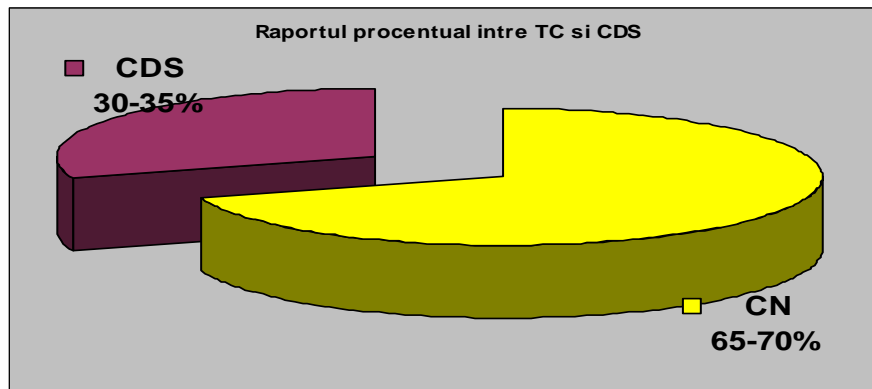


Figura nr. V.6. Raport procentual între Curriculum Nucleu (CN) și Curriculum la decizia școlii (CDS)

Curriculum Național a fost construit într-o viziune sistemică, bazându-se pe utilizarea unor concepte – cheie:

**I. Arii curriculare** – reprezintă domenii care oferă o viziune multi- și interdisciplinară asupra obiectelor de studiu: *Limbă și comunicare, Matematică și științele naturii, Om și societate, Arte, Tehnologii, Educație fizică și sport, Consiliere și orientare*;

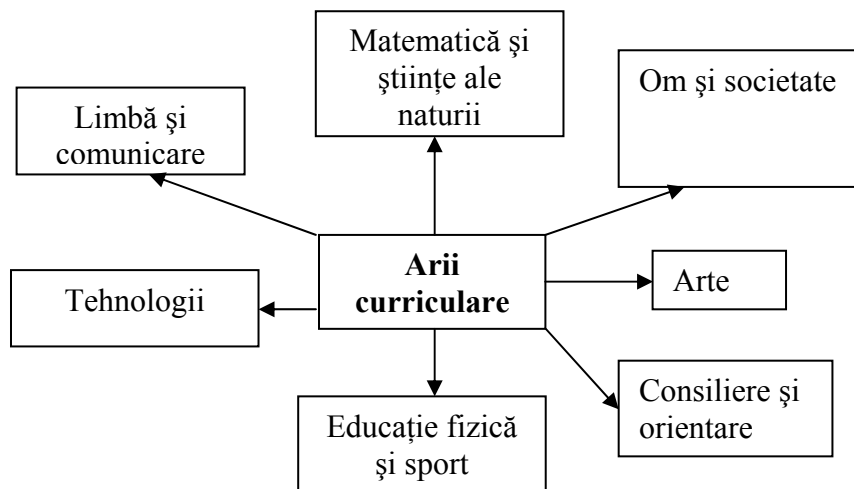


Figura nr. V.7. Ariile curriculare

**II. Ciclurile curriculare** reprezintă periodizări ale școlarității, care au în comun obiective specifice și grupează mai mulți ani de studiu, aparținând uneori de niveluri școlare diferite: *ciclul achizițiilor fundamentale* (grupa pregătitoare-clasa II); *ciclul de dezvoltare* (clasele II-VI); *ciclul de observare, orientare și consiliere* (clasele VI-IX); *ciclul de aprofundare* (clasele X-XI); *ciclul de specializare* (clasele XII-XIII). Aceste periodizări ale școlarității se suprapun peste structura formală a sistemului de învățământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape școlare și de a regla procesul de învățământ prin intervenții de natură curriculară.

Ciclurile curriculare sunt prezentate în tabelul care urmează:



19	Liceu teoretic, tehnologic, vocațional	XIII	Specializare
18		XII	
17	Școala profesională	XI	Aprofundare
16		X	
15	Școala de ucenici	IX	Observare și orientare
14	Învățământ gimnazial	VIII	
13		VII	
12		VI	Dezvoltare
11		V	
10	IV		
9	Învățământ primar	III	Achiziții fundamentale
8		II	
7		I	
6	Învățământ preșcolar	Anul pregătitor	
5			
4			
3			

Tabelul nr. V.4. *Ciclurile curriculare*

Întrucât activitatea la clasă ar trebui orientată către atingerea obiectivelor ciclurilor curriculare, le reamintim în cele ce urmează:

Cicluri curriculare	Obiectiv major	Obiective secundare vizate
<b>Ciclul curricular al achizițiilor fundamentale</b> (grupa pregătitoare a grădiniței - acolo unde există, urmată de clasele I și a II-a)	- acomodarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială	- asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenționale (scris, citit, calcul aritmetic); - stimularea copilului în vederea percepției, cunoașterii și stăpânirii mediului apropiat; - stimularea potențialului creativ al copilului, a intuiției și a imaginației acestuia; - asigurarea motivării pentru învățare, înțelegă ca o activitate socială
<b>Ciclul curricular de dezvoltare</b> (clasele a III-a - a VI-a)	- formarea și modelarea capacităților de bază necesare	- dezvoltarea achizițiilor lingvistice și încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne și a limbilor străine pentru exprimarea în situații variate de comunicare; - dezvoltarea unei gândiri structurate și a

	<p>pentru continuarea studiilor</p>	<p>competenței de a aplica în practică rezolvarea de probleme;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoașterii;</li> <li>- constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică și pluralistă;</li> <li>- încurajarea talentului, a experienței și a expresiei în diferite forme de artă;</li> <li>- formarea responsabilității pentru propria dezvoltare și sănătate;</li> <li>- formarea unei atitudini responsabile față de mediu.</li> </ul>
<p><b>Ciclul curricular de observare și orientare</b> (clasele a VII-a - a IX-a)</p>	<p>- orientarea în vederea optimizării opțiunii școlare și profesionale ulterioare</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- descoperirea de către elev a propriilor afinități, aspirații și valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;</li> <li>- formarea capacității de analiză a setului de competențe dobândite prin învățare, în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;</li> <li>- dezvoltarea capacității de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate;</li> <li>- dezvoltarea gândirii autonome și a responsabilității față de integrarea în mediul social.</li> </ul>
<p><b>Ciclul curricular de aprofundare</b> (clasa a X-a – clasa a XI-a)</p>	<p>- adâncirea studiului în profilul și specializarea aleasă, asigurând, în același timp, o pregătire generală pe baza opțiunilor din celelalte arii curriculare</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dezvoltarea competențelor cognitive ce permit relaționarea informațiilor din domenii înrudite ale cunoașterii;</li> <li>- dezvoltarea competențelor socioculturale ce permit integrarea activă în diferite grupuri sociale;</li> <li>- formarea unei atitudini pozitive și responsabile față de acțiunile personale cu impact asupra mediului social;</li> <li>- exersarea imaginației și a creativității ca surse ale unei vieți personale și sociale de calitate.</li> </ul>
<p><b>Ciclul curricular de specializare</b> (Clasa a XII /a XIII-a)</p>	<p>- pregătirea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar de profil sau pe piața muncii</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dobândirea încrederii în sine și construirea unei imagini pozitive asupra reușitei personale;</li> <li>- luarea unor decizii adecvate în contextul mobilității condițiilor sociale și profesionale;</li> <li>- înțelegerea și utilizarea modelelor de funcționare a societății și de schimbare</li> </ul>

Tabelul nr. V.5. *Obiectivele vizate în funcție de ciclurile curriculare*

**III. Nivelurile de învățământ** – sunt ierarhizate pe verticală, în funcție de vârsta educabililor, de nevoile lor educaționale și de gradul de dificultate al conținuturilor învățării. În prezent, învățământul românesc este structurat pe următoarele niveluri de învățământ: *preșcolar, primar, secundar, superior*.

**IV. Ciclurile de învățământ** – ca și nivelurile de învățământ, au o structură ierarhică, pe verticală, diacronică, explicitând mai mult periodizarea școlii. Un nivel de învățământ poate avea aceeași denumire cu un ciclu de învățământ sau un nivel poate să înglobeze mai multe cicluri de învățământ. În învățământul preuniversitar românesc, identificăm următoarele cicluri de învățământ: *antepreșcolar, preșcolar, elementar, secundar inferior (gimnazial), secundar superior (liceal)*.

**V. Filierile** – spre deosebire de niveluri și cicluri, segmentează curriculumul global pe orizontală, nu pe verticală, acest lucru fiind posibil doar la nivelul ciclului secundar superior. În învățământul secundar superior românesc, coexistă următoarele filiere: liceul, școala profesională, școala complementară (de ucenici). Filiera liceală are trei subfilii: teoretică, tehnologică, vocațională.

În zona învățământului superior, se poate vorbi de: filiera postliceală (școlile postliceale, școlile de maiștri), filiera universitară, cu trei subdiviziuni: învățământ universitar de scurtă durată (colegii universitare – care în prezent nu mai există în învățământul românesc), învățământul universitar de lungă durată (facultăți), învățământul postuniversitar (studii masterale, doctorale, specializări profesionale)

Iată cum se prezintă filierile, profilurile și specializările din învățământul românesc:

<b>Învățământ secundar superior</b>			
Filieră	Subfilieră	Profiluri	Specializări
Liceu	Teoretică	Umanist	- filologie - limbi moderne - limbi clasice - istorie-geografie - științe socio-umane
		Real	- matematică-fizică - fizică-chimie - chimie-biologie
	Tehnologică	- tehnologii informaționale - tehnic - comerț-servicii - resurse naturale și protecția mediului	
	Vocațională	- sportiv - militar - artistic - teologic - pedagogic	
Școală profesională			
Șc. de ucenici (complementară)			
<b>Învățământul superior</b>			
Postliceală	-școli postliceale - școli de maiștri		Notă: la nivel superior profilurile sunt corelate cu anumite facultăți, iar specializările sunt secțiile propriu-zise ale facultății de profil (o facultate are mai multe profiluri)
Universitară	- învățământul universitar de scurtă durată (numai există în țara noastră); - învățământul universitar de lungă durată (facultăți); - învățământul postuniversitar (studii masterale, doctorale, specializări profesionale)		

Tabelul nr. V.6. *Filierele, profilurile și specializările din învățământul secundar superior și superior*

**V. Mediile curriculare** – reprezintă ambianțe generale care influențează semnificativ demersurile de proiectare, implementare și evaluare curriculară, prin coordonate spațio-temporale, materiale, ideologice.

S. Cristea (2000) propune următoarea clasificare a mediilor curriculare:

Medii curriculare	Exterioare școlii	<ul style="list-style-type: none"> <li>- structura sistemului social global;</li> <li>- coordonatele sistemului economic;</li> <li>- sistemul de comunicare;</li> <li>- sistemul cunoașterii științifice;</li> <li>- sistemul tehnologic;</li> <li>- sistemul moral;</li> <li>- sistemul religios;</li> <li>- sistemul estetic;</li> <li>- sistemul de asistență socială, medicală, psihopedagogică</li> </ul>
	Ale școlii	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizarea sistemului educațional pe niveluri și trepte de școlaritate;</li> <li>- configurarea specifică, coerența și consistența internă a nivelurilor și treptelor de școlarizare;</li> <li>- articulările și interdependența dintre nivelurile și treptele școlare, pe de o parte, și ciclurile școlare, pe de altă parte;</li> <li>- ameliorarea continuă a sistemului de formare inițială a cadrelor didactice;</li> <li>- eficientizarea pedagogică a instituțiilor angajate în proiectarea, implementarea și dezvoltarea curriculară.</li> </ul>
	Aflate la intersecția dintre sistemul social global și cel educațional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mediul curricular managerial (al politicii educaționale naționale)</li> <li>- mediul curricular cultural</li> <li>- mediul curricular economic</li> <li>- mediul curricular comunitar;</li> <li>- mediul curricular al tehnologiilor didactice.</li> </ul>

Tabelul nr. V.7. *Inventar al mediilor curriculare*

**VI. Situațiile educative** – sunt „totalități concrete prin care se manifestă fenomenul educațional, sunt împrejurări în care factorul educativ se realizează” (V. Ionel, 2004, p. 31);

**VII. Experiențele de învățare** – se referă la modalitatea personalizată de trăire într-o anumită situație de învățare, ce se poate obiectiva în modificări ale structurilor cognitive, afective, psiho-comportamentale;

**VIII. Profilul de formare** reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului național care descrie așteptările față de absolvenții învățământului obligatoriu și se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politică educațională, precum și pe caracteristicile psiho-pedagogice ale elevilor. Capacitățile, atitudinile și valorile vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării urmărite prin aplicarea noului curriculum. Astfel, absolvenții învățământului general și obligatoriu ar trebui

(sursa: <http://cnc.ise.ro/>):

<b>să demonstreze gândire creativă, prin:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- utilizarea, evaluarea și ameliorarea permanentă a unor strategii proprii pentru rezolvarea de probleme;</li><li>- elaborarea unor modele de acțiune și de luare a deciziilor adecvate într-o lume dinamică;</li><li>- formarea și utilizarea unor deprinderi de judecată critică;</li><li>- folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte sociale diferite;</li></ul>
<b>să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale, prin:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- dobândirea deprinderilor specifice achizițiilor fundamentale (citit, scris, calcul aritmetic) și aplicarea lor efectivă în procesul comunicării;</li><li>- formarea și utilizarea deprinderilor de comunicare socială, verbală și nonverbală;</li><li>- cunoașterea și utilizarea eficientă și corectă a codurilor, a limbajelor și a convențiilor aparținând terminologiei diferitelor domenii ale cunoașterii;</li></ul>
<b>să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități, prin:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- participarea la viața socială a clasei, a școlii și a comunității locale din care fac parte;</li><li>- identificarea drepturilor și a responsabilităților care le revin în calitate de cetățeni ai României și reflecția asupra acestora;</li><li>- înțelegerea și evaluarea interdependențelor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global;</li></ul>
<b>să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite, prin:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- folosirea unei varietăți de limbaje și de instrumente pentru a transmite idei, experiențe și sentimente;</li><li>- cunoașterea diverselor roluri sociale și a implicațiilor acestora asupra vieții cotidiene;</li><li>- demonstrarea capacității de a lucra în echipă, respectând opiniile fiecăruia;</li><li>- exprimarea voinței de a urmări un țel prin mijloace diferite;</li></ul>
<b>să contribuie la construirea unei vieți de calitate, prin:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- dezvoltarea unor atitudini pozitive față de sine și față de semenii: toleranță, responsabilitate, rigoare etc.</li><li>- formarea și exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată;</li><li>- acceptarea și promovarea unui mediu natural propice vieții;</li><li>- cunoașterea și respectarea drepturilor fundamentale ale omului;</li><li>- formularea unor judecăți estetice privind diferite aspecte ale realității naturale și sociale;</li><li>- formarea unei sensibilități deschise spre valorile estetice și artistice;</li></ul>
<b>să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- folosirea de idei, modele și teorii diverse pentru a investiga și a descrie procesele naturale și sociale;</li></ul>

<b>adevat, prin:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- folosirea echipamentelor informatice în calitatea lor de instrumente ale comunicării;</li> <li>- cunoașterea și utilizarea tehnologiilor întâlnite în viața cotidiană;</li> <li>- înțelegerea consecințelor etice ale dezvoltării științei și tehnologiei asupra omului și mediului;</li> </ul>
<b>să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență, prin:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dezvoltarea unei metodologii de muncă intelectuală și a capacității de explorare a realității înconjurătoare;</li> <li>- dobândirea unei culturi a efortului fizic și intelectual, ca expresie a dorinței de realizare personală și socială;</li> </ul>
<b>să și construiască un set de valori individuale și sociale și să și orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea, prin:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstrarea competenței de a susține propriile opțiuni;</li> <li>- înțelegerea modului în care mediul social și cultural (familia, normele sociale, codurile lingvistice, tradițiile istorice etc.) influențează ideile și comportamentele proprii, precum și pe ale altora;</li> <li>- cunoașterea și analiza oportunităților oferite de diferite filiere vocaționale, în funcție de aptitudinile individuale;</li> <li>- realizarea unor planuri personale de acțiune și motivarea pentru învățarea continuă.</li> </ul>

Tabelul nr. V.8. *Profilul de formare pentru absolventul învățământului general și obligatoriu*

**IX. Standardele curriculare de performanță** - sunt criteriile de evaluare a calității procesului de învățare. În termeni concreți, standardele constituie specificări de performanță vizând cunoștințele, competențele și comportamentele stabilite prin curriculum. Sunt criteriile de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele fiecărei discipline de către elevi, la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ obligatoriu. Standardele permit:

- evidențierea progresului realizat de elevi de la o treaptă de școlaritate la alta;
- sunt exprimate simplu, sintetic și inteligibil pentru toți agenții educaționali;
- reprezintă baza de plecare pentru elaborarea descriptorilor de performanță, respectiv a criteriilor de notare;
- Standardele sunt centrate pe elev și relevante din punctul de vedere al motivării acestuia pentru învățare;
- sunt orientate spre profilul de formare al elevului;
- conduc la finalizarea parcursului școlar și la intrarea în viața socială;
- ar trebui să motiveze elevul pentru învățarea continuă și să conducă la structurarea capacităților proprii învățării active.

Exemplificăm cu un extras din Programa școlară de *Cultură civică* (clasele a VII-a și a VIII-a), aparținând ariei curriculare „*Om și societate*”:

<b>Obiective cadru</b>	<b>Standarde curriculare de performanță</b>
1. Utilizarea limbajului din sfera valorilor civice într-un discurs oral sau scris	<b>S1.</b> Comentarea și interpretarea unor fapte, situații, texte referitoare la comportamentul civic
2. Cunoașterea valorilor fundamentale ale democrației, a practicilor democratice și a drepturilor omului	<b>S2.</b> Recunoașterea drepturilor și responsabilităților implicate în orice acțiune individuală și/ sau socială <b>S3.</b> Realizarea în discursurile scrise sau orale a unor legături între valori și practicile subiacente specifice unei societăți democratice
3. Dezvoltarea capacităților de a dialoga și de a coopera în condițiile acceptării pluralismului și valorizării pozitive a diferențelor	<b>S4.</b> Relaționarea unui mesaj civic cu cel al unui partener în situații de comunicare dialogată <b>S5.</b> Identificarea unor situații în care este nevoie de pluralism și valorizare pozitivă a diferențelor
4. Manifestarea unor atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți	<b>S6.</b> Asumarea unor roluri sociale care implică o relaționare pozitivă față de sine și față de ceilalți
5. Stimularea interesului pentru participarea la viața socială și pentru exersarea calității de cetățean	<b>S7.</b> Acceptarea și îndeplinirea unor sarcini și responsabilități la nivelul grupului sau al comunității

Tabelul nr. V.9. *Exemple de standarde curriculare de performanță la disciplina Cultură civică*

### **Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare**

☞ Pornind de la accepțiunile conceptului de *curriculum*, elaborați propriu o definiție și argumentați-o. Care sunt consecințele definiției formulate pentru realitatea educațională practică?

☞ Considerați necesară introducerea termenului *curriculum* în domeniul educațional? Argumentați!

☞ Un părinte vă cere să îi explicați semnificația conceptului *curriculum*. Încercați să explicați, pe înțelesul acestuia, sensul acestui termen.

☞ Elaborati grafic o scală a timpului, marcând principalele momente care au marcat evoluția istorică a curriculumului.

☞ Realizați un eseu pe tema „Curriculumul – esența și viața unei



școli”.

☞ Elaborați definiții pentru tipurile de curriculum prezentate mai sus.

☞ Explicați înțelesul următoarelor sintagme: *curriculum formal*, *curriculum scris*, *curriculum recomandat*, *curriculum extins*, *curriculum elaborat în școală*, *curriculum aprofundat*.

☞ Formulați definiții pentru *curriculum nonformal* și *curriculum informal*.

☞ Explicați diversitatea tipurilor de curriculum. Este necesară? Care sunt consecințele educaționale care decurg?

☞ Ce relații puteți stabili între următoarele tipuri de curriculum: curriculum intenționat, curriculum predat, curriculum învățat, curriculum evaluat? Surprindeți aceste aspecte sub forma unei reprezentări grafice.

☞ Ce este curriculumul ascuns? Exemplificați și descrieți câteva elemente ce aparțin curriculumului ascuns pe care le-ați surprins pe perioada școlarității sau studenției.

☞ Ce înțelegeți prin „activități extracurriculare”? Sunt activități „fără”, „în afara” curriculumului?

☞ Putem vorbi de un curriculum al unei familii, biserici, instituții de cultură? Cum le-ați caracteriza? Ce valori ați propune pentru fiecare?

☞ Analizați ipostazele curriculumului. Ce observați? Ce comentarii/reflecții personale puteți elabora?

☞ Identificați avantajele și limitele valorizării predominante a uneia sau a alteia dintre ipostazele curriculare.

☞ Identificați elementele componente ale curriculumului, prezentați relațiile dintre ele și precizați importanța acestora. Puteți identifica o succesiune de prezentarea a acestora, în raport cu importanța lor? Comentați!

☞ Interpretați modelul pentagonal al curriculumului (D. Potolea). Încercați o altă reprezentare grafică pentru acesta. Argumentați-vă propunerea.

☞ Analizați relația dintre curriculum și conținutul învățământului. De ce credeți că uneori se confundă cele două concepte?

☞ Care este relația dintre curriculum și instruire? Argumentați.

☞ În urma identificării problemelor cu care se confruntă localitatea în care locuiți/studiați, elaborați un curriculum pentru această localitate (zonal, regional, local).

☞ Sunteți rugați de directorul școlii să le explicați colegilor că termenul de curriculum nu se suprapune peste cel de documente curriculare. Cum veți proceda pentru a clarifica cele două concepte?

☞ Care sunt avantajele segmentării perioadei de școlarizare în cicluri curriculare?

☞ Exprimați-vă punctul de vedere privind filierele, profilurile și specializările din învățământul secundar superior și cel superior. Puteți concepe o altă desfășurare?

☞ Care este opinia Dvs. privind profilul de formare? Concepeți o listă cu alte obiective / competențe pe care absolventul învățământului obligatoriu să le poată folosi la sfârșitul școlarizării!

☞ Ce înțelegeți prin ofertă curriculară a unei instituții (școli)? Dați o definiție proprie și exemplificați.

☞ Ce elemente de noutate, schimbare aduce Reforma curriculară în România? Comentați-le critic.

☞ Sunteți puși în situația de a găsi soluții la dificultățile de adaptare a curriculumului la condițiile concrete de organizare și realizare a activităților de predare-învățare-evaluare. Care sunt dificultățile și ce soluții propuneți?

☞ Pornind de la obiectivele cadru (competențele generale) din Programa analitică a unei discipline, formulați standarde curriculare, în raport cu acestea. Comparați-le cu cele deja prescrise în documente curriculare oficiale! Ce constatări puteți face?

☞ Realizați proiecte de cercetare ameliorativă pe una din problemele teoriei și metodologiei curriculumului: manuale alternative, supraaglomerare informațională, oboseală școlară, opționalele curriculare, proiectarea interdisciplinară a unităților de învățare, organizarea modulară a conținuturilor, educația la distanță, educația on-line, informatizarea învățământului

## CAPITOLUL VI

### FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

#### 1. Definire

**Finalitățile educaționale** – reprezintă anticipări, intenționalități, proiecții, aspirații pe termen lung, mediu sau scurt, la nivel de politică educațională, care orientează acțiunea educativă, în vederea modificării (formării și dezvoltării) intenționate a personalității umane, în raport cu anumite valori dezirabile, acceptate de o societate sau alta. Finalitățile exprimă sensul (caracterul) teleologic sau finalist al educației. Ele dau educației un sens, o orientare, evitându-se eșuarea în „confuzie, fragmentarism, contradictoriu”, lipsă de „coerență, echilibru, globalitate a abordării” (I. Maciuc, 2003, p.82).

Funcțiile finalităților educaționale:

Funcții	Descriere
De orientare valorică a procesului instructiv-educativ	Direcționează acțiunea educativă către seturi de valori acceptate la nivel de politică educațională și socială
De anticipare a profilului de formare	Conțin repere ale formării personalității umane, pe etape, cicluri, profile (termen scurt, mediu și lung).
De control (evaluare și autoevaluare)	În raport cu finalitățile, se stabilesc criteriile, itemii, standardele, baremele de evaluare
De reglare a procesului instructiv-educativ	Orientarea valorică a procesului instructiv-educativ se face în funcție de finalități. Ele dau măsura, sensul, orientarea, devin repere ale eficienței, calității.

Tabelul nr. VI.1. *Funcțiile finalităților educaționale*

#### 2. Tipuri de finalități. Taxonomii posibile

a).

Categorii	Descriere
<b>Idealul educațional</b>	- lat. <i>idealis</i> = perfecțiune de atins - finalitatea cu cel mai ridicat grad de generalitate, pe termen lung

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimă modelul dezirabil cerut de o societate</li> <li>- indică sensul axiologic, nivelul perfecțiunii umane;</li> <li>- este o sinteză a așteptărilor sociale;</li> <li>- indică orientările strategice ale acțiunii educative, văzută în ansamblu, la nivelul întregii societăți;</li> <li>- caracteristici: caracter național, istoric, dinamic, permanent, strategic, prospectiv, obiectiv, subiectiv, caracter abstract;</li> <li>- dimensiuni: socială, psihologică, pedagogică.</li> </ul>
<b>Scopul</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- derivat, ca grad de generalitate, din ideal</li> <li>- detaliază idealul la nivelul dimensiunilor educației;</li> <li>- definește proiecte pe termen mediu;</li> <li>- indică direcții de acțiune pe niveluri, cicluri, profiluri de învățământ, dimensiuni ale educației;</li> </ul>
<b>Obiectivele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ipostaze concrete ale finalităților</li> <li>- orientări pe termen scurt;</li> <li>- sprijină formularea sarcinilor de învățare;</li> <li>- Categori: generale / cadru (pe etape de școlaritate), specifice / de referință (pe arii, discipline, tipuri de școli), concrete, operaționale, pe acțiuni, situații, sarcini, de evaluare / referențiale / standarde</li> </ul>

Tabelul nr. VI.2. *Tipuri de finalități*

### b). Taxonomii posibile. Derivarea pedagogică

*Taxonomie* (grecescul *taxis* – ordine, așezare, clasificare + *nomos* – regulă, normă) = teoria legilor și principiilor clasificării, ordonării, sistematizării fenomenelor și obiectelor realității, pe baza unor criterii clare și precise.

Taxonomia finalităților / obiectivelor educaționale reprezintă clasificarea acestora în funcție de anumite criterii (domeniul lor de conținut, gradul de generalitate, operațiile mentale implicate în învățare, tipul de activitate predominantă etc.).

<b>Criterii</b>	<b>Categorii</b>
După gradul de generalitate	a). Ideal > scopuri > obiective b). Obiective generale (scopuri) > Obiective intermediare (specifice) > Operaționale / finale / Performative / Comportamentale
După tipul de activitate (predominant intelectuală / predominant acțională)	Obiective informative (cunoaștere, înțelegere, achiziționare) și obiective formative (formarea și dezvoltarea unor capacități, priceperi, deprinderi, atitudini, aptitudini, competențe)
După sfera personalității (cognitivă, afectivă sau	Obiective cognitive, afective, psihomotorii

psihomotorie)	
După durata de realizare	Pe termen lung (ideal, scopuri), mediu (obiective specifice), scurt (operaționale)
După performanța așteptată	Centrate pe cunoștințe, pe capacități, pe atitudini, pe comportamente, pe competențe etc.
După gradul de diferențiere	Obiective comune, diferențiate, individualizate, personalizate

Tabelul nr. VI.3. *Taxonomii posibile ale finalităților educaționale*

Cea mai cunoscută și utilizată taxonomie este cea realizată de B. S. Bloom (pentru domeniul cognitiv), Krathwohl (pentru domeniul afectiv) și Simpson (pentru domeniul psihomotor). În interiorul acestor domenii (de conținut) există o dimensiune de diferențiere și ordonare a proceselor psihice implicate în învățare, în funcție de gradul lor de complexitate:

Domeniul psihomotor	Domeniul cognitiv	Domeniul afectiv
1. Percepere: observarea mediului extern	1. Receptarea (cunoaștere)	1. Receptare: contactul inițial și recunoașterea unei valori
2. Dispoziție: inducerea motivației pentru declanșarea reacției	2. Aprofundarea (înțelegerea)	2. Reacție: comportare conform normelor
3. Reacție dirijată: realizarea activității voluntare	3. Aplicarea	3. Valorizare: conștientizarea și evaluarea comportamentului
4. Automatism repetarea în vederea formării deprinderilor	4. Analiza	4. Organizare: sistematizarea valorilor
5. Reacție complexă structurarea actelor în comportamentul complex	5. Sinteza	5. Caracterizare: autoevaluarea propriei persoane
	6. Evaluarea	

Tabelul nr. VI.4. *Modelul integrării ierarhice a obiectivelor după sfera personalității*

**Derivarea pedagogică** – reprezintă succesiunea de operații de trecere progresivă de la categoria de finalitate cu cel mai ridicat grad de generalitate (ideal) până la finalitățile cele mai concrete (obiective operaționale). Trecerea progresivă de la obiective concrete, la finalități cu un grad de generalizare ridicat se numește **integrare pedagogică**.

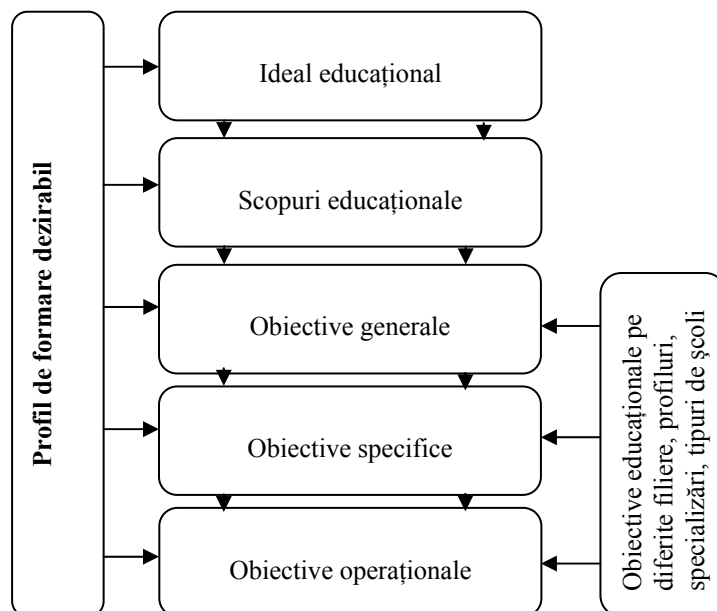


Figura nr. VI.1. Modelul derivării / integrării finalităților educaționale

### 3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

**Operaționalizarea obiectivelor** reprezintă demersul de transpunere a scopurilor procesului de învățământ în obiective specifice și a acestora în obiective concrete, finale, prin precizarea unor comportamente cognitive / psihomotorii observabile și măsurabile, prin intermediul unor verbe de acțiune.

Operaționalizarea presupune transformarea unui obiectiv în operații, manifestări, comportamente, conduite, atitudini, direct observabile, dar și măsurabile și evaluabile.

Operaționalizarea vizează atingerea de către elevul implicat într-o sarcină de învățare a unei performanțe sau competențe. Astfel, operaționalizarea se poate face după:

- *Criteriul performanței* – se referă la ceea ce elevul poate să facă, este apt să realizeze pe parcursul și la finele unei secvențe de instruire, în raport cu un conținut ideatic precis delimitat;
- *Criteriul competenței* – se referă la capacitatea de conservare și transfer la nivel superior, ceea ce ușurează atingerea unor performanțe stabilite, obiective operaționale viitoare. Orice performanță pretinde exersarea unor capacități și competențe.

*Condiții / etape ale operaționalizării* – vizează construirea/elaborarea unui obiectiv prin respectarea simultană a unor criterii. Prezentăm concepțiile unor autori în domeniu privind condițiile operaționalizării:

C. Bârzea	-un obiectiv trebuie să precizeze o modificare calitativă, nu cantitativă a capacităților elevilor - orice obiectiv trebuie să precizeze situațiile de învățare sau condițiile care determină modificările proiectate; - trebuie să precizeze nivelul minim de realizare
R.F. Mager	- denumirea comportamentului observabil; - enunțarea condițiilor în care elevii vor demonstra că au realizat schimbarea proiectată prin obiectiv; - criteriul reușitei: nivelul de performanță acceptabilă
B.R. Miller	- Cuvântul, respectiv verbul de acțiune care desemnează comportamentul observabil; - Indicator + control; - Indicația de răspuns corect
G. de Landsheere	- Subiectul (cine?) - Comportamentul (Ce, Care?); - Performanța (Care este produsul?) - Condiții (Cum, în ce condiții?) - Criterii de evaluare (Este produsul satisfăcător?)

Tabelul nr. VI.5. *Condiții ale operaționalizării*

Cea mai cunoscută metodologie de operaționalizare este a lui Mager:

<b>Condiții ale operaționalizării</b>	<b>Descriere, exigențe, condiții, exemple</b>
1. Descrierea comportamentului observabil	- se precizează în obiectiv conduita, performanțele elevilor (proces, acțiuni, operații observabile), rezultate așteptate; - utilizarea unor verbe de acțiune - evitarea unor verbe de acțiune ambigue (a cunoaște, a înțelege, a ști) - exemple de verbe de acțiune (vezi tabelul nr. VI.7.)
2. Precizarea condițiilor psihopedagogice de manifestare a performanței	- materiale didactice, conținut ideatic, mijloace tehnice, instrucțiuni oferite, transferul unor achiziții, experiența personală etc.) - pentru învățământul diferențiat se folosesc mai multe niveluri de performanță, deci, mai multe condiții; - se pot utiliza sintagme precum: „cu ajutorul...”, „utilizând...”, „folosind...”, „pe baza...”, „pornind de la...”, „având la dispoziție...”, „având acces la...”, „valorificând...” etc.
3. Stabilirea criteriilor de reușită	- se referă la parametrii care pot fi valorificați în explicitarea concretă și precisă a schimbărilor dorite (absența sau prezența unei achiziții, numărul minim de răspunsuri corecte, numărul erorilor admise, numărul maxim de încercări admise, caracteristicile erorilor acceptabile, reușita elevului în procentaje sau pe o anumită scală, modul de lucru apreciat în indici de viteză, precizie, unități de timp etc.

Tabelul nr. VI.6. *Criterii de operaționalizare a obiectivelor* (după Mager)

*Observație:* Criteriul al treilea de operaționalizare nu este obligatoriu în practica instruirii, obiectivele astfel construite /elaborate nepierzându-și statutul de „operaționale”

*Exemple:*

a). Să indice (1) cel puțin patru (3) tipuri de roci, din Carpații Meridionali (1), folosind colecția de roci a școlii (2);

b). Să explice circuitul apei în natură (1), utilizând imaginile proiectate cu ajutorul videoproietorului.

În literatura de specialitate se întâlnesc liste cu verbe de acțiune. Redăm câteva dintre acestea pentru fiecare domeniu (cognitiv, afectiv, psihomotor):

<b>Domeniul psihomotor</b>	<b>Domeniul cognitiv</b>	<b>Domeniul afectiv</b>
1. Percepere: să observe, să recunoască, să compare etc.	1. Receptarea (cunoaștere): să definească, să recunoască, să identifice, să dobândească, să enumere, să formuleze etc.	1. Receptare: să asculte, să diferențieze, să separe, să aleagă, să combine etc.
2. Dispoziție: să dorească, să insiste etc.	2. Aprofundarea (înțelegerea): să explice, să ofere exemple, să aplice în situații noi, să interpreteze, să distingă, să estimeze, să transforme etc.	2. Reacție: să discute, să practice, să joace, să se conformeze etc.
3. Reacție dirijată: să aplice, să răspundă etc.	3. Aplicarea: să aplice, să stabilească, să demonstreze, să descopere, să folosească etc.	3. Valorizare: să accepte, să renunțe, să dezbată, să ajute etc.
4. Automatism: să execute corect	4. Analiza: să observe, să distingă, să deducă, să clasifice, să ilustreze etc.	4. Organizare: să discute, să formuleze, să armonizeze, să compare etc.
5. Reacție complexă: să execute corect, fără efort	5. Sinteza: să compună, să relateze, să planifice, să rezume, să formuleze etc.	5. Caracterizare: să schimbe, să revizuiască, să completeze, să aprecieze critic, să rezolve etc.
	6. Evaluare: să analizeze, să compare, să aprecieze, să decidă, să concluzioneze etc.	

Tabelul nr. VI.7. Verbe de acțiune pentru clasele de obiective din domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor

Greșeli frecvente în operaționalizare:

- Utilizarea unor verbe „intelectualiste” (a ști, a înțelege, a cunoaște): acestea nu induc măsurabilitate comportamentului;



- Obiectivele se referă la ce face profesorul: obiectivul trebuie să se refere la comportamentul elevului;
- Obiectivul prezintă mai multe comportamente, operații, acțiuni: obiectivele trebuie să se focalizeze pe un singur comportament;
- Obiectivele se referă la memorie și înțelegere: obiectivele trebuie să fie variate (cu verbe de acțiune diferite);
- Obiective prea numeroase: o activitate trebuie să aibă între 3 și 5 obiective;
- Nu toate obiectivele se operaționalizează (obiectivele afective și unele obiective care vizează creativitatea, atitudinile și convingerile elevilor): în aceste cazuri, se recomandă enumerarea condițiilor în care urmează să fie atins obiectivul.

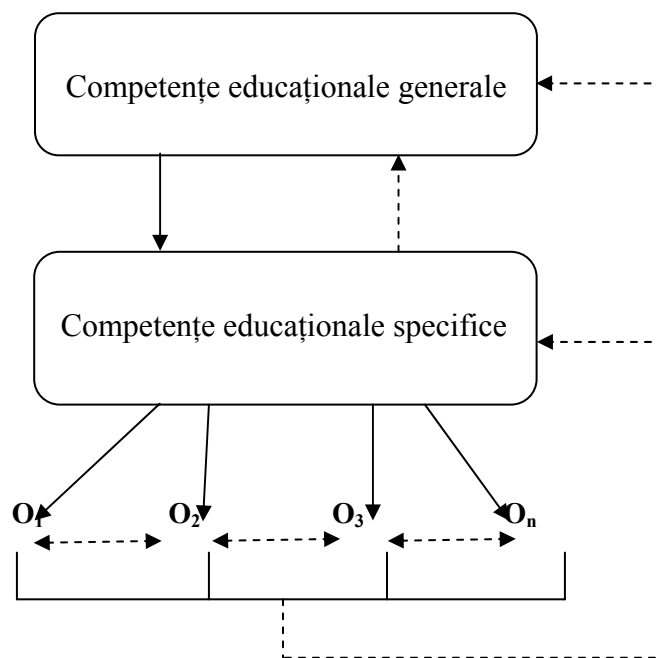
#### 4. Obiective sau competențe educaționale?

**Performanțele** - sunt corelate cu nivelul de realizare al unei sarcini de învățare. Indicatorul cel mai concret al performanței îl constituie comportamentul sau manifestarea vizibilă a celui care se educă.

**Competențele** – sunt realizabile pe intervale de timp mai îndelungate și presupun precizarea capacităților vizate, care se bazează, la rândul lor, pe anumite operații mintale. Obiectivele centrate pe competențe pun accent pe *caracterul formativ* al procesului de învățământ. Este motivul pentru care, în prezent sunt preferate, deși duc la ambiguități în evaluare, datorită reducerii gradului de operaționalitate (nu sunt măsurabile și observabile clar).

Pedagogia actuală se bazează pe competențe, este o „pedagogie pentru competențe” (V. Chiș, 2005), ca și finalități educaționale. Programele analitice ale tuturor disciplinelor de studiu (clasele a IX-a a XII-a) au finalitățile concepute în termeni de competențe (generale și specifice).

Dar, pentru atingerea competențelor, trebuie realizate performanțe, comportamente măsurabile și observabile, cu fiecare lecție, sarcină de învățare. Rezultă că între competențe și obiective se stabilește o relație de interdependență funcțională.



Legendă:

- > generează
- > realizează
- ←-----> legătură biunivocă
- $O_1, O_2, O_3, O_n$  – obiective operaționale

Figura nr. VI.2. *Relațiile de interdependență dintre obiectivele operaționale și competențe*

### Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare

☞ Care ar fi consecințele înlăturării dimensiunii teleologice a educației? Enumerați câteva efecte!

☞ Stabiliți rolul și locul pe care finalitățile le au în cadrul curriculumului. Realizați o conceptogramă în care să marcați grafic relațiile existente între finalități și celelalte componente ale curriculumului.

☞ Argumentați necesitatea finalităților educaționale, atât la nivel macro, cât și la nivel micro, la nivelul concret, al activității didactice desfășurate de cadrele didactice.

☞ Din perspectiva unor viitoare cadre didactice, analizați funcțiile finalităților educaționale, argumentând importanța acestora. Puteți propune și altele?

☞ Ce relație există între finalități și evaluare? Argumentați.

☞ Formați un câmp lexical din termeni sau sintagme sinonime cu cel de „obiective”, stabilind gradul de sinonimie, asemănările și deosebirile dintre acestea. Pe care dintre termenii/sintagmele găsite le considerați cele mai potrivite? Argumentați.

☞ Realizați grafic derivarea pedagogică a finalităților, analizând relațiile dintre ideal, scopuri și obiective.

☞ Comentați idealul educațional al învățământului românesc din perspectiva valorilor fundamentale menționate în formularea acestuia.

☞ Analizați evoluția, din perspectivă diacronică, a idealului educațional, referindu-vă la câteva momente istorice importante: Antichitate, Renaștere, Evul mediu, Epoca modernă, Epoca postmodernă. În ce măsură idealul social, condițiile socio- economice și culturale ale epocii influențează modul de formulare al idealului? Exemplificați. Puteți realiza analiza după următorul model:

<b>Perioada</b>	<b>Formularea idealului</b>	<b>Comentarii, reflecții</b>
Antichitate		
Renaștere		
Evul Mediu		
Epoca modernă		
Epoca postmodernă		

☞ Pornind de la valorile fundamentale pe care le considerați importante, dați o formulare proprie a idealului educațional al școlii românești actuale.

☞ În calitate de cadru didactic, sunteți solicitat(ă) să ajutați la reformularea idealului și a scopurilor educaționale. Realizați o analiză critică a acestora, precizând punctele tari și slabe, făcând totodată propuneri pentru noi formulări.

☞ Analizați scopurile educaționale precizate în Legea Învățământului din perspectiva dimensiunilor educației (clasice și Noile educații). Puteți propune și altele?

☞ Din perspectiva unor viitori profesori, analizați obiectivele cadru ale disciplinei de specialitate, pentru un ciclu școlar.

☞ Elaborați / construiți obiective după procedurile descrise mai sus!

☞ Prezentați avantajele și limitele taxonomiei obiectivelor educaționale.

☞ Folosind cele trei criterii de operaționalizare a obiectivelor, construiți patru obiective pentru o temă (lecție, situație de învățare, sarcină), la alegere, din disciplina de specialitate!

☞ Utilizând lista de verbe prezentate în suportul teoretic, construiți obiective operaționale pentru disciplina de specialitate.

☞ Într-un tabel cu 2 coloane, precizați avantajele, respectiv dezavantajele operaționalizării obiectivelor.

☞ Pornind de la criteriile lui Mager, formulați 5 obiective operaționale, la o temă de specialitate.

☞ Analizați criteriile și condițiile operaționalizării obiectivelor și elaborați o listă cu cel puțin 10 greșeli pe care trebuie să le evite profesorii atunci când formulează obiectivele operaționale.

☞ Analizați funcțiile obiectivelor operaționale în cadrul unei lecții, la disciplina de specialitate.

☞ Formulați obiective afectiv-motivaționale pentru o temă de specialitate, la alegere.

☞ Aduceți argumente/contraargumente privind folosirea în pedagogia contemporană a obiectivelor sau competențelor educaționale!

☞ De ce programele școlare până la clasa a VIII-a sunt centrate pe obiective (cadru și de referință), iar cele de la clasa a IX-a – pe competențe (generale și specifice)?

☞ Concepeți un model al derivării finalităților educaționale concretizat în competențe și obiective.

☞ Analizați profilul de competență al profesorului constructivist și, pentru competențele identificate, menționați obiective ce trebuie atinse.

☞ Realizați un eseu cu titlul „Obiective și competențe – finalități de urmărit în cadrul procesului instructiv-educativ”.

## CAPITOLUL VII

### CONȚINUTURILE CURRICULARE

#### 1. Definiere și caracteristici

Conținutul învățământului este un element de bază al curriculumului și constă într-un sistem de valori – cunoștințe, abilitați, capacități, competențe, strategii, aptitudini, modele comportamentale, conduite etc. – proiectate în documente școlare oficiale (planuri de învățământ programe și manuale) și transmise în cadrul procesului instructiv-educativ.

Principalele caracteristici ale conținutului învățământului sunt:

<b>Caracteristici</b>	<b>Detaliiere</b>
- este componentă a curriculumului educațional	- se află în relație de interdependență cu celelalte elemente ale curriculumului (finalități, strategii, evaluare, reglare);
- are caracter istoric	- este în strânsă legătură cu evoluția și dezvoltarea unei societăți;
- este corelat cu activitățile educative formale și neformale (chiar și informale)	- este structurat în mod intenționat, iar pentru activitățile informale conținuturile sunt implicite în contextele respective;
- are caracter (relativ) stabil	- este stabilit pentru o anumită perioadă de timp, fiind selectat după criterii clare;
- are caracter (relativ) dinamic	- se poate modifica, în funcție de evoluția societății, de exigențele ei actuale și viitoare, de dinamica idealului educațional etc.
- volumul și complexitatea sa cresc	- pe măsură ce se trece de la ciclurile inferioare la cele superioare;
- are caracter global, unitar și totodată se diversifică	- în cadrul ciclurilor curriculare, al tipurilor de științe, al conținuturilor învățării;
- se specializează continuu	- pe domenii ale științei, culturii, artei
- este supus operației de transpoziție didactică	- este reelaborat, transformat științific, prelucrat; se trece de la cunoașterea savantă la cea didactică;
- nu coincide cu rezultatele instrucției și educației	- nu tot ceea ce se predă se concretizează în rezultate ale instrucției și educației
- este dependent de finalitățile educaționale	- la nivel macro, această dependență se concretizează în planul de învățământ, programe și manuale; la nivel micro, se concretizează în conținuturi ale învățării.

Tabelul nr. VII.1. *Principalele caracteristici ale conținutului învățământului*

## 2. Surse și criterii de selectare și organizare a conținutului învățământului

### a). Surse posibile în selectarea conținuturilor curriculare

Fără a considera singulare aceste surse, propunem următorul tablou, din care sunt selectate și prelucrate valorile ce alcătuiesc conținuturile curriculare (G. Văideanu, 1988, pp. 165-167):

- Rezultatele cercetărilor din domeniul științelor educației referitoare la selecționarea conținutului învățământului
- Necesitatea îmbinării celor trei forme ale educației formală, nonformală și informală
- Exploatarea comunicării interumane
- Creșterea complexității lumii contemporane
- Așteptările celor care se instruiesc, interesele, nevoile lor educaționale și aspirațiile lor
- Caracteristicile, evoluția și cerințele pieței muncii
- Achizițiile științelor exacte, în special ale științelor informatice
- Dezvoltarea tehnologiei, în special a tehnologiei electronice
- Achizițiile științelor socio-umane și ale cercetării în domeniul lor
- Problematika, evoluția și dinamismul culturii și artei
- Impactul viitorului, achizițiile din viitorologie și din prospecție
- Dezvoltarea sportului și a turismului, valorificarea valențelor lor formative și asigurarea premiselor apropierii dintre popoare

### b). Criterii de selecționare a conținutului învățământului

Cea mai des utilizată taxonomie a criteriilor de structurare a conținuturilor învățământului distinge următoarele tipuri:

Critere-rii	Detaliiere
Filosofice	- Se referă la faptul că paradigma privind dezvoltarea social-culturală este un criteriu important în selecționarea conținutului, fiind un criteriu subordonat idealului social și educațional;

Logico-științifice sau epistemologice	<p>Se referă la:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conținutul învățământului trebuie să înglobeze achiziții din domeniile științei, culturii, tehnicii;</li> <li>- Necesitatea ca elevii să-și însușească un volum de cunoștințe, dar mai ales de competențe, atitudini, conduite, metode științifice de cunoaștere;</li> <li>- Orientarea practică a conținutului învățământului, asigurarea caracterului operațional al cunoștințelor;</li> <li>- Înlăturarea granițelor dintre științe, asigurarea inter- și transdisciplinarității.</li> </ul>
Pedagogice	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se referă la necesitatea prelucrării metodologice a conținuturilor în vederea sistematizării și accesibilizării, a asigurării caracterului operațional, instrumental și funcțional, valorificării valențelor formative și informative, evidențierii posibilelor aplicații practice etc.</li> <li>- Principalele criterii pedagogice: <ul style="list-style-type: none"> <li>- asigurarea unei analogii funcționale între logica didactică și cea științifică;</li> <li>- flexibilizarea conținuturilor;</li> <li>- îmbinarea conținuturilor educației formale, nonformale și informale;</li> <li>- asigurarea consistenței interne (promovarea unor valori educaționale relevante, validate social și pedagogic);</li> <li>- asigurarea coerenței conținuturilor corespunzătoare ciclurilor, ariilor curriculare, obiectelor de învățământ, unităților de învățare;</li> <li>- accentuarea valențelor formative;</li> <li>- realizarea și menținerea unui echilibru între cultura generală și cea de specialitate.</li> </ul> </li> </ul>
Psihologice	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecvarea la particularitățile de vârstă;</li> <li>- Asigurarea accesibilității;</li> <li>- Respectarea psihogenezei structurilor de cunoaștere;</li> <li>- Asigurarea continuității trecerii de la un ciclu curricular la altul;</li> <li>- Respectarea capacității copilului de a învăța</li> </ul>

Tabelul nr. VII.2. *Criterii de selecție a conținuturilor învățământului*

### 3. Modalități de structurare și organizare alternativă a conținuturilor învățământului

Valorile care alcătuiesc conținuturile învățământului sunt supuse unor operații de ordonare, structurare și prezentare în documente școlare oficiale în una din variante:

Posibilități, alternative de structurare și organizare	Caracteristici
Structurarea/organizarea logică (liniară, concentrică, în spirală)	- Se bazează pe înlănțuirea cunoștințelor, astfel încât acestea sunt deduse unele din altele, inductiv sau deductiv.

<b>Structurarea/organi- zarea liniară</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constă în înlănțuirea și ierarhizarea succesivă, continuă și progresivă a cunoștințelor într-o ordine care evidențiază și modul de relaționare organică a cunoștințelor.</li> <li>- Ce se predă la un moment dat, reprezintă o continuare a ceea ce s-a predat și o bază pentru ceea ce se va preda ulterior.</li> <li>- Ceea ce s-a predat într-o clasă nu se mai reia în clasele următoare din același ciclu curricular.</li> </ul>
<b>Structurarea/organi- zarea concentrică</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presupune înlănțuirea logică a cunoștințelor prin reveniri asupra lor și prin aprofundări realizate în clase succesive ale aceluiași ciclu curricular sau în cicluri curriculare diferite.</li> <li>- Se lărgeste progresiv cercul cunoașterii.</li> </ul>
<b>Structurarea/organi- zarea în spirală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rezultă din combinația organizării liniare cu cea concentrică.</li> <li>- Se revine asupra unor cunoștințe fundamentale, care reprezintă structura de bază a obiectului de învățământ și care condiționează esența însușirii noilor cunoștințe organizate liniar.</li> <li>- Sunt angajate operații logice, intelectuale, cu complexitate crescândă, pe măsură ce se revine la tot mai multe cunoștințe.</li> <li>- Sunt realizate corelații cu alte programe școlare pentru a se asigura abordarea sistemică a conținuturilor instruirii.</li> </ul>
<b>Structurarea/organi- zarea după puterea explicativă a cunoștințelor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se bazează pe ideea că în cadrul fiecărui obiect de învățământ există o serie de concepte sau idei care semnifică cele care urmează.</li> <li>- Cunoștințele nu se deduc unele din altele, ci unele au o putere explicativă mai mare decât altele.</li> <li>- Anumite cunoștințe nu pot fi înțelese decât prin apel la altele care oferă o bază explicativă mai mare.</li> </ul>
<b>Structurarea/organi- zarea monodisciplinară</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se bazează pe izolarea disciplinei de altele.</li> <li>- Sunt prezentate strict conținuturile unei singure discipline.</li> </ul>
<b>Structurarea/organi- zarea intradisciplinară</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Are aceeași fundamentare teoretică, ca și cea monodisciplinară.</li> <li>- În plus, subliniază rolul cunoștințelor din interiorul unei discipline de studiu și a relațiilor dintre acestea.</li> </ul>
<b>Structurarea/organi- zarea multidisciplinară</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presupune alăturarea/juxtapunerea de informații, de elemente ale conținuturilor diferitelor discipline, de metode, de tehnici, limbaje ale acestora, fără cooperare și interacțiuni.</li> <li>- Formarea este focalizată pe conținuturile informaționale și instrumentale ale mai multor discipline necorelate între ele.</li> </ul>
<b>Structurarea/organi- zarea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presupune cooperare între informații, conținuturi, metode, tehnici, limbaje ale diferitelor discipline, fără</li> </ul>



<b>pluridisciplinară</b>	<p>realizarea unui tablou integrativ.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se poate studia un fenomen, obiect, simultan, din mai multe puncte de vedere diferite, cu contribuția mai multor discipline.</li> <li>- Presupune un efort conjugat, dar nu și coordonat, disciplinele păstrându-și autonomia epistemologică, logică și organizarea conceptuală internă și structuri conceptuale specifice.</li> </ul>
<b>Structurarea/organizarea interdisciplinară</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presupune valorificarea relațiilor și interacțiunilor dintre diferite conținuturi ale învățământului, corespunzătoare mai multor obiecte de studiu.</li> <li>- Există mai multe tipuri de organizare interdisciplinară: corelații interdisciplinare spontane sau organizate, interdisciplinaritate conceptuală, interdisciplinaritate metodologică, interdisciplinaritate axiologică, interdisciplinaritate limitrofă (hibridare), interdisciplinaritate de tip integrativ.</li> <li>- Se bazează pe întrepătrundere, cooperare, coordonare, integrare organică a două sau mai multe discipline, fiecare venind cu proprii scheme conceptuale, cu modul său specific de a aborda problema.</li> <li>- Se focalizează pe o temă sau experiență, abordată comprehensiv, integrator, în manieră sintetizatoare.</li> </ul>
<b>Structurarea/organizarea transdisciplinară</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presupune întrepătrundere, cooperare, coordonare, integrare și interpretare de nivel foarte înalt superior a conținuturilor, metodelor, tehnicilor, limbajelor diferitelor discipline.</li> <li>- Se focalizează pe o temă sau experiență abordată holistic, global.</li> <li>- Solicită un excurs științific, epistemologic, metodic în interiorul științelor, pentru a evidenția un anumit aspect.</li> <li>- Se utilizează de regulă în fazele superioare ale școlarității sau în munca de cercetare și experimentare.</li> </ul>
<b>Organizarea prin ipoteze (conjecturală)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se bazează pe seturi de propoziții cu valoare ipotetică (de exemplu, la biologie, cum a devenit animalul om; la fizică, cum se manifestă forțele gravitaționale și antigravitaționale).</li> </ul>
<b>Organizarea personalizată a informațiilor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este definită de raportul dintre valorile mesajului științific și valorile afective, atitudinale și experiențiale ale cadrului didactic (mai ales la disciplinele artistice).</li> </ul>
<b>Organizarea secvențială</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presupune (semi)algoritmizarea, împărțirea conținutului în pași, în etape, inducând o anumită ordine de învățare și o anumită eficiență a acesteia.</li> </ul>
<b>Organizarea progresivă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informațiile, conținuturile sunt prezentate în funcție de gradul de dificultate a sarcinii, noutatea sarcinii, întinderea domeniului, unele dificultăți subiective.</li> </ul>
<b>Organizarea taxonomică</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vizează abordarea conținutului potrivit unei ordini în care elevii vor învăța o capacitate, competență ce se</li> </ul>

	fundamentează pe o alta, deci aflată într-o relație de dependență ierarhică de aceasta.
<b>Organizarea diferențiată sau de nivel</b>	- Constă în abordarea conținutului potrivit unei ordini care respectă principiul conformității cu dezvoltarea psihologică a elevilor. - Conduce la crearea sarcinilor pentru grupele de nivel.
<b>Organizarea sub forma mapelor (hărților) de documentare</b>	- Este realizată potrivit unor conținuturi structurate în blocuri și hărți în loc de capitole, teme sau lecții. - Apelează la abordarea holistică, la principiile gestaltismului și structuralismului, oferind o viziune sintetică asupra conținuturilor.
<b>Organizarea focalizată</b>	- Se bazează pe abordarea conținutului în conformitate cu ideea unui aranjament sau a unei dispuneri spațiale a informațiilor în paginile manualelor, cursurilor, a materialelor de bază sau auxiliarelor.
<b>Organizarea după fazele predării</b>	- Este realizat conform unui plan rațional ce conține drept faze principale: pregătirea, investigația, discutarea, utilizarea și extensia, variația lor fiind în corespondență cu obiectivele predării.
<b>Organizarea după modelul unităților de sens</b>	- Conținutul oricărui curs poate fi structurat după tipul specific de informație pe care o conține și în care se descrie sau se explicitează o anumită unitate informațională – noțiune, regulă, lege, normă, principiu.
<b>Organizarea după modelul operațiilor diferențiate</b>	- Se realizează conform principiilor relevanței după care, pe de o parte, elevii pot asimila rapid informații, pe de altă parte, elevii pot regăsi cu ușurință informațiile în sistemul lor de cunoștințe constituit, în funcție de calitatea lor.
<b>Organizarea bazată pe arborele de relevanță și de clasificare</b>	- Constă în structurarea conținutului în raport de un număr de proprietăți care permit divizarea unei realități, în raport cu un criteriu, în mai multe categorii.
<b>Organizarea tematică</b>	- Se bazează pe ideea că în predare profesorul ar putea respecta principiile organizării transversale; - Tema este o reconstrucție conceptuală care se bazează pe procesualitatea integrativă a manifestării fenomenelor, proceselor, legilor, evenimentelor.
<b>Organizarea modulară</b>	- Se bazează pe conceperea unor module didactice de instruire. - Modulul este format din seturi de cunoștințe, situații didactice, activități, mijloace, materiale destinate studiului. - Modulul este alcătuit dintr-un ansamblu de elemente educaționale specifice ce poate fi parcurs independent de tot restul sistemului din care face parte. - Durata parcurgerii unui modul poate dura de la câteva cursuri, la câteva luni.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modulele presupun o instrucție personalizată, adaptată capacităților cursantului.</li> <li>- Utilizarea modularității, influențează organizarea sistemelor de învățământ, mai ales pe trepte superioare.</li> </ul>
<b>Organizarea integrată</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presupune esențializarea, sintetizarea didactică a cunoștințelor din diferite domenii ale cunoașterii, în vederea formării unei viziuni integrative asupra realității.</li> <li>- Organizarea integrată are în vedere scopurile și obiectivele mai multor discipline de studiu, competențele educaționale vizate, temele/topicile de natură teoretică și practică, preocupările și dorințele elevilor.</li> </ul>
<b>Organizarea în perspectiva informatizării învățământului</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se bazează pe facilitarea transmiterii informațiilor cu ajutorul calculatorului sau a unor softuri educaționale (IAC sau IAO).</li> <li>- Presupune valorificarea didactică a ordinatorului pentru toate ariile curriculare.</li> <li>- Crearea și utilizarea sistemelor expert pentru organizarea conținuturilor învățământului și ale educației.</li> </ul>

Tabelul nr. VII.3. *Modalități de organizare a conținuturilor învățământului*

#### 4. Documente (produse) curriculare

**Documentele (produsele) curriculare** reprezintă un ansamblu de documente școlare oficiale și neoficiale în care se obiectivează conținutul învățământului, sprijinind procesul curricular ca și instrument de organizare a situațiilor de învățare și de generare a experiențelor de învățare. Ele se pot clasifica astfel:

<b>Produse curriculare</b>	<b>Exemplificare</b>
Principale	Planul de învățământ, programa școlară, manualul școlar
Auxiliare	Auxiliare curriculare, ghiduri metodice, materiale didactice suport, norme metodologice, îndrumătoare pentru elevi, caiete de activitate independentă pentru elevi, softuri educaționale, seturi multimedia, pachete de învățare;
Specifice activității de proiectare didactică	Planificarea calendaristică, proiecte de unități de învățare, proiecte de lecții/activități didactice.

Tabelul nr. VII.4. *Tipuri de produse curriculare*

**a). Planul cadru de învățământ** – document curricular oficial elaborat la nivel central (pentru preuniversitar), iar pentru învățământul superior – la nivel local, aprobat ulterior central.

*Elementele componente* ale Planului de învățământ: denumirea tipului de școală, profilul, durata studiilor, disciplinele de studiu, succesiunea studierii acestora, repartizarea orară pe semestru și săptămână, modalități de evaluare.

*Principii de generare* a Planului de învățământ:

- Principiul descentralizării curriculumului;
- Principiul flexibilizării curriculumului;
- Principiul descongestionării;
- Principiul eficienței;
- Principiul compatibilizării cu standardele europene din învățământ;
- Principiul selecției și ierarhizării culturale;
- Principiul racordării la social;
- Principiul funcționalității;
- Principiul coerenței parcursului școlar;
- Principiul egalității șanselor.

#### **b). Programa școlară**

Programele școlare sunt documente școlare oficiale care redau sintetic conținuturile învățământului pe discipline și pe ani școlari, prezentând oferta educațională a unei anumite discipline pentru fiecare an de studiu pentru un parcurs școlar determinat. Programele valorizează paradigma competenței:

- Cele pentru clasele I-VIII operează cu obiective cadru și de referință, care „sunt centrate pe formarea de obiective” (MEN, CNC, 1999, p. 53), exemple de activități de învățare, conținuturi și standarde curriculare de performanță;
- Cele pentru clasele IX-XI, operează cu inventare de competențe educaționale generale și specifice (pentru un an de studiu), unități de conținut, valori și atitudini, sugestii metodologice;
- Cele pentru disciplinele opționale au ca mod de structurare programele din disciplinele obligatorii și pot cuprinde următoarele elemente: argument, obiective de referință/competențe specifice, lista de conținut/conținuturi, valori și atitudini, sugestii metodologice, modalități de evaluare.

**c) Manualul școlar** – reprezintă instrumentul de lucru operațional pentru elevi, care organizează conținuturile obiectului de studiu și concretizează programele școlare în diferite unități didactice sau experiențe de învățare. În prezent se utilizează *manualele alternative* care vin cu o ofertă educativă generoasă, în virtutea democratizării și flexibilizării conținuturilor curriculare (și învățământului).

*Funcțiile manualelor școlare:*

- Funcția informativă (de informare) – se referă la asigurarea transpoziției didactice externe, adică corelarea logicii didactice

- cu logica științei;
- Funcția formativă (de structurare și organizare a învățării);
- Funcția de dirijare / ghidare a învățării;
- Funcția de autoinstruire;
- Funcția stimulativă, motivantă;

Condiții de elaborare a manualelor școlare (M. Bocoș, D. Jucan, 2008 și M. Ionescu 2007):

Tipuri de condiții	Exemplificare
Condiții generale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conținuturile răspund pertinent finalităților educaționale existente în programă?</li> <li>- Conținuturile corespund experienței cognitive a elevilor, sistemului lor cognitiv, stadiului lor de dezvoltare intelectuală și nivelului lor de dezvoltare cognitivă?</li> <li>- Conținuturile răspund adecvat nevoilor educaționale și intereselor de cunoaștere ale elevilor?</li> <li>- Sunt conținuturile corecte, exacte, precise, actuale, variate, coerente și obiectiv prezentate?</li> <li>- Sunt conținuturile prezentate gradual, de la simplu la complex?</li> <li>- Sunt conținuturile suficient de elaborate, de dezvoltate în raport cu enunțurile sintetice ale programei?</li> <li>- Sunt conținuturile „traduse” în registre adaptate particularităților de vârstă ale elevilor?</li> <li>- Conceptele sunt explicate suficient și clarificator?</li> <li>- Sunt prezentate, în manieră explicită, aplicații concrete ale conținuturilor studiate?</li> <li>- Activitățile de învățare sunt suficient de variate?</li> <li>- Se stimulează învățarea formativă, formarea și dezvoltarea competențelor și se motivează elevul?</li> <li>- Conținuturile contribuie la formarea unor atitudini sociale și morale pozitive și la dezvoltarea valorilor?</li> <li>- Conținuturile sunt integrate, oferă deschideri spre problematici și abordări interdisciplinare?</li> </ul>
Condiții de structurare	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conținuturile sunt prelucrate în acord cu paradigmele educaționale actuale?</li> <li>- Sunt valorificate valențele formative și informative ale conținuturilor?</li> <li>- Strategiile valorificate corespund unei pedagogii directiviste sau nondirectiviste?</li> <li>- Manualul propune elevilor diverse tipuri de situații de învățare, susceptibile de a genera diverse tipuri de experiențe de învățare dezirabile?</li> <li>- Manualul conține o diversitate suficient de mare de tipuri de sarcini de învățare?</li> <li>- Activitățile de învățare prezentate sunt centrate predominant pe elev, se asigură activismul elevilor?</li> <li>- S-a ținut seama de particularitățile elevilor: vârstă, interese cognitive, mediul de viață s.a.?</li> <li>- În ce măsură manualul conține referiri la evaluare?</li> <li>- În ce măsură manualul oferă elevilor posibilități de autoevaluare?</li> <li>- În ce măsură manualul oferă probe de evaluare și de autoevaluare concordante cu conținuturile și activitățile de învățare pe care le</li> </ul>

	<p>include? În ce măsură manualul oferă oportunități pentru fixarea, sistematizarea, recapitularea cunoștințelor? - În ce măsură manualul oferă sugestii pentru monitorizarea, reglarea și optimizarea învățării? - În ce măsură manualul stimulează „învățarea învățării”, respectiv oferă sprijin în formarea și dezvoltarea abilităților cognitive și metacognitive?</p>
Condiții de redactare	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conținuturile sunt organizate logic după un (semi)algoritm: prezentare, text principal, organizat în capitole și subcapitole, în conformitate cu unitățile de conținut din programă; rezumat; exerciții, evaluare?</li> <li>- Capitolele sunt echilibrate ca lungime, stil de redactare și tehnoredactare?</li> <li>- Extinderea capitolelor este în acord cu relevanța temei tratate?</li> <li>- Rezumatele (fie că sunt la începutul textului, fie la sfârșit) sunt clare, concise, esențializate și edificatoare?</li> <li>- Introducerea prezintă clar importanța și obiectivele disciplinei, precum și ale manualului, modalitățile de structurare a capitolelor?</li> <li>- Cuprinsul este precis și suficient de detaliat, astfel încât să sprijine orientarea elevilor în studiul disciplinei?</li> <li>- Manualul are un index cu suporturi utile în activitatea de predare - învățare-evaluare: anexe, bibliografie, răspunsuri la probele de evaluare etc.?</li> <li>- Este asigurată lizibilitatea textului, formatul manualului este oportun, se utilizează caractere de dimensiuni și fonturi diferite, chenare, culori de fond diferite?</li> <li>- Stilul de redactare este decent, precis, clar (fără enumerări exagerate, inexactități, elemente redundante, deficiențe de limbaj) sau imprecis?</li> <li>- Limbajul este corect și adaptat nivelului de pregătire al elevilor?</li> <li>- Vocabularul utilizat este adaptat nivelului de înțelegere al elevilor și ține cont de achizițiile anterioare ale acestora?</li> <li>- Cuvintele noi și termenii științifici noi sunt explicați și definiți operațional?</li> <li>- Structura și lungimea frazelor și a propozițiilor sunt în concordanță cu nivelul de înțelegere al elevilor?</li> <li>- Semnificația textului și mesajul său educațional sunt clare?</li> <li>- Elementele de punctuație sunt justificate și corecte?</li> <li>- Se recurge pertinent la ilustrații, toate acestea se justifică?</li> <li>- Ilustrațiile sunt în concordanță cu conținuturile capitolelor?</li> <li>- Ilustrațiile sunt intuitive, clare, precise?</li> <li>- Informațiile transmise de ilustrații sunt sugestive, clarificatoare și interesante pentru elevi?</li> <li>- Raportul text scris - ilustrații este adecvat?</li> <li>- Ilustrațiile sunt corect plasate în pagină în raport cu textul scris?</li> <li>- Legenda ilustrațiilor este clară și precisă, iar explicațiile aferente ilustrațiilor sunt clarificatoare?</li> <li>- Ilustrațiile sunt numerotate corect?</li> <li>- Există consecvență în utilizarea elementelor de design al tehnoredactării (tipuri de litere, dimensiuni ale literelor, distanțe, așezare în pagină, modul de numerotare al capitolelor, subcapitolelor, figurilor, tabelelor etc.)?</li> <li>- Ilustrațiile satisfac exigențele de ordin estetic (calități estetice, culori</li> </ul>

	folosite, aspecte plăcute și atrăgătoare)?
Condiții de ordin igienic	Formatul manualului, lizibilitatea textului, calitatea hârtiei, a cernelii, calitatea ilustrațiilor, adecvarea coloritului, designul copertilor etc.
Condiții de ordin estetic	Designul general al lucrării, modalitățile de tehnoredactare utilizate, suportul intuitiv al manualelor, ilustrații, figuri, scheme, tabele
Condiții de ordin economic	Costurile necesare, rezistența la deteriorare

Tabelul nr. VII.5. *Criterii de elaborare a manualelor*

**d). Produsele curriculare auxiliare** - auxiliare curriculare, ghiduri metodice, materiale didactice suport, norme metodologice, îndrumătoare pentru elevi, caiete de activitate independentă pentru elevi, softuri educaționale, seturi multimedia, pachete de învățare –reprezintă resurse care descriu modalități și condiții de aplicare și de monitorizare a procesului curricular. Ele sunt de mare diversitate și pot cuprinde sugestii valoroase pentru organizarea unor situații de învățare autentice. Unele sunt destinate elevilor, stimulând autoinstruirea, studiul individual, reflecția personală.

**e). Orarul școlar** - este un document oficial prin care se concretizează planul de învățământ la nivelul activității unei instituții școlare. Alături de *structura anului școlar* și de *planul de învățământ*, face parte din acea activitate de planificare a conținutului învățământului. În alcătuirea orarului școlar trebuie să se țină seama de un ansamblu de principii, printre care:

- Respectarea curbei zilnice și săptămânale de efort și de oboseală;
- Alternarea disciplinelor, în funcție de domeniul în care se integrează, complexitate etc;
- Alternarea tipurilor de activități (de exemplu, cele teoretice cu cele practice);
- Repartizarea activităților numai într-o parte a zilei (de exemplu, dimineața, la prânz sau după - amiaza);
- Asigurarea timpului liber necesar refacerii, conform normelor igienico-sanitare etc.

### **Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare**

☞ Analizați critic caracteristicile conținuturilor curriculare. Puteți identifica și altele?

☞ Precizați rolul și importanța conținuturilor, în relația finalități – conținuturi – strategii – evaluare. Realizați un eseu pe această temă.

☞ Identificați caracteristici particulare ale conținuturilor instructiv-

educative, la disciplina de specialitate.

☞ De ce credeți că, într-o accepție restrânsă a conceptului de curriculum, acesta se referea la conținuturile curriculare? Explicați relația curriculum – conținut al învățământului, din perspectiva accepțiunii largite a curriculumului (conținut = element component al curriculumului).

☞ Conținut /conținuturi ale învățământului? Argumentați!

☞ Explicați enunțul: „[...] conținuturile [sunt] autentice vehicule de formare a competențelor” (M. Bocoș, D. Jucan, 2008, p. 121)

☞ Explicați diversitatea surselor prezentate. Identificați alte surse posibile.

☞ Explicați care este impactul evoluției culturii, științei, tehnicii asupra conținuturilor curriculare.

☞ Analizați și interpretați critic următorul citat: „În condițiile dinamicii și complexității schimbărilor care se înregistrează la nivelul întregii societăți, diversele surse sau repere ale dimensionării conținutului învățământului se află în prezent într-un continuu proces de multiplicare, diversificare, întrepătrundere și accentuare a complexității lor” (M. Bocoș, D. Jucan, 2008, p. 123).

☞ Analizați critic criteriile de selecție a conținuturilor învățământului și explicați necesitatea selectării conținuturilor pe baza acestora.

☞ Cum poate interveni profesorul în selectarea și organizarea conținuturilor, în vederea accesibilizării acestora? Ce dificultăți poate întâmpina?

☞ Propuneți și alte criterii de selecționare a conținuturilor curriculare decât cele menționate. Ce exigențe trebuie respectate?

☞ Apreciați avantajele și dezavantajele modurilor de organizare a conținuturilor învățământului.

☞ Interpretați conținutul instructiv-educativ la disciplina de specialitate din perspectiva criteriilor de selecție și organizare a acestora.

☞ Evidențiați modalități de integrare a conținutului „noilor educații”, la disciplina de specialitate, respectând totodată și principiul descongesterii



manualelor școlare.

☞ Ce diferență există între organizarea mono-, pluri-, multi-, inter-, trans-disciplinară a conținuturilor?

☞ Prezentați avantaje și dezavantaje ale organizării conținuturilor instructiv-educative din perspectivă modulară interdisciplinară și integrată.

☞ Argumentați necesitatea reducerii supraîncărcării conținuturilor instructiv – educative la disciplina de specialitate, în urmă studierii unui manual școlar alternativ.

☞ Identificați, în cadrul curriculumului școlar românesc, modalități de structurare diferite ale conținuturilor. Există modalități de organizare modulară, interdisciplinară sau integrată a conținuturilor? Exemplificați.

☞ Explicați necesitatea elaborării Planului - cadru de învățământ, pe baza principiilor enumerate.

☞ Analizați programa disciplinei de specialitate (orice clasă), identificați, analizați și comentați elementele sale componente.

☞ Alegeți două manuale alternative pentru aceeași clasă și aceeași disciplină și comparați-le din perspectiva criteriilor prezentate.

☞ Pe lângă principiile prezentate în materialul suport, propuneți, cu argumente, altele, în virtutea cărora să se realizeze orarul școlar.

☞ Analizați orarul școlar al unei instituții școlare! Ce observații / modificări puteți face? De ce?

☞ Studiați un manual școlar și analizați-i conținutul din perspectiva criteriilor de selecție și organizare a acestora, din perspectiva funcțiilor sale și a condițiilor de elaborare. Ce observații puteți face?

☞ Studiați un plan de învățământ și identificați raportul dintre C.N și C.D.S. Pentru disciplina de specialitate, pe clase, propuneți opționale (curriculum elaborat în școală).

☞ Analizați programa școlară la disciplina de specialitate și observați

modul în care valorile promovate de idealul educațional românesc se reflectă în aceasta. Ce modificări, propuneri ați putea face?

☞ În funcție de ce factori, criteriile profesorul alege un manual alternativ? Elaborați o listă cu acestea și identificați-le importanța.

☞ În practica educativă, profesorul poate să folosească la clasă, simultan, mai multe manuale alternative. De ce îi este permisă această decizie? Ce consecințe decurg? Cu ce efecte?

☞ Descrieți relația dintre plan de învățământ, programă, planificare, manual școlar. Cum puteți prezenta această relație sub forma unei reprezentări grafice?

## Bibliografie recomandată pentru aprofundări

- \*\*\*1999, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, *Curriculum Național. Programe școlare pentru clasa a IX*, volumul II, aria curriculară Matematică și Științe ale naturii, București
- Bobbitt, F. (1972). *The curriculum*. New York: Arno Press
- Bocoș, M., Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Editura Paralela 45
- Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Chiș, V. (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Crețu, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Editura Polirom
- Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Editura Litera – Litera Internațional
- Ilie, V. (2007). *Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative*. Craiova: Editura Universitaria
- Ionel, V. (2004). *Fundamentele pedagogiei*. Craiova: Editura Universitaria
- Ionescu, M. (2007). *Instrucție și educație*. ediția a III-a, revăzută. Arad: Editura „Vasile Goldiș” University Press
- Joița, E. (coord.). (2006). *Pregătirea pedagogică a studenților. Sarcini și instrumente de învățare independentă, constructivistă*. Craiova: Editura Universitaria
- Joița, E., Ilie, V., Frăsineanu, Ec. (2003). *Pedagogie – educație și curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
- Macavei, E. (1997). *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*. București: E.D.P. R.A.
- Maciuc, I. (2007). *Clasic și modern în pedagogia actuală*. Craiova: Editura Sitech
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis
- Niculescu, R.M. (2003). *Teoria și managementul curriculumului*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”
- Păun, E. (1990). *Noi tendințe în organizarea conținuturilor educației științifice*. Revista de Pedagogie, 11
- Păun, E. (2003). „Transpoziția didactică – un proces de resemnificare curriculară”, în *Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație*. Coord. V. Chiș, C. Stan, M. Bocoș. Cluj-Napoca,

Editura Presa Universitară Clujeană

- Potolea, D. (1988). Teoria și metodologia obiectivelor operaționale, în *Curs de pedagogie*. București: Universitatea București;
- Stanciu, M. (1999). *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*. Iași: Editura Polirom
- Ungureanu, D. (2000). *Educație și curriculum*. Timișoara: Editura Eurostampa
- Văideanu, G., 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București
- Wiles, J., Bondi J.C. (1984). *Curriculum Development A Guide to Practice*, 2<sup>nd</sup> edition, Bel land Howell Company, Columbus, OH

## **PARTEA A III-A**

# **TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII**



## CAPITOLUL VIII

### PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

#### 1. Delimitări conceptuale

Categoria pedagogică de *instruire* (în unele variante *instrucție*) „se referă la acțiunea complexă de informare, de înzestrare a elevilor cu cunoștințe” (M. Ionescu, 2003, p.70), de îmbogățire a experienței cognitive, de transmitere și asimilare (lat. *instructio* = aranjare, amenajare, construire, *instruere* = a construi, a învăța pe cineva ceva).

Așadar, „instruirea și autoinstruirea se referă la acțiunile conștiente ale individului de informare, de înzestrare, de dezvoltare a capacităților și intereselor de cunoaștere, de formare a concepțiilor, acțiuni desfășurate prin alții (în cazul instruirii) și prin sine (în cazul autoinstruirii)” (M. Ionescu, 2003, p. 71).

Categoria pedagogică de *educație / educare* se referă la acțiunea complexă de *formare* a elevilor, de dezvoltare a capacităților lor intelectuale, de cultivare a convingerilor morale, civice și estetice, ale acestora, de îmbogățire a trăirilor lor afective, de exersare a conduitei moral-civice [...]” (M. Ionescu, 2003, p. 71).

Învățământul tradițional asocia instruirea cu educația intelectuală, instructivul cu informativul, iar educația morală cu educativul, formativul. În prezent, însă, se consideră că separarea instrucției de educație este rigidă și artificială, procesul de învățământ fiind în același timp instrucție și educație, informare și formare. Cu alte cuvinte, educarea nu se poate realiza fără instruire, iar instruirea nu rămâne fără consecințe educative.

**Procesul** (lat. *processus* = schimbare, modificare, transformare, dinamică) **de învățământ** este activitatea instructiv-educativă complexă, desfășurată în mod sistematic și organizat de către profesori și elevi, într-o instituție școlară, activitate grație căreia elevii sunt înzestrați cu seturi de cunoștințe, capacități, deprinderi, competențe, necesare unei bune integrări socio-profesionale.

Procesul instructiv-educativ este un concept quisinonim cu procesul de învățământ. Totuși, unii autori sesizează diferențe sensibile între procesul de învățământ și procesul instructiv educativ. „Procesul de învățământ este activitatea desfășurată la nivelul unei instituții de învățământ. Diversele sectoare dintr-o școală (administrație, secretariat, bibliotecă, contabilitate, cabinet medical etc.) își canalizează eforturile pentru sprijinirea procesului

instructiv-educativ” (V. Ionel, 2002, p.34).

**Procesul instructiv-educativ** se află în centrul procesului de învățământ, are ca scop formarea adecvată a elevilor prin organizarea mediului educațional școlar, a climatului și atmosferei educative, prin proiectarea și realizarea scopurilor educaționale, prin transmiterea unui sistem de cunoștințe esențializate, sistematizate, utile, atractive.

**Sistemul de învățământ** – (gr. *systema*) reprezintă ansamblul instituțiilor de învățământ, organizate la nivel național, pe verticală și pe orizontală. Se referă, deci, la ansamblul structurat și ierarhizat al instituțiilor școlare de toate gradele, profilurile și formele, conceput și organizat pe baza unor principii generale (principiul asigurării și garantării dreptului la învățătură, principiul accesului larg, democratic în învățământ, principiul unității și diversității învățământului, principiul comunicării nivelare, principiul conducerii și autonomiei). Sistemul de învățământ cuprinde și instituții de educație nonformală (cluburi, tabere școlare, televiziunea școlară etc.).

**Sistemul social** - cuprinde câmpul de influențe sociale (economice, politice);

**Sistemul de educație** – cuprinde și educația permanentă, instituții, organizații economice, politice, culturale, comunități umane (familie, anturaj, grup profesional, cartierul), adică cele trei forme de educație :formală, nonformală, informală.

**Sistemul școlar** – se referă la instituțiile școlare în care au loc activități didactico-educative formale.

Relațiile dintre conceptele enumerate sunt prezentate în figura de mai jos:

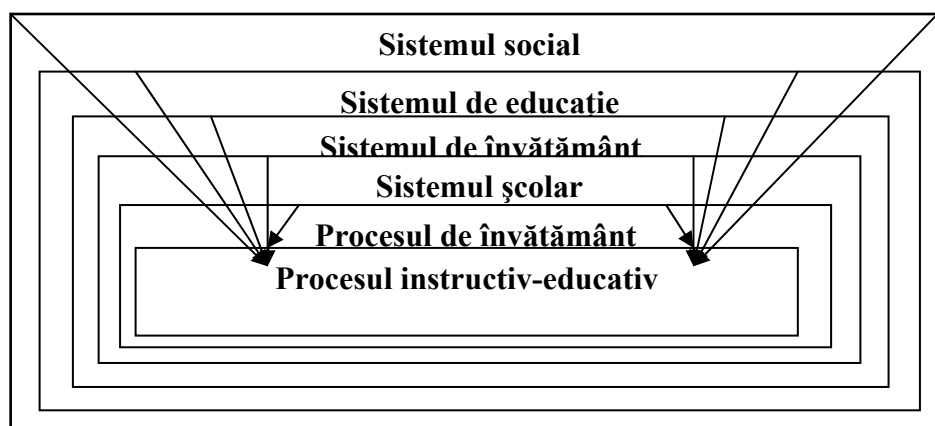


Figura nr. VIII.1. Integrarea procesului instructiv educativ în domenii / sisteme supraordonate



Ramura pedagogiei care studiază procesul de învățământ se numește didactică (grecescul *didaskein* – a învăța pe alții).

UNESCO, la începutul anilor '70, a elaborat o clasificare internațională a nivelurilor educaționale (ISCED – *Internațional Standard Classification*), ca instrument de analiză și comparare a duratei și tipurilor programelor educaționale. Structura sistemului de învățământ din România este următoarea:

Vârsta	Clasa Grupa	ISCED	Niveluri educaționale		Nivel	Tip
19		6	Învățământ postuniversitar	Învățământ universitar și postuniversitar	6	Post-obligatoriu
		5	Învățământ universitar		5	
		4	Educație terțiară non-universitară	Învățământ postliceal	4	
18	XIII	3	Ciclul superior al liceului	Învățământ secundar superior	3	Obligativ
17	XII				2	
16	XI				An de completare	
15	X	2	Ciclul inferior al liceului/ Școala de Arte și Meserii	Învățământ secundar inferior	1	Obligativ
14	IX					
13	VIII					
12	VII					
11	VI					
10	V					
9	IV					
8	III					
7	II					
6	I					
5	Mare	0	Ciclul preșcolar	Învățământ preșcolar		
4	Mijlocie					
3	Mică					

Tabelul nr. VIII.1. *Organigrama sistemului de învățământ din România*

## 2. Caracteristicile procesului de învățământ

Complexitatea procesului de învățământ impune o analiză amănunțită a acestuia și conduce la evidențierea următoarelor caracteristici (E. Joița, 2003):

Criteriul /etapa	Caracteristica	Descriere
Pregătirea, orientarea, conceperea procesului	C. formativ	- se acordă prioritate aspectelor calitative; - se pune accent pe abilități, capacități, priceperi, deprinderi, competențe, stimularea motivației, a atitudinilor; - informativul este mijloc pentru formativ și nu scop în sine; - se evidențiază stilul de învățare autonom, activ, interactiv
	C. informativ	- se asigură conținutul informativ al procesului - presupune selecția, prelucrarea, informațiilor; - informativul precede și susține formativul, învățarea activă
	C. logic, rațional	- se bazează pe logica didactică, desprinsă (prin transpoziție didactică) din logica științifică; - utilizează raționamente, judecăți, argumente, silogisme, inducții, deducții etc; - valorifică și logica relațiilor socio-afective
	C. formativ	- se ghidează după legi, principii, norme, reguli de acțiune; - precizează criteriile, indicații, condiții, premise, restricții, prescripții, recomandări practice, proceduri, orientări
	C. axiologic	- promovează valorile în stabilirea finalităților, conținuturilor, proceselor, strategiilor - promovează instrucția și educația pe / prin valori / valorizare
	C. sistemic	- evidențiază unitatea dinamică dintre sistemul de învățământ și sistemele suprastructurate (educațional, social); - poate fi analizat din perspectivă sistemică (a elementelor structurale)
Desfășurarea, realizarea procesului	Proces de predare	- Predarea este categorie fundamentală a instruirii (vezi subcapitolul IV)
	Proces de învățare	- Învățarea este categorie fundamentală a instruirii (vezi subcapitolul V)
	Proces managerial	-Se aplică funcțiile managementului general: planificare, decizie, organizare, coordonare,

		evaluare și reglare. Profesorul este și manager al clasei de elevi.
	Proces interactiv	- Se bazează pe comunicare, dialog profesor-elev, elev-elev, stimulează învățarea socială (în perechi, în grupuri mici, prin cooperare)
	Proces educativ	- Instruirea este parte a educației; - Se ating și finalități atitudinale, motivaționale, volitive - Corelează și cu factori nonformali și informali.
	Factor de autoinstruire	- Stimulează învățarea activă, independentă; - Bază pentru educația permanentă.
Finalizarea, evaluarea, perfecționarea procesului	Proces bazat pe evaluare	- Evaluarea este componentă importantă a instruirii (vezi partea a IV-a)
	Proces bazat pe reglare	- Utilizează feed-backul informațional; - Presupune ameliorare, modificare, optimizare.

Tabelul nr. VIII.2. *Caracteristicile procesului de învățământ*

### 3. Analiza sistemică a procesului de învățământ

Din perspectivă sistemică (din perspectiva elementelor sale componente), procesul de învățământ se prezintă astfel:

- *Flux de intrare (input)* – reprezentat de totalitatea resurselor disponibile;
- *Procesul propriu zis* – bazat pe trei activități fundamentale: predare, (auto)învățare, (auto)evaluare
- *Flux de ieșire (output)* – serii de absolvenți cu un anumit grad de cultură, cunoștințe, competențe etc.

Grafic, acesta poate fi redat astfel:

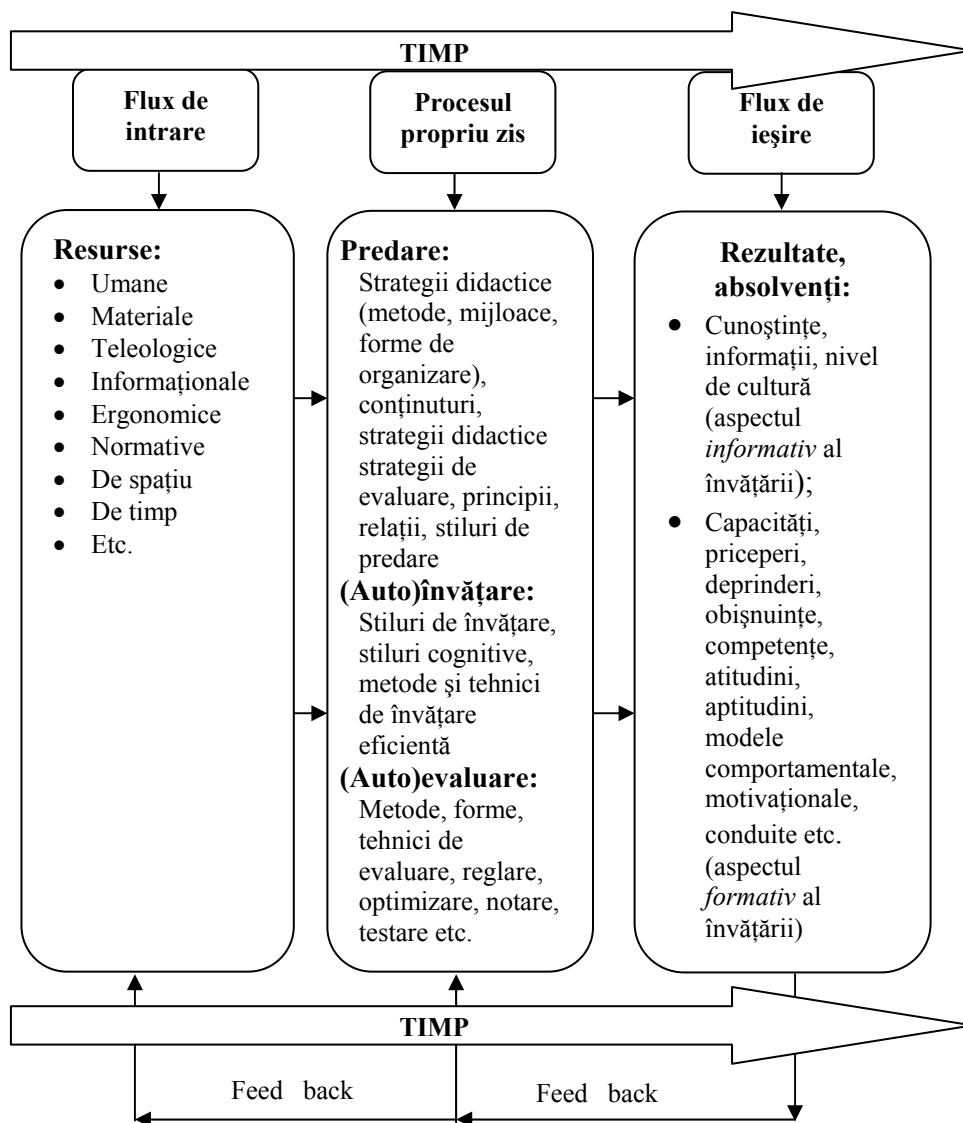


Figura nr. VIII.2. Analiza sistemică a procesului de învățământ

Astfel, principalele elemente componente ale procesului de învățământ sunt:

Elemente componente	Descriere
Finalitățile	<ul style="list-style-type: none"> <li>- resursa teleologică</li> <li>- sunt urmărite pe tot parcursul, de-a lungul axei temporale, de la intrări până la ieșiri</li> <li>- arată CE se urmărește</li> <li>- la intrare configurează profilul de formare ce se</li> </ul>

	așteaptă la ieșire
Agenții acțiunii	<ul style="list-style-type: none"> <li>- resursa umană: profesori, elevi, părinți etc.</li> <li>- arată CINE desfășoară activitățile (de predare, învățare, evaluare)</li> <li>- stabilesc relații de comunicare, cooperare, competiție, colaborare</li> <li>- interacționează continuu, în principal prin dialog</li> </ul>
Conținuturile	<ul style="list-style-type: none"> <li>- resursa informațională</li> <li>- arată PRIN (CU) CE se ating finalitățile</li> <li>- sunt de o mare diversitate</li> <li>- este suportul de bază al instrucției și educației</li> </ul>
Strategiile (metode, mijloace, forme de organizare)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- resursa strategică</li> <li>- arată CUM sunt atinse finalitățile cu ajutorul conținuturilor</li> <li>- dimensionează orientările, tendințele, modalitățile de urmat</li> </ul>
Predare – învățare – evaluare	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcții, activități, componente fundamentale;</li> <li>- Asigură dimensiunea operațională, funcțională procesuală.</li> </ul>
Timpul	<ul style="list-style-type: none"> <li>- resursa temporală</li> <li>- arată CÂND se desfășoară procesul</li> <li>- determină fragmentarea, etapizarea procesului pe unități de timp: oră, zi, săptămână, semestru, an școlar, ciclu de școlaritate</li> </ul>
Spațiul	<ul style="list-style-type: none"> <li>- resursa spațială</li> <li>- arată UNDE are loc procesul: țară, localitate sală de clasă, de sport, bibliotecă etc.</li> </ul>
Rezultatele	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arată CE se obține, în raport cu CE s-a propus;</li> <li>- se concretizează în serii de absolvenți cu un anumit grad de cultură</li> </ul>
Feed-backul	<ul style="list-style-type: none"> <li>- asigură reglarea continuă a sistemului;</li> <li>- ieșirile se întorc către intrări (aspectul cibernetic al procesului de învățământ);</li> <li>- optimizează, ameliorează, asigură o bună funcționalitate procesului</li> </ul>

Tabelul nr. VIII.3. *Principalele elemente componente ale procesului de învățământ*

#### 4. Predarea

Din perspectivă *operațională, funcțională*, procesul de învățământ funcționează în virtutea a trei activități și componente fundamentale: predarea, învățarea și evaluarea.

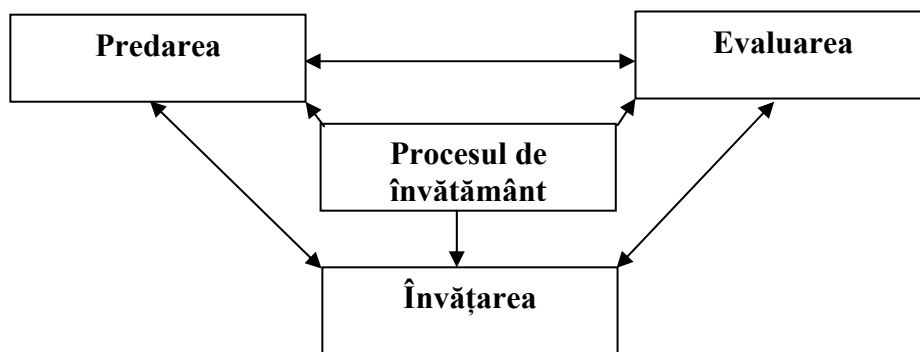


Figura nr. VIII.3. *Relația predare – învățare - evaluare*

În accepțiunea modernă, predarea nu mai este considerată o activitate de comunicare, transmitere de cunoștințe, ci ca o activitate de „organizare și conducere a proceselor de învățare, prin acțiuni de înzestrare sistematică a elevilor cu cunoștințe, de îmbogățire a reprezentărilor și noțiunilor acestora, de conducere a activității lor independente, de control și evaluare” (M. Ionescu, 2003, p. 78).

Ca proces dirijat, orientat către atingerea unor obiective pedagogice, predarea trebuie să răspundă la o serie de întrebări pe care și le pune profesorul:

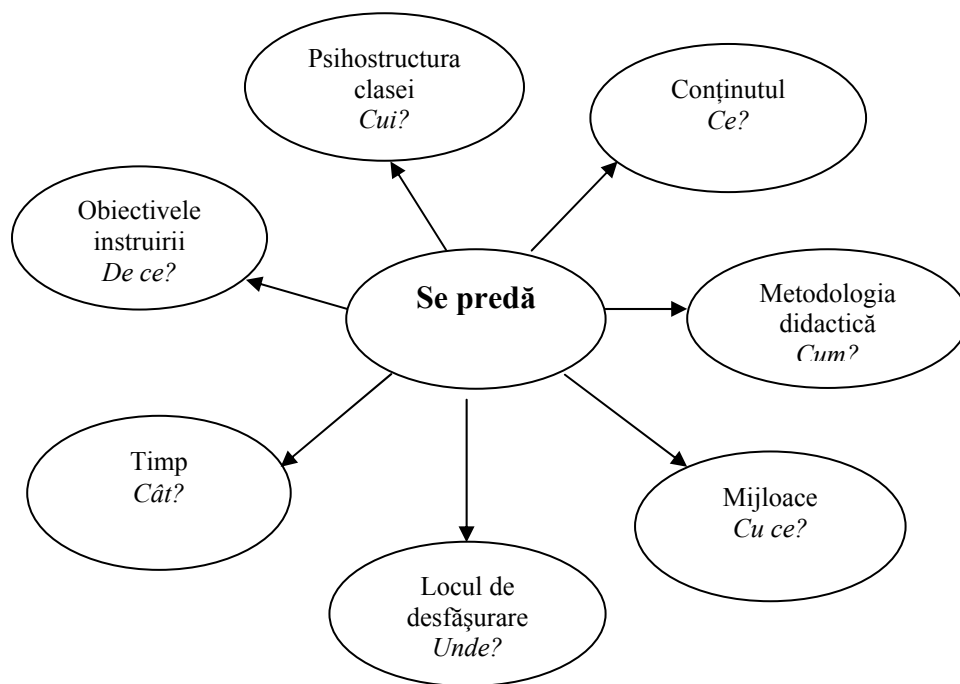


Figura nr. VIII.4. *Variabilele spațiului de instruire*

Predarea presupune organizarea experiențelor de învățare, pentru a provoca schimbări dezirabile în comportamentele elevilor, bazându-se pe un ansamblu de activități, printre care:

- Proiectarea schimbărilor dorite;
- Precizarea naturii schimbărilor (prin formularea finalităților);
- Stabilirea conținutului acestor schimbări;
- Organizarea, conducerea și monitorizarea acestor schimbări;
- Evaluarea nivelului la care se organizează schimbările.

În general, se pot stabili și câteva etape ale procesului de predare:

- Prezentarea unui material concret (date, informații, evenimente);
- Organizarea și conducerea unor activități în care să se valorifice materialul concret;
- Acordarea de sprijin elevilor pentru observații, analize, sinteze, aplicații;
- Extragerea esențialului împreună cu elevii și fixarea lui în noțiuni, concepte, raționamente;
- Operaționalizarea cunoștințelor, prin rezolvări de exerciții, probleme, aplicații.

**Stilul de predare** – este reprezentat de comportamentul specific relativ constant al profesorului în timpul predării, care reflectă concepția și competențele psiho-pedagogice ale acestuia. Există mai multe tipuri de stiluri:

<b>Criterii de clasificare</b>	<b>Stiluri de predare</b>
După ponderea metodelor de predare	- expozitiv; - interogativ; - conversativ.
După poziția partenerilor educaționali	- centrat pe profesor; - centrat pe elev; - interactiv.
După gradul de abstractizare al cunoștințelor	- abstract; - concret.
După capacitatea de comunicare	- comunicativ; - rezervat, reticent; - necomunicativ.
După modul de adresare în comunicare	- direct; - indirect.
După particularitățile comportamentului afectiv	- apropiat; - distant; - impulsiv.
După mobilitatea comportamentului didactic	- adaptabil; - rigid, inflexibil.
După modalitatea de raportare la nou	- deschis spre inovație;

	- închis, rutinar.
După modalitatea de conducere	- autoritar; - democratic; - laissez-faire.
După structura personalității didactice	- informativ; - formativ-educativ.
După componentele personalității profesorului	- cognitiv; - afectiv (rece, impulsiv, pasional, echilibrat); - volitiv.
După deontologia profesională	- responsabil; - detașat; - neglijent.

Tabelul nr. VIII.4. *Clasificarea stilurilor de predare*

Predarea nu are sens decât dacă declanșează și întreține activitatea de învățare a elevilor.

## 5. Învățarea

### a). Definiție. Esență

Învățarea este acea activitate intelectuală și fizică desfășurată în mod sistematic în vederea însușirii unor informații și formării de abilități necesare dezvoltării continue a personalității. Ea presupune un dublu aspect: aspectul informativ (care se referă la reținerea unui conținut informațional util) și formativ (care se referă la dezvoltarea sistemului cognitiv - operațional al individului).

Principalele accepțiuni ale conceptului de *învățare* (E. Macavei, 1997, p. 372):

- Capacitatea organismelor de a-și modifica comportamentul adaptativ;
- Dobândirea modurilor de a răspunde adecvat unor situații - stimul, prin exersare;
- Procesul de dobândire și de dezvoltare a performanțelor comportamentale și de modificare a lor;
- Asimilarea și structurarea experienței de cunoaștere;
- Capacitatea omului de a se schimba;
- Procesul de asimilare activă a informațiilor, de formare a capacităților psihice, a deprinderilor, a priceperilor, a atitudinilor;
- Procesul de achiziție mnezică, de asimilare activă de informații, de formare a operațiilor și deprinderilor.



Învățarea școlară este condiționată de un ansamblu de factori:

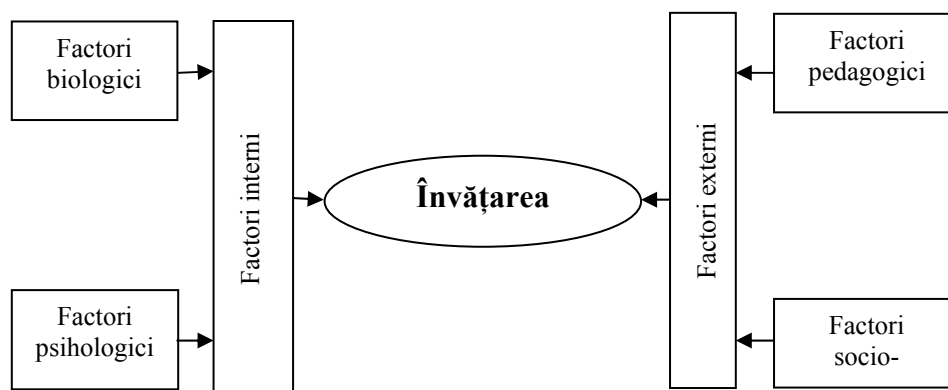


Figura nr. VIII.5. Modelul factorilor interni și externi ai învățării

### b). Tipuri, forme de învățare

Există diverse tipuri de învățare, clasificate în funcție de diferite criterii:

Criteria	Tipuri de învățare	Descriere
După componenta psihică dominantă	Învățare perceptivă	Cunoaștere nemijlocită a obiectelor și fenomenelor prin simțuri.
	Învățare motrică	Rezultă experiența motrică: mers, alergare, activități manuală, fizice.
	Învățare verbală	Are ca rezultat dezvoltarea limbajului comun, a limbajelor de specialitate, însușirea limbilor străine.
	Învățarea obiceiurilor, abilităților	Are ca rezultat formarea și dezvoltarea unor calități precum: scrierea rapidă, exprimarea corectă, utilizarea aparatelor etc.
	Învățarea afectivă	Rezultă experiența și conduita afectivă: emoții, sentimente,

		pasiuni.
După modul de realizare	Învățarea prin repetiție	Are caracter reproductiv
	Învățarea prin descoperire dirijată sau independentă	Stimulează cunoașterea, creativitatea.
	Învățarea prin încercare-eroare	Se tatonează mai multe soluții și se alege cea optimă.
	Învățarea prin generalizarea reacțiilor dobândite	Face posibil transferul de cunoștințe, priceperi, deprinderi
	Învățarea prin discriminare simplă sau multiplă	Se identifică însușirile specifice obiectelor și se grupează criterial
	Învățarea prin asocierea stimulilor	Se stabilesc asemănări și deosebiri între obiecte
După natura sursei	Învățarea prin experiență proprie	Se bazează pe studiu independent, efort propriu
	Învățarea social-mediată	Prin/din experiența altora
După nivelul învățării	Învățarea latentă	Este subliminală și neconștientizată
	Învățarea spontană	Se realizează fără intenție
	Învățarea hipnotică	Se realizează în timpul somnului, prin inducerea reacțiilor specifice ale stimulilor.
	Învățarea conștientă	Se realizează cu scop, cu intenție, cu efort.
După ponderea metodelor	Învățare: algoritmică, euristică programată prin modelare, prin simulare, exercițiu, studiu de caz	Tipul de învățare este dat de metoda predominant folosită.
După specificul învățării	Învățare școlară	Sistematică, organizată, instituțională
	Învățare specializată	Militară, medicală, artistică, sportivă, științifică.
	Învățare socială	Asigură o bună integrare socială.
După particularități le rezultatelor	Învățare reproductivă	Mecanică sau logică
	Învățare creatoare	Bazată pe ingeniozitate, originalitate

Tabelul nr. VIII.5. *Clasificarea tipurilor de învățare*

### c). Aspectul procesual al învățării

Aspectul procesual se referă la procesele care cuprind o secvență de învățare:

<b>Etapele activității de învățare</b>	<b>Activități întreprinse de elev</b>	<b>Procese psihice cu pondere ridicată</b>
<b>Perceperea/receptarea materialului</b>	Crearea contextului, inducerea unei stări de atenție, stimularea motivației, a interesului pentru învățare; înregistrarea, perceperea activă a datelor concrete și verbale privind materialul de receptat	Percepția
<b>Înțelegerea/Comprehensiunea</b>	Analiza, sinteze și generalizări ale datelor (prin acțiunea, implicarea celui care învață)	Reprezentarea Gândirea
<b>Însușirea/Asimilarea de cunoștințe</b>	Condensarea informațiilor în noțiuni, principii, raționamente, judecăți logice, de valoare, estetice	Gândirea
<b>Fixarea și consolidarea în memorie</b>	Stocarea cunoștințelor în memorie, prin repetiții, reluări, reabordări în forme diferite de cele inițiale	Memoria
<b>Aplicarea</b>	Aplicarea cunoștințelor în practică, exersarea priceperilor și deprinderilor formate.	Memoria Gândirea
<b>Actualizarea cunoștințelor</b>	Reproducerea cunoștințelor Operarea, valorificarea cunoștințelor	Memoria Gândirea
<b>Transferul cunoștințelor</b>	Utilizarea cunoștințelor, exersarea priceperilor dobândite/formate în contexte apropiate de cele de la lecție sau în contexte noi	Memoria Gândirea Creativitatea Imaginația

Tabelul nr. VIII.6. *Etapele procesuale ale învățării*

Sucesiunea etapelor nu este strictă sau rigidă. Acestea pot depinde de un ansamblu de factori, cum ar fi: tipul de strategie utilizată, conținutul care se învață, nivelul de pregătire al elevului etc.

#### **d). Aspectul motivațional al învățării**

Motivația învățării reprezintă ansamblul mobilurilor care declanșează, susțin energetic și direcționează activitatea de învățare. Performanța în învățare crește o dată cu nivelul de motivație până la un nivel critic, după care scade. Cu alte cuvinte, există o zonă numită *optim motivațional* în limitele căreia putem vorbi de eficiență în învățare. De o parte și de cealaltă a acestei zone, performanța în învățare este redusă.

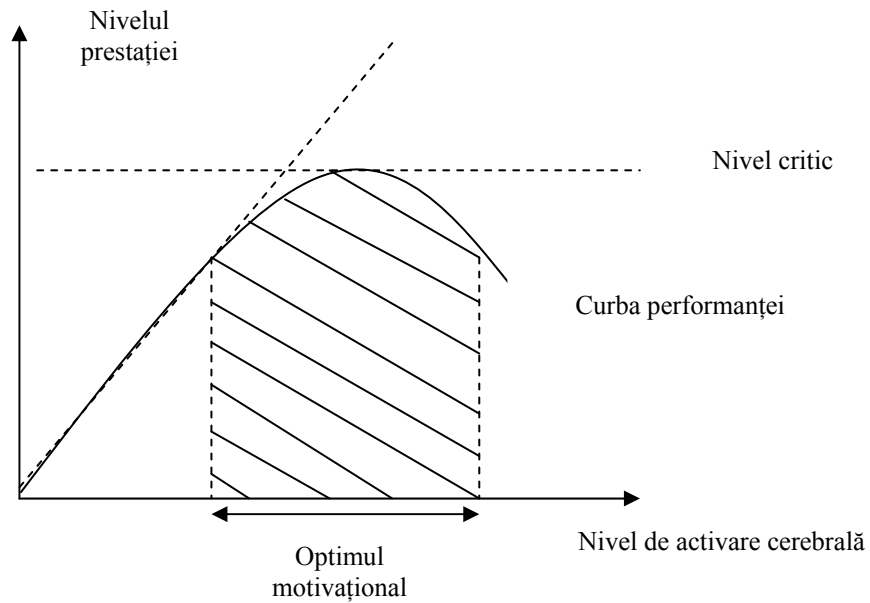


Figura nr. VIII.6. *Relația dintre nivelul de activare cerebrală și nivelul performanței*

Optimul motivațional diferă de la o persoană la alta în funcție de dificultatea sarcinii, de aptitudini, echilibru emotiv, de temperament etc. Legea optimului motivațional arată deci că depășirea unui prag de activare (submotivare, supramotivare) duce la scăderea eficienței rezolvării sarcinii.

#### e). Stiluri de învățare

Sunt o formă particulară a stilurilor cognitive și se referă la modul particular (care devine o constantă) în care o persoană învață (percepe informația și o procesează). Identificăm mai multe stiluri de învățare (E. Bernat, 2003, pp. 217-218):

Criteria	Tipuri
După analizatorul utilizat (Fleming și Mills, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vizual;</li> <li>- auditiv;</li> <li>- citit-scris;</li> <li>- kinestezic;</li> <li>- multimodal.</li> </ul>
După palierul procesării informației	David Kolb, 1984 <ul style="list-style-type: none"> <li>- prin experiență concretă;</li> <li>- prin observare reflexivă;</li> <li>- prin conceptualizare abstractă.</li> </ul>

	<p>Honey și Munford, 1992:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activiștii;</li> <li>- reflexivii;</li> <li>- teoreticienii;</li> <li>- pragmaticii.</li> </ul> <p>Bernice Mc Carthy, 1897:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inovativ;</li> <li>- analitic;</li> <li>- pragmatic;</li> <li>- dinamic.</li> </ul> <p>Richard Felder și Linda Silverman, 1988:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activ sau reflexiv;</li> <li>- concret sau intuitiv;</li> <li>- vizual sau verbal;</li> <li>- secvențial sau global.</li> </ul> <p>Howard Gardner, 1993:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verbal/lingvistic;</li> <li>- logico-matematic;</li> <li>- vizual/spațial;</li> <li>- muzical/ritmic;</li> <li>- corporal/kinesteziac;</li> <li>- interpersonal;</li> <li>- intrapersonal.</li> </ul>
--	---

Tabelul nr. VIII.7. *Clasificarea stilurilor de învățare*

Există stiluri de învățare diferite, deoarece cei care studiază învață în mod diferit. În principiu, majoritatea indivizilor se bazează pe un stil de învățare multimodal.

## 6. Procesul de învățământ – mod particular de comunicare interumană

Termenul de *comunicare* își are originea în latinescul *communis* (= comun), dând naștere verbului *communico* (= a face în comun, a pune în comun).

Tipuri de comunicare :

Criteria	Tipuri
După nivelul interacțiunii	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intraindividuală (monolog interior sau verbalizat)</li> <li>- Interpersonală</li> <li>- În grup mic</li> </ul>

	- Publică sau mediatică (directă sau indirectă).
După raportul dintre statutele interlocutorilor	- Verticală (ierarhică) - Orizontală (reciprocă)
După scop	- Persuasivă - De întreținere (fatică) - Defensivă
După capacitatea autoreglării	- Lateralizată sau unidirecțională (fără feed-back) - Nelateralizată sau bi- și multidirecțională (cu feed-back)
După conținuturi	- Referențială - Operațional-metodologică - Atitudinală
După suportul informațional	- Digitală - Analogică
După codul folosit	- Verbală; - Nonverbală - Paraverbală
După finalitatea actului de comunicare	- Incidentală - Subiectivă - Instrumentală

Tabelul nr. VIII.8. *Clasificarea tipurilor de comunicare interumană*

Schema comunicării umane (Meyer - Eppler, 1963) presupune:

- Un emițător;
- Un receptor;
- Canalul de comunicare, interpus între emițător și receptor;
- Un mesaj;
- Un cod (sistem de semne și reguli de combinare a acestora);
- Un repertoriu al emițătorului;
- Un repertoriu al receptorului;
- Posibile surse de distorsiune.

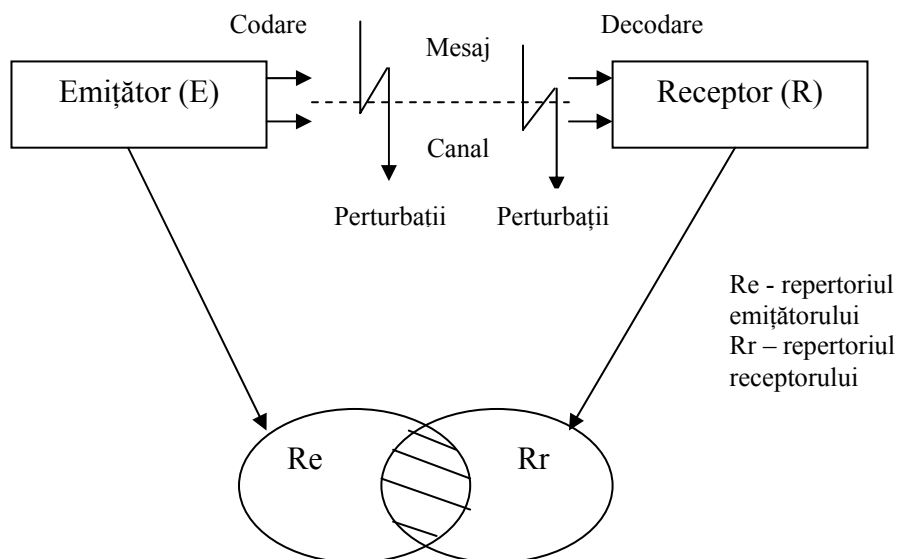


Figura nr. VIII.7. Modelul comunicării interumane (după Meyer-Eppler)

Avem o situație de comunicare atunci când există o zonă comună, de intersecție a repertoriilor emițătorului și receptorului. Pe lângă componenta semantică, avem de-a face și cu o componentă ectosemantică sau extrasemantică (se referă la componentele afectiv-motivaționale, trăirile, gesturile, atitudinile, relațiile interpersonale).

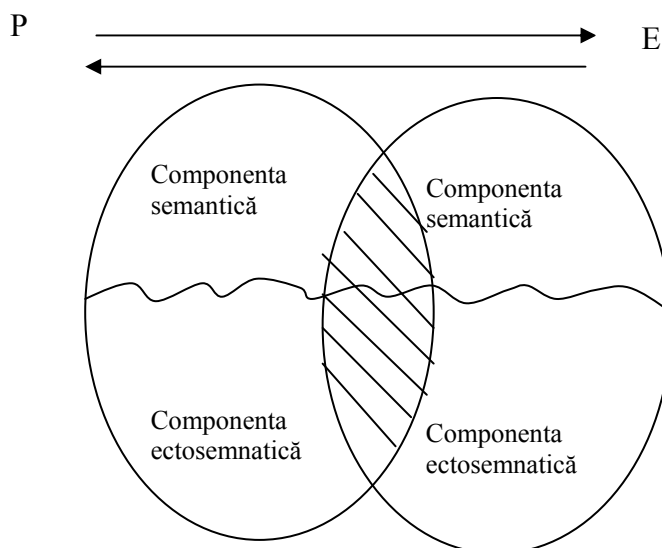


Figura nr. VIII.8. Schema comunicării umane totale

Cea mai cunoscută clasificare a comunicării este cea după codul folosit (verbală, paraverbală nonverbală).

*Comunicarea verbală* devine eficientă atunci când emițătorul adoptă următoarele atitudini: are plăcerea de a vorbi, este natural, se exprimă clar, corect, concis, armonios, se exprimă cu finețe.

*Comunicarea paraverbală* se referă la caracteristicile vocii, particularitățile de pronunție (intensitatea sau tonalitatea vocii, volumul, dicția, ritmul, pauzele sau tăcerile).

*Comunicarea nonverbală* se referă la mimica, gestică, postura mișcarea și înfățișarea partenerilor.

Comunicarea didactică este o formă specifică a comunicării umane. Printre caracteristicile de bază ale acesteia, enumerăm (V. Ilie, 2007, p. 129):

- Caracterul bilateral;
- Desfășurarea plurimodală;
- Coexistența componentelor semantică și ectosemantică;
- Mesajul este selectat și prezentat în manieră logică;
- Beneficiază de reglare și autoreglare;
- Stimulează implicarea activă a elevului etc

### **Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare**

☞ Dați o definiție proprie termenului de *instruire* și explicați, în manieră personală, care este relația dintre instruire și educație.

☞ Ce înțelegeți prin instruire școlară? Care sunt relațiile dintre instruire – educație – curriculum?

☞ Analizați figura VIII.1. și interpretați relațiile dintre sisteme și subsisteme. Care sunt consecințele modificării structurii unui sistem pentru celelalte?

☞ Ce legătură există între sistemul educațional și cel de învățământ. Exemplificați!

☞ Analizați critic definițiile de mai jos:

„Procesul de învățământ reprezintă un ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către educatori asupra educaților, într-un cadru instituționalizat, în vederea formării personalității acestora în concordanță cu cerințele idealului educațional” (I. Nicola, 1996).



„Procesul de învățământ este ansamblul acțiunilor organizate, planificate, conduse și evaluate sistematic în cadrul instituționalizat specializat, pe baza unor documente (planuri, programe), a unui sistem taxonomic al scopurilor și obiectivelor, pentru instruirea și educarea copilului, tânărului, adultului” (E. Macavei, 1997).

☞ Dați o definiție proprie procesului de învățământ și faceți distincțiile necesare între acesta și sistemul de învățământ.

☞ Sunteți de părere că sintagmele *proces de învățământ* și *proces instructiv – educativ* sunt superpozabile? Argumentați!

☞ Analizați critic organigrama sistemului de învățământ românesc. Ce observații propuneri puteți face?

☞ Analizați critic caracteristicile procesului de învățământ. Puteți identifica altele?

☞ De ce învățământul românesc încă nu poate ieși de sub tutela informativului? Care sunt cauzele? Ce soluții propuneți?

☞ Pornind de la caracteristicile procesului de învățământ, stabiliți o listă de norme, un cod deontologic al cadrului didactic în vederea conceperii și realizării actului didactic.

☞ Argumentați necesitatea ca procesul de învățământ să aibă un caracter normativ.

☞ Argumentați necesitatea caracterului axiologic al procesului de învățământ.

☞ Explicați de ce procesul de învățământ trebuie să fie și un proces managerial.

☞ Caracterizați elementele componente ale procesului de învățământ. Identificați și alte caracteristici pentru fiecare în parte.

☞ Propuneți un alt organizator grafic pentru abordarea sistemică a procesului de învățământ.

☞ Justificați necesitatea abordării sistemice a procesului de învățământ. Puteți realiza paralele, comparații și cu alte procese? Exemplificați!

☞ Realizați o schemă de abordare sistemică a procesului de învățământ, din perspectivă sociologică.

☞ Argumentați care este rolul feed-back-ului în cadrul procesului de învățământ.

☞ Realizați o reprezentare grafică în care să marcați relațiile care se instituie între elementele componente ale procesului de învățământ.

☞ Pornind de la termenul *predare*, realizați un ciorchine grafic cu termeni, concepte asociate, subsumate acestuia.

☞ Dați o definiție proprie predării și motivați-vă punctul de vedere.

☞ Propuneți un organizator grafic prin care să marcați relațiile dintre predare, învățare, evaluare și procesul de învățământ.

☞ Într-un tabel cu două rubrici, analizați esența predării din perspectivă tradițională și modernă.

☞ Realizați o listă cu exigențe care trebuie respectate pentru realizarea unei predări eficiente la disciplina de specialitate.

☞ Ilustrați necesitatea ca predarea să nu se reducă la simpla transmitere de cunoștințe.

☞ Realizați o listă cu erori, greșeli, prejudecăți ce caracterizează activitatea unui profesor de specialitate debutant.

☞ Analizați stilurile de predare ale profesorilor, prin prisma avantajelor și dezavantajelor acestora.

☞ Alcătuiți un eseu cu titlul „Activitatea de predare – între rutină și creativitate”.

☞ Ca viitori profesori, cum vă puteți perfecționa stilul de predare. Explicați și exemplificați.

☞ Precizați importanța învățării umane, în general și a învățării școlare, în particular, pentru formarea personalității individului.

☞ Analizați tipurile de învățare și, pentru fiecare, prezentați avantajele și dezavantajele.

☞ Menționați traseul parcurs în timpul unei secvențe de învățare proprii. Respectați toate etapele? Puteți identifica și altele?

☞ Ca și profesor practician, cum veți reuși să stimulați învățarea centrată pe elev, respectiv învățarea activă și interactivă?

☞ Ce stil de învățare credeți că aveți? Argumentați!

☞ Analizați-vă propriul stil de învățare și precizați care sunt avantajele și limitele acestuia. Ce metode, strategii, tehnici de învățare eficientă ați putea propune colegilor?

☞ Dați definiții proprii pentru predare și învățare, în contextul noilor exigențe impuse în pedagogia actuală.

☞ Cum veți reuși să stimulați motivația și interesul elevilor pentru învățare? Întocmiți o listă de soluții, recomandări.

☞ Stabiliți care este relația dintre învățare și autoînvățare.

☞ Analizați-vă propriul stil de învățare din perspectiva aspectului procesual al acestuia. Care dintre etapele activității de învățare, de regulă, sunt omise?

☞ Analizați critic citatul:

„Singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre ființele omenești este că ele învață. Învățatul este atât de profund înrădăcinat în om încât a devenit aproape involuntar [...] Specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare (J. Bruner, 1970, p. 133).

☞ Ce procese și acțiuni presupune actul învățării? Care sunt produsele învățării? Care sunt produsele învățării școlare?

☞ Analizați învățarea școlară prin prisma factorilor sau condițiilor care o influențează. Putem vorbi de factori frenatori ai învățării? Exemplificați.

☞ Comentați următoarea afirmație:

„Învățarea pentru anumită dată condiționează uitarea după data respectivă (efectul Ebert – Meuman)”.

☞ Comentați critic următoarele afirmații:

„Cheia învățării este deplina angajare a elevului în actul învățării”.

„Învățarea de calitate este susținută de o motivație puternică”.

„Învățarea este orientată spre scopuri”.  
„Învățarea se bazează pe procese nomotetice”.  
„Învățarea înseamnă deconstrucție și reconstrucție”.

☞ Ce înțelegeți prin *experiențe de învățare*?

☞ Care este importanța temelor pentru acasă, în raport cu învățarea și autoînvățarea? Ce părere aveți despre implicarea părinților în rezolvarea temelor?

☞ Precizați și descrieți condițiile unei comunicări didactice eficiente. Stabiliți reguli pentru emițător și reguli de respectat pentru receptor.

☞ Realizați o listă cu reguli pe care trebuie să le respecte profesorul la clasă, pentru a realiza o comunicare eficientă.

☞ Ce semnificații pedagogice atribuiți tăcerii, în contextul comunicării didactice? Exemplificați.

☞ Prezentați rolul și importanța comunicării ectosemantice, în raport cu comunicarea ectosemantică.

☞ Aduceți soluții pentru inovarea și reformarea procesului de învățământ. Realizați un proiect de cercetare pe această temă.

☞ Realizați un eseu pe tema „Procesul de învățământ – un mod particular de comunicare interumană”.

## CAPITOLUL IX

### LEGITATE ȘI NORMATIVITATE ÎN INSTRUIRE

#### 1. Delimitări conceptuale

Organizarea procesului instructiv-educativ presupune, mai ales în zona practică, acțională respectarea unor principii, norme, reguli, care, în ansamblul lor alcătuiesc normativitatea didactică. Mai mult decât atât, după definirea domeniului de studiu al pedagogiei, trebuie să identificăm legile, principiile, normele și regulile pe baza cărora pedagogia ca știință îndeplinește al doilea criteriu de „științificitate” (pe lângă obiect de studiu, metode de cercetare, limbaj pedagogic).

*Legea pedagogică* este un adevăr de maximă generalitate, exprimând raportul relativ stabil între elementele fenomenului educațional. Presupune derivarea altor categorii cu un grad mai restrâns de generalitate: principii, norme, reguli, tehnici de aplicare. Exemple de legi pedagogice:

- Legea posibilității educației;
- Legea unității între formele educației;
- Legea abordării educatului ca obiect și subiect al educației;
- Legea caracterului permanent al educației.

*Principiile pedagogice* (lat. *princips* = primul; *principium* = normă, lege), spre deosebire de legi, sunt „produsul” unei convenții [...] au un caracter consensual și intersubiectiv” (E. Joița, 2003, p. 37). Ele sunt concepute, deci, de oameni, pentru a regla anumite raporturi, a preveni sau iniția anumite premise. Ca și funcții generale, acestea orientează traseul educației în realizarea obiectivelor, normează practica educației și propun condiții de rezolvare a situațiilor, experiențelor de învățare.

*Normele educative* derivă din principii, orientând aplicarea acestora. Ele devin indicatori obligatoriu de urmat și oferă un model de acțiune și rezolvare. Indică ceea ce trebuie/nu trebuie, ceea ce se poate/nu se poate, este permis sau interzis etc.

*Regulile de acțiune* au valoare procedurală, metodologică în situație concretă, sub formă de recomandări, proceduri, scheme aplicative, algoritmi, tehnici, sfaturi, instrucțiuni, exemple. Adesea, sunt rezultatul experienței profesorilor, bazându-se pe subiectivitatea acestora.

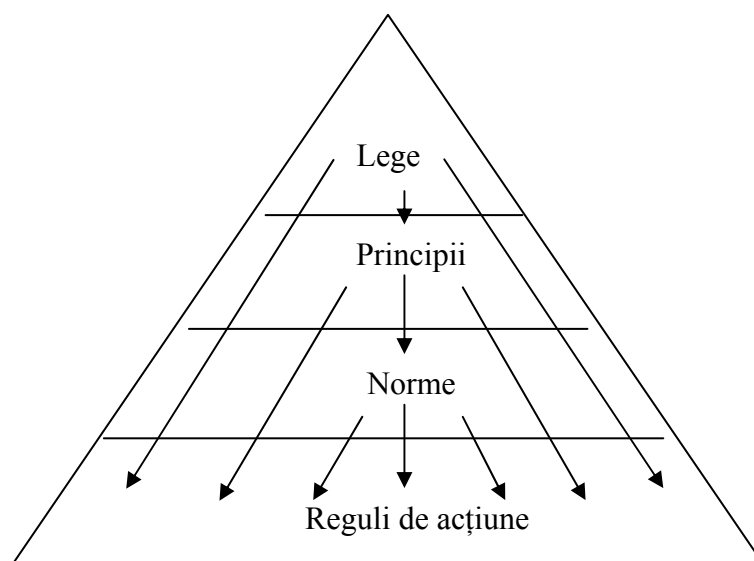


Figura nr. IX.1. Derivare în cadrul normativității pedagogice

Principiile didactice acționează doar în zona „instruirii” și nu a „educației” în general. Principiile didactice reprezintă astfel un ansamblu de teze generale, formulări sintetice care „stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare-învățare, în vederea desfășurării optime a activităților educaționale” (M. Ionescu, I. Radu, 1995, p. 57).

Principiile didactice funcționează la nivel operațional-funcțional, fiind de ordin didactic, deontologic, praxiologic, în timp ce **principiile pedagogice** sunt de natură strategică, operând la nivelul sistemului și procesului de învățământ.

## 2. Caracteristicile și funcțiile principiilor didactice

### a). Caracteristici

Caracteristica	Explicații
Caracterul obiectiv	Se fundamentează epistemologic, psihologic, pedagogic, psiho-social.
Caracterul sistemic-interacționist	Rezultă din interdependența dintre regulile și normele pedagogice, specifice activității de predare – învățare - evaluare, care au un caracter unitar.
Caracterul general	Este determinat de faptul că principiile didactice vizează toate componentele structurale și funcționale ale procesului de învățământ
Caracterul normativ	Derivă din funcția pragmatică, axiologică, de orientare strategică a procesului de învățământ

Caracterul dinamic, deschis	Continuu sunt restructurate, reformulate, reconcepute. Numărul și formularea lor este variabilă (după cum se va vedea mai jos)
-----------------------------	---

Tabelul nr. IX.1. *Caracteristicile principiilor didactice*

### b). Funcțiile principiilor didactice

Principalele funcții ale principiilor didactice sunt:

- Funcția de orientare
- Funcția normativ-prescriptivă
- Funcția de reglare a activității instructionale

Acestea se află într-o strânsă relație de interdependență

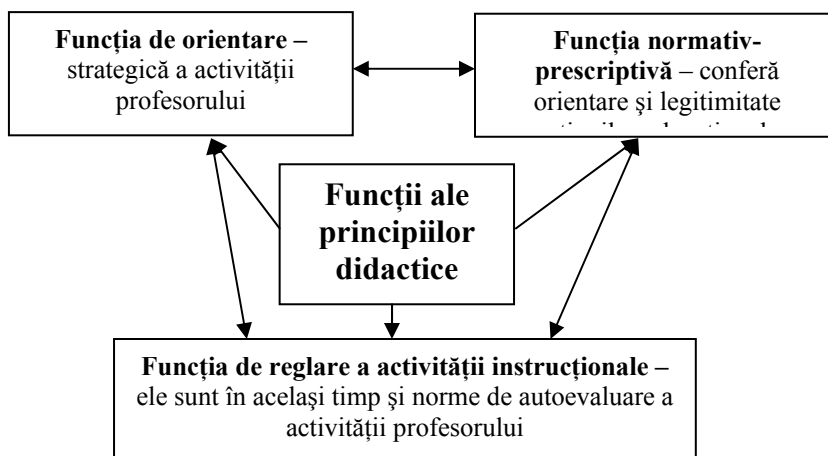


Figura nr. IX.2. *Funcțiile principiilor didactice*

### 3. Sistemul principiilor didactice

Există mai multe clasificări ale principiilor didactice, după criterii diferite. Prezentăm, în continuare, fără pretenție de completitudine, posibile clasificări ale principiilor, în funcție de diferite criterii:

Categoria de teorii ale învățării	Principii, teze generale ale învățării
Teoriile asociaționiste (S-R) și ale condiționării	- Cel care învață trebuie să fie activ, nu un ascultător sau privitor pasiv. - Învățarea prin exercițiu rămâne un demers necesar. - Frecvența repetițiilor este importantă în formarea

	<p>deprinderilor, în memorare și supraînvățare.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Întărirea pozitivă este de preferat celei negative.</li> <li>- Practica în învățare să se desfășoare în contexte diferite, pentru a răspunde unui repertoriu larg de stimuli.</li> <li>- Noutatea unui comportament poate fi indusă prin imitarea modelelor, prin modelare sau alte procedee.</li> <li>- Condițiile motivaționale de impulsționare sunt importante în învățare.</li> <li>- Conflictelor și frustrările nu trebuie neglijate, ci recunoscute în învățare și soluționate.</li> </ul>
<b>Teoriile motivaționale și ale personalității</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abilitatea celui care învață este importantă pentru învățare, de aceea se recomandă ritmuri variate pentru niveluri diferite de abilitate.</li> <li>- Particularitățile dezvoltării ontogenetice au un rol important în procesul învățării.</li> <li>- Învățarea este dependentă de contextul cultural în care trăiește elevul.</li> <li>- Nivelul de anxietate a elevului influențează (pozitiv sau negativ) învățarea; el este dependent și de strategia comportamentală a educatorului, precum și de particularitățile stărilor de anxietate ale acestuia.</li> </ul>
<b>Teoriile cognitive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracteristicile perceptivă ale materialului de învățat au o mare importanță în învățare.</li> <li>- Sarcina de învățare trebuie structurată și prezentată astfel încât să poată fi controlată de cel care învață.</li> <li>- Organizarea cunoștințelor constituie o preocupare esențială a educatorului.</li> <li>- Învățarea prin înțelegere este mai eficientă decât cea mecanică, favorizând transferul.</li> <li>- Feedbackul cognitiv este mai important, deoarece confirmă cunoștințele corecte și le corectează pe cele greșite.</li> <li>- Stabilirea scopului învățării este importantă ca factor motivator.</li> <li>- Gândirea divergentă trebuie corelată cu cea convergentă.</li> <li>- Învățarea vizează procesarea informațiilor, insistă pe „cum” se învață, pe procesele cognitive și metacognitive.</li> <li>- Învățarea se bazează pe transformarea cunoștințelor în structuri, scheme, inducții, deducții, reorganizări</li> </ul>
<b>Teorii constructiviste</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Învățarea se referă la construirea de noi cunoștințe, iar nu achiziția lor, prin transmitere-receptare-însușire.</li> <li>- Se bazează pe reflecție, experiența anterioară.</li> <li>- Învățarea este un proces de interiorizare a modului de cunoaștere.</li> <li>- Este o învățare activă, elevii caută singuri.</li> <li>- Încurajează autonomia cognitivă și acțională.</li> <li>- Urmărește formarea de capacități, competențe, abilități.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Învățarea este controlată intern și mediată apoi de către elevi, verbalizată, pentru a finaliza cu discuții în grup, recăutări, reconstrucții, alternative.</li> <li>- Este transferabilă în noi contexte, experiențe, prin capacitățile și competențele de cunoaștere și învățare astfel formate.</li> <li>- Se bazează pe experiențele de învățare ale elevilor pentru a genera noi experiențe de învățare.</li> <li>- Presupune construirea și reconstruirea realității de fiecare elev în parte pe baza experienței proprii (mecanisme, proceduri, ipoteze, scheme).</li> <li>- Învățarea pornește de la descoperire și construcție personală și continuă cu dezbateri, colaborare, cooperare de grup.</li> <li>- Se acordă prioritate: construcției mintale, autonomiei și individualizării/personalizării, învățării contextuale, învățării prin colaborare, priorității evaluării formative, dinamice.</li> </ul>
<b>Alte teze și principii ale învățării</b>	<b>Ale didacticii clasice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Învățarea devine eficientă dacă sunt respectate:</li> <li>- Principiul intuiției sau al legăturii dintre senzorial și rațional,</li> <li>- Principiul legării teoriei de practică,</li> <li>- Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor,</li> <li>- Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor,</li> <li>- Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor,</li> <li>- Principiul cunoașterii și respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor,</li> <li>- Principiul individualizării și diferențierii învățării,</li> <li>- Principiul feedbackului.</li> </ul>
	<b>Ale didacticii moderne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Învățarea devine eficientă dacă sunt respectate:</li> <li>- Principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței,</li> <li>- Principiul învățării prin acțiune,</li> <li>- Principiul construcției componentiale și ierarhice a structurilor intelectuale,</li> <li>- Principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare.</li> </ul>
	<b>L. Thorpe și A. Schuller (apud I. Neacșu, 1997)</b>	<p>Învățarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trebuie să înceapă cu un scop sau un principiu director.</li> <li>- Este un proces relativ unitar, în ciuda varietății formelor, tipurilor, modurilor de prezentare.</li> <li>- Se bazează pe experiența subiectului.</li> <li>- Are un substrat material, o bază neurofiziologică.</li> <li>- Este puternic influențată de stările afective.</li> <li>- Este influențată de sistemul socio-cultural.</li> <li>- Este mai eficace în condițiile desfășurării unei acțiuni.</li> <li>- Este direcționată și determinată de cunoaștere.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- În a decide cine și ce să învețe, o importanță deosebită</li> </ul>

	<p><b>E.R. Hilgard (apud I. Neacșu, 1997)</b></p>	<p>o are cunoașterea prealabilă a aptitudinilor și particularităților de vârstă.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevul cu motivație pozitivă (competența, dorința de învățare, evitarea pedepsei) va învăța mai ușor decât cel nemotivat.</li> <li>- Motivația prea puternică, excesivă, nu este favorabilă unei învățări eficiente.</li> <li>- Învățarea este mai eficientă în condițiile în care întărirea se face prin recompensă și nu prin pedeapsă.</li> <li>- Învățarea motivată intrinsec este mai eficientă decât cea motivată extrinsec.</li> <li>- Învățarea este mai puternică dacă unei stări de insucces îi urmează una de succes, decât atunci când unei stări de succes îi urmează una de insucces.</li> <li>- Învățarea este eficientă dacă subiectul își fixează (și sunt fixate) scopuri realiste.</li> <li>- Personalitatea educatorului influențează pozitiv sau negativ învățarea școlară.</li> <li>- Informația despre rezultatul învățării constituie un factor de succes în învățare.</li> </ul>
	<p><b>Bransford, J., Brown, A., &amp; Cocking, R. (1999)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevul este implicat activ și participă la propria sa instruire. Elevul nu primește informația, ci și-o construiește singur.</li> <li>- Elevii au astfel posibilitatea de a stabili, a testa și a prelucra modele și conexiuni, în timp ce descifrează sensul situațiilor de învățare.</li> <li>- Procesul de învățare nu are loc doar în contextul mediului școlar și nici nu se limitează doar la timpul destinat predării. Învățarea este informală și se poate desfășura oriunde și oricând.</li> <li>- Deoarece elevii sunt implicați activ în crearea propriilor lor modele și conexiuni, iar învățarea poate avea loc în medii informale, în afara cadrului școlii, este inevitabil să nu avem concepții eronate. Este nevoie de experiență directă într-un context real pentru ca aceste concepții eronate să fie înlocuite sau modificate.</li> <li>- Dacă un context care favorizează învățarea reprezintă o situație stimulativă, care depășește o experiență directă prin faptul că această situație implică consecințe reale, atunci învățarea va fi mai stimulativă și mai interesantă pentru elevi.</li> <li>- Este necesară și importantă stimularea elevilor, după cum este important rolul corector al feedbackului frecvent pe care elevii ar trebui să-l primească de la educatori și colegi în timpul procesului de învățare; fără a avea prilejul de a practica cele învățate, chiar și deprinderile cel mai bine fixate vor fi uitate.</li> <li>- Feedbackul va fi mai eficient dacă este oferit într-un mediu agreabil care implică interacțiuni personale și</li> </ul>

		<p>sprijin individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflecția este o subcomponentă a situației stimulativă, deoarece, pe măsură ce elevul descoperă noi legături între cunoștințe atunci când se află într-o situație stimulativă, reflecția devine necesară pentru a atinge acel nivel de învățare aprofundată care îi va permite elevului să folosească eficient informația în viitor.</li> </ul>
	<b>V. Chiș, 2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Învățarea este un proces activ, voluntar, personal și mijlocit social.</li> <li>- Construcția cunoștințelor, a structurilor cognitive noi se realizează prin integrarea experiențelor și achizițiilor anterioare.</li> <li>- Învățarea este puternic facilitată de utilizarea strategiilor puternic structurate (metacognițiile).</li> <li>- Profunzimea și complexitatea achizițiilor învățării sunt puternic influențate de factorii noncognitivi și de personalitate.</li> <li>- Principala funcție a motivației (intrinseci) este de a susține învățarea.</li> <li>- Dezvoltarea fizică, intelectuală, emoțională și socială a indivizilor se desfășoară într-o progresie stadială și influențează învățarea.</li> <li>- Învățarea este facilitată când elevul are posibilitatea să interacționeze cu colegi diferiți sub aspect cultural, al mediului socio-familial.</li> <li>- Învățarea și imaginea de sine se susțin reciproc, atunci când elevii se acceptă unii pe alții ca individualități, în contextul unor relații de respect reciproc și apreciere pentru persoana celuilalt.</li> <li>- Învățarea devine mai productivă dacă sunt respectate diferențele individuale și culturale.</li> <li>- Structurile cognitive și afective, atitudinile și convingerile existente la un moment dat devin repere/grile individuale în construirea realității, a învățării.</li> <li>- Subiectul angajat în actul învățării țintește să creeze interpretări și configurații coerente în zona cunoștințelor dobândite, indiferent de calitatea și cantitatea datelor disponibile.</li> </ul>

Tabelul nr. IX.3. *Seturi de principii*

În prezent, în literatura română de specialitate, cele mai cunoscute și mai vehiculate principii sunt:

a). *Cele ale didacticii clasice*

- Principiul intuiției sau al legăturii dintre senzorial și rațional,
- Principiul legării teoriei de practică,
- Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor,
- Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor,
- Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor,
- Principiul cunoașterii și respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor,
- Principiul individualizării și diferențierii învățării,
- Principiul feedbackului.

b). *Cele ale didacticii moderne*

- Principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței,
- Principiul învățării prin acțiune,
- Principiul construcției componentiale și ierarhice a structurilor intelectuale,
- Principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare.

### **Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare**

☞ Stabiliți care este raportul dintre lege, principiu, normă, regulă de acțiune. Realizați o reprezentare grafică în măsură să surprindă aceste raporturi.

☞ Explicați sintagma *normativitate didactică/ a instruirii* și argumentați necesitatea și importanța respectării principiilor didactice.

☞ Pedagogia este știință și pentru că are un set de legi, principii, norme, reguli care îi tutează domeniul. Unii critici au negat existența acestora. De ce credeți? Care este opinia Dvs.! Argumentați.

☞ Identificați mai multe legi și principii pedagogice și demonstrați-le utilitatea și caracterizați-le.

☞ Explicați necesitatea principiilor didactice în vederea unei funcționări optime a procesului instructiv-educativ.

☞ Care este diferența între *legitate și normativitate pedagogică* și *legitate și normativitate didactică*? Realizați o reprezentare grafică în care să surprindeți această relație.

☞ Ce înțelegeți prin principiile didactice? De ce sunt necesare în teoria și practica instructiv-educativă?

☞ Faceți scurte caracterizări proprii și explicitați funcțiile și caracteristicile principiilor didactice.

☞ Identificați alte caracteristici și funcții ale principiilor didactice.

☞ De ce prin funcția de reglare a activității instructiv-educative principiile devin norme de autoevaluare pentru profesor? Explicați.

☞ În măsura în care principiile au un caracter deschis, dinamic, fiind într-o continuă restructurare, reformulare, de ce trebuie totuși respectate?

☞ Analizând seturile de principii ale învățării desprinse din diverse fundamentări teoretice, precizați care dintre acestea au fost preluate sau adaptate de către teoria, metodologia și practica constructivistă? Este acesta un demers eficient și util? De ce? Argumentați și adăugați reflecțiile personale.

☞ Analizați critic principiile didactice, clasice și moderne, din perspectiva exigențelor actuale ale învățământului și ale necesității atingerii idealului educațional.

☞ Identificați principiile didactice la care fac trimitere textele următoare:

„Nu orice informație este pasibilă de a fi introdusă în clasă. Profesorul trebuie să selecteze atent și să înmănușeze doar acei stimuli culturali care concordă cu apetențele și nevoile elevilor. [...] într-o situație didactică autentică, profesorul va crea acele contradicții optime dintre cunoscut și necunoscut, dintre ușor și greu, dintre concret și abstract, astfel încât să-i incite pe elevi la interogație și cercetare” (C. Cucuș, 2002).

„Non scholae sed vitae discimus.” (Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm) (Seneca (4 I.Hr - 65 D.Hr))

„Orice achiziție, în chiar momentul însușirii ei, se va face în perspectiva presupuziției că acea achiziție este valoroasă și benefică pentru individ. Profesorul are menirea de a pregăti condițiile durabilității și trăinicieii oricărui element achizitiv. Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmează să fie utilizat în perspectivă, fie pentru însușirea de noi cunoștințe, fie pentru întreprinderea unor activități materiale.” (C. Cucuș, 2002)

„Și ca totul să ți se imprime cât mai ușor, trebuie apelat, ori de câte ori este posibil, la simțuri... să fie unite auzul cu vederea și gustul, cu mâna..., materia care trebuie învățată să nu fie doar expusă, ca să pătrundă numai în urechi, ci ea trebuie prezentată și prin imagini, ca astfel reprezentarea să se imprime ochiului, urechii, intelectului și memoriei” (J. A. Comenius, Didactica Magna).

„Mintea cu cunoștințe fragmentare și neordonate seamănă cu o cămară plină, dar în dezordine, în care găsești ceva, doar din întâmplare” (K. D. Ușinsky).

„O seamă de operații sau activități intelectuale, implicate în formarea noțiunilor și cunoștințelor, scapă adeseori atenției cadrelor didactice, rămânând astfel în afara controlului pedagogic. Or, foarte important este procesul care are loc în mintea elevului și de care depinde asimilarea conținutului transmis” (M. Ionescu, 1972).

☞ Formulați o listă proprie de principii didactice, altele decât cele prezentate și argumentați-vă opțiunea.

☞ Considerați că disciplina de specialitate poate fi guvernată și de alte principii didactice? Care? În ce condiții de aplicare? Cu ce efecte?

☞ Ca și profesor practician, ce măsuri/soluții concrete ați adopta pentru respectarea sincronă a principiilor didactice (clasice și moderne)?

☞ Reamintindu-vă practicile educative ale profesorilor voștri, menționați care sunt cele mai frecvent încălcate principii? De ce? Ca profesor, ce ați face pentru remedierea acestei situații?

☞ Descrieți principiile didactice (clasice și moderne), pe baza următorului tabel:

Principiu didactic	Condiții de aplicare	Efecte	
		Ale respectării	Ale nerespectării
.	.	.	.

# CAPITOLUL X

## STRATEGIILE DIDACTICE

### 1. Delimitări conceptuale

Sensul general al conceptului de *strategie* este acela de „modalitate de concepere, linie de orientare în viziune sistemică și pe termen mediu sau scurt a proceselor educaționale” (M. Ionescu, 2003, p. 147). Strategia poate fi analizată atât la nivel macro (pedagogia sistemelor), cât și la nivel micro (al proceselor instructiv-educative). Ca element component al curriculumului, strategia apare din nevoia de a găsi soluții privind „cum-ul” procedural, fiind într-o relație de subordonare față de finalitățile educaționale.

În sens pedagogic larg, conceptul de *strategie* se referă la ansamblul de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiune și operații care vizează funcționalitatea, perfecționarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale învățământului și ale educației. În sens pedagogic restrâns, se pot defini ca sisteme de metode, procedee, mijloace și forme de organizare a activității educaționale, integrate sistemic și operațional, care vizează construirea experiențelor de învățare, formarea de abilități, capacități etc.

Literatura pedagogică evidențiază diferite definiții ale conceptului:

- Ansamblu de metode generale implicate în reușita actului de instruire;
- Modalități de programare a evenimentelor didactice;
- Ansamblu de decizii adecvate fiecărei situații concrete;
- Mod concret de corelare a metodelor, în funcție de forma de organizare;
- Un mod de a pune elevii în contact cu materia de învățat;
- Ansamblu de forme metode, mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor;
- Operația de proiectare, organizare și realizare a unei înlănțuiri de situații de predare și învățare etc.

Din punct de vedere psiho-pedagogic, strategiile se compun din (M. Ionescu, 2003, p 149):

- Tipuri de experiențe de învățare;
- Stiluri de învățare alese;
- Motivația pentru învățare;

- Metode și procedee de instruire și autoinstruire;
- Mijloace de învățământ;
- Organizarea conținuturilor instructiv-educative;
- Configurația sarcinilor de învățare;
- Dirijarea și monitorizarea învățării de către profesor;
- Metodele, tehnicile și probele de evaluare gândite de profesor sau de elevi;
- Forme de organizare a activității etc.

Din punct de vedere psiho-social, strategiile cuprind:

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

Dintre aceste elemente componente, cele mai importante sunt: sistemul metodologic, sistemul mijloacelor de învățământ, forme de organizare a activității elevilor, relațiile profesor-elevi.

Principalele criterii în raport cu care se stabilesc strategiile didactice sunt (M. Ionescu, 2003, M. Bocoș, D. Jucan, 2007):

- Concepția educațională, pedagogică și didactică a perioadei;
- Concepția educațională, pedagogică și didactică a profesorului;
- Sistemul principiilor didactice generale și specifice disciplinei de studiu;
- Obiectivele generale ale disciplinei, obiectivele cadru și de referință, ale capitolului, ale temei;
- Treapta de școlaritate și ciclul școlar;
- Natura și specificul conținutului științific;
- Particularitățile clasei de elevi;
- Experiența cognitivă de învățare pe care o au elevii;
- Natura probelor și formelor de evaluare;
- Ambianța educațională, climatul școlii;
- Timpul școlar;
- Subiectivitatea cadrului didactic.

## 2. Tipuri de strategii didactice. Taxonomii posibile

Gama strategiilor didactice este extrem de largă, existând numeroase criterii de clasificare, printre care:

<b>Criteriul</b>	<b>Exemplificare</b>
După gradul de generalitate:	- generale (comune mai multor discipline de studiu și mai multor situații) - particulare (specifice unei discipline de studiu sau anumitor situații specifice)



După elementul pe care sunt centrate:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- centrate pe elev</li> <li>- centrate pe conținut</li> <li>- centrate și pe elev și pe conținut.</li> </ul>
După natura obiectivelor pe care sunt centrate și a activităților pe care le implică:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cognitive</li> <li>- acționale</li> <li>- afectiv-atitudinale.</li> </ul>
După modalitatea în care asigură impulsivitatea învățării:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- externe (stimularea învățării este realizată din exterior, de către profesor)</li> <li>- interne/ de autoconducere a învățării/ de self management al învățării (cel care învață pune în acțiune propriile inițiative și strategii)</li> </ul>
După caracterul lor:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de rutină (bazate pe obișnuință, pe automatisme rigide)</li> <li>- bazate pe sisteme de deprinderi, pe moduri generale de abordare a predării pentru diferite categorii de probleme</li> <li>- imitative (bazate pe imitarea modelelor educaționale oferite de alte cadre didactice)</li> <li>- novatoare, creative (bazate pe manifestarea imaginației și creativității cadrelor didactice și care pot fi elaborate chiar de către acestea).</li> </ul>
După logica și evoluția gândirii elevilor:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analitice</li> <li>- inductive</li> <li>- deductive</li> <li>- analogice</li> <li>- transductive</li> <li>- ipotetice/rezolvative</li> <li>- integrative/ de sinteză</li> <li>- descriptive</li> <li>- interpretative</li> <li>- ludice</li> <li>- mixte.</li> </ul>
După gradul de dirijare a învățării:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- algoritmice/ prescriptive/ directive (de învățare riguros dirijată)</li> <li>- semialgoritmice/ semiprescriptive/ semidirijate (de învățare semiindependentă)</li> <li>- nealgoritmice/ neprescriptive/ euristice (de învățare preponderent independentă).</li> <li>- prescrise (de dirijare riguroasă a învățării): imitative, explicativ-reproductive (expozitive), explicativ-intuitive (demonstrative), algoritmice, programate, computerizate.</li> <li>- neprescrise/participative (de activizare a elevilor): a). euristice: explicativ-investigative descoperire semidirijată), investigativ-explicative, de explorare observativă, de explorare experimentală, de descoperire (independentă, dirijată, semidirijată), bazate pe conversația euristică, problematizante, bazate pe elaborare de proiecte, bazate pe cercetarea în echipă s. a.; b). creative (bazate pe</li> </ul>

	originalitatea elevilor); c). mixte: algoritmico-euristice, euristico-algoritmice.
După forma de organizare a activității instructiv-educative:	- ale activității școlare - ale activității extrașcolare (para- și perișcolare).
După criteriul procesual	- de comunicare - de predare - de învățare - de evaluare
După modul de organizare a activității elevilor:	- frontale - de grup/ colective - de microgrup/ echipă - de lucru în binom/ de lucru în perechi/ duale - individuale (bazate pe munca individuală) - mixte.

Tabelul nr. X.1. *Clasificări posibile ale strategiilor didactice*

### 3. Modalități de optimizare a strategiilor didactice

O strategie devine eficientă în condițiile utilizării acesteia într-o situație de instruire sau alta. Nu se poate vorbi de strategii eficiente și mai eficiente, ci de optimizarea acestora în raport cu situația concretă de învățare. Astfel, unii autori (E. Joița, 2003) vorbesc de generarea unor condiții de eficientizare a strategiilor prin: găsirea de variante de comportamente; proiectarea mai multor soluții de rezolvare; combinarea elementelor; îmbinarea situațiilor; evitarea unui singur model tip; afirmarea alternării, schimbării; depășirea restricțiilor; analiza cauzelor dificultăților; depășirea elementelor subiective; afirmarea raționalității; antrenarea elevilor în concepere etc.

Modalitățile, căile de optimizare a strategiilor didactice cunosc o mare diversitate, ele purtând amprenta subiectivității profesorului, a experienței și concepției pedagogice a acestuia și având adesea caracter circumstanțial, contextual.

Luând drept componente importante ale strategiei tipul de experiențe de învățare, sistemul metodologic, sistemul mijloacelor de învățământ, formele de organizare a activității elevilor și relațiile interpersonale, ne propunem în continuare să le analizăm.

*Tipul de experiențe de învățare* – se referă la modul de abordare a învățării, a conținuturilor învățării. Același conținut poate fi propus și însușit în maniere diferite: activă, interactivă, euristică, prin receptare, prin problematizare, prin cooperare, experimentală etc.

*Relațiile profesor – elevi* – pot fi incluse în problematica strategiilor didactice deoarece, prin intermediul lor are loc desfășurarea activităților

didactice, utilizarea unei metode sau a alteia, a mijloacelor etc. Au o importanță deosebită în crearea unui tonus social și afectiv pozitiv, îndeplinind mai multe funcții specifice.

**Observație:** Celelalte componente ale strategiei didactice (metodologia didactică, mijloacele de învățământ, formele de organizare a activității elevilor) sunt tratate distinct și amplu în capitolele următoare.

### Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare

☞ Dați definiții personale strategiilor de instruire. Argumentați formulările.

☞ Caracterizați criteriile de stabilire a strategiilor didactice. Identificați și altele.

☞ Analizați relația dintre strategiile didactice și celelalte componente ale curriculumului. Continuați apoi, stabilind relația dintre strategiile didactice și celelalte elemente ale procesului de învățământ.

☞ Argumentați rolul și importanța strategiilor didactice în cadrul activităților desfășurate de către profesor cu clasa de elevi. Adăugați reflecții personale.

☞ Analizați critic minim trei definiții ale conceptului *strategie didactică*, folosind drept model de analiză tabelul de mai jos. Formulați apoi o definiție proprie a strategiei didactice.

	Definiția 1	Definiția 2	Definiția „n”
Idea principală	.	.	.
Idei secundare	.	.	.
Idei comune	.	.	.
Idei contradictorii	.	.	.
Concluzii, reflecții personale	.	.	.
Definiție proprie	.	.	.

☞ Descrieți caracteristicile strategiilor enumerate mai sus. Prezentați condiții și modalități de utilizare practică a acestora.

☞ Analizați una din taxonomiile strategiilor didactice prezentate și oferiți exemple din cadrul disciplinei de specialitate, pentru fiecare tip de strategie enumerat.

☞ Din experiența de elevi/ studenți, identificați situații de predare-învățare și evaluare și precizați ce strategii a folosit profesorul în demersurile sale instructiv-educative. Argumentați-vă opinia.

☞ În funcție de criteriile prezentate, identificați condiții, premise, factori care influențează profesorul în alegerea uneia sau a alteia dintre strategii.

☞ Ce strategii de instruire a folosit profesorul de pedagogie în prezentarea suportului teoretic la cursul cu tema: „Strategiile de instruire”? Dar în activitatea seminarială? Ce observați?

☞ Pornind de la elementele componente ale strategiei didactice, analizați relațiile dintre ele și dintre acestea și strategie. Realizați o reprezentare grafică în care să evidențiați relațiile dintre ele.

☞ Realizați o listă a condițiilor pe care trebuie să le respecte cadrul didactic atunci când optează pentru anumite strategii didactice.

☞ Identificați și alte condiții de eficientizare și optimizare a strategiilor didactice. Argumentați-vă părerea.

☞ Concepeți un „decalog” al regulilor pe care trebuie să le respecte cadrul didactic pentru eficientizarea folosirii strategiilor didactice în activitățile cu elevii.

☞ Evidențiați importanța relațiilor interpersonale din clasa de elevi în stabilirea tipului de experiențe de învățare propuse de profesor. Cum pot influența relațiile interpersonale alegerea unei strategii sau a alteia?

☞ Alegeți cel puțin 4 tipuri de strategii didactice pe care să le analizați din perspectiva caracteristicilor esențiale. Precizați apoi condiții de utilizare a acestora în activitățile didactice. Pentru rezolvarea acestei sarcini, puteți face apel la modelul de analiză prezentat în continuare:

	<b>Caracterizare</b>	<b>Condiții de aplicare</b>	<b>Exemplificare</b>
Strategia 1	.	.	.
Strategia 2	.	.	.
Strategia 3	.	.	.
Strategia 4	.	.	.

# CAPITOLUL XI

## METODOLOGIA DIDACTICĂ

### 1. Delimitări conceptuale

*Metodologia didactică* sau *a instruirii* este constituită din ansamblul metodelor și procedeelelor, precum și al principiilor și cerințelor de valorificare a acestora, utilizate în activitățile de predare – învățare – evaluare.

*Metoda* (gr. *metha* = către, spre; gr. *odos* = cale, drum) reprezintă drumul, calea de urmat de către profesor și elevi, în vederea atingerii obiectivelor. Metodele reprezintă modalități de acțiune prin intermediul cărora, elevii, sub tutela profesorului sau independent, își pot asimila cunoștințe, forma și dezvolta priceperi, deprinderi, atitudini.

*Procedeul* – este un detaliu, o particularizare a metodei, o componentă a acesteia, care ține de execuția acțiunii. El se reflectă într-un sistem de operații practice sau intelectuale ale profesorului și elevilor, operații care transpun în plan practic modalitatea concretă de acțiune. Între metodă și procedeu este o relație flexibilă și de reciprocitate: o metodă poate deveni procedeu unei alte metode considerate principale iar în altă situație de instruire, procedeu poate deveni metodă.

*Tehnica* este o îmbinare de procedee, întrevăzând o soluție didactică practică, de execuție.

*Tehnologia didactică* – sintagmă utilizată de unii specialiști în locul celei de metodologie didactică. Are însă două semnificații:

- Ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica didactică;
- Ansamblu de metode, mijloace, forme și tehnici cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturi, în vederea atingerii obiectivelor.

Metodele de instruire nu trebuie confundate cu metodele de cercetare psiho-pedagogică: cele de cercetare „servesc la descoperirea adevărurilor, celelalte la comunicarea lor” (V. Ilie, 2007, p. 161).

## 2. Funcții și clasificări ale metodelor didactice

### a). Funcții ale metodelor didactice

Funcția	Descriere
Formativă	Ajută la dezvoltarea proceselor psihice.
Cognitivă	Reprezintă moduri de a afla, cunoaște, descoperi.
Motivațională	Susțin, stimulează, dezvoltă interesul pentru studiu, curiozitatea epistemică, dorința de a afla și acționa.
Operațională/instrumentală	Sunt căi, tehnici, instrumente de execuție.
Normativă	Propun moduri de a proceda, căi eficiente de acțiune.
Evaluativă	Pot indica parametri, standarde de evaluare.

Tabelul nr. XI.1. *Funcțiile metodelor didactice*

### b). Clasificarea metodelor de învățământ

În literatura de specialitate există mai multe taxonomii ale sistemelor metodologice, în raport cu diverse criterii:

Criterii	Clasificări
Istoric	- tradiționale - moderne
Sfera de aplicabilitate	- generale - particulare
Modul de prezentare a cunoștințelor	- verbale - intuitive
Gradul de angajare a elevilor	- expositive sau pasive - active și interactive
Sarcina didactică	- de comunicare - de consolidare - de verificare
Administrarea experienței de învățare	- algoritmice - euristice
Modul de organizare a învățării	- frontale - individuale - în grup

Tabelul nr. XI.2. *Clasificarea metodelor de învățământ* (apud C. Crețu, 1999, p. 107)

În literatura română de specialitate, una dintre cele mai cunoscute clasificări ale metodelor este realizată de I. Cerghit:

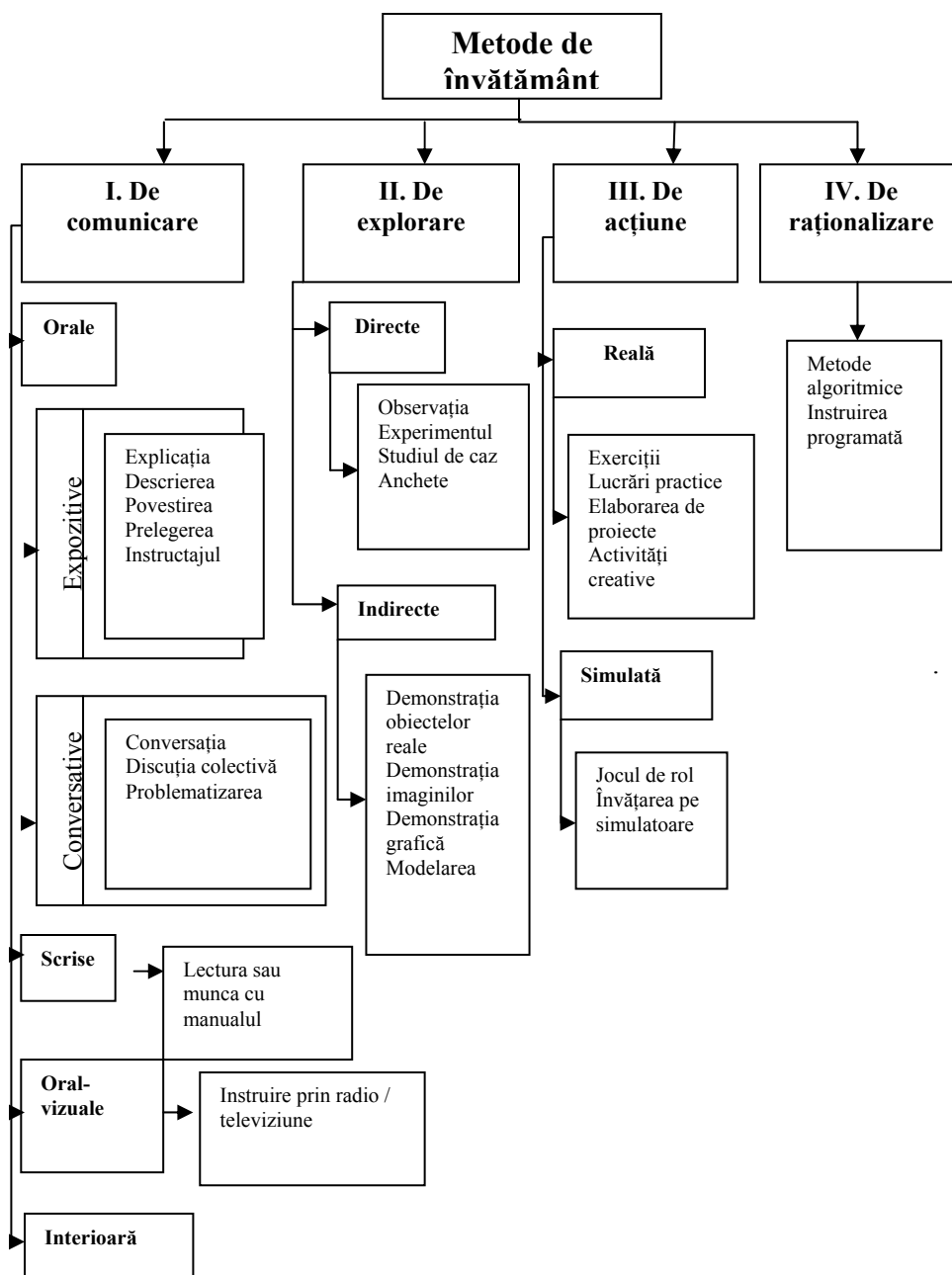


Figura nr XI.1. Clasificarea metodelor de învățământ, după I. Cerghit (1997, p. 98)

Fără a neglija importanța metodelor clasice, în prezent se pune accent pe ansamblul metodelor active și interactive.

Literatura de specialitate cuprinde variante diverse de clasificare a metodelor active / interactive. Prezentăm, în continuare, câteva dintre ele.

O primă clasificare este aceea propusă de autoarea M. Bocoș, (2002). În opinia autoarei o învățare (inter)activă se poate baza pe: metode de activitate independentă, conversația (euristică), învățarea cooperativă/prin cooperare, problematizarea, descoperirea, modelul, experiment, lucrări experimentale și lucrări practice, studiul de caz, jocurile didactice, jocul de rol, învățare multimedia. De asemenea, mai enumeră:

- metode de dezvoltare a spiritului critic: metoda „cubului”, tehnica „cvintetului”, tehnica „Știu/Vreau să știu/Am învățat”, metoda predării reciproce, metoda „mozaicului”, tehnica „ciorchinelui”, tehnica „turul galeriei”;
- metode de dezvoltare a spiritului creativ: brainstorming, metoda FRISCO, metoda brainwriting, sinectica, metoda Philips 6-6.

O altă clasificare a metodelor interactive utilizabile mai ales în grup aparține autoarei C.L. Oprea (2003). Autoarea stabilește câteva grupe mari de metode:

<b>Categoria</b>	<b>Exemplificări</b>
Metode de predare-învățare	metoda predării/învățării reciproce (Reciprocal teaching), Palinscar, metoda Jigsaw (Mozaicul), citirea cuprinzătoare, STAD (Student Teams Achievement Division) – metoda învățării pe grupe mici; TGT (Teams/Games/Tournaments) – metoda turnirurilor între echipe, metoda schimbării perechii (Share-Pair Circles), metoda piramidei, învățarea dramatizată;
Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare	Harta cognitivă sau harta conceptuală (Cognitive map, Conceptual map), matricele, lanțurile cognitive, fishbone maps (scheletul de pește), diagrama cauzelor și a efectului, pâna de păianjen (Spider map – Webs), tehnica florii de nufăr (Lotus Blossom Technique), metoda R.A.I. ,cartonașele luminoase
Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității	brainstorming, starbursting (Explozia stelară), metoda Pălăriilor gânditoare (Thinking hats – Edward de Bono), caruselul, multi-voting, masa rotundă, interviul de grup, studiul de caz, incidentul critic, Phillips 6/6, tehnica 6/3/5, controversa creativă, fishbowl (tehnica acvariului), tehnica focus grup, patru colțuri (Four corners), metoda Frisco, sinectica, buzz-groups, metoda Delphi
Metode de cercetare în grup	tema sau proiectul de cercetare în grup, experimentul pe echipe, portofoliul de grup

Tabelul nr. XI.3. *Clasificarea metodelor (inter)active* (apud C. L. Oprea, 2003)



### 3. Prezentarea selectivă a unor metode de învățământ

Metoda	Descriere
Povestirea	Constă în nararea unor fapte, evenimente, într-o formă expresivă, menită să declanșeze stări afective la elevi.
Descrierea	Urmărește evidențierea părților componente sau caracteristicilor unui obiect sau fenomen, de cele mai multe ori în prezența obiectului descris.
Explicația	Constă în clarificarea unui adevăr științific, pe baza unui șir de argumentații.
Prelegerea	Constă în transmiterea unui volum mare de informații, selectate și organizate pe baza unui plan de idei.
Conversația	Este o metodă care valorifică dialogul în vederea realizării obiectivelor procesului de învățământ.
Problematizarea	Constă în crearea, pe parcursul învățării, a unor „situații-problemă” și rezolvarea acestora de către elevi care, pornind de la cunoștințe anterior însușite, ajung la adevăruri noi.
Observarea sistematică și independentă	Presupune urmărirea, investigarea unor obiecte sau fenomene în vederea obținerii de informații despre acestea.
Experimentul	Constă în provocarea intenționată a unui fenomen în scopul studierii lui.
Demonstrația	Constă în prezentarea, de către cadrul didactic, a unor obiecte sau fenomene reale sau a unor substitute ale acestora, sau a unor acțiuni, operații ce urmează a fi învățate și dirijarea, prin intermediul cuvântului, a percepției acestora de către elevi.
Modelarea	Această metodă constă în utilizarea modelelor ca sursă pentru dobândirea noilor cunoștințe.
Exercițiul	Se referă la executarea conștientă, sistematică și repetată a unei acțiuni.
Metoda proiectelor	Se bazează pe anticiparea mentală și efectuarea unor acțiuni complexe, legate de o temă impusă sau aleasă de elevi.
Metoda studiului de caz	Valorifică în învățare „cazul”, adică o situație reală, semnificativă pentru un anumit domeniu și care se cere a fi analizată și rezolvată.
Metode de simulare	Se bazează pe simularea (imitarea) unor activități reale, urmărindu-se în principal formarea de comportamente specifice (cum ar fi cele profesionale).
Metoda lucrărilor practice	Constă în efectuarea de către elevi a unor sarcini cu caracter aplicativ: de proiectare, de execuție, de fabricație, de reparație.
Instruirea programată	Este o metodă multifuncțională, cuprinzând o înșiruire de algoritmi, dar și de probleme de rezolvat, în cadrul căreia conținutul de învățat este prezentat sub forma unui program. Există două <i>tipuri fundamentale</i> de programe: - <i>programarea liniară</i> (tip Skinner) – în care fiecare „pas”

	<p>conține: o cantitate redusă de informație de predare, o sarcină de rezolvat, constând din construirea unui răspuns pe baza informației primite și indicarea locului unde poate fi găsit răspunsul corect.</p> <p style="text-align: center;">① → ② → ③ →</p> <p>- <i>programarea ramificată</i> (tip Crowder), care ia în considerare și posibilitatea unor eventuale erori. Desfășurarea activității de învățare este următoarea: elevul primește o cantitate mai mare de informații decât în cazul anterior, are o sarcină de rezolvat pentru care i se dau mai multe posibilități de răspuns; el trebuie să aleagă pe cel considerat corect. Dacă alege răspunsul corect, poate trece la pasul următor. În condițiile în care a ales răspunsul eronat însă, este trimis la o secvență suplimentară, unde primește o informație suplimentară, care îl ajută să-și corecteze eroarea și apoi revine la secvența inițială, pentru a alege un nou răspuns. Dacă și acesta va fi eronat, va fi îndrumat spre o altă secvență suplimentară; dacă va fi corect, va putea parcurge secvența următoare.</p> <p>Grafic, programarea ramificată se prezintă astfel</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph LR     1((1)) --&gt; 2((2))     2 --&gt; 2p((2'))     2 --&gt; 2m((2''))     2p --&gt; 2     2m --&gt; 2     2 --&gt; 3((3))     3 --&gt; 3p((3))     3p --&gt; 3     3 --&gt; 4(( ))     4 --&gt; 5(( )) </pre> </div>
<p>Instruirea asistată de calculator</p>	<p>Se bazează pe folosirea calculatorului sau ordinatului în scop didactic și a perifericelor acestora: simularea unor procese, fenomene naturale, fizice, chimice; jocuri didactice, softuri educaționale, evaluarea progresului elevilor. Stimulează învățarea prin multimedia.</p>

Tabelul nr. XI.4. *Prezentarea selectivă a unor metode de învățământ*

Unele din metodele moderne se bazează pe organizarea riguroasă a condițiilor învățării, presupunând o anumită succesiune de etape, derulare pe un interval de timp bine stabilit, un număr de participanți, un număr de grupe, reguli de respectat (brainstorming, brainwriting, Philips 6 / 6 etc.).

#### 4. Reconsiderarea metodelor tradiționale, prin prisma pedagogiei (inter)active

Didactica tradițională s-a caracterizat printr-o dominare aproape totală a rolului profesorului în activitatea de instruire. Acestuia îi revenea toată responsabilitatea proiectării, organizării, desfășurării acestui proces, el

reprezenta autoritatea supremă, singurul deținător al informației, al regulilor etc. Elevul era considerat un receptor pasiv al informației transmise, pe care el trebuia s-o asimileze, s-o stocheze, cu scopul reproducerii ulterioare. În aceste condiții, metodele utilizate de către profesor erau cele care asigurau transmiterea/receptarea unor informații deja elaborate, aflate în formă finită, metode care urmăreau expunerea, prezentarea unui anumit volum de cunoștințe.

Învățământul modern aduce cu sine o reconsiderare a raportului dintre activitatea profesorului și cea a elevului în cadrul procesului educativ, o deplasare a accentului de pe rolul, importanța activității profesorului pe cea a elevului, care devine acum din obiect, subiect, care participă activ la propria sa formare.

Se ajunge astfel la o scădere importantă a frecvenței de utilizare a metodelor expozitive în activitățile educaționale, în favoarea celor activ-participative. Cu toate criticile aduse metodelor clasice, expozitive, nu trebuie însă neglijată importanța evidentă pe care acestea o au în cadrul activității didactice. Este cunoscut faptul că anumite obiective educaționale se pot realiza prin utilizarea cu precădere a metodelor expozitive. Mai mult, aceste metode pot prezenta și unele avantaje (I. Albușescu, 2004, p. 51):

- ❖ Posibilitatea elevilor de a observa o abordare sistematică a unei teme;
- ❖ Crearea condițiilor necesare ca elevii să învețe să comunice elevat și expresiv, urmărind expunerea profesorului;
- ❖ Stimularea curiozității epistemice a elevilor, a realizării unor activități proprii de descoperire, pornind de la expunerea făcută de profesor;
- ❖ Asigurarea suportului conceptual necesar aprofundării studiului unei teme;
- ❖ Crearea unei ambianțe sociale care să favorizeze fenomenul de contagiune, de aderare a elevilor la aceleași idei, opinii, atitudini;
- ❖ Stimularea fiecărui elev ca urmare a sesizării atenției și interesului cu care ceilalți urmăresc expunerea.

Deși se consideră că metodele tradiționale, așa cum sunt cele expozitive, asigură o învățare pasivă, livrescă, totuși trebuie să subliniem ideea că orice metodă poate căpăta valențe activizante, dacă se respectă anumite cerințe, exigențe în utilizarea ei (E. Joița, 1998, 2003).

M. Ionescu (2003, pp. 224-226) sesizează câteva tendințe ale înnoirii și modernizării metodologiei didactice. Dintre acestea, reconsiderarea metodelor tradiționale reprezintă o direcție care subliniază necesitatea utilizării metodelor considerate îndeobște pasive, livrești în sensul eficientizării învățământului: „Este eronat să afirmăm că metodele tradiționale nu sunt eficiente, iar cele moderne sunt eficiente. Eficiența unei metode depinde de modul în care ea este valorificată în contextul didactic, de influența pe care o

are asupra rezultatelor școlare, de cantitatea de efort intelectual și practic, de volumul de timp investi de elev și profesor ș.a.m.d”.

De asemenea, alte tendințe ale modernizării și eficientizării învățământului vizează accentuarea caracterului formativ al metodelor, valorificarea metodelor în direcția activizării elevilor, imprimarea unui caracter euristic metodelor, accentuarea caracterului practic-aplicativ și nu în ultimul rând valorificarea într-o măsură cât mai mare a metodelor (inter)active, centrate pe elev și pe activitatea lor de învățare.

Concluzia la care putem ajunge este și cea formulată de I. Albulescu (2004, p. 55): „și totuși învățarea prin receptare poate fi una activă”.

### **Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare**

☞ În baza definițiilor privind metodele și procedeele didactice, din literatura recomandată, formulați o definiție proprie a acestor concepte.

☞ Analizați și explicați următoarele sintagme: *metode didactice, metode de instruire, metode pedagogice, metode de învățământ, metode de predare – învățare*. Sunt echivalente? Ce relație, raport credeți că există între ele?

☞ Stabiliți locul și rolul pe care metodele didactice le au în cadrul strategiilor didactice. Analizați relația dintre metode și strategie.

☞ În ce măsură sunteți de acord cu afirmația că metodele didactice reprezintă o cale comună profesorului și elevilor, prin intermediul căreia se urmărește atingerea obiectivelor educaționale? Argumentați.

☞ Analizați critic cel puțin două definiții ale termenului *metodă*. Dați o definiție proprie.

☞ Explicați ce relație există între metodă și procedeu, oferind exemple din cadrul disciplinei de specialitate.

☞ Realizați o listă a condițiilor de eficientizare a metodologiei didactice.

☞ Dați exemplu de 3 (trei) metode didactice pe care să le puteți folosi în predarea disciplinei de specialitate și indicați, pentru fiecare dintre acestea, procedee specifice care se pot asocia acestora.

☞ Realizați o comparație între metodele tradiționale, pasive și cele active și interactive.

☞ Realizați o paralelă între metodele clasice, tradiționale și cele moderne, precizând avantajele și dezavantajele acestora, conform modelului de mai jos:

	<b>Caracterizare</b>	<b>Avantaje</b>	<b>Dezavantaje</b>
Metode tradiționale	.	.	.
Metode moderne	.	.	.

☞ Pornind de la clasificarea metodelor de învățământ realizată de I. Cerghit, realizați o analiză a principalelor categorii de metode și precizați, pentru fiecare categorie, condiții de aplicare, conform modelului de mai jos:

	<b>Caracterizare</b>	<b>Condiții de aplicare</b>
Metode de comunicare	.	.
Metode de explorare	.	.
Metode bazate pe acțiune	.	.
Metode de raționalizare	.	.

☞ Alegeți trei tipuri de strategii didactice și, pentru fiecare dintre ele, precizați metodele și procedeele pe care le-ați putea folosi în cadrul unor activități desfășurate la disciplina de specialitate.

	<b>Metode didactice</b>	<b>Procedee didactice</b>
Strategia 1	.	.
Strategia 2	.	.
Strategia 3	.	.

☞ Realizați o analiză a metodelor didactice interactive, prezentând avantajele și dezavantajele utilizării acestora la disciplina de specialitate.

☞ Pentru metodele descrise mai sus, precizați avantajele, dezavantajele, condițiile de aplicare, procedeele pe care se pot sprijini în predarea disciplinei dvs. de specialitate.

☞ Descrieți și alte metode de instruire identificate în bibliografia de specialitate recomandată

☞ Prezentați, la alegere, trei metode didactice interactive, indicând modalitățile concrete de valorificare a lor la disciplina de specialitate.

☞ Dați exemple de situații-problemă pe care le-ați putea întâlni în predarea unor teme de specialitate și indicați totodată modalitățile de valorificare a problematizării în cadrul activităților didactice respective.

☞ Dați exemple de situații concrete în care puteți utiliza metoda studiului de caz în predarea disciplinei de specialitate. Indicați condițiile de valorificare a acestei metode.

☞ Dați exemple de situații în care puteți utiliza instruirea programată în predarea disciplinei de specialitate, precizând și condițiile în care ar putea fi valorificată această metodă.

☞ Identificați factori, condiții, criterii în baza cărora metodele tradiționale pot stimula o învățare activă și interactivă.

☞ Comentați afirmația, stabilind în ce măsură sunteți de acord cu ea:

„Nu se poate afirma că o metodă este bună sau rea, eficientă sau neeficientă în sine, decât prin analizarea în viziune sistemică a situației de instruire în care ea este folosită, a modalității concrete de integrare în strategia instruirii și de valorificare în procesul instructiv – educativ” (M. Ionescu, 2003, p. 227).

☞ În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: „și totuși învățarea prin receptare poate fi una activă”.(I. Albușescu, 2004, p. 55)

☞ În predarea disciplinei de specialitate veți reuși să utilizați numai metode moderne de predare-învățare-evaluare sau veți face apel și la taxonomiile clasice? De ce? Cum? În ce condiții?

☞ Comentați citatul „Este eronat să afirmăm că metodele tradiționale nu sunt eficiente, iar cele moderne sunt eficiente. Eficiența unei metode depinde de modul în care ea este valorificată în contextul didactic, de influența pe care o are asupra rezultatelor școlare, de cantitatea de efort intelectual și practic, de volumul de timp investi de elev și profesor ș.a.m.d” (M. Ionescu, 2003, pp. 224-226).

☞ Realizați un eseu cu titlul *Reconsiderarea metodelor tradiționale din perspectiva pedagogiei (inter)active*.

## CAPITOLUL XII

### MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

#### 1. Delimitări conceptuale

*Mijloacele de învățământ* se referă la ansamblul materialelor naturale (obiecte din realitatea înconjurătoare, în forma lor naturală - minerale, plante, animale, aparate, utilaje, instalații, mașini etc.) sau realizate intenționat (modele, planșe, hărți, chestionare, teste, portofolii, instalații pentru laboratoare, laboratoare fonice, jocuri didactice, simulatoare didactice, mijloace tehnice de instruire etc.) care sprijină atingerea obiectivelor activităților instructiv-educative (M. Ionescu, 2003, p. 249).

Nu trebuie să se confunde mijloacele de vehiculare a informației (dischetă, film, folii) cu aparatele tehnice care le prezintă (calculator, aparat de proiecție, retroproiector). Primele aparțin *tehnologiei didactice* iar celelalte *tehnicii*. De aceea, unii autori fac deosebirea între *materiale didactice* și *mijloace tehnice de învățământ*. E. Joița (2003) face următoarele nuanțări terminologice: mijloacele de învățământ aparțin lumii tehnice (de la cretă, carte până la computer), mijloacele didactice în sens funcțional aparțin tehnologiei didactice, având valoare formativă și deservind procesul instructiv-educativ.

Alte sintagme quasisinonime: *material intuitiv, material didactic, mijloace de informare, noile tehnologii didactice*.

#### 2. Funcții și clasificări ale mijloacelor de învățământ

##### a). Funcții

Funcție	Descriere
Formativă	Dezvoltă gândirea și operațiile acesteia
Stimulativă	Dezvoltă motivația pentru studiu, interesul epistemic, dorința de cunoaștere
Informativă	„Comunică” informații despre obiecte, fenomene
Ilustrativă și demonstrativă	Substituie realități, se prezintă ca materiale demonstrative
De investigare	Pot fi utilizate în contexte educaționale experimentale

experimentală	
Ergonomică	Asigură raționalizarea eforturilor profesorilor și elevilor
Substitutivă	Înlocuiesc anumite obiecte, fenomene realizate la distanță, în timp, spațiu
De evaluare	Unele pot servi drept instrumente de verificare și evaluare
Estetică	Este asigurată în contexte educaționale în care elevii receptează și evaluează frumosul
De orientare a intereselor	Le oferă elevilor informații în legătură cu anumite profesii, comentarii, imagini etc.

Tabelul nr. XII.1. *Funcțiile mijloacelor de învățământ*

### b). Clasificări ale mijloacelor de învățământ

Există numeroase clasificări după criterii diverse.

a). *După criteriul istoric:*

Categoria de mijloace	Exemple de suporturi pentru vehicularea cunoștințelor	Descriere
Generația I	Tabla, manuscrisele, obiectele de muzeu	Sunt utilizate direct, în acțiunea comună a profesorului și elevilor
Generația a II-a	Tiparul (Gutenberg), manuale, texte imprimate	Determină o acțiune mediată a profesorului, prin intermediul unui cod: scrisul.
Generația a III-a	Fotografia, diapozitivul, înregistrările sonore, filmul și televiziunea	Comunicarea interumană se realizează prin intermediul mașinilor
Generația a IV-a	Tehnici moderne, mașini de instruire	Se realizează un dialog mașină – elev
Generația a V-a	Computerul	Se realizează un dialog elev – computer
Generația a VI-a	Noile tehnologii de informare și comunicare (NTIC): navigatoare Internet	Se realizează un dialog direct între computer – elev - Internet

Tabelul nr. XII.2. *Clasificarea mijloacelor de învățământ, după criteriul istoric*

b). *După funcția pedagogică dominantă:*

- Mijloace de informare: materiale naturale, modele obiectuale, figurative, simbolice;
- Mijloace de ilustrare și demonstrare: materiale, grafice, mijloace audio-vizuale, aparatură de laborator;
- Mijloace de investigare experimentală: instrumente, dispozitive, truse



- de laborator, instalații;
- Mijloace de raționalizare a eforturilor profesorului și elevilor: hărți, șabloane, ștampile didactice, mașini de multiplicat;
- Mijloace de verificare și evaluare a rezultatelor: teste, mașini de examinare, calculatoare.

*c). După natura obiectuală (Bontaș, 1998):*

- Naturale – reale și originale (propriu-zise și confecționate): colecții de roci, minerale, plante, insecte, obiecte, piese, instalații;
- De substituție – obiectuale fizice, reprezentări imagistice, grafice, iconice, audio-vizuale;
- Logico-matematice - concepte, judecăți, simboluri, formule;
- Acționale – lucrări de laborator, modele lucrative, informatice;
- Mixte – culegeri, ghiduri, manuale;
- Informatice – softuri, baze de date;
- De evaluare a cunoștințelor: modele de evaluare orală, scrisă, practică.

### 3. Modernizarea mijloacelor de învățământ

Modernizarea mijloacelor de învățământ promovează inovația pedagogică, didactică. Enumerăm, în continuare, domeniile și subdomeniile care contribuie la modernizarea mijloacelor de învățământ (M. Ionescu, 2003, p. 262):

Științele educației	Generațiile mijloacelor de învățământ	Științele exacte
Mecanismul învățării – condiționare clasică	Generația I	Chimia: hârtie, cerneală
Mecanismul învățării – condiționare instrumentală	Generația a II-a	Fizica, Mecanica: tipăritul, litografii
Teorii bazate pe prelucrarea algoritmică sau euristică a informațiilor	Generația a III-a	Fizica, Optica: Fotografia, imagini fixe proiectate
Programarea pedagogică tehnici tradiționale și tehnici moderne	Generația a IV-a	Electronica: Filmul, televiziunea, calculatoarele
Sisteme expert	Generația a V-a	Inteligența artificială
Accesare de informații multimedia din Internet	Generația a VI-a	Realitate virtuală

Tabelul nr. XII.3. Domenii și subdomenii care contribuie la modernizarea mijloacelor de învățământ

Un învățământ modern nu poate face abstracție de utilizarea mijloacelor de învățământ, atât clasice, cât și moderne.

## Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare

☞ Dați o definiție proprie mijloacelor de învățământ și argumentați-vă afirmația.

☞ Analizați următoarele sintagme: *mijloace de instruire, materiale didactice, mijloace tehnice de instruire, mijloace de învățământ, mijloace de informare*. Există asemănări între acestea? Dar deosebiri?

☞ Interpretați relația care există între mijloacele de învățământ și metodele didactice, între mijloace și strategie.

☞ Argumentați necesitatea valorificării, în cadrul activităților desfășurate de profesor cu clasa de elevi, a mijloacelor de învățământ.

☞ Alcătuiți un eseu de 2-3 pagini cu titlul *Utilizarea mijloacelor de învățământ – premisă a eficienței în învățare*.

☞ Comentați funcțiile mijloacelor de învățământ. Puteți identifica și altele?

☞ Identificați modalități și condiții de integrare eficientă a mijloacelor de învățământ în cadrul activităților didactice. Aduceți reflecții personale.

☞ Pornind de la una din clasificările mijloacelor de învățământ, pentru fiecare categorie menționată, dați exemple de mijloace de învățământ pe care le-ați putea folosi în predarea disciplinei de specialitate.

☞ În calitate de profesor, elaborați o listă cu mijloace de învățământ pe care credeți că le-ați putea confecționa, în vederea utilizării lor în cadrul activităților didactice.

☞ Ca profesor de specialitate, realizați un inventar al mijloacelor de învățământ de care ați avea nevoie în vederea dotării laboratorului de specialitate.

☞ Ca profesor de specialitate, realizați o listă a mijloacelor de învățământ pe care credeți că le-ar putea confecționa elevii, la recomandarea și sub îndrumarea Dvs.

☞ Indicați virtuțile și servituțile mijloacelor tehnice de instruire.

☞ Ca profesor de specialitate, precizați modalități și situații concrete în care ați putea folosi computerul în cadrul activităților didactice.

☞ Pornind de la următoarea afirmație: „[...] experiența didactică a demonstrat că rezultatele utilizării mijloacelor tehnice în instruire și autoinstruire depind nu atât de calitățile lor intrinseci, cât de utilizator, de modul în care acesta reușește să le selecteze, să le articuleze într-o strategie coerentă, să le valorifice cât mai eficient potențialul psihopedagogic, să îl obișnuiască pe elev să le utilizeze în instruire și autoinstruire” (M. Ionescu, 2003, p. 259), realizați un eseu în care să dezbateți problema condițiilor și a exigențelor pe care trebuie să le respecte cadrul didactic în valorificarea mijloacelor de învățământ.

☞ Identificați și alte domenii ale științei și tehnicii cu impact în crearea și modernizarea mijloacelor de învățământ.

☞ Ca și profesor practician veți utiliza o gamă bogată de mijloace de învățământ. Veți renunța la cele clasice? De ce? Cum veți proceda? Argumentați.

☞ Cum veți contribui la extinderea confecționării și aplicabilității mijloacelor de instruire moderne?



## CAPITOLUL XIII

### FORMELE DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

#### 1. Delimitări conceptuale. Taxonomii posibile

**Formele de organizare** (gr. *organon* = armonie) a procesului instructiv-educativ „reprezintă structura organizatorică, respectiv cadrul organizatoric de desfășurare a activităților educației formale și neformale, ansamblul modalităților specifice și operaționale de derulare a acestui proces. Multitudinea formelor de organizare a procesului instructiv educativ, precum și posibilitățile variate de combinare a acestora conduc la elaborarea unui corpus sau a unui sistem de forme de organizare.

Pentru evitarea unor confuzii posibile, menționăm că, despre organizare se poate vorbi la scala mai multor paliere: organizare educațională instituțională, organizarea procesului de învățământ, organizarea activității (de învățare) a elevilor. Astfel, identificăm mai multe categorii de forme de organizare:

a). Alternative organizatorice ale activității de învățare a elevilor:

Criteriaul	Tipuri, forme	Exemple
După ponderea activității	Frontale	- Lecții - seminare, cursuri universitare, activități în laboratoare, în ateliere școlare, pe lotul școlar, în sala de sport, vizite didactice, excursii, vizionări și analize de spectacole
	Grupale	- Cercuri școlare pe materii, consultații, meditații, vizite în grupuri mici, întâlniri cu specialiști, oameni de știință, oameni de cultură, scriitori, debateri, concursuri, sesiuni de comunicări științifice și referate, cenecluri, serate literare și muzicale, editarea revistei școlare
	Individuale	- Activități independente, studiul individual, studiul în bibliotecă, efectuarea temelor de acasă, elaborarea de compuneri, referate și alte lucrări scrise, efectuarea de lucrări practic aplicative și de lucrări experimentale, rezolvări de exerciții și probleme, rezolvări de situații problemă, lectura suplimentară, pregătirea pentru examene sau concursuri, cercetarea, experimentarea.

<b>După ponderea categoriei de metode didactice</b>	<b>Activități care au la bază:</b>	- Lecții, prelegeri, dezbateri, consultații
	- Metode de comunicare	
	- Metode de cercetare	- Activități în cabinete școlare, laboratoare, studiul în bibliotecă, vizite și excursii didactice, munca pe șantiere arheologice.
	- Metode experimentale	- Activități în laboratoare școlare, cabinete, efectuarea de proiecte și lucrări aplicativ-practice, de lucrări experimentale.
<b>După locul de desfășurare</b>	- Metode aplicative	-Efectuarea de lucrări practic aplicative, activități în ateliere școlare, pe lotul școlar, în sala de sport
	<b>- În mediul școlar</b> (fie în clasă, fie în afara clasei, dar în perimetrul școlii, sub îndrumarea profesorilor școlii)	- Lecții (permanente sau facultative), activități în cabinete, laboratoare și ateliere ale școlii, învățarea independentă în școală (în afara orarului școlar), studiul individual, cercuri școlare pe discipline de studiu, observații în natură sau la „colțul viu” al clasei /școlii, efectuarea temelor, întâlniri cu personalități, jocuri și concursuri tematice, cenacluri, serbări școlare
<b>După criteriul curricular</b>	<b>- În mediul extra-școlar</b> (activități conexe) – organizate de colectivul didactic al școlii sau de instituții din afara școlii	- Activități în cercuri tehnice, activități de club, manifestări științifice în biblioteci, case de cultură, tabere județene, naționale, internaționale, emisiuni radio și T.V., vizionări de expoziții, spectacole, filme, vizite, excursii, drumeții, turism.
	<b>- Curriculare</b>	- Cele enumerate mai sus, legate de curriculumul nucleu sau la decizia școlii
	<b>- Extracurriculare</b>	- În afara curriculumului oficial: 1.) parașcolare (desfășurate în mediul socio-profesional, în scop de perfecționare profesională): practica în unități economice sau de profil, stagiul de practică în vederea calificării sau definitivării profesionale, vizionări de expoziții, vizite în unități economice și științifice, perfecționări, reciclări . 2.) perișcolare (desfășurate în mediul sociocultural, în scop de lărgire a orizontului spiritual și în scop de relaxare): activități de autoinstruire și autoeducație, activități de loisir, activități de divertisment, utilizarea mijloacelor multimedia, navigarea pe Internet .

<b>După categoria de educație căreia îi corespund</b>	<b>- Formale</b>	- Fluxul informațional este sistemic, omogen, bogat în influențe educative, programat, cuantificat, dirijat.
	<b>- Nonformale</b>	- Fluxul educațional este bogat în influențe educative, programat, cuantificat, dirijat
	<b>- Informale, cu valențe educative</b>	- Fluxul informațional este eterogen, aleatoriu, nederajat
<b>După momentul sau etapa procesului de învățământ în care se desfășoară, activitățile în afara clasei și cele extrașcolare pot fi:</b>	<b>- Activități introductive</b>	- Vizite în instituții de cultură și economice, viziunea unor emisiuni științifice
	<b>- Activități desfășurate pe parcursul studierii capitolului sau al temei</b>	- Excursii în natură, vizite la muzee, în laboratoare specializate (de informatică, de fizică, biologie, chimie)
	<b>- Activități finale</b>	- Activități în cercuri tehnice, în unități economice, științifice, în laboratoare specializate, utilizarea multimedia.

Tabelul nr. XIII.1. *Variante de organizare ale activității de învățare*

b). Forme de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ, în evoluția sa:

<b>Forme de organizare a procesului de învățământ</b>	<b>Caracteristici</b>
<b>Organizarea pe clase și lecții</b>	- Propus de Comenius, în <i>Didactica Magna</i> - Gruparea elevilor pe clase, în funcție de nivelul de pregătire; - Organizarea conținutului învățământului pe discipline distincte, cu programe proprii, eșalonate pe ani de studii prin planuri de învățământ; - Organizarea instruirii pe ani școlari cu o structură bine precizată, trecerea elevilor dintr-un an de studiu în altul pe baza rezultatelor, prin promovare; - Desfășurarea activităților după un orar, sub formă de lecții, cu toți elevii clasei respective.
<b>Sistemul monitorial</b>	Experimentat concomitent de Bell și Lancaster (sfârșitul secolului al XVIII) - Educatorul instruieste un număr restrâns de elevi (monitori);

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitorii instruiesc alte serii de elevi;</li> <li>- Un număr mare de elevi primea astfel instrucție și educație</li> </ul>
<b>Sistemul Basedow (filantropist)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a fost conceput pe baza concepției lui J.J. Rousseau, de către J. B. Basedow;</li> <li>- școala era înființată la Dessau, numită „Philantropium”</li> <li>- se baza pe principiul filosofic: hedonismul: școala este o plăcere, a instrui trebuie să provoace plăcere</li> <li>- metode de învățare: excursii, jocuri, metode stimulative</li> </ul>
<b>Sistemul herbartian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- înființat de pedagogul Fr. Herbart</li> <li>- a funcționat și la noi în perioada interbelică</li> <li>- se baza pe rigoare, disciplină</li> <li>- activitățile de învățare se constituiau din trei etape: perceperea (receptarea datelor), asocierea (stabilirea legăturilor), metoda (aplicarea cunoștințelor în practică).</li> </ul>
<b>Programul Dewey</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propus prin școala experimentală a pedagogului J. Dewey, în 1896, pe lângă Universitatea din Chicago;</li> <li>- Renunță la planurile, programele și metodele tradiționale, propunând o educație diferențiată;</li> <li>- Valorifică interesele spontane ale copilului pentru cunoaștere, prin activități practice și joc;</li> <li>- Se bazează pe ideea că învățământul trebuie să urmeze drumul parcurs de omenire în crearea științei;</li> <li>- În centrul filosofiei sale educaționale se plasează formula <i>learning by doing</i> (a învăța făcând).</li> </ul>
<b>Planul Dalton</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se numește astfel după numele localității din S.U.A. unde a fost experimentat;</li> <li>- Inițiat de Helen Parkhurst (începutul secolului XX);</li> <li>- Clasele pe vârste sunt înlocuite cu clasele pe materii, elevii studiază independent, ghidați de profesor;</li> <li>- Sălile de clasă sunt înlocuite cu laboratoare;</li> <li>- Se bazează pe individualizarea totală a învățământului, prin încheierea unor „contracte de studiu”, la finele cărora elevul putea opta liber pentru alegerea altor „contracte”.</li> </ul>
<b>Sistemul Winnetka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inițiat de Carleton W. Washburne, la începutul secolului XX (se numește astfel după suburbia din Chicago, unde a fost experimentat);</li> <li>- Promovează un învățământ individualizat, ținând cont de ritmul de învățare și înclinațiile elevilor;</li> <li>- Clasele pe vârste sunt înlocuite cu clasele pe materii;</li> <li>- Elevii pot fi în clase diferite, la obiecte de studiu diferite, cu condiția ca diferența dintre clase să nu depășească doi ani;</li> <li>- Alternează activitatea independentă, individualizată cu cea comună;</li> <li>- Ideea claselor mobile, pe obiecte de învățământ, și aceea a introducerii opțiunilor pentru anumite discipline a fost susținută și de E. Claparede, în Europa, la începutul secolului.</li> </ul>
<b>Metoda Decroly (a)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inițiată de pedagogul belgian Ovide Decroly la începutul secolului XX;</li> </ul>



<b>centrelor de interes)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesul de învățământ este organizat pe clase, colectiv;</li> <li>- Programele școlare nu sunt alcătuite pe obiecte de învățământ, ci pe centre de interes (temele corespund nevoilor și curiozității elevilor);</li> <li>- Centrele de interes răspund unor nevoi fundamentale umane (hrană, lupta contra intemperiilor, activități sociale, comune).</li> </ul>
<b>Metoda proiectelor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborată de William H. Kilpatrick, la începutul secolului XX;</li> <li>- Se aseamănă cu metoda Decroly;</li> <li>- Elevii își desfășoară activitatea independent, în grup sau individual;</li> <li>- Disciplinele de învățământ și lecțiile sunt înlocuite cu „proiecte” (teme complexe, cumulând cunoștințe din mai multe domenii), respectiv cu teme practice, bazate pe interesele spontane ale elevilor.</li> </ul>
<b>Metoda Freinet (metoda naturală)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variantă a metodei Decroly, practică în Franța de Celestin Freinet, la începutul secolului XX;</li> <li>- A propus introducerea în școală a imprimăriilor, în care elevii își tipăreau singuri manualele alcătuite din texte compuse de ei înșiși.</li> </ul>
<b>Metoda Dottrens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepută de Robert Dottrens, la începutul secolului XX;</li> <li>- Promovează un învățământ individualizat, bazat pe utilizarea fișelor (de recuperare, de dezvoltare, de exerciții, de autoinstruire).</li> </ul>
<b>Metoda muncii pe grupe (Roger Cousinet)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Susține necesitatea luării în considerație a particularităților de vârstă ale elevilor;</li> <li>- Acordă rol principal activității spontane a elevilor, jocului;</li> <li>- Susține că elevii trebuie să își aleagă activitățile și să își organizeze grupul.</li> </ul>
<b>Planul Jena</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inițiat de Peter Petersen, susținător al muncii pe grupe, în primele decenii ale secolului XX;</li> <li>- Promova munca în grupe alcătuite din elevi de vârste diferite, între care există o diferență de vârstă de 2-3 ani: 6-9, 9-12 și 13-14 ani;</li> <li>- Planurile de învățământ erau stabilite nu pentru anul școlar, ci pentru grupele de elevi.</li> </ul>
<b>Metoda Bouchet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Susține necesitatea angajării directe a elevilor în instruire;</li> <li>- Temele din programă erau divizate în subiecte, pe care elevii trebuiau să le studieze, urmând să elaboreze pentru fiecare o disertație, pe care să o susțină în clasă.</li> </ul>
<b>Sistemul Mannheim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborat de dr. Sickinger, la începutul secolului XX;</li> <li>- Susține repartizarea elevilor de aceeași vârstă, după criteriul dezvoltării intelectuale, în clase paralele, relativ omogene: cu elevi dotați intelectual, mediocri și slabi.</li> </ul>

Tabelul nr. XIII.2. *Formele de organizare a procesului instructiv-educativ*

c). Forme de organizare educațional-instrucțională:

Alternative instituționale	Caracteristici
<b>Waldorf</b>	<p><b>a). Pedagogia Waldorf:</b>                      - Este o alternativă la învățământul tradițional, a cărei pedagogie are drept fundament opera și activitatea lui Rudolf Steiner.</p> <p>- Spre deosebire de învățământul tradițional are următoarele particularități de organizare: - organizarea ritmică a zilei; - caiete și instrumente de scris speciale la clasele de început; - pondere sporită pentru cursuri artistice și practice; - absența manualelor; - evaluarea descriptivă; - conducerea clasei de către învățător și dincolo de clasa a IV-a; - conducerea colegială; - materii și activități suplimentare, specifice unei școli care promovează educația practică.</p> <p><b>b). Pedagogia curativă Waldorf:</b>                      - Prima instituție de pedagogie curativă bazată pe antroposofie, fondată de către Rudolf Steiner, a fost creată în Germania, în anul 1924, pentru a putea ajuta copiii cu cerințe educaționale speciale;</p> <p>- Fundamentele pedagogiei curative sunt: a) - ritmul și voința; b) - predarea în epoci; c) - cuvântul viu și lumea însuflețită; d) - activitățile artistice; e) - logopedia; f) - atitudinea pedagogului curativ; g) - ambianța</p>
<b>Step by Step</b>	<p>- Denumit inițial Head Start, programul a fost conceput după modelul introdus în SUA în anii 1960, ca un program educațional de reformă, care promovează metode de predare-învățare centrate pe copil și care favorizează implicarea familiei și a comunității în procesul instructiv-educativ.</p> <p>- Procesul de învățământ preșcolar urmărește cu prioritate latura formativă a dezvoltării personalității copiilor.</p> <p>- Strategiile didactice utilizate sunt active, participative, copiii sunt mereu puși în fața unor situații - problemă, învață descoperind, le este încurajată inițiativa, încrederea în forțele proprii, toleranța, comunicarea, lucrul în echipă.</p> <p>- Nivelul de dezvoltare al deprinderilor, priceperilor și cunoștințelor copiilor este în conformitate cu cerințele programei.</p> <p>- În învățământul primar, procesul de învățământ este centrat pe elev; cadrele didactice realizează predarea-învățarea în conformitate cu nivelurile, stadiile de dezvoltare ale elevilor, nevoile, interesele individuale și diferitele stiluri de învățare ale acestora.</p> <p>- Conținuturile prevăzute de programele școlare sunt structurate în unități de învățare, astfel încât să se realizeze pe deplin obiectivele de referință specifice fiecărei discipline/clase, care sunt parcurse conform planificărilor calendaristice.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadrele didactice sunt preocupate să promoveze o învățare cu sens, prin utilizarea originală a strategiilor activ-participative, a metodelor de învățare prin cooperare, stimulând dezvoltarea personală și cooperarea socială</li> </ul>
<b>Montessori</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepută de dr. Maria Montessori</li> <li>- Propune ca educația copilului să fie bazată pe modul său de acțiune independent, într-o manieră responsabilă.</li> <li>- Oferă copiilor oportunitatea de a se dezvolta la potențialul maxim și stimulează elaborarea de soluții pentru propriile probleme.</li> <li>- Copilul și învățarea sunt pe primul loc, iar predarea și programa pe locul al doilea.</li> <li>- Automotivarea este considerată cheia învățării, a succesului.</li> <li>- Mediul de instruire este bazat pe obiecte mici, ușor de manevrat.</li> <li>- Metodele de educație și instrucție presupun implicarea copilului în observarea științifică, pe pregătirea mediului de instruire pe baza observațiilor realizate.</li> <li>- Programa este concepută în mod creativ, în funcție de nevoile copilului.</li> </ul>
<b>Freinet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogie centrată pe copil</li> <li>- Orice copil este capabil de reușită, cu condiția respectării priorităților și intereselor acestuia și a eliminării exigențelor exagerate și premature care îl împing spre eșec.</li> <li>- Educația trebuie să-și găsească fundamentul în munca creatoare, liber aleasă și responsabilă.</li> <li>- Fiecare elev trebuie să învețe să-și stabilească singur obiectivele, nu să fie impuse de exterior.</li> <li>- Școala este loc de viață și de producție: se stimulează respectul reciproc, munca în echipă.</li> <li>- Este o pedagogie a muncii motivate, o pedagogie personalizată, a comunicării și cooperării.</li> <li>- Tehnicile Freinet: -Textul liber; - Jurnalul școlar; - Corespondența școlară; - Ancheta documentară; - Exprimarea plastică; - Exprimarea corporală; - Creația manuală; - Exprimarea dramatică;</li> <li>- Ieșirea școlară</li> </ul>

Tabelul nr. XIII.3. *Variante organizatorice instituționale*

## 2. Lecția – formă fundamentală în organizarea procesului instructiv-educativ

Lecția (gr. *lectio* = a citi cu glas tare, a audia, a lectura, a medita) este cea mai importantă formă de organizare a procesului instructiv educativ. Sistemul pe clase și lecții, în raport cu celelalte tendințe a fost cel mai longeviv și eficient, dovada fiind aceea că funcționează și în prezent. Totuși, acesta prezintă, pe lângă avantaje, și dezavantaje:

<b>Caracteristici</b>	<b>Avantaje</b>	<b>Dezavantaje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevii sunt distribuiți în clase după vârstă și nivel de dezvoltare intelectuală;</li> <li>- Există o anumită perioadă de școlarizare;</li> <li>- Există personal calificat;</li> <li>- Activitățile didactice se desfășoară pe parcursul unui an școlar cu subperioade: semestre sau trimestre, alternând cu perioade de vacanțe;</li> <li>- Trecerea dintr-o clasă în alta se face anual, pe baza promovării;</li> <li>- Conținutul învățământului este structurat pe discipline de studiu, repartizate pe cicluri de învățământ, ani de studiu, conform planului de învățământ;</li> <li>- Conținutul fiecărei discipline este fixat într-o programă și este structurat în teme, capitole și subcapitole în manuale școlare;</li> <li>- Ziua școlară se desfășoară după un orar, ce cuprind unități de timp egale, alternând cu pauze sau recreații;</li> <li>- Procesul de instruire se realizează prin intermediul lecțiilor și a altor forme de activități, de obicei cu toți elevii clasei;</li> <li>- Fiecare activitate este un tot unitar, subordonat unui scop bine determinat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite participarea unui număr mare de persoane la procesul instructiv-educativ;</li> <li>- Este mai puțin costisitor decât învățământul individual;</li> <li>- Orientează inițiativa, creativitatea și originalitatea elevilor;</li> <li>- Dezvoltă tehnici de muncă intelectuală;</li> <li>- Are efecte formative pozitive, în planul dezvoltării morale și sociale;</li> <li>- Permite cultivarea unor sentimente și atitudini superioare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Are caracter preponderent magistrocentrist, conducând la înregistrarea pasivă a noului;</li> <li>- Uneori se neglijează activitățile individuale, practice, aplicative;</li> <li>- Dirijarea accentuată și excesivă a activității de învățare;</li> <li>- Recurgerea excesivă la activități frontale;</li> <li>- Se realizează anevoios instruirea diferențiată;</li> <li>- Nu se promovează autoinstruirea, autoverificarea, autoevaluarea;</li> <li>- La clasele cu un număr mare de elevi, conexiunea inversă este dificil de realizat și, implicit, reglarea și ameliorarea activității.</li> </ul>

Tabelul nr. XIII.4. *Caracteristicile, avantajele și dezavantajele organizării pe clase și lecții*

Putem defini lecția prin raportare la mai multe criterii:

- După criteriul organizatoric – formă de activitate desfășurată într-un cadru formal (de regulă sala de clasă), sub conducerea unei persoane abilitate (de regulă, profesor), într-un interval de timp bine stabilit (de regulă, 50 de minute), în vederea atingerii unor obiective;
- Din punct de vedere al conținutului – lecția este un evantai de idei articulate logic, psihopedagogic și didactic, prezentate și evaluate în raport cu anumite standarde, criterii;
- Din perspectivă sistemică – lecția este un program didactic unitar, un sistem de cunoștințe, abilități, obiective operaționale,

resurse materiale și metodologice (metode, tehnici, procedee de acțiune) menite să activeze elevii

- Din perspectiva mai multor criterii – lecția este unitatea didactică fundamentală, prin intermediul căreia o cantitate de informații este percepută și asimilată de elevi într-un timp dat, pe calea unei activități intenționate, sistematice, cu autoreglare, provocând modificări dorite în sfera biopsihică (afective, cognitive, psihomotorii, comportamentale, atitudinale etc.).

### 3. Categori și variante de lecții

Categoria sau tipul de lecție semnifică un anumit mod de construire și realizare a lecției, organizată în jurul unui obiectiv fundamental urmărit. Obiectivul fundamental este factorul constant și evidențiază sensul în care va fi valorificat conținutul științific: transmitere, dobândire, descoperire, recapitulare, sistematizare, aplicare, verificare, evaluare. În raport cu factorii variabili ai lecției, se stabilesc variante de lecție. Exemplu de factor variabili: obiectul de învățământ, nivelul de pregătire al elevilor, volumul, natura și complexitatea cunoștințelor, strategiile de lucru ale profesorilor, mijloacele, metodele vizate, stilul didactic, locul lecției în cadrul unității de învățare.

Prezentăm, în continuare, principalele categorii și variante de lecții (M. Ionescu, 2003, pp. 196-199):

<b>Categoria de lecție</b>	<b>Caracteristici</b>	<b>Variante de lecții</b>
<b>Lecția de transmitere și însușire de noi cunoștințe</b>	Secvențele didactice în care profesorul comunică noul, dețin ponderea hotărâtoare în lecție, elevii însușindu-și cunoștințe și comportamente noi, cu care nu s-au mai întâlnit	Lecția introductivă - folosită la începutul predării unei discipline, la începutul unui capitol, al unei unități de învățare, cu scopul de a oferi o orientare generală asupra conținutului care se va studia și de a trezi interesul pentru acesta Lecția-prelegere Lecția bazată pe explicație și demonstrație Lecția bazată pe utilizarea modelelor Lecția pentru introducerea elevilor în studiul manualului sau al altor surse de informare Lecția bazată pe utilizarea computerului Lecția bazată pe învățare multimedia
<b>Lecția de dobândire de noi</b>	- Elevii își însușesc cunoștințe și își formează capacități intelectuale și	Lecție bazată pe observație directă (intuitiv-investigativă) Lecția bazată pe experiențe de

<b>cunoștințe</b>	practice noi, cu care nu s-au mai întâlnit, dezvoltându-și operațiile gândirii, unele capacități instrumentale și operaționale - Profesorul se bazează pe cunoștințele anterioare ale elevilor și dirijează clasa în construirea noii cunoașteri de către elevi; aceștia pot deduce/ dobândi, investiga, cerceta, descoperi etc. noul	laborator Lecția bazată pe descoperire inductivă Lecția bazată pe descoperire deductivă Lecția bazată pe dezbateri euristica Lecția problematizată Lecția bazată pe studiu de caz Lecția bazată pe activități practice Lecția bazată pe utilizarea mijloacelor tehnice de instruire Lecția bazată pe instruire/ autoinstruire asistată de computer Lecția bazată pe învățare multimedia
<b>Lecția de formare de priceperi și deprinderi (abilități) intelectuale</b>	- Elevii exersează procedee de muncă intelectuală, organizează și desfășoară activități independente, cultivându-și tehnicile și capacitățile de activitate intelectuală și capacitățile de aplicare în practică a cunoștințelor	Lecția bazată pe exerciții și probleme aplicative Lecția de muncă independentă (cu ajutorul fișelor de lucru/ al experiențelor/a lucrărilor de laborator sau practice etc.) Lecția de activitate independentă diferențiată (individuală, pe grupe) Lecția în cabinetul școlar Lecția de studiu individual în bibliotecă Lecția bazată pe autoinstruire asistată de computer Lecția bazată pe învățare multimedia Lecția bazată pe activități creatoare
<b>Lecția de forma re de priceperi și deprinderi (abilități) practice</b>	- Elevii sunt obișnuiți cu organizarea și desfășurarea de activități practice în care să-și aplice cunoștințele și abilitățile pe care le dețin, să își formeze și exerseze comportamentele motrice, capacitățile, competențele etc.	Lecția bazată pe experiențe de laborator Lecția de laborator Lecția în atelierul școlar Lecția bazată pe realizarea unor dispozitive/ aparate/ instalații Lecția bazată pe realizarea unor proiecte Lecția bazată pe activități creatoare
<b>Lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților (priceperi-</b>	- Își propune aprofundarea și perfecționarea cunoștințelor și competențelor intelectuale și practice ale elevilor, prin evidențierea legăturilor existente între cunoștințe și abilități	Lecția bazată pe un plan de recapitulare alcătuit de un grup elevi/ de un elev/ de profesor Lecția bazată pe scheme recapitulative Lecția bazată pe schițe de sinteză Lecția bazată pe rezolvări de exerciții și probleme Lecția bazată pe utilizarea fișelor de lucru

<b>lor și deprinderilor)</b>		<p>Lecția bazată pe activitatea independentă a elevilor  Lecția bazată pe referate  Lecția bazată pe activități practice  Lecția tip „proces” sau analiză de caz  Lecția cu ajutorul computerului  Lecția de recapitulare cu ajutorul multimedia  Lecția de sinteză (organizată la finele unității de învățare/ semestrului/ anului școlar etc.)  Lecția-vizită (de recapitulare prin vizite la expoziții, muzee, unități economice etc.)</p>
<b>Lecția de verificare sau de control și evaluare a cunoștințelor și abilităților (priceperilor și deprinderilor)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Are rol de „bilanț”, evidențiind modificările produse și influențele asupra laturilor personalității elevilor</li> <li>- Are valoare constatativ-prospectivă, întrucât relevă măsura în care elevii și profesorul au realizat obiectivele propuse și ceea ce ar mai trebui să întreprindă în viitor în acest scop</li> <li>- permite realizarea feedback-ului formativ și sumativ</li> </ul>	<p>Lecția de verificare orală  Lecția de verificare scrisă  Lecția bazată pe îmbinarea verificării orale cu cea scrisă  Lecția de verificare prin lucrări practice/ experimentale  Lecția destinată analizei lucrărilor scrise  Lecția destinată analizei lucrărilor practice/ experimentale  Lecția de verificare cu ajutorul fișelor de activitate  Lecția de verificare cu ajutorul testelor de cunoștințe  Lecția de verificare cu ajutorul testelor docimologice  Lecția de verificare/ autoverificare cu ajutorul computerului</p>
<b>Lecția de creație</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Încurajează, valorifică și dezvoltă, în cel mai înalt grad, originalitatea, inventivitatea și creativitatea elevilor</li> </ul>	<p>Lecția bazată pe exerciții creative (conceperea de modele și acțiunea cu ele, conceperea și rezolvarea de exerciții și probleme, elaborarea de diferite obiecte, machete, lucrări)  Lecția bazată pe elaborarea de proiecte creative de către elevi  Lecția bazată pe multimedia  Lecția de creație tehnică  Lecția bazată pe metode de stimulare a creativității individuale și de grup</p>
<b>Lecția mixtă (combinată)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presupune activități corespunzătoare tuturor obiectivelor fundamentale (dobândirea de cunoștințe, formarea de abilități</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinații diferite</li> </ul>

	intelectuale și practice, recapitulare și sistematizare, control, evaluare -Volumul informațional este redus, de aceea se utilizează cu precădere la clasele mici	
--	--	--

Tabelul nr. XIII.5. *Descrierea principalelor tipuri și variante de lecții*

Având o desfășurare în timp (aproximativ 50 de minute) lecția presupune și respectarea unor etape. Prezentăm pentru fiecare categorie în parte, varianta clasică, succesiunea etapelor:

<b>Categoria de lecție</b>	<b>Etape</b>
De comunicare/ însușire de noi cunoștințe	Organizarea condițiilor Reactualizarea Anunțarea temei, obiectivelor Comunicarea cunoștințelor (Dirijarea învățării) Fixarea, generalizarea, aplicarea, evaluarea Tema pentru acasă
De formare de priceperi și deprinderi	Organizarea condițiilor Precizarea temei, explicația, descrierea sarcinilor Reactualizarea celor necesare, demonstrația model Executarea independentă a sarcinilor, îndrumarea Analiza, aprecierea lucrărilor Tema pentru acasă
De consolidare, sistematizare, recapitulare	Formularea planului și comunicarea lui Organizarea condițiilor Repetarea pe baza planului scris sau a fișelor Reproducerea, sistematizarea Concluzii, aprecieri, recuperări, dezvoltări Tema pentru acasă
De verificare și apreciere	Organizarea condițiilor Stabilirea temei, a volumului, a tehnicilor, criteriilor, timpului Verificarea propriu-zisă, orală sau scrisă, formularea de aprecieri, analiza complexă Stabilirea sarcinilor ce decurg din analiză
Mixtă / Combinată	Organizarea condițiilor Verificarea cunoștințelor, temei Activitate introductivă Anunțarea temei, obiectivelor Dobândirea noii teme Fixarea, generalizarea, aplicarea, evaluarea Tema pentru acasă

Tabelul nr. XIII.6. *Succesiunea etapelor pentru principalele categorii de lecții (variante clasică)*



Organizarea și desfășurarea optimă a lecției presupune reconsiderarea unor repere metodologice precum: cunoașterea cât mai profundă a personalității elevilor, îmbinarea influențelor educative formale, cu cele nonformale și informale, structurarea și esențializarea conținuturilor, valorificarea metodelor de învățământ, folosirea unor seturi de mijloace de învățământ care să sprijine aplicarea, descoperirea, aprofundarea, îmbinarea formelor de organizarea a activității elevilor, realizarea unui feed-back ameliorativ și continuu, a unei evaluări formative și formatoare.

### **Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare**

☞ Pentru fiecare alternativă organizatorică inventariați avantajele și dezavantajele. Motivați necesitatea proiectării și implementării unor alternative organizatorice ale procesului și/sau sistemului de învățământ. Aduceți reflecții personale.

☞ Ca și profesor practician, ce forme de organizare ale activității didactice ați folosi cu predilecție și de ce! De ce/cine ați ține cont în alegerea uneia sau a altele dintre formele enumerate mai jos. Aduceți reflecții personale.

☞ Stabiliți ce relație există între formele de organizare a activității și celelalte elemente componente ale strategiei didactice, pe de o parte și între forme de organizare și strategie, pe de altă parte.

☞ Analizați următoarele sintagme, stabilind asemănările și deosebirile, relațiile care există între acestea: *activități școlare, activități extrașcolare, activități curriculare, activități extracurriculare, activități parașcolare, activități perișcolare.*

☞ Pornind de la taxonomiile formelor de organizare a activității, realizați o listă a celor pe care credeți că le-ați folosi mai des, ca profesor de specialitate.

☞ Prezentați posibilele avantaje și dezavantaje ale valorificării formelor de activitate complementare lecției, atât din perspectiva profesorului, cât și a elevilor.

☞ Realizați o listă cu criterii pe care ar trebuie să le respecte un cadru didactic în alegerea formei de organizare a activității.

☞ Prezentați minim trei definiții ale lecției și analizați-le critic. Formulați apoi o definiție personală.

☞ De ce credeți că lecția este forma fundamentală de organizare a activității elevilor? Argumentați.

☞ Identificați principalele note definitorii ale lecției și încercați să le clasificați pe baza unor criterii.

☞ Ca profesor de specialitate, prezentați virtuțile și servituțile lecției.

☞ Cum explicați longevitatea organizării procesului de învățământ pe clase și lecții? Care va fi viitorul lecției?

☞ Alegeți o temă din cadrul disciplinei de specialitate și prezentați formele de organizare ale procesului instructiv educativ prin care aceasta poate fi prezentată în manieră accesibilă și eficientă elevilor (exceptând lecția, ca si formă de organizare). Argumentați.

☞ Se vorbește în prezent de clase și lecții virtuale, realizate on-line, prin intermediul Internetului. Care sunt diferențele acestui tip de organizare în raport cu cel clasic? Stabiliți avantajele și limitele celor două tipuri de lecții.

☞ Credeți că lecția va dispărea ca formă de organizare fundamentală a procesului instructiv-educativ? De ce? Cum?

☞ Caracterizați etapele lecțiilor (ce condiții, criterii trebuie îndeplinite, ce face profesorul, ce fac elevii etc.).

☞ Există o ordine strictă a succesiunii etapelor? Argumentați!

☞ Ca profesor de specialitate, indicați, pentru fiecare categorie de lecție prezentată în suportul teoretic, variantele pe care credeți că le-ați putea folosi mai des.

☞ Argumentați necesitatea utilizării mai multor categorii și variante de lecții.

☞ Realizați un inventar al condițiilor pe care ar trebui să le respecte un cadru didactic, în alegerea variantei optime de lecție.

☞ Desfășurarea unei activități didactice (a unei lecții) poate fi considerată un algoritm strict? Argumentați.

## CAPITOLUL XIV

### PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

#### 1. Proiectarea didactică. Nivele ale proiectării

##### a). Delimitări conceptuale

Un principiu praxiologic precizează că un lucru bine făcut este mai întâi un lucru bine gândit, anticipat. În aceeași direcție, T. Kotarbinski susține că, înainte de a merge pe un drum, trebuie să-l vezi.

*Proiectarea didactică* sau *designul instrucțional* reprezintă un demers complex și sistematic, de fixare mentală a pașilor, de anticipare a desfășurării activității instructiv-educative. La nivel macro, *proiectarea pedagogică* a procesului de învățământ presupune anticiparea ansamblului acțiunilor și operațiilor în cadrul activităților de instruire și educare, în vederea asigurării funcționalității acestuia din punct de vedere managerial și strategic.

La nivel micro, vorbim de *proiectarea didactică*, care presupune anticiparea finalităților, conținuturilor, strategiilor de instrucție și educație și a strategiilor de evaluare.

##### b). Nivele ale proiectării

Elementele componente ale curriculumului, în raport cu dimensiunea timp, pot fi anticipate prin operații specifice de:

- *Proгноzare* (pentru un ciclu școlar) - vizează proiectarea strategiei generale de realizare a scopurilor și obiectivelor - cadru; elementele de prognoză sunt concretizate în întocmirea instrumentelor la nivelul strategiei generale educaționale);
- *Planificare* (proiectare specifică) – oferă răspunsuri privind problemele de bază ale anticipării pe durate medii: un an, un semestru, un capitol, o săptămână;
- *Programarea* (proiectare delimitată) – este o activitate de anticipare a obiectivelor specifice și operaționale pe durate și secvențe mici, scurte (lecții, activități concrete, acțiuni, situații);

- *Schițarea* – presupune înlăturarea detaliilor într-un program și enunțarea doar a liniilor directoare a elementelor curriculare, pentru o secvență de instruire la nivel micro: obiective operaționale, conținut esențializat, strategii și modalități de evaluare.

Raportul dintre prognozare – planificare – programare – schițare este redat în figura XIV.1:

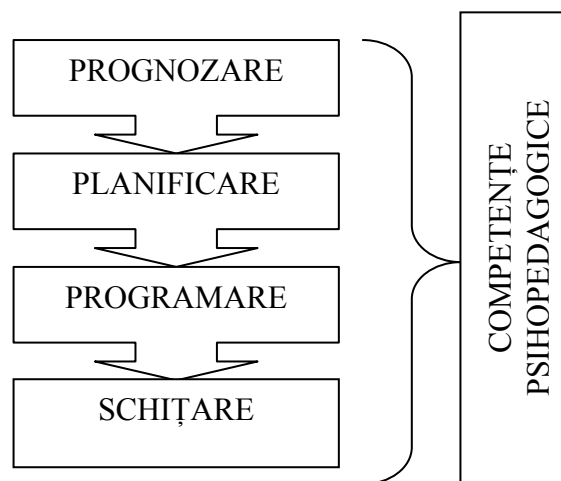


Figura nr. XIV.1. *Relația prognozare – planificare – programare - schițare*

Indiferent la ce nivel ne situăm, menționăm că, în proiectarea curriculară actuală, spre deosebire de cea behavioristă (accent pe conținuturi), se pune accentul pe obiective (finalități), respectiv competențe. Astfel, din perspectivă diacronică, identificăm trei modalități de proiectare curriculară:

### A. Modelul didacticist al proiectării pedagogice

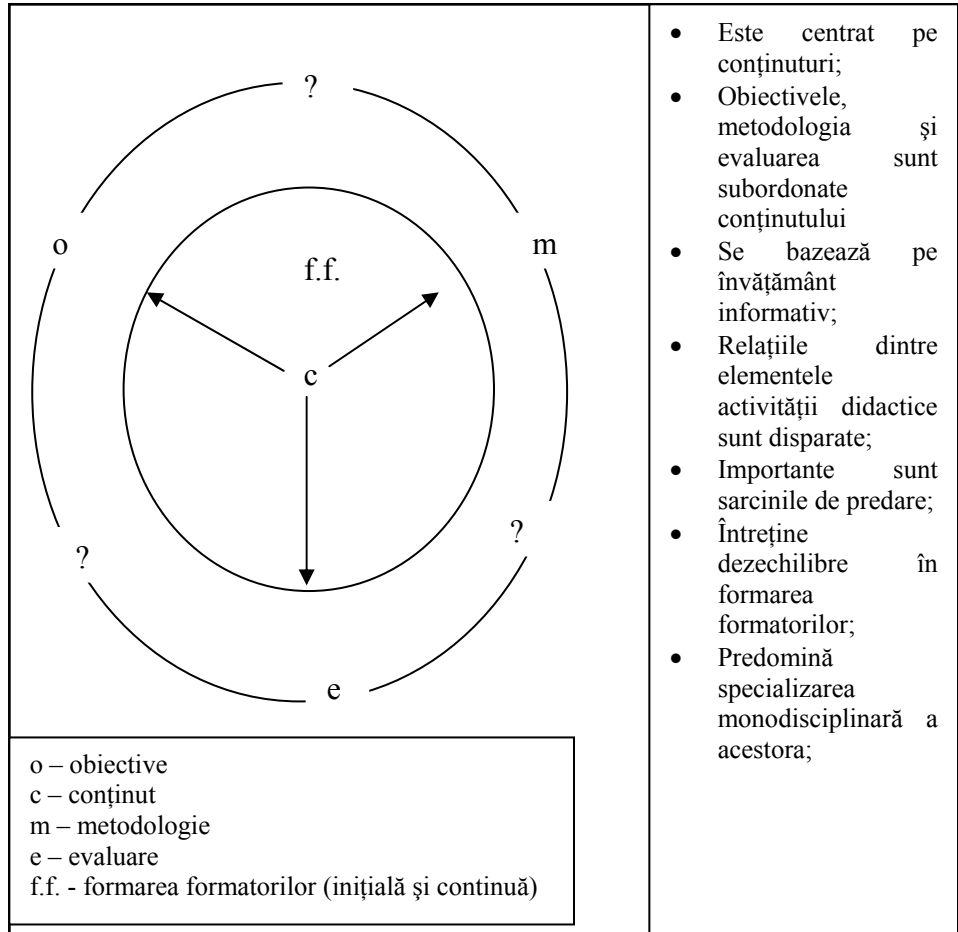


Figura nr. XIV.2. Modelul didacticist al proiectării pedagogice

În proiectarea clasic-didacticistă, accentul cade pe conținuturi (unice) și nu pe finalitățiacestea din urmă fiind definite în termeni de obiective.

## B. Modelul curricular clasic (behaviorist) al proiectării pedagogice

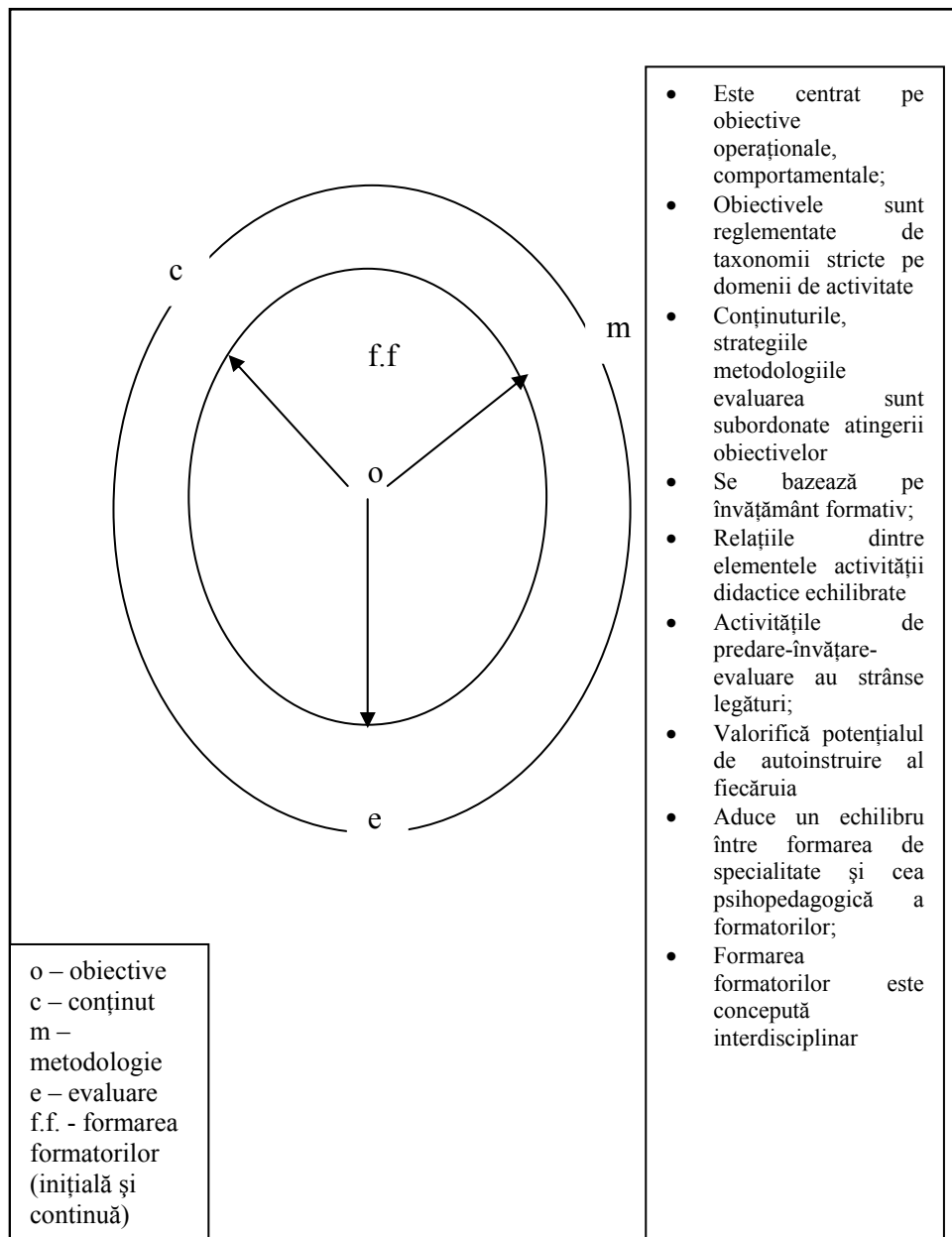


Figura nr XIV.3. Modelul curricular clasic (behaviorist) al proiectării pedagogice

În proiectarea clasic-behavioristă, accentul cade pe obiective și nu pe competențe.

### C. Modelul curricular cognitiv-constructivist al proiectării

pedagogice:

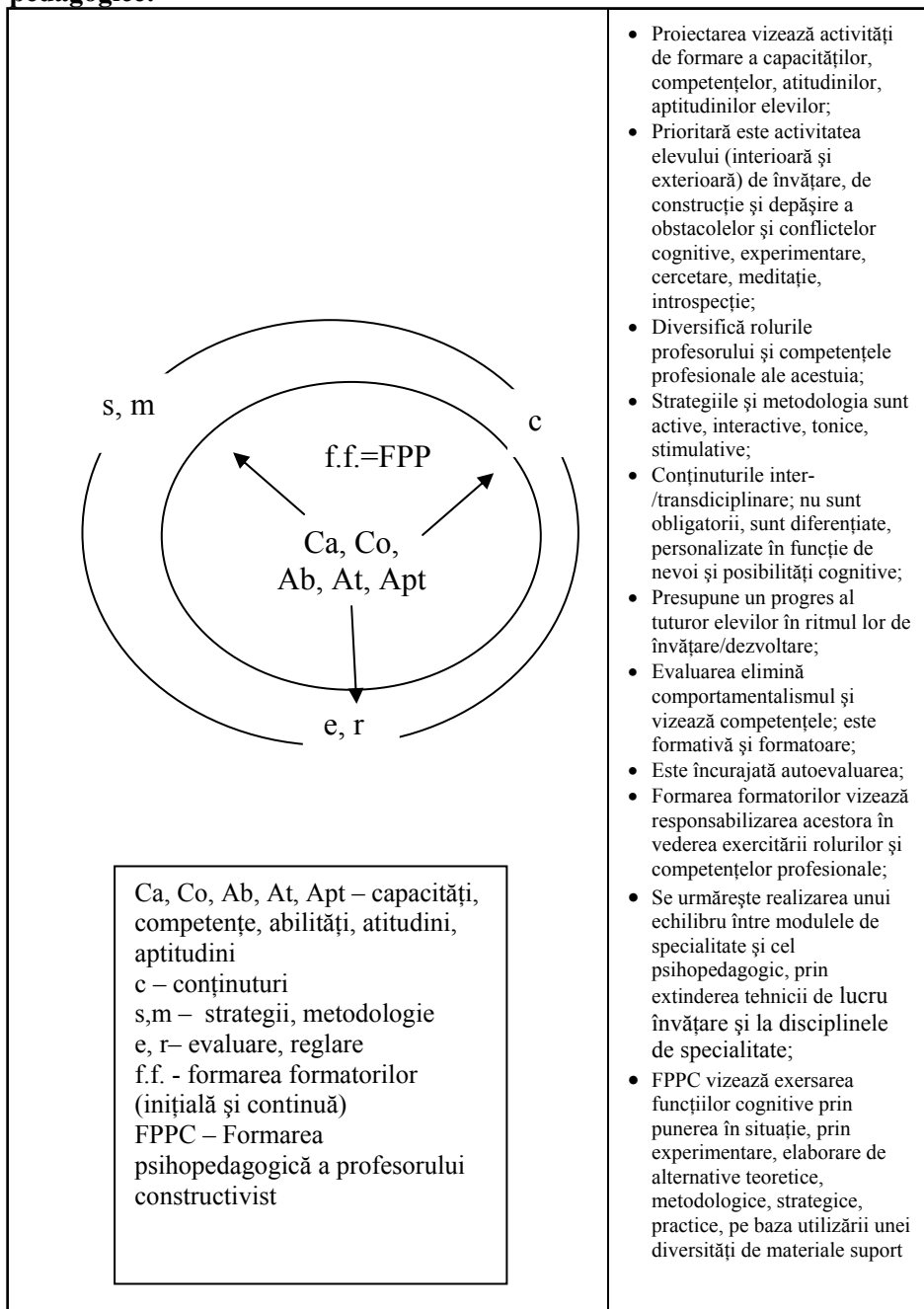


Figura nr XIV.4. Modelul curricular cognitiv-constructivist al proiectării pedagogice

## 2. Caracteristici ale proiectării la nivel micro

Realizarea proiectării la nivel micro presupune parcurgerea unor etape:

- a) Lectura personalizată a programei și a manualelor școlare;
- b) Elaborarea planificării calendaristice;
- c) Efectuarea proiectării secvențiale, pe termen scurt a unităților de învățare și a lecțiilor sau activităților didactice.

a). *Lectura personalizată a programei și a manualelor școlare* – presupune adaptarea activității de proiectare la structura colectivului clasei, în raport cu conținuturile programei și a manualelor școlare. Aceasta presupune adaptarea conținuturilor la potențialul clasei (păstrare, adaptare, înlocuire, omitere), valorificarea personalizată a programei (nu este obligatorie parcurgerea acesteia în întregime), alegerea corectă a manualului alternativ.

b). *Elaborarea planificării calendaristice* – presupune următoarele etape:

- stabilirea asocierilor și a corespondențelor dintre obiectivele de referință, competențele specifice și conținuturile prin intermediul cărora se ating acestea;
- împărțirea conținuturilor în unități de învățare;
- stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare;
- verificarea concordanței dintre traseul educațional propus de profesor și oferta de resurse materiale de care poate dispune (manuale, ghiduri, îndrumătoare);
- alocarea resurselor de timp considerate necesare pentru fiecare unitate de învățare.

O unitate de învățare este o structură didactică deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici: coerență teleologică, coerență tematică internă, caracter sistematic și continuu, se finalizează prin evaluare sumativă.

Prezentăm câteva modele de planificări anuale/semestriale:

*Observație:* În teoria și practica pedagogică, se întâlnesc modele, tipuri variate diferite de planificări anuale /semestriale. Aceasta nu este (nu trebuie să fie) un impediment pentru profesorul practician, care poate fi el însuși creatorul unui model specific, aparte. Important este ca varianta propusă să fie utilă / utilizabilă.

### A. Elemente de identificare:

Disciplina:.....Clasa:.....

Profesor:.....

Nr. de ore:.....anual/săptămânal.....

Obiectivele generale și specifice:.....

Nivelul inițial al clasei, pe obiective:.....

Resursele didactico-materiale:.....



## B. Construcția programului de realizare (variante):

Varianta 1 (după M. Bocoș, D. Jucan, 2007, p. 122):

Unitatea de învățare	Obiective de Referință/ Competențe specifice	Conținuturi	Număr ore alocate	Săptămâna	Observații
Numele unității de învățare este stabilit de către profesor.  Titlul ales denumește sintetic conținuturile cuprinse în acea unitate/ structură didactică	Vor fi menționate , cu precizarea numărului pe care îl au în programă sau se vor preciza doar numerele lor din programă.	Sunt utilizate formulările din lista de conținuturi a programei.	Numărul de ore se stabilește de către profesor, în funcție de experiența acestuia și de nivelul clasei de elevi.  Numărul de ore se poate situa în intervalul 3-12; pentru că evaluarea sumativă de la finalul unității de învățare să fie relevantă, numărul optim de ore este 10-12.	Poate fi dată numeric - prin precizarea numărului săptămânii sau calendaristic - prin precizarea perioadei calendaristice.	Dacă este cazul, se vor trece diferitele modificări survenite în planificare pe parcursul anului școlar.

Tabelul nr XIV.1. *Varianta de planificare calendaristică*

Varianta 2:

Capitole (teme)	Nr. ore	Semestre	Obs.
-----------------	---------	----------	------

Tabelul nr XIV.2. *Varianta de planificare calendaristică*

Varianta 3:

Capitole (teme)	Nr. ore	Semestre	Obiective specifice	Evaluarea performanțelor	Obs.
-----------------	---------	----------	---------------------	--------------------------	------

Tabelul nr XIV.3. *Varianta de planificare calendaristică*

Alte variante.....(propuneți Dvs!)

Planificările mai pot cuprinde în partea finală și alte elemente: evaluare sumativă, semestrială/anuală, bibliografie obligatorie, autoevaluarea calității rezultatelor, ipoteze de ameliorare pentru anul școlar următor.

c). *Efectuarea proiectării secvențiale*, pe termen scurt a unităților de învățare și a lecțiilor sau activităților didactice – presupune parcurgerea acelorași etape metodice, care precizează elementele componente ale procesului instructiv-educativ, într-o succesiune logică.

*Proiectarea unităților de învățare* – se bazează pe indicațiile din planificarea calendaristică, realizându-se o detaliere a tuturor componentelor acesteia. Profesorul trebuie să răspundă la câteva întrebări care vor clarifica demersul anticipativ al unității de învățare:

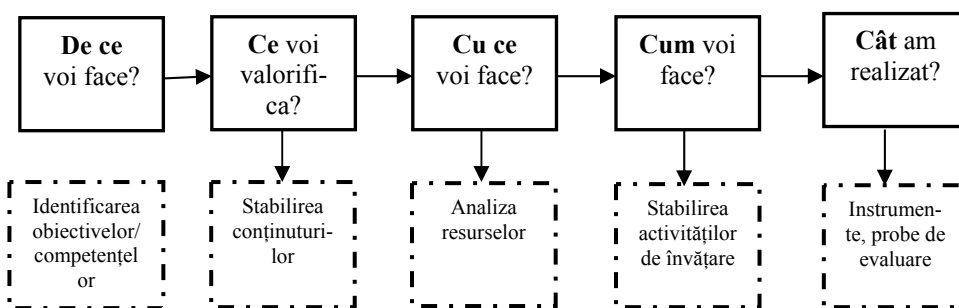


Figura nr. XIV.5. Succesiune de întrebări care pregătesc demersul anticipativ al unei unități de învățare

Prezentăm câteva modele / variante de proiecte de unități de învățare.

*Observație:* În teoria și practica pedagogică se întâlnesc modele, tipuri, variante diferite modele / variante de proiecte de unități de învățare. Aceasta nu este (nu trebuie să fie) un impediment pentru profesorul practician, care poate fi el însuși creatorul unui model specific, aparte. Important este ca varianta propusă să fie utilă / utilizabilă.

#### A. Elemente de identificare:

Disciplina:.....Clasa:.....  
Profesor:.....Nr. de ore pe săptămână:.....  
Săptămâna / anul:.....  
Unitatea de învățare (numele acesteia):.....Nr. de ore alocate:.....  
Obiective informative/formative/educative specifice.....  
Evaluare inițială pe aceste obiective.....Resurse didactice.....

**B. Construcția programului de realizare (variante):**

Varianta 1 (M. Bocoș, D. Jucan, 2007, p. 122):

Conținuturi (detalieri)	Ob. de ref./ Compet. specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
<p>Sunt prezentate conținuturile selectate pentru a fi vehiculate.</p> <p>Conținuturile sunt mijloacele prin care se urmărește atingerea obiectivelor de referință/ competențelor specifice, de aceea între ele trebuie să existe consonanță.</p> <p>Profesorul poate prezenta inclusiv detalieri ale conținuturilor, necesare în explicitarea anumitor parcursuri și în asigurarea legăturilor cu sistemele cognitive ale elevilor.</p>	<p>Vor fi menționate, cu precizare a numărului pe care îl au în programă sau se vor preciza doar numerele lor din programă .</p>	<p>Se propun modalități de organizare a activității în clasă, respectiv de creare a unor situații de învățare care să genereze experiențe de învățare pozitive, dezirabile. Se recomandă ca ele să valorifice experiența directă a elevilor, învățarea activă și interactivă a acestora și să se bazeze pe strategii didactice flexibile, adecvate diferitelor contexte de învățare.</p> <p>Activitățile de învățare pot fi cele din programa școlară sau pot fi completate, modificate sau înlocuite cu altele, pe care profesorul le consideră adecvate pentru atingerea obiectivelor educaționale propuse.</p>	<p>Cuprind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- resurse umane: elevul cu personalitatea sa, cu potențialul său, cu motivația pentru a învăța, cu capacitățile sale etc.;</li> <li>profesorul cu personalitatea și experiența sa didactică, influențele comunității</li> <li>- resursele materiale, respectiv mijloacele de învățământ - materiale didactice, mijloace tehnice, manuale, culegeri, îndrumătoare, auxiliare curriculare etc.</li> <li>-resursele procedurale: forme de organizare a activității didactice; forme de organizare a activității elevilor; metodele didactice; metode de evaluare</li> <li>- locul de desfășurare</li> <li>- resursele de timp</li> </ul>	<p>Se precizează instrumentele/ probele de evaluare formativă aplicate la clasă, stabilite în strânsă corelație cu obiectivele educaționale urmărite.</p> <p>De asemenea, la finalul fiecărei unități de învățare se va proiecta o evaluare sumativă.</p>

Tabelul nr. XIV.4. Variantă de proiectare a unei unități de învățare

Varianta 2:

Tema. Conținut structurat	Obiective specifice și operaționale	Lecții. Subiecte. Tipuri	Strategii. Metode. Mijloace. Forme de organizare	Evaluare parțială, finală	Obs.
---------------------------------	---	--------------------------------	---	---------------------------------	------

Tabelul nr. XIV.5. *Variantă de proiectare a unei unități de învățare*

Varianta 3:

Obiective	Elemente de conținut	Delimitarea lecțiilor	Probe de evaluare	Obs.
-----------	-------------------------	--------------------------	----------------------	------

Tabelul nr. XIV.6. *Variantă de proiectare a unei unități de învățare*

Varianta 4:

Capitol. Nr. ore	Obiective specifice și operaționale	Conținut esențializat	Sistemul de lecții	Strategii	Evalu are	Obs.
---------------------	---	--------------------------	-----------------------	-----------	--------------	------

Tabelul nr. XIV.7. *Variantă de proiectare a unei unități de învățare*

Alte posibile realizări (elaborați Dvs!)

Alte elemente ce pot fi cuprinse în proiectul unei unități de învățare: evaluarea formativă, sumativă, bibliografie, calitatea rezultatelor, ipoteze de ameliorare pentru alte unități de instruire.

*Proiectarea lecției/activității didactice* – presupune stabilirea designului instrucțional, ce poate respecta următoarele etape (M. Ionescu, 2003, M. Bocoș, D. Jucan, 2007):

- stabilirea formei de organizare a activității instructiv-educative și încadrarea acesteia în unitatea de învățare supraordonată;
- stabilirea scopului (determină categoria sau tipul de lecție) lecției/activității;
- elaborarea obiectivelor specifice și operaționale;
- selectarea și prelucrarea conținutului;
- elaborarea strategiei de instruire (tipuri de experiențe de învățare, metode, mijloace, forme de organizare a activității);
- stabilirea structurii procesuale flexibile a lecției (organizarea condițiilor; comunicarea obiectivelor; prezentarea materialului factual; dirijarea învățării, fixarea și stabilirea performanței, asigurarea feed-back-ului);

- stabilirea strategiei de evaluare și autoevaluare.
- Această succesiune poate fi reprezentată grafic astfel:

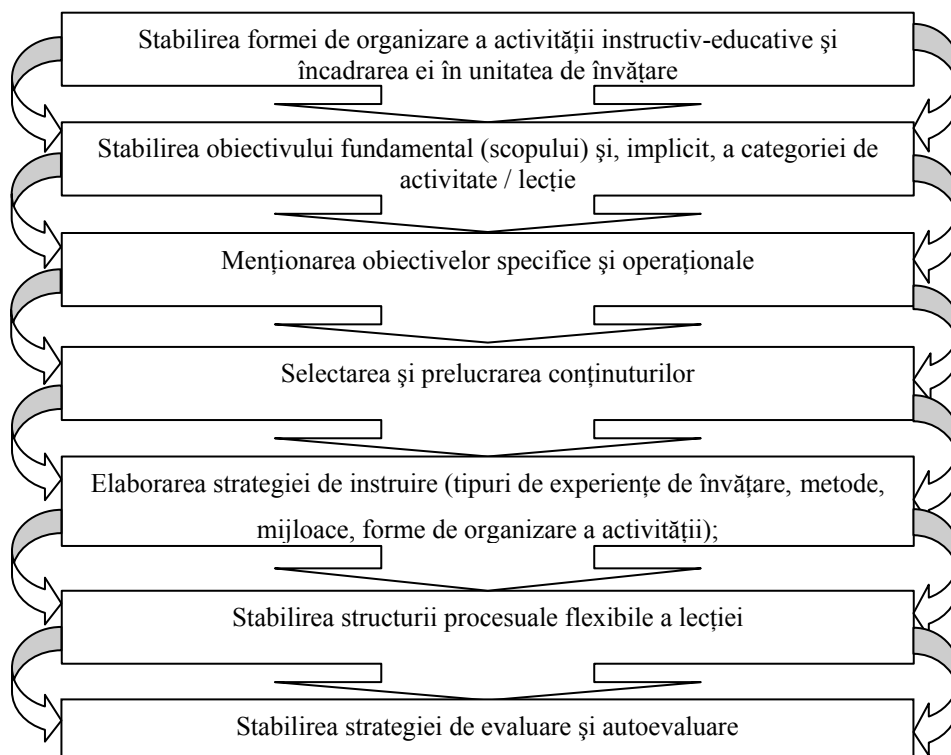


Figura nr. XIV.6. Algoritmul proiectării unei activități didactice (lecție)

Proiectul de lecție este un instrument de lucru pentru profesor, ce prezintă scenariul activității ce urmează a fi desfășurate. În practica educațională, nu se lucrează cu o structură unică a proiectelor, ci se utilizează multiple variante de proiecte. Ca și planificarea și proiectul de unitate de învățare, proiectul de lecție cuprinde un antet (elemente de identificare, componenta introductivă) și scenariul didactic propriu-zis (prezentat, de regulă, sub formă tabelară).

Variante de proiectare (programare) a lecției:

#### A. Elemente de identificare

Disciplina:.....Clasa:.....Semestrul:.....

Profesor:.....Subiectul lecției:.....

Obiectivul fundamental:.....Categorია și varianta de lecție:.....

Obiective operaționale:.....

Strategii didactice (tipul de experiențe de învățare, metode și procedee, mijloace, forme de organizare):.....

## B. Desfășurarea activității (variante)

Varianta 1:

Etape. Timp	Conținut structurat	Acțiuni ale profesorului	Acțiuni ale elevilor	Obs.
-------------	---------------------	--------------------------	----------------------	------

Tabelul nr. XIV.8. *Variantă de proiectare a unei lecții*

Varianta 2:

Etape	Conținut	Obiective specifice	Sarcini	Strategii	Evaluare	Obs.
-------	----------	---------------------	---------	-----------	----------	------

Tabelul nr. XIV.9. *Variantă de proiectare a unei lecții*

Varianta 3:

Etape. Timp	Obiective	Conținut structurat	Strategii	Evaluare	Obs.
-------------	-----------	---------------------	-----------	----------	------

Tabelul nr. XIV.10. *Variantă de proiectare a unei lecții*

Proiectarea (programarea) lecției mai poate cuprinde și elemente de evaluare, autoevaluare, ipoteze de soluționare, ameliorare a demersurilor didactice.

### Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare

☞ Menționați importanța proiectării didactice la nivelul unei activități instructiv-educative concrete. Un profesor cu experiență (mai) are nevoie de proiectarea didactică? Argumentați.

☞ Motivați deplasarea accentului de pe conținuturi pe obiective și de pe obiective pe competențe, în raport cu cele trei modalități de proiectare curriculară propuse.

☞ Stabiliți esența proiectării la nivel macro și a celei la nivel micro. Ce asemănări există în cele două? Dar deosebiri?

☞ Elaborați o listă a exigențelor pe care trebuie să le respecte cadrul didactic în realizarea planificării anuale/semestriale.

☞ Sunteți profesor de specialitate într-un liceu. Puteți folosi aceeași planificare la două clase paralele? Argumentați.

☞ Sunteți profesor într-un liceu. Directorul școlii vă solicită sprijinul în a-l ajuta să elimine practica frecventă a colegilor de a-și împrumuta între ei planificările. În cadrul consiliului profesoral, trebuie să vă convingeți colegii să nu mai procedeze în acest fel. Ce argumente ați aduce în acest sens?

☞ Analizați nivelele proiectării, stabilind caracteristicile esențiale ale fiecăruia, conform modelului de mai jos:

	<b>Caracterizare</b>	<b>Aspecte comune</b>	<b>Aspecte distincte</b>
Proгноzare	.	.	.
Planificare	.	.	.
Proiectare	.	.	.
Schițare	.	.	.

☞ Analizați modelele de proiectare pedagogică, stabilind caracteristicile fiecăruia, avantajele și dezavantajele.

	<b>Caracterizare</b>	<b>Avantaje/Puncte tari</b>	<b>Dezavantaje/Puncte slabe</b>
Modelul didacticist al proiectării pedagogice	.	.	.
Modelul curricular clasic (behaviorist) al proiectării pedagogice	.	.	.
Modelul curricular cognitiv-constructivist al proiectării pedagogice	.	.	.

☞ În baza analizei unei programe școlare și a unui manual alternativ, elaborați o planificare anuală/semestrială la disciplina de specialitate.

☞ Elaborati un proiect de activitate didactică în cel puțin două variante.

☞ Realizați o listă a criteriilor pe care trebuie să le respecte cadrul didactic în proiectarea unei lecții.

☞ Pornind de la variantele oferite, realizați proiectarea unei unități de învățare, la disciplina de specialitate.

☞ În calitate de profesor de specialitate, ați valorifica mai ales proiectarea pe unități de învățare sau pe lecții? Argumentați.

☞ Este bine ca profesorul să utilizeze mai multe modele de proiectare? Argumentați.

☞ Argumentați necesitatea proiectării unei activități didactice în variante.

☞ Elaborați un proiect de activitate didactică, la disciplina de specialitate, pentru una din categoriile și variantele de lecție prezentate.

☞ Este important ca în realizarea proiectării la nivel micro să se respecte algoritmul proiectării? Argumentați.

☞ Pe baza structurii unui proiect de lecție, elaborați proiecte și pentru alte forme de organizare ale procesului instructiv educativ. În continuare, propuneți și elaborați un proiect de activitate extracurriculară.

☞ Pentru disciplina de specialitate, propuneți și realizați o planificare a unui opțional (pentru o clasă la alegere).



## Bibliografie recomandată pentru aprofundări

- Ausubel, D.P., Robinson, F.G. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Bernat, S. E. (2003). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
- Bocoș, M. (2003). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, ediția a II-a, revăzută. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Bocoș, M., Jucan, D. (2007). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, ediția a II-a, Pitești: Editura Paralela 45
- Bontaș, I. (1998). *Pedagogie*, ediția a IV-a revăzută și adăugită. București: Editura All Educational
- Bruner, J. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom
- Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință
- Cucos, C. (2002). *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași: Editura Polirom
- Ilie, V. (2007). *Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative*. Craiova: Editura Universitaria
- Ionel, V. (2004). *Fundamentele pedagogiei*. Craiova: Editura Universitaria
- Ionel, V. (2005). *Comportament și comunicare în context educațional și psihoterapeutic*. Craiova: Editura Scrisul Românesc
- Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație*, ediția I, Cluj - Napoca
- Ionescu, M. (2007). *Instrucție și educație*. ediția a III-a, revăzută. Arad: Editura „Vasile Goldiș” University Press
- Ionescu, M. (coord.). (1998). *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna Învățământului
- Ionescu, M., Chiș, V. (1992). *Strategii de predare și învățare*. București: Editura Științifică
- Ionescu, M., Radu, I. (1995). *Didactica modernă*, ediția I, Cluj-Napoca: Editura Dacia

- Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă*, ediția a II-a, Cluj-Napoca: Editura Dacia
- Joița, E., Ilie, V., Frăsineanu, Ec. (2003). *Pedagogie – educație și curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
- Lefranc, R. (1966). *Mijloacele audiovizuale în slujba învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Macavei, E. (1997). *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*. București: E.D.P. R.A.
- Maciuc, I. (2007). *Clasic și modern în pedagogia actuală*. Craiova: Editura Sitech
- Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis
- Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie – alternative metodologice și interactive*. București: Editura Universității din București
- Oprea, C. L. (2007). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Pânișoară, I-O. (2006). *Comunicarea eficientă*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom
- Potolea, D. (1988). Teoria și metodologia obiectivelor operaționale, în *Curs de pedagogie*. București: Universitatea București

**PARTEA A IV-A**

**TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII**



## CAPITOLUL XV

### EVALUAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

#### 1. Delimitări conceptuale

Evaluarea este considerată un act psihopedagogic complex de stabilire a relevanței și a valorii unor prestații, comportamente, procese, prin raportarea acestora la un set de criterii, indicatori, standarde de performanță prestabilite.

La nivel de macrosistem, evaluarea exercită funcția *de feed-back global, sistemic*, aducând informații despre eficiența procesului și sistemului de învățământ, orientând deciziile de politică educațională. La nivel micro, evaluarea își exercită funcția *de feed-back secvențial*, stabilind raportul între rezultate anticipate, dorite și rezultate realizate, obținute. La nivel micro, evaluarea se referă atât la cunoașterea efectelor activității instructiv educative desfășurate, cât și la performanțele obținute (randamentul școlar).

*Autoevaluarea* este demersul evaluativ realizat de elev asupra propriei activități, performanțe, comportament, competențe dobândite etc. sau de profesor asupra demersurilor sale instructiv-educative.

Evaluarea este obiect de studiu al docimologiei (gr. *dokime* = probă; gr. *dokimastes* = examinator; docimastica = tehnica examenelor; doxologia = rolul jucat de evaluare în educația școlară). Într-o sinonimie relativă, a evalua trimite și la alte verbe: a cântări, a măsura, a aprecia, a constata, a estima, a valoriza, a observa etc.

#### 2. Funcții și tipuri de evaluare

##### a). Funcțiile evaluării

Funcții	Descriere
Socială	Pune în evidență eficiența sau productivitatea social-economică a procesului și sistemului de învățământ. Informează societatea în legătură cu funcționarea acestuia.
Diagnostică	Oferă informații în legătură cu nivelul de performanță al elevilor, identificând factorii și cauzele succesului/insuccesului școlar.

De selecție	Clasifică, ierarhizează elevii după criteriul calității performanțelor.
De certificare	Certifică, pune în evidență performanțele elevilor.
Predictivă sau prognostică	Anticipă performanțele viitoare, evoluția ulterioară.
Constatativă	Apreciază rezultatele școlare, prin raportarea la obiectivele educaționale propuse.
Feed-back	Sugerează soluții, dezvoltări noi în raport cu informațiile primite prin conexiune inversă (feed-back pozitiv și negativ).
Motivațională	Stimulează și mobilizează evaluații, impulsționând activitatea de formare și dezvoltare.
Educativă	Evaluarea are efecte și în plan educativ, determinând activități de autocunoaștere, introspecție, autoevaluare. Evaluații devin propriii lor evaluatori (evaluare formatoare).

Tabelul nr. XV.1. *Funcțiile evaluării*

Între funcțiile evaluării există strânse legături de interdependență:

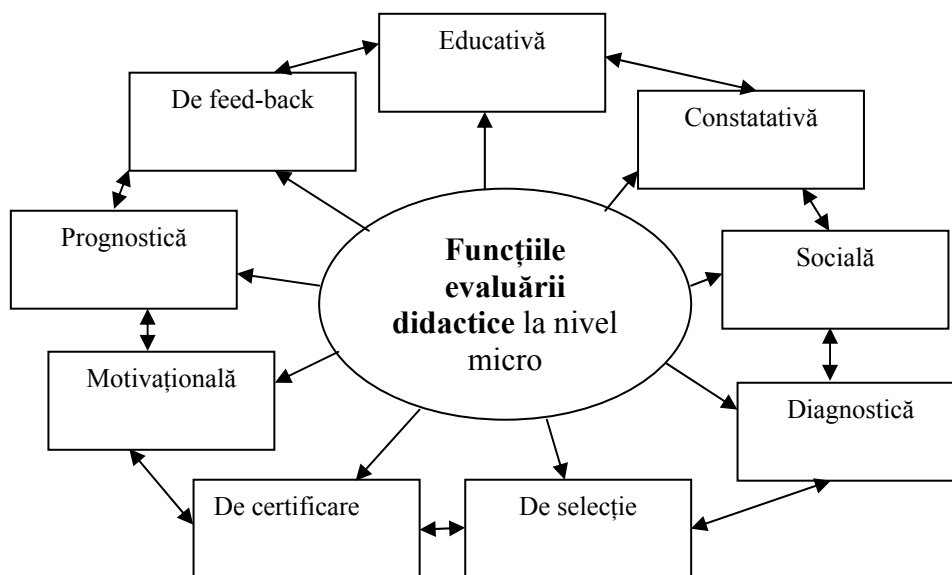


Figura nr. XV.1. *Relațiile dintre funcțiile evaluării didactice*

## b). Tipuri de evaluare

Criteria	Tipuri de evaluare	Descriere
Obiectivitatea și gradul de certitudine oferit	Evaluare empirică sau subiectivă	- Face apel la intuiția profesorului, la simțul didactic. - Este foarte răspândită dar este nesigură, cu rezultate fluctuante
	Evaluare obiectivă	- Utilizează tehnici științifice speciale de măsurare a unei performanțe, prestații, raportate la un anumit standard acceptat, prin raportarea comportamentului elevilor la procesul instructiv-educativ sau prin raportarea comportamentului elevilor la media statistică a realizării acestui comportament în rândul unei categorii de subiecți.
Ponderea obiectivelor educaționale vizate	Evaluare normativă	Vizează obiectivele educaționale generale ale procesului instructiv-educativ.
	Evaluare criterială	Vizează obiectivele specifice ale procesului.
	Evaluare punctuală	Vizează obiectivele operaționale.
Sfera de cuprindere a conținutului evaluat	Evaluarea programelor educative	Sunt aplicate în cadrul procesului educațional.
	Evaluarea unor sisteme de activități instructiv-educative	Vizează mai multe unități de învățare.
	Evaluarea unei unități de învățare Evaluarea unei activități instructiv-educative	Are în vedere o singură unitate de învățare. Se are în vedere o singură activitate dintr-o unitate de învățare.
	Evaluarea unei secvențe de instruire	Urmărește o secvență, o etapă, o experiență de învățare.
Sfera de reprezentare socială	Evaluarea sistemului de învățământ	După norme, standarde, criterii, descriptori ce țin de politica educațională.
	Evaluarea instituțiilor de învățământ	După norme, standarde, criterii, descriptori ce țin de politica educațională.
	Evaluarea procesului de învățământ	După norme, standarde, criterii, descriptori ce țin de politica educațională.
	Evaluarea colectivelor	După norme, standarde, criterii, descriptori ce țin de politica educațională.

	didactice, a comisiilor metodice, a grupurilor de cadre didactice Evaluarea elevilor	Diverse forme de evaluare.
Scopul principal urmărit	Evaluare cu scop de informare	Aduce informații de bilanț.
	Evaluare cu scop de dezvoltare	Propune noi orientări, tendințe.
	Evaluare cu scop de proiectare	În raport cu ce se obține, se antcipă demersuri ulterioare.
Obiectul evaluării	Evaluare individuală	A unei situații, a unei persoane.
	Evaluare parțială	A unui grup de persoane, a unei catedre, a unui ansamblu de situații
	Evaluare globală	A unui colectiv didactic, a unei instituții de învățământ
Dimensiunea temporală a acțiunii educative	Evaluare inițială (diagnostică, predictivă, de plasament)	La începutul unei perioade, etape de lucru: ciclu, an școlar, semestru, temă, unitate de învățare, capitol.
	Evaluare continuă (formativă, de progres, pe parcurs)	Verificare permanentă a rezultatelor, pe secvențe mici. Este periodică.
	Evaluare sumativă (cumulativă sau de bilanț)	La finele unei etape de instruire, al unei unități de învățare, semestru, an școlar, ciclu școlar. Are un caracter de sondaj.

Tabelul nr. XV.2. Clasificarea tipurilor de evaluare

### 3. Indicatori de performanță

O evaluare obiectivă presupune conceperea unor criterii de comparare pentru cele trei niveluri (macro, intermediar și micro), numiți *indicatori de performanță*. Indicatorii de performanță se referă la: standarde curriculare de performanță, descriptori de performanță, obiective operaționale ale activității didactice, obiective de evaluare și criterii de evaluare.

*Standardele curriculare de performanță* evidențiază calitatea procesului de învățare, fiind enunțuri sintetice, raportate la cunoștințe, capacități, competențe, comportamente. Ele descriu performanța pe care trebuie să o demonstreze elevul și sunt baza de plecare pentru elaborarea descriptorilor de performanță și a criteriilor de notare.



*Descriptorii de performanță* – sunt criteriile calitative unitare care vizează o evaluare obiectivă, oferind informații relevante despre nivelul performanțelor elevilor. În țara noastră, la clasele I-IV, unde notarea se face prin calificative (F. bine, Bine, Suficient, Insuficient) au fost elaborați descriptorii de performanță pentru fiecare capacitate și subcapacitate.

*Obiectivele de evaluare* – derivă din cele cadru și de referință, precizând ce, cum și cât se evaluează. Adesea, se confundă cu obiectivele operaționale.

*Criteriile de evaluare* – pot fi absolute (nota maximă/nota minimă) sau comparative (se compară răspunsul prin raportare la: întregul grup din care face parte elevul, potențialul teoretic al elevului, în raport cu randamentul școlar, nivelul inițial al randamentului școlar).

Între acestea există strânse interdependențe:

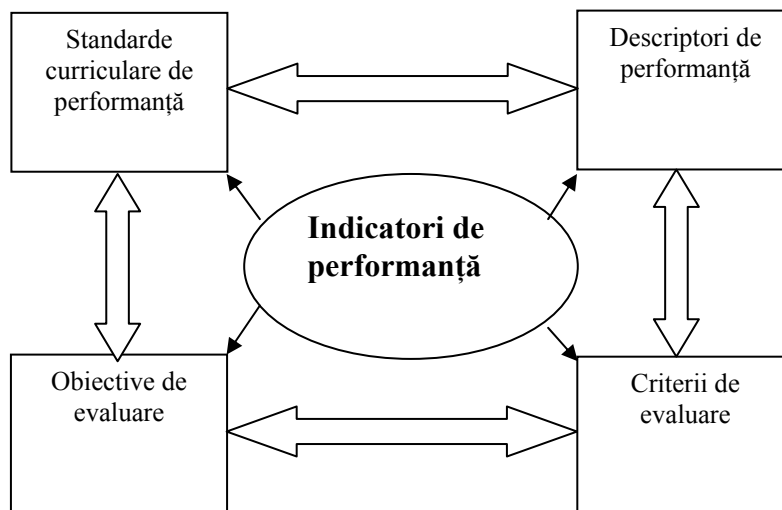


Figura nr. XV.2. Tipuri de indicatori de performanță

#### 4. Ipostaze ale rezultatelor școlare ale elevilor

Rezultatele școlare reprezintă ansamblul achizițiilor, transformărilor, modificărilor în plan biopsihic, în urma parcurgerii unui program de instruire. Ele se concretizează în:

- *Prestația elevului*, care reprezintă un detaliu, o manifestare de moment, un comportament identificat în obiectivele operaționale;
- *Performanța elevului*, corelată cu nivelul de realizare a unei sarcini de învățare;
- *Competența elevului* – reprezintă ansamblu integrat de cunoștințe, abilități, capacități ce conduc către rezolvarea eficientă a unui set de probleme sau clase de situații;
- *Conduita elevului* – se referă la ansamblul reacțiilor, relațiilor cu colegii, atitudinilor sale, în contextul rezolvării sarcinii de învățare și de a-și îndeplini obligațiile școlare.

În raport cu obiectivele educaționale, prestațiile se raportează la obiective operaționale, performanțele la obiective operaționale și neoperaționale, competențele la obiective educaționale de generalitate medie sau generale, iar conduitele la obiective operaționale și neoperaționale, obiective de generalitate medie sau generale. Astfel:

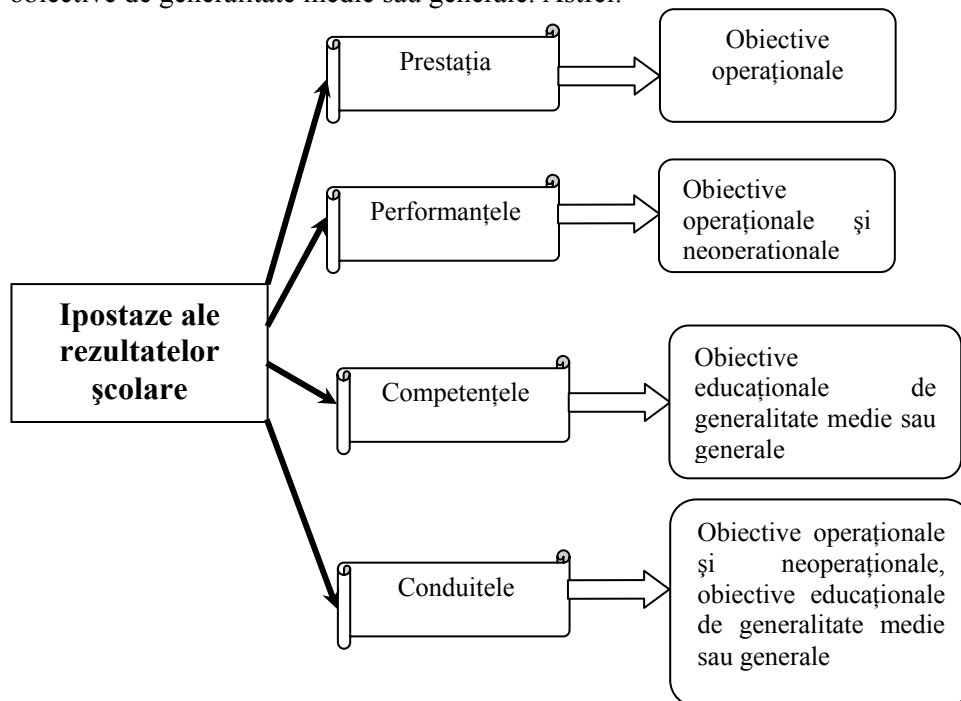


Figura nr. XV.3. Ipostaze ale rezultatelor școlare în raport cu obiectivele educaționale

## 5. Structura procesului evaluativ – didactic

Didactica actuală promovează o evaluare științifică, obiectivă, continuă, sistematică, formativă care tinde să devină formatoare deoarece permite reglarea activității prin intermediul și cu ajutorul elevului, care identifică și valorifică singur modalitățile și instrumentele de control. În viziune sistemică, actul evaluativ cuprinde următoarele etape:

a). *Verificarea* presupune colectarea de informații despre nivelul performanțial școlar, prin aplicarea unui ansamblu de strategii, metode, tehnici, instrumente de evaluare.

b). *Măsurarea* este acea acțiune de apreciere și interpretare a rezultatelor, prin raportare la anumiți indicatori de performanță. Măsurarea presupune acordarea unei semnificații cantitative unor caracteristici calitative, înseamnă „a atribui un număr unui obiect, unui fapt sau unui eveniment” (M. Ionescu, 2003). Se exprimă în termeni cantitativi, prin tehnici statistice, note, bareme, ghiduri de măsurare. Are rol de cuantificare a rezultatelor.

c). *Aprecierea* – reprezintă acea etapă de valorizare, de emiteră a unor judecăți de evaluare, în baza măsurării, după interpretarea cantitativă a rezultatelor. Presupune acordarea unei semnificații rezultatelor, pe baza unor grile, standarde, scări de valori, așteptări. Prin apreciere se specifică calitatea, eficiența (raportul dintre rezultatele obținute și resursele utilizate), eficacitatea (raportul dintre rezultate obținute și rezultate așteptate), progresul (raportul dintre rezultate obținute și rezultate anterioare), performanța (nivelul minim, mediu sau maxim de reușită), reușita (îndeplinirea sarcinilor date, ca volum) etc.

d). *Decizia de reglare, ameliorare* – presupune formularea de soluții, remedii, recomandări, dezvoltări, ameliorări. Are o valoare predictivă, anticipativă, managerială.

*Notarea* presupune emiteră a unor judecăți de valoare asupra rezultatelor și adoptarea deciziei care este luată ca urmare a asocierii rezultatelor la anumite scale de notare sau valori calitative sau cantitative. Notarea școlară se realizează pe baza sistemului de notare adoptat la nivelul sistemului de învățământ.

*Nota școlară* reprezintă aprecierea exprimată prin numere sau calificative, care cuantifică global pregătirea, performanțele și conduita elevilor. Nota școlară îndeplinește mai multe funcții.

<b>Funcțiile notei școlare</b>	<b>Explicitări</b>	<b>Funcțiile de care se leagă direct</b>
Funcția diagnostică	- constatarea și aprecierea, respectiv diagnosticarea nivelului rezultatelor școlare, depistarea factorilor care influențează aceste rezultate	Funcțiile: de control, de reglare, prognostică, de selecție, educativă

Funcția de control	- realizarea feed-back-ului prin obținerea de informații în legătură cu nivelul rezultatelor școlare, stabilirea nivelului de atingere a obiectivelor operaționale	Funcțiile: diagnostică, de reglare, prognostică, de selecție, educativă
Funcția de reglare	- reglarea și ameliorarea demersurilor instructiv-educative, optimizarea rezultatelor școlare prin colaborarea dintre evaluați și evaluatori	Funcțiile: diagnostică, de control, prognostică, educativă
Funcția prognostică	- prognosticarea activității didactice viitoare, prefigurarea modului de derulare a procesului instructiv-educativ, anticiparea rezultatelor probabile	Funcțiile: diagnostică, de control, de reglare
Funcția de selecție	- clasificarea și ierarhizarea instituțiilor de învățământ, a elevilor, studenților, candidaților la examene, concursuri etc; selecția și promovarea școlară a elevilor	Funcțiile: diagnostică, de control, educativă
Funcția educativă	- conștientizarea de către elevi a propriului nivel cognitiv, motivarea și stimularea lor pentru învățare, perfecționare, autocontrol și autoevaluare	Funcțiile: diagnostică, de selecție
Funcția socială	- informarea colectivității, a familiei, a comunității etc. în legătură cu rezultatele obținute de elevi	Funcțiile: diagnostică, de selecție, educativă

Tabelul nr. XV.3. *Funcțiile notei școlare* (M. Ionescu, 2003, p. 297)

#### *Tipuri de notare*

a). *Notare numerică* – prin numere. Numărul notelor care alcătuiesc intervalul de notare este variabil (20, 13, 10, 7, 6, 5).

b). *Notare literală* – prin litere, cărora le sunt asociate calificative

Exemplul 1: „A” - „excellent”; „B” - „bine”; „C” - „mediu”; „D” - „slab”; „E” - „nesatisfăcător”; „F” - „nul” (notele „A”, „B”, „C” și „D” sunt note de trecere).

Exemplul 2: „A” - „cu totul superior”; „B” - „bine”; „C +” - „mediu superior”; „C -” - „mediu inferior”; „D” - „inferior”; „D -” - „cu totul inferior”.

Exemplul 3: „H” - „cu onoare” (de la „honor”); „S” - „satisfăcător”; „U” „nesatisfăcător”.

c). *Notare prin calificative* - este folosită mai rar decât variantele anterioare.

Exemplu: „foarte bine” - „bine” - „suficient” - „mediocru” - „rău”, notare folosită prima dată, în mod experimental, în unele școli din țara noastră, prin Regulamentul școlar din 1898 și care înlocuia notarea numerică de la 1 la 5.

Exemplu: „excepțional” - „foarte bine” - „bine” - „suficient” - „insuficient”, notare folosită în țara noastră în anul școlar 1931-1932.

Exemplu: „foarte bine” - „bine” - „suficient” - „insuficient”, notare folosită în prezent în țara noastră, în învățământul primar.

d). *Notare verbală* de tip admis/respins.

e). *Notarea prin culori* – în învățământul preprimar

Exemplu: prin bile colorate: alb – „excelent”, alb cu roșu – „foarte bine”; roșu cu alb – „bine”; roșu – „suficient”; negru – „insuficient”);

Exemplu: verde – „bun”; galben – „suficient”; roșu – „insuficient”.

f). *Notarea prin clasificare* – se bazează pe constituirea unor grupe de nivel, pe baza competențelor elevilor.

*Erori în notare*

- Notarea – etichetă – apare datorită impresiei generale favorabile sau nefavorabile și tendinței de menținere în aceeași zonă valorică;
- Notarea strategică – se acordă note mici, în baza preconcepției că notele mari nu întrețin interesul elevilor;
- Notarea speculativă – aprecierea rezultatelor, „vânând” o eroare, o sancțiune;
- Notarea - sancțiune – aprecierea rezultatelor pentru alte motive decât nivelul performanțial (copiat, temă nescrisă, atitudine etc).

Datorită subiectivității în evaluarea școlară, apar divergențe în notare.

## **6. Strategii, metode, tehnici, probe (instrumente) de evaluare**

Prin *strategii de evaluare* înțelegem modalitățile concrete de stabilire a formelor și tipurilor de evaluare, metodelor, tehnicilor și probelor de evaluare și a descriptorilor de performanță, baremelor și sistemelor de notare.

*Metodele de evaluare* – sunt căi, modalități de acțiune prin intermediul cărora evaluatorul obține informații despre randamentul școlar al elevilor.

*Tehnicile de evaluare* – reprezintă formele concrete pe care le îmbracă metodele (exemplu: tehnica răspunsului la alegere / cu alegere multiplă).

*Probele (instrumentele)* de evaluare - sunt grupaje de itemi (pedagogici) stabiliți în funcție de conținutul de învățat și în raport cu obiectivele propuse.

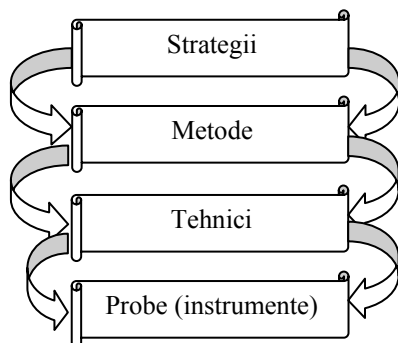


Figura nr. XV.4. *Relația dintre strategii, metode, tehnici și probe de evaluare*

Cele mai importante și utilizate metode de evaluare (M. Bocoș, D. Jucan, 2007):

<b>Categoria de Metode</b>	<b>Exemple de metode</b>	<b>Variante ale metodei</b>
Metode de evaluare tradiționale	- Evaluarea orală	- prin expunerea cunoștințelor de către elev; - prin întrebări și dialog profesor - elev; - interviul (structurat sau nestructurat) - chestionarul oral; - eseul oral; - dizertația orală; - susținerea orală a proiectului, portofoliului etc.
	- Evaluarea scrisă	- probe scrise curente; - probe scrise scurte; - lucrări scrise (la sfârșit de temă, capitol, unitate de învățare, semestru); - lucrări scrise semestriale/ teze; - chestionare scrise; - teme pentru acasă; - testele; - testele docimologice.
	- Evaluarea practică	- prin activități aplicative sau practice; - prin activități teoretico-practice; - prin lucrări experimentale/ de laborator.
	- Evaluarea cu	

	ajutorul simulatoarelor, mașinilor și dispozitivelor	- evaluarea cu ajutorul simulatoarelor; - evaluarea cu ajutorul mașinilor și dispozitivelor de evaluare; - evaluarea și autoevaluarea cu ajutorul computerului.
Metode de evaluare alternative	- Autoevaluarea - Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor în clasă - Investigația - Proiectul - Portofoliul	

Tabelul nr. XV.4. *Principalele metode de evaluare clasice și moderne*

*Prezentare selectivă a unor metode de evaluare*

a). *Evaluarea orală* – este o formă specială a conversației (didactice) care cunoaște variante multiple de realizare. Adesea elevul este lăsat să prezinte oral, alteori profesorul intervine cu *întrebări ajutătoare*. Este foarte întâlnită, mai ales în verificarea orală a cunoștințelor anterioare, la început de activitate, prin interogarea a 3-5 elevi (individuală). Alteori, ia forma evaluării frontale.

b). *Evaluarea scrisă* – realizată cu ajutorul probelor scrise de evaluare, se materializează în patru forme mai importante: verificarea curentă (probe scrise curente/ lucrări de control), lucrări scrise semestriale (tezele), testele și testele docimologice. *Probele scrise curente* durează 20-30 minute, fără ca elevii să fie avertizați, din lecția de zi, sau dacă sunt avertizați și din lecțiile anterioare (se elaborează un plan al lucrării și se anunță). *Tezele semestriale* durează 1-2 ore, sunt pregătite și anunțate în prealabil și acoperă întreg conținutul parcurs pe o unitate temporală mai mare (semestru). *Testele* sunt instrumente de evaluare scrisă, care operează cu bareme de prelucrare a răspunsurilor, clare și operaționale. Testele trebuie să îndeplinească unele cerințe (I. Holban, 1995, D. Ungureanu, 2001): *identitatea* (acel test este diferit de alt test), *validitatea* (trebuie să evalueze exact variabila propusă: validitate de conținut, teoretică, de construcție, de criteriu, concurențială, predictivă), *fidelitatea* (gradul de încredere într-un test, constanța sa), *standardizarea* (se referă la conținut, la condițiile de aplicare, la formularea răspunsurilor, la criteriile de apreciere a răspunsurilor; de regulă, se obține prin asigurarea validității și fidelității), *etalonarea* (conceperea baremului), *consistența* (fiecare item trebuie să aibă o anumită greutate specifică în raport cu ceilalți), *omogenitatea* (echivalența dintre itemi și părți), *sensibilitatea* (puterea de sesiza achiziții și performanțe fine, mici). *Testele docimologice* sunt teste

standardizate folosite la concursuri, promovări sau examinări curente, finalizându-se cu acordarea unei note și ierarhizarea evaluărilor. În practica școlară, cadrele didactice folosesc cel mai adesea testele pedagogice de cunoștințe și nu testele docimologice.

*Itemii* reprezintă elementele componente de bază al instrumentelor de evaluare și se concretizează într-o întrebare, o problemă, o sarcină, o solicitare o temă etc. la care elevii trebuie să dea răspuns. Se pot clasifica astfel:

<b>Categoriile de itemi</b>	<b>Subcategoriile</b>
Obiectivi	- cu alegere duală / binară / dihotomici - cu alegere multiplă/ cu răspunsuri la alegere - de tip pereche / de asociere
Semiobiectivi	- cu răspuns scurt - de completare - întrebări structurate
Subiectivi	- de tip rezolvare de probleme sau situații-problemă - de tip eseu

Tabelul nr. XV.5. *Tipuri de itemi*

Câteva proprietăți ale itemilor:

<b>Proprietăți</b>	<b>Itemii obiectivi</b>	<b>Itemii semiobiectivi</b>	<b>Itemii subiectivi</b>
1. Pot reprezenta un eșantion larg de obiective educaționale	+ +	+	- -
2. Pot reprezenta un eșantion larg de conținuturi	+ +	+	- -
3. Pot măsura abilitatea de rezolvare a problemelor noi	+ +	+	+ +
4. Pot măsura abilitatea de organizare, integrare sau sinteză	- -	+	+ +
5. Pot măsura gradul de originalitate sau demersul inovativ de rezolvare	- -	+	+ +
6. Prezintă o fidelitate ridicată	+ +	+	- -
7. Asigură o discriminare puternică	+ +	-	- -
8. Asigură o bază de diagnoză	+ +	+	- -
9. Necesită timp scurt de răspuns	+ +	+	- -
10. Se corectează și notează rapid	+ +	-	- -



11. Permite evaluarea exprimării scrise	-	-	-	+	+
12. Încurajează originalitatea exprimării	-	-	-	+	+
13. Nu permite ghicirea răspunsului corect.		-	+		+

Tabelul nr. XV.6. *Proprietăți ale itemilor*

c). *Evaluarea practică* – presupune utilizarea unor probe practice, pentru a verifica abilitățile, priceperile, deprinderile formate în cadrul lucrărilor experimentale, de laborator (fizică, chimie, biologie) sau în cadrul unor discipline care se bazează pe activități practice.

d). *Observarea curentă și sistematică a elevilor în timpul orelor* – aduce profesorului informații privind interesul elevilor, calitatea răspunsului, ce pot fi notate într-un caiet, fișă sau grilă.

e). *Examenul* - este cea mai complexă metodă de evaluare sumativă, testând performanțele și competențele candidaților și fiind condiție pentru continuarea studiilor și pentru intrarea în viața socială activă.

f). *Concursul* - este tot o formă de evaluare, apropiată de examen. Examenul poate deveni concurs când cifra de școlarizare este mai mică decât numărul candidaților.

g). *Portofoliul* – este o metodă de evaluare ce constă în realizarea unei colecții de produse ale activității elevului. Este o metodă ce presupune acumularea de materiale pe o perioadă de timp determinată, materiale ce pot da dovada competențelor, abilităților, cunoștințelor acumulate de elev. El poate îndeplini și o funcție de autoevaluare, deoarece dă prilej elevului pentru reflecție, introspecție, căutarea perfecțiunii.

h). *Eseul* (structurat sau nestructurat) este o construcție originală, proprie a elevului. Pune accent pe capacitatea de creație a elevului, pe inventivitate, originalitate. De regulă, se axează în jurul unei teme / problematice pe care elevul o tratează în manieră proprie, fără a căuta referințe bibliografice.

i). *Referatul* este o construcție, o lucrare elaborată de elevi (individual sau în grup), cu referințe bibliografice care poate trata o temă / problemă dintr-un anumit punct de vedere. Permite studierea unei bibliografii în prealabil, adică documentarea. Cu cât documentarea este mai bogată cu atât referatul este mai reușit.

j). *Proiectul* – este o lucrare scrisă care are la bază o cercetare teoretică sau teoretico-practică amplă și de durată. Elaborarea lui durează de la câteva zile la câteva săptămâni sau luni, iar forma finală (sau rezultatele lui) a acestuia este prezentată public în fața colegilor / clasei.

k). *Autoevaluarea* – formă specială a evaluării, reprezintă actul psihopedagogic prin care o persoană își apreciază, verifică, propriile cunoștințe, abilități, competențe comportamente, conduse prin raportare la un obiectiv, la o

normă, la un standard. Un rol important îl joacă metacogniția. Principalele instrumente de autoevaluare sunt *chestionarele și fișele de autoevaluare*.

## 7. Distorsiuni în aprecierea rezultatelor școlare

Variabilitatea aprecierilor are caracter interpersonal și intraindividual (I. T. Radu., 2004).

Principalii factori care generează subiectivitate în evaluare sunt:

- Factorul/ efectul contrast – aprecierea unui elev în raport cu răspunsul sau prestația altui elev evaluat anterior;
- Factorul /efectul ordine – locul / ordinea lucrării sau a elevului în timpul evaluării poate influența pozitiv sau negativ acest proces; de regulă, exigența descrește spre sfârșit;
- Efectul halo /efectul blând - aprecierile generale (bune sau rele) despre o persoană sunt extinse și asupra prestației la un anumit obiect de studiu;
- Factorul de anticipație/ factorul Pygmalion /oedipian/ factorul de stereotipie – prestația sistematică a unui elev, succesele și insuccesele repetate ale acestuia influențează modalitatea de evaluare;
- Factorul ecuația personală/ factorul de eroare individuală constantă – din diferite motive, unii examinatori sunt fie foarte exigenți, fie foarte indulgenți;
- Eroarea de tendință centrală – evitarea notelor mici sau mari;
- Efectul de contaminare – influența notelor de la alte discipline;
- Efectul proiecției – utilizarea unor metode de evaluare folosite de foștii profesori (sau proiecția inversă: fostul elev mediocru devine un profesor exigent);
- Eroarea logică – atenție acordată amănuntelor sau detaliilor și nu esenței faptelor, obiectivelor
- Alte situații care conduc la deformări ale evaluării: notarea invariabilă, indiferent de rezultat, afirmarea capriciilor de moment, stare psihică neconfortabilă, favoritismul, autoritarismul, dezinteresul evaluatorului, utilizarea notei pentru intimidare sau pentru alte manifestări ale elevului decât cele referitoare la prestația sa, prejudecăți asupra gradului de dificultate (sau superioritate) al unei discipline etc.

Cunoașterea acestor factori de distorsiune în evaluare este o premisă importantă în înlăturarea lor. Mai mult, în prezent, prin utilizarea metodelor moderne de evaluare se încearcă realizarea unei evaluări cât mai obiective pentru a lua pulsul exact al eficienței și eficacității procesului instructiv educativ și a aduce corecțiile adecvate.

## Sarcini de reflecție. Itemi de (auto)evaluare

☞ Precizați importanța evaluării didactice, prin prisma analizei celorlalte activități fundamentale ale demersului didactic: predarea și învățarea.

☞ Realizați o conceptogramă în care să marcați grafic relațiile dintre predare – învățare – evaluare.

☞ Argumentați importanța evaluării didactice, precum și rolul acesteia în cadrul curriculumului. Stabiliți ce legătură există între evaluare și celelalte componente ale curriculumului.

☞ Pornind de la câteva dintre definițiile evaluării, formulați o definiție proprie.

☞ Realizați un eseu în care să subliniați necesitatea realizării evaluării, în raport cu predarea și învățarea.

☞ Descrieți funcțiile evaluării didactice. Puteți identifica altele?

☞ Ilustrați modalități de realizare a evaluării empirice și a evaluării obiective, pentru o anumită secvență de instruire.

☞ Pornind de la taxonomia formelor de evaluare, selectați dintre acestea pe cele pe care credeți că le-ați putea folosi mai des la disciplina de specialitate.

☞ Realizați o paralelă între evaluarea tradițională și cea modernă, stabilind asemănările și deosebirile, conform modelului de mai jos:

	<b>Caracterizare</b>	<b>Avantaje/Puncte tari</b>	<b>Dezavantaje/Puncte slabe</b>
Evaluarea clasică	.	.	.
Evaluarea modernă	.	.	.

☞ Din experiența de elevi/studenti, menționați care sunt tipurile de evaluare utilizate mai des de către cadrul didactic. De ce?

☞ Precizați importanța standardelor, a descriptorilor de performanță, a

obiectivelor și criteriilor de evaluare, în realizarea unei evaluări obiective.

☞ Comentați citatul: „Standardele se constituie în criterii de evaluare a calității procesului de învățare și reprezintă enunțuri sintetice, specificări de performanță ce vizează cunoștințele, capacitățile, competențele și comportamentele stabilite prin curriculum” (M. Bocoș, D. Jucan, p. 153).

☞ Comentați afirmația: „Standardele curriculare de performanță - sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele fiecărei discipline de către elevi, la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ obligatoriu.” (Sursa: Consiliul Național pentru Curriculum: [http://cnc.ise.ro/dictionar.htm#standardele\\_curriculare](http://cnc.ise.ro/dictionar.htm#standardele_curriculare))

☞ De ce sunt necesari descriptorii de performanță la clasele I-IV, unde evaluarea se face prin calificative? Argumentați!

☞ Ca și profesor, cum puteți stabili obiectivele de evaluare, în raport cu cele cadru și cele de referință? Dar criteriile de evaluare?

☞ Elaborați descriptorii de performanță pentru trei obiective de referință din programa disciplinei de specialitate, luând în considerare un nivel minimal (nota 5), un nivel mediu (nota 7) și un nivel maximal (nota 10).

☞ În raport cu o anumită prestație școlară identificată pentru o sarcină de învățare, precizați în ce măsură (condiții) s-ar putea vorbi despre performanțe, competențe, conduită.

☞ În cazul unei activități de evaluare, ca profesor, ce veți evalua: prestația, performanța, competența sau conduita? Argumentați.

☞ Descrieți conduitele a doi elevi cu rezultate diametral opuse la disciplina de specialitate. Ce constatări puteți face?

☞ Cum pot fi evaluate obiectivele neoperaționale? Dar obiectivele educaționale de generalitate medie sau generale? Propuneți soluții!

☞ Demonstrați caracterul procesual al actului evaluativ, prin descrierea etapelor implicate în realizarea evaluării.

☞ Descrieți funcțiile notei școlare.

☞ Ce avantaje și dezavantaje prezintă scalele de notare prezentate în

suportul teoretic?

☞ Ce critici puteți aduce scalei de notare din învățământul românesc (cu cifre de la 10 la 1)? Aduceți soluții.

☞ Prezentați avantajele și dezavantajele notării prin calificative, apoi realizați un eseu pe această temă.

☞ Ca și profesor practician, ce măsuri veți adopta pentru combaterea erorilor în notare?

☞ Pornind de la inventarul tipurilor de notare, realizați o analiză a acestora, prin prisma avantajelor și a dezavantajelor. Ce tip de notare ați alege? De ce?

	<b>Caracterizare</b>	<b>Avantaje/Puncte tari</b>	<b>Dezavantaje/Puncte slabe</b>
Notarea numerică	.	.	.
Notarea literală	.	.	.
Notarea calificative prin	.	.	.
Notarea verbală	.	.	.
Notarea prin culori	.	.	.
Notarea clasificare prin	.	.	.

☞ În calitate de profesor, sunteți de acord cu negocierea notei între profesor și elev? Argumentați.

☞ Faceți scurte caracterizări și pentru alte metode de evaluare. Care dintre acestea au fost folosite cu predilecție de către evaluatorii Dvs.? De ce? Pe care le veți folosi ca viitori evaluatori? De ce?

☞ Precizați avantajele și limitele fiecărei metode de evaluare.

☞ Pe baza experienței Dvs. de evaluați, menționați care dintre metodele prezentate mai sus ocupă o pondere însemnată, în raport cu celelalte, în activitatea de evaluare a profesorului? De ce?

☞ Precizați criteriile pe care trebuie să le respecte un cadru didactic în alegerea metodelor și tehnicilor de evaluare pentru o activitate didactică.

☞ Pe baza taxonomiei metodelor de evaluare, realizați o listă a celor pe care considerați că le-ați folosi mai des în cadrul activităților didactice.

☞ Selectați, la alegere, trei metode de evaluare și descrieți modalitățile concrete prin care ar putea fi valorificate la disciplina de specialitate. Exemplificați.

☞ Elaborați un test pedagogic de cunoștințe la o temă de specialitate.

☞ Indicați metode de evaluare alternative pe care le-ați putea folosi alături de cele clasice, tradiționale.

☞ Prezentați avantajele și dezavantajele utilizării portofoliului, ca metodă alternativă de evaluare.

☞ Stabiliți o listă a criteriilor pe care trebuie să le respecte elevii în elaborarea unui portofoliu.

☞ Argumentați importanța utilizării autoevaluării în activitatea didactică.

☞ Realizați o paralelă între evaluarea formativă și cea formatoare. Ce asemănări există între acestea? Dar deosebiri?

☞ Indicați modalități concrete prin care poate fi valorificată autoevaluarea în activitatea cu elevii.

☞ Identificați și alți factori ce contribuie la sporirea subiectivității în evaluare. Ca și profesori cum ați încerca să-i diminueați / înlăturați?

☞ Ca și profesor de specialitate, care dintre factorii de distorsiune credeți că ar afecta obiectivitatea evaluării Dvs? Propuneți modalități de eliminare a acestuia din actul evaluării.

☞ Pornind de la experiența de evaluări, reconstituiți o secvență de evaluare (notare), când considerați că ați fost apreciat (notat) în mod eronat. De ce?

☞ Identificați măsuri, soluții de prevenire a unei evaluări distorsionate a elevului.

☞ Ca și profesor practician, credeți că veți fi tentați să evaluați elevii și după alte criterii decât cele ale prestației, randamentului școlar? De ce?

## Bibliografie recomandată pentru aprofundări

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative : une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael
- Allal L., Bain, D., Perrenoud, P. (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. De Boeck Université
- Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. Raisons Educatives, nr. 2
- Bocoș, M. (2003). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, ediția a II-a, revăzută. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Bocoș, M. (2007). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Bocoș, M., Jucan, D. (2007). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, ediția a II-a, Pitești: Editura Paralela 45
- Bonniol, J.-J. (1997). *L'évaluation, système de régulation*. În Bonniol, Jean-Jacques, Vial, Michel, Les modèles d'évaluation. Textes fondateurs avec commentaries. De Boeck, Université
- Bontaș, I. (1998). *Pedagogie*, ediția a IV-a revăzută și adăugită. București: Editura All Educational
- Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis
- Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Cucuș, C. (2002). *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași: Editura Polirom
- Ilie, V. (2007). *Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative*. Craiova: Editura Universitaria
- Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație*, ediția I, Cluj - Napoca
- Ionescu, M. (coord.). (1998). *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna Învățământului
- Ionescu, M., Chiș, V. (1992). *Strategii de predare și învățare*. București: Editura Științifică
- Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis
- Joița, E., Ilie, V., Frăsineanu, Ec. (2003). *Pedagogie – educație și curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
- Kulcsar, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, București: Editura Didactică și Pedagogică

- Lisievici, P. (2002). *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. București: Editura Aramis
- Maciuc, I. (2007). *Clasic și modern în pedagogia actuală*. Craiova: Editura Sitech
- Manolescu, M. (2006). *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*. București: Editura Meteor Press
- Meyer, Geneviève. (2000). *De ce și cum evaluăm*. Iași: Editura Polirom
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis
- Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie – alternative metodologice și interactive*. București: Editura Universității din București
- Stan, C. (2001b). *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Stoica, A. (coord.). (2001). *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*. București: Serviciul Național de Evaluare și Examinare, Editura Pro Gnosis
- Ungureanu, D. (2001). *Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională*. Timișoara: Editura Universității de Vest
- Vogler, J. (coord.). (2000). *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași: Editura Polirom
- Voiculescu, E. (2001). *Factori subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*. București: Editura Aramis



## BIBLIOGRAFIE GENERALĂ:

- \*\*\*1999, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, *Curriculum Național. Programe școlare pentru clasa a IX*, volumul II, aria curriculară Matematică și Științe ale naturii, București
- \*\*\**Ghid de evaluare la Limba și literatura română*. Serviciul Național de Evaluare și Examinare. București: Editura Aramis
- \*\*\*Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum. (2001). *Programe școlare. Aria curriculară „Limbă și comunicare”*, seria Liceu. București
- \*\*\*Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum. (2002). *Ghid metodologic. Aria curriculară „Limbă și comunicare”*. seria Liceu. București
- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative : une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael
- Albușescu, I. (2004). *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
- Allal L., Bain, D., Perrenoud, P. (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. De Boeck Université
- Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. Raisons Educatives, nr. 2
- Allport, G. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Ausubel, D.P., Robinson, F.G. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Bernat, S. E. (2003). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
- Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Tehnică
- Bîrzea, C. (1995). *Arta și știința educației*. București: E.D.P. R.A.
- Bobbitt, F. (1972). *The curriculum*. New York: Arno Press
- Bocoș, M. (2003). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, ediția a II-a, revăzută. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Bocoș, M., Jucan, D. (2007). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, ediția a II-a, Pitești: Editura Paralela 45
- Bocoș, M., Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Editura Paralela 45

- Bonniol, J.-J. (1997). *L'évaluation, système de régulation*. În Bonniol, Jean-Jacques, Vial, Michel, Les modèles d'évaluation. Textes fondateurs avec commentaries. De Boeck, Université
- Bontaș, I. (1998). *Pedagogie*, ediția a IV-a revăzută și adăugită. București: Editura All Educational
- Bontaș, I. (2007). *Pedagogie. Tratat*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită, București: Editura BIC ALL
- Bruner, J. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Bunăiașu, C. M. (2005). *Seminarul didactic universitar. Seminarul disciplinelor pedagogice: structuri, conținuturi, metodologii*. Craiova: Editura Universitaria
- Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom
- Chelcea, S. (2001). *Metodologia cercetării sociologice: metode cantitative și calitative*. București: Editura Economică
- Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Chiș, V. (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință
- Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.). (1999). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom
- Crețu, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Editura Polirom
- Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Editura Litera – Litera Internațional
- Cucos, C. (1998). *Probleme de docimologie didactică*. În „Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice”. Iași: Editura Polirom
- Cucos, C. (2002). *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași: Editura Polirom
- Culic, I. (2004). *Metode avansate în cercetarea socială. Analiza multivariată de interdependență*. Iași: Editura Polirom
- Drăgan, I., Nicola, I. (1993). *Cercetarea psihopedagogică*. Târgu Mureș: Editura Tipomureș
- Dulamă, M. E. (2002). *Modele, strategii și tehnici didactice activizante*. Cluj-Napoca: Editura Clusium
- Dumitriu, Gh. (1998). *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.

- Frăsineanu, Ec. S. (2008). *Puncte de sprijin în învățarea pedagogiei: pentru studenții – viitori profesori*. Craiova: Editura Universitaria
- Howitt, D., Cramer, D. (2006). *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Iași: Editura Polirom
- Ilie, V. (2003). *Caiet de seminar*. Craiova: Reprografia Universității din Craiova
- Ilie, V. (2007). *Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative*. Craiova: Editura Universitaria
- Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului*. Iași: Editura Polirom
- Ionel, V. (2004). *Fundamentele pedagogiei*. Craiova: Editura Universitaria
- Ionel, V. (2005). *Comportament și comunicare în context educațional și psihoterapeutic*. Craiova: Editura Scrisul Românesc
- Ionescu, M. (1982). *Lección între proiect și realizare*. Cluj-Napoca: Editura Dacia
- Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație*, ediția I, Cluj - Napoca
- Ionescu, M. (2007). *Instrucție și educație*. ediția a III-a, revăzută. Arad: Editura „Vasile Goldiș” University Press
- Ionescu, M. (coord.). (1998). *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna Învățământului
- Ionescu, M., Chiș, V. (1992). *Strategii de predare și învățare*. București: Editura Științifică
- Ionescu, M., Radu, I. (1995). *Didactica modernă*, ediția I, Cluj-Napoca: Editura Dacia
- Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă*, ediția a II-a, Cluj-Napoca: Editura Dacia
- Joița, E. (1999). *Pedagogie. Știința integrativă a educației*. Iași: Editura Polirom
- Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis
- Joița, E. (coord.). (2006). *Pregătirea pedagogică a studenților. Sarcini și instrumente de învățare independentă, constructivistă*. Craiova: Editura Universitaria
- Joița, E., Ilie, V., Frăsineanu, Ec. (2003). *Pedagogie – educație și curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
- Kulcsar, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, București: Editura Didactică și Pedagogică
- Lefranc, R. (1966). *Mijloacele audiovizuale în slujba învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Lisievici, P. (2002). *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. București: Editura Aramis
- Macavei, E. (1997). *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*. București:

E.D.P. R.A.

- Maciuc, I. (2006). *Pedagogie I. Repere introductive*. Craiova: Editura Sitech
- Maciuc, I. (2007). *Clasic și modern în pedagogia actuală*. Craiova: Editura Sitech
- Manolescu, M. (2006). *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*. București: Editura Meteor Press
- McNeil, P. (1992). *Research Methods*. Londra: Routledge
- Meyer, Geneviève. (2000). *De ce și cum evaluăm*. Iași: Editura Polirom
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*, Paris: Press Universitaires de France
- Monteil, J-M. (1997). *Educație și formare*. Iași: Editura Polirom
- Mosiodax, I. (1974). *Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia*. București: E.D.P.
- Moesiodax, I. (1974). *Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia*. București: E.D.P.
- Mucchielli, A. (coord.). (2002). *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*. Iași: Editura Polirom
- Muster, D. (1985). *Metodologia cercetării în educație și învățământ*. București: Editura Litera
- Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică
- Nicola, I. (1996). *Pedagogie*. București: E.D.P. R.A.
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis
- Niculescu, R.M. (2003). *Teoria și managementul curriculumului*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”
- Novak, A. (1977). *Metode statistice în pedagogie și psihologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Noveanu, E. (1995). *Metodologia cercetării experimentale. Curs introductiv*. București: Universitatea din București, Facultatea de Sociologie, Psihologie, Pedagogie
- Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie – alternative metodologice și interactive*. București: Editura Universității din București
- Oprea, C. L. (2007). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Osterrieth, P. (1967). *Introducere în psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Pânișoară, I-O. (2006). *Comunicarea eficientă*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom
- Păun, E. (1990). *Noi tendințe în organizarea conținuturilor educației științifice*. Revista de Pedagogie, 11
- Păun, E. (2003). „Transpoziția didactică – un proces de resemnificare curriculară”, în *Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții*

- despre educație*. Coord. V. Chiș, C. Stan, M. Bocoș. Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană
- Păun, E., Potolea, D. (coord.). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom
  - Planchard, E. (1972). *Cercetarea în pedagogie*. București: E.D.P.
  - Potolea, D. (1988). Teoria și metodologia obiectivelor operaționale, în *Curs de pedagogie*. București: Universitatea București;
  - Radu, I. (coord). (1993). *Metodologia psihologică și analiza datelor*. Cluj-Napoca: Editura Sincron
  - Rateau, P. (2004). *Metodele și statisticile experimentale în științele umane*. Iași: Editura Polirom
  - Rotariu, T. (1999). *Metode statistice aplicate în științele sociale*. Iași: Editura Polirom
  - Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Quebec: Presses l'université Laval
  - Schaub, H. & Zenke, Karl G. (2001). *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom
  - Schramm, W., Coombs, P.H., Kahnert, F., Lyle, J. (1979). *Noile mass-media: un studiu în sprijinul planificării educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică
  - Stan, C. (2001). *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
  - Stanciu, M. (1999). *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*. Iași: Editura Polirom
  - Stoica, A. (coord.). (2001). *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*. București: Serviciul Național de Evaluare și Examinare, Editura Pro Gnosis
  - Ungureanu, D. (1999). *Educație și curriculum*. Timișoara: Editura Eurostampa
  - Ungureanu, D. (2001). *Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională*. Timișoara: Editura Universității de Vest
  - Ursu-Oancea, G. (1998). *Ereditatea și mediul în formarea personalității*. București: Editura All Educational
  - Văideanu, G., 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București
  - Vogler, J. (coord.). (2000). *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași: Editura Polirom,
  - Voiculescu, E. (2001). *Factori subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*. București: Editura Aramis
  - Wiles, J., Bondi J.C. (1984). *Curriculum Development A Guide to Practice*, 2<sup>nd</sup> edition, Bel land Howell Company, Columbus, OH
  - Zlate, M. (1997). *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei

