

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII
MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” din CHIȘINĂU**

Facultatea Științe ale educației și Informatică

Catedra:

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

DIDACTICA GENERALĂ
(suport de curs)

Saranciuc-Gordea Liliana,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Chișinău, 2020

CZU

Aprobat pentru editare
prin decizia Senatului UPS „Ion Creangă” din20...

Lucrarea este elaborată în conformitate cu curriculumul universitar.

Autor:

Liliana Saranciuc-Gordea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar.

Recenzenți:

*Silvia Golubițchi, doctor în pedagogie conferențiar universitar,
US din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)*

*Nina Garștea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă”*

Lucrarea se adresează studenților specialității Pedagogia învățământului primar în vederea abilitării viitorilor învățători în conceperea și derularea activităților didactice formale, ca modalități esențiale de realizare a obiectivelor fixate prin programele de formare și constituie un suport didactic pentru cursul „Didactica generală”, dar va fi utilă tuturor celor interesați de formarea și dezvoltarea personalității în devenire.

Cursul „Didactica generală” cuprinde un pachet de 7 unități de curs delimitate în consensul caracteristicilor disciplinelor de bază conform domeniului de studiu – componenta fundamentală cu scopul de formare a sistemului de competențe profesionale care permit absolvenților să activeze ca specialist în pedagogia învățământului primar. Temele cuprind probleme ce țin de suportul teoretic, normativ de prefigurare a procesului de învățământ școlar – nivelul primar de studii.

CUPRINS

Unitatea 1. Didactica generală-TMI	5
1.1. Didactica generală – teoria generală a procesului de învățământ	5
1.2. Didactica tradițională și didactica modernă	7
1.3. Didactica postmodernă	8
1.4. Didactica generală și didacticile speciale	9
1.5. Didactica generală - teoria și metodologia instruirii	10
Unitatea 2. Procesul de învățământ obiect de studiu al didacticii	13
2.1. Procesul de învățământ - cadrul de realizare al instruirii	13
2.2. Conținutul procesului de învățământ	27
2.3. Procesul de învățământ ca proces de predare, învățare, evaluare	32
2.3.1. Procesul de evaluare criterială ptin descriptori	46
2.4. Specificul procesului educațional din perspectivă incluzivă	52
Unitatea 3. Normativitatea activității didactice	67
3.1. Conceptul de principiu didactic	67
3.1.1. Normativitate didactică	71
3.2. Sistemul principiilor didactice	75
3.2.1. Principiile ECD și principiile mediului incluziv	80
Unitatea 4. Lecția – principala formă de organizare a activității didactice	82
4.1. Evoluția în timp a principalelor forme de organizare a procesului de învățământ	83
4.2. Sistemul de învățământ pe clase și lecții	85
4.3. Lecția ca microsistem pedagogic. Principalele tipuri de lecții și structura acestora	91
4.4. Structura/etapele lecției	95
Unitatea 5. Metodologia și tehnologia instruirii	102
5.1. Delimitări conceptuale: TE, SE, ME, M-P-Tce	102
5.1.1. Specificul tehnologiei educaționale în viziune integratoare	106
5.2. Specificul strategiei didactice prin prisma tehnologiei didactice: tipuri, aspecte, elemente constitutive	107
5.2.1. Strategii didactice în programarea și realizarea activităților centrate pe elev	
5.2.1.1. Strategii didactice în asistența copiilor cu CES	109
5.2.2. Selectarea și elaborarea strategiilor educaționale axate pe formarea de Competențe	117
5.3. Metodele didactice	118
5.3.1. Metodele didactice: concept, funcții, criterii de clasificare	118
5.3.2. Descrierea praxiologică a metodelor didactice	123
5.3.3. Procesul de modernizare al metodelor didactice clasice	168
5.4. Mijloacele didactice: concept, rol, funcții	176
5.4.1. Clasificarea mijloacelor de învățământ	178

Unitatea 6. Metodologia învățării prin colaborare	190
6.1. Învățarea prin cooperare - predarea centrată pe elev - evaluarea pe baza de competență - paradigma educațională centrată pe elev	191
6.2. Specificul învățării prin cooperare: concept, elemente, condiții, abilități, organizare, stadii, monitorizare, evaluare, principii	195
6.3. Variantele învățării prin cooperare – competențe de relaționare și cooperare	201
6.4. Specificul strategiilor de învățare prin cooperare - strategii interactive	204
6.5. Specificul metodelor didactice din perspectiva învățării prin cooperare	206
6.6. Modalități de valorificare a învățării prin cooperare	216
Unitatea 7. Proiectarea activităților educaționale	235
7.1. Abordări conceptuale: proiectare educațională, proiectare pedagogică, proiectare didactică, proiectare curriculară, competență proiectivă, proiectare didactică personalizată	235
7.2. Tipologia proiectării pedagogice. Proiectarea globală și eșalonată	238
7.2.1. Proiectarea didactică eșalonată la nivel de lungă durată: proiectul de administrare a disciplinei; proiectul unităților de învățare	242
7.2.2. Proiectarea didactică eșalonată la nivel de scurtă durată: proiectul didactic zilnic pentru lecție	244
7.2.3. Proiectarea procesului educațional din perspectivă incluzivă	247
SEMINARII	253
EVALUĂRI	268
EF I	268
EF II	270
ES	273

Unitatea 1. Didactica generală-TMI

1.1. Didactica generală – teoria generală a procesului de învățământ

1.2. Didactica tradițională și didactica modernă

1.3. Didactica postmodernă

1.4. Didactica generală și didacticile speciale

1.5. Didactica generală - teoria și metodologia instruirii

Cuvinte cheie: teoria instruirii, didactică generală, didactici speciale, proces de învățământ, predare, învățare, evaluare.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să cunoască problematica și evoluția didacticii generale pe fondul căreia s-a structurat teoria și - metodologia instruirii;
- să înțeleagă conexiunile educaționale între didactica generală și teoria și metodologia instruirii;
- să definească didactica generală ca teorie generală a procesului de învățământ, folosindu-se, în acest scop, inclusiv de etimologia și evoluția semanticii conceptului de “didactică”;

La nivel de aplicare:

- să argumenteze de ce și în ce sens J.A.Comenius a fost și este apreciat de comunitatea internațională drept “părintele didacticii”, iar secolului al XVII-lea i s-a dat și numele de “secolul didacticii”; să exemplifice contribuția altor mari pedagogi (J.Locke, J.J.Rousseau, J.H.Pestalozzi, J.F.Herbart, A.W.Diesterweg, K,D.Ușinski) la constituirea și dezvoltarea didacticii clasice;
- să evalueze rolul noilor achiziții ale cercetărilor din psihologia învățării, sociologia educației și proiectarea instruirii la trecerea de la didactica clasică la didactica modernă;
- să analizeze elementele de continuitate și diferențele dintre didactica clasică, didactica modernă și didactica postmodernă;
- să relaționeze didactica generală cu didacticile speciale/metodicile predării-învățării diferitelor discipline;
- să argumenteze logica „creșterii” actuale a cercetărilor în didacticile speciale;
- să demonstreze că evoluțiile ce se produc în didacticile speciale, sub efectul intensificării

cercetărilor, nu slăbesc, ci, dimpotrivă, sporesc operațional-funcțional relațiile între didactica generală și didacticile speciale;

- să argumenteze logica și viitorul didacticilor speciale pe arii curriculare;

La nivel de aplicare:

- să relaționeze între ele diferitele categorii de didactici speciale și, apoi, pe acestea cu didactica generală;
- să evidențieze punctele de vedere ale diverșilor autori cu privire la relația între didactica generală și teoria și metodologia instruirii;
- să esențializeze caracteristicile teoriei și metodologiei instruirii structurate în cadrul didacticii moderne și postmoderne.

1.1. Didactica generală – teoria generală a procesului de învățământ

Didactica generală, în calitatea sa de știință pedagogică fundamentală, poate fi definită ca teorie generală a procesului de învățământ. Esența sa este sugerată de etimologia cuvântului “didactică”, provenită din termenii grecești: “didaskein” = a învăța; “didaktikos” = instruire, instrucție; “didasko” = învățare, învățământ; “didaktike” = arta învățării. Toate cele patru accepțiuni circumscriu problematica procesului de învățământ.

Conceptul “didactică” a fost introdus în circulație de către pedagogul ceh Jan Amos Comenius (Jan Anos Komensky) prin lucrarea sa “Didactica Magna” publicată în limba latină în

anul 1632, tradusă, apoi, în limba cehă și republicată în anul 1657. J.A.Comenius este unul dintre marii pedagogi ai omenirii, care a lăsat ca moștenire, printr-un număr impresionant de opere, primul mare sistem de instrucție și educație. Prin principiile înnoitoare pe care le promova, opera sa pedagogică a determinat o autentică revoluție în teoria și practica învățământului (Ionescu, M., 2001, p.13). De aceea, pe bună dreptate, comunitatea internațională l-a considerat pe J.A.Comenius “părintele didacticii”, iar secolului al XVII-lea i s-a dat și numele de “secolul didacticii”.

“Didactica Magna” este un tratat de didactică, primul care cuprinde și o teorie a educației (Bârsănescu, Șt., 1970, p.82). Definind didactica drept “arta de a învăța pe alții bine”, Comenius preciza că a învăța pe altul înseamnă a ști tu ceva și a face și pe altul să învețe să știe, și aceasta trebuind să se facă repede, plăcut și temeinic.. Inspirat de Fr. Bacon, care scrisese “Instauratio Magna”, își propunea să indice pe plan de învățământ, o metodă, o artă pedagogică cu aplicare universală, prin intermediul căreia să se poată preda totul – tuturor (Bârsănescu, Șt., 1970, p.82). Sintetizat, obiectivul principal al didacticii lui Comenius a fost “să cerceteze și să găsească un mod prin care învățătorii, cu mai puțină osteneală, să învețe mai mult pe elevi, în școli să existe mai puțină dezordine, dezgust și muncă irosită, dar mai multă libertate, plăcere și progres temeinic, în comunitatea creștină să fie mai puțină beznă, confuzie și dezbinare – dar mai multă lumină, ordine, pace și liniște” (traducere, Comenius, J, A., 1970, p.6).

Ceea ce Comenius fundamenta va fi dezvoltat, adâncit, completat, diversificat de alți mari pedagogi clasici:

*J.Locke, aplicînd în domeniul instrucției și educației una din principalele teze ale sistemului lui filosofic – posibilitatea cunoașterii lumii materiale pe cale senzorială – a arătat marea însemnătate pe care o are educația în formarea omului și rolul pe care îl are cunoașterea dezvoltării psihice și fizice a copilului în desfășurarea și dirijarea procesului educativ. Tot el este cel ce a fundamentat și a introdus munca în procesul educării tinerilor.

*Jean-Jacques Rousseau este considerat pedagogul “ce a descoperit copilul”, un început al fundamentării psihologice a instruirii și educației. Pornind de la credința că omul se naște bun, dar că societatea îl strică, marele pedagog francez concepea educația ca o creștere conformă cu natura “interioară” a copilului, fiind susținătorul “principiului conformității cu natura”.

*Elvețianul Johann Heinrich Pestalozzi a elaborat bazele învățământului elementar și a realizat pentru prima dată în istoria omenirii îmbinarea organizată a muncii productive cu instrucția. Mai mult, el este autorul unui sistem de idei pedagogice prin care dă răspunsuri la problemele principale ale didacticii: scopul și esența educației, principiile educației (“părinte al intuiției”), rolul familiei și în special al mamei în educația copiilor, rolul muncii în educarea copiilor.

*Johann Friedrich Herbart are contribuții remarcabile la dezvoltarea didacticii, el fiind cel ce a fundamentat didactica pe psihologie și etică. J.Fr.Herbert considera că “scopul educației este acela de a forma un om moral sub raportul caracterului și universal sub raportul cunoașterii” (Bârsănescu, Șt., 1970, p.153) Pentru realizarea acestuia, el va impune principiul învățământului educativ, al primatului dimensiunii formative față de cea informativă în învățare (Cucoș, C., 2001, p.178). El s-a impus în didactică cu o serie de idei noi, cum ar fi: importanța didacticii ca știință pentru profesor și necesitatea studierii organizate a acesteia; rolul formării și cultivării interesului – ca motor al dezvoltării personalității; caracterul moral ca scop al educației; raționalizarea procesului de predare prin delimitarea unei succesiuni de momente, fundamentate psihologic, în desfășurarea lecției etc.

*Supranumit încă din timpul vieții “învățător al învățătorilor germani”, lui Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg îi revine meritul de a fundamenta și întemeia prima școală primară de aplicație pe lângă o școală normală. Ca și Pestalozzi și Herbart, Diesterweg a susținut că didactica este știința învățământului educativ, cel care asigură informarea și formarea copilului. El a promovat o instruire activă, care să țină seama de particularitățile individuale ale elevului și o cunoaștere prin intuiție care dezvoltă rațiunea.

*Konstantin Dmitrievici Ușinski, deși s-a ocupat mai mult de problematica învățămîntului elementar, pleda pentru statutul didacticii ca unitate între teorie și practică.

Se pot delimita 3 etape distincte în procesul fundamentării didacticii ca știință:

1. *etapa didacticii tradiționale*, de tip magistrocentrist (secolele XVII-XIX):

- accent pe activitatea de predare;
- sursa principală a cunoașterii – percepția;
- dirijarea autoritară a învățării;

2. *etapa didacticii moderne*, de tip psihocentrist sau sociocentrist (sfîrșitul secolului al XIX-lea – prima jumătate a secolului al XX-lea):

- accent pe activitatea de predare-învățare;
- sursa principală a cunoașterii: acțiunea determinată psihologic (curentul psihocentrist) sau social (curentul sociocentrist);
- dirijarea psihologică sau socială a învățării;

3. *etapa didacticii postmoderne*, de tip curricular (a doua jumătate a secolului al XX-lea):

- accent pe activitatea de predare-învățare-evaluare;
- sursa principală a cunoașterii: acțiunea determinată psihosocial, interiorizată deplin prin strategii adecvate (curentul tehnocentrist);
- autodirijarea psihosocială a învățării.

1.2. Didactica tradițională și didactica modernă

Etapa didacticii tradiționale de tip magistrocentrist vizează etapa științei organizării și desfășurării instrucției și educației în școală și acest început a fost făcut temeinic de Comenius - "părintele didacticii", cel care, pentru prima dată, fundamentează o serie de probleme privind organizarea procesului de învățămînt, conținutul și principiile procesului didactic, metodele de predare, desfășurarea lecției, metoda predării diverselor discipline în școală, ajungând până la probleme legate de organizarea internă a școlii.

Etapa didacticii moderne vizează optimizarea procesului de învățămînt în conformitate cu noile cuceriri științifice și cu cerințele societății moderne au impus reconsiderări și noi dezvoltări în didactică. Principalii indicatori ai evoluției didacticii țin de lărgirea cadrului de abordare și nuanțare a soluțiilor posibile, căci, așa cum aprecia S. Ball, "nu există nici un mod infailibil de învățare și nici un mod infailibil de predare"(1978, p.69). Toate problemele noi care apar trebuie abordate și rezolvate cu maximum de creativitate și eficiență.

Corespunzător acestora vorbim și de evoluția didacticii, determinată mult și de efervescența de studii privind teoriile învățării și mai ales de apariția teoriilor instruirii și ale predării (Panțuru, S., 1999, p.9). Dacă didactica tradițională aborda procesul de predare-învățare pornind de la empirismul filosofic și de la psihologia asociaționistă, mecanismul de însușire a cunoștințelor constînd, în esență, în formarea de imagini despre lucruri și asociațiile între aceste imagini, didactica modernă se bazează pe noile achiziții ale psihologiei moderne (P. Janet, J.Piaget, L.S.Vîgotski, P.I.Galperin, R. Gagné), care pun la baza însușirii cunoștințelor acțiunea, concepută atît ca acțiune externă, obiectuală, cît și mentală, internă. "Nici o cunoștință nu este efectiv datorată percepțiilor singure, pentru că acestea sunt totdeauna dirijate și încadrate prin scheme de acțiuni. Cunoștința provine din acțiune. ..." (Piaget, J., 1979, p.53).

Corespunzător acestor noi achiziții, se schimbă și concepția generală asupra procesului de predare-învățare. Se trece de la concepția de tip magistrocentrist la cea de tip psihocentrist sau sociocentrist. Didactica modernă devine o didactică a metodelor active, participative, în care elevul devine subiect activ al propriei sale formări, antrenat în toate etapele procesului didactic. Tot acum încep să fie dezvoltate și promovate, grație achizițiilor sociologiei educației, metodele învățării în grup în diferitele lor variante.

La progresul didacticii moderne au contribuit și studiile privind proiectarea instruirii. Astfel, R. Gagné și L. Briggs ajung la ideea necesității designului instrucțional, a proiectării instruirii ca o condiție sine qua non a eficienței activității didactice. Mai mult, R.Gagné studiază mecanismele interne ale învățării, modul în care acestea pot fi dirijate și controlate. Cele opt tipuri/niveluri ale învățării constituie un model funcțional cu o structură ierarhică, care stă la

baza a numeroase studii de didactică. “Elevul ca să învețe trebuie pus în situații de învățare”(Panțuru, S., 1999, p.11). Aceste situații de învățare trebuie să îndeplinească atât condiții interne (ce țin de cel care învață), cât și condiții externe (metode, materiale, stimuli). Profesorul trebuie să manevreze adecvat condițiile externe, declanșând și dirijând astfel condițiile interne.

1.3. Didactica postmodernă

În evoluția didacticii, începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea sau, mai corect spus, începând cu deceniile șapte-opt ale acestui secol, s-a intrat într-o nouă etapă, numită de specialiști “etapa didacticii postmoderne” sau “etapa didacticii de tip curricular” (Cristea, S., 2000, p.98). În esență, este vorba de mutarea centrului de greutate al cercetărilor de didactică pe problematica activității de predare-învățare. Trecerea de la “acumulări teoretice” la “sinteze acționale” a primit denumirea de modele de instruire eficientă. Teoriile de instruire eficientă au adâncit problematica didacticii, demonstrând existența unor mutații fundamentale în însuși procesul instruirii. “A instrui, scria G. de Landsheere, nu înseamnă a selecta, ci, dimpotrivă, a ne strădui ca toți să reușească. Aceasta presupune lupta împotriva curbei lui Gauss luată ca model de selecție” (1963, p.64). De asemenea, creșterea complexității problematicii instruirii, atât în plan vertical cât și orizontal, a impus extinderea cercetărilor de didactică, cele de adâncime având menirea de a furniza clarificări din punct de vedere logic, sociologic și psihopedagogic, iar cele pe orizontală având menirea de a interpreta științific extensia ariei sale de cuprindere de la finalități/obiective, conținuturi, principii, tehnologie didactică, până la tipul de arhitectonică școlară și la relația cu factorii umani și tehnici implicați în procesul didactic. (Ionescu, M., 2001, p.27).

Un alt element specific didacticii postmoderne este faptul că sursa principală a cunoașterii este considerată acțiunea determinată psihosocial, interiorizată deplin prin strategii adecvate. Exigențele educației permanente au scos tot mai mult în evidență, pe de o parte, nevoia convertirii educației în autoeducație și, pe de altă parte, extensiile educației nonformale și informale, alături de educația formală, cu perspectiva schimbării în viitor a ponderii acestora. Trecerea la ceea ce specialiștii au denumit prin sintagma “learning society” nu este altceva decât autodirijarea psihosocială a învățării.

De fapt, istoria didacticii reflectă evoluția concepțiilor despre învățare și învățămînt, proiectate pe fondul dezvoltării doctrinelor pedagogice și a instituțiilor școlare. Așa cum preciza S. Cristea, aceste *trei etape distincte au fost prelungite în planul interpretărilor actuale până la nivelul teoriei curriculumului*”(Cristea, S., 2000, p.98).

În accepțiunea sa actuală, S. Cristea, în acord cu V. De Landsheere, consideră că didactica poate fi interpretată chiar la nivelul unei “teorii a curriculumului” sau al unei “metodologii generale” care reprezintă ansamblul de principii normative, reguli și procedee aplicate, în mod egal, în toate situațiile care apar în cadrul procesului de instruire (Cristea, S., 2000, p.98).

Unele din tendințele didacticii moderne s-au accentuat în etapa postmodernă, acestora adăugându-li-se altele noi, care împreună definesc liniile de perspectivă ale didacticii actuale, respectiv, **direcții** de studiu și acțiune:

» *Acțiunea de prospectare*, ca modalitate de studiere anticipativă a instruirii și educației societății viitoare.

» *Abordarea comprehensivă*, integratoare și globală a problematicii procesului de instruire și educație, respectiv, a componentelor acestuia.

» *Centrarea cercetării didactice pe învățare, în relație structurală și funcțională cu predarea și evaluarea.*

Se vorbește tot mai mult în prezent de faptul că învățarea determină predarea (predarea trebuie să răspundă nevoilor învățării) și că evaluarea trebuie să asiste, regleze, orienteze și să optimizeze procesul pe toată durata și în ansamblul lui, și prin aceasta, și performanțele educatului.

În consens cu teoria curriculumului, *reproiectarea raporturilor* existente la nivelul procesului de învățămînt între “subiectul” și “obiectul” educației, între materia de studiu programată și efectele sale formative pe termen scurt, mediu și lung.

» *Reevaluarea și selectarea conținutului învățămîntului* atît în sensul deschiderii lui spre “noile educații”, cât și a selectării sale după valoarea formativă și, mai ales restrângerea prin aprofundare a sferei de referință a conținutului învățămîntului la valorile pedagogice specifice.

» *Proiectarea conținutului învățămîntului prin raportarea sa la toate tipurile de curriculum* specifice unui învățămînt eficient: curriculum comun – curriculum diferențiat; curriculum obligatiu – curriculum la decizia școlii; curriculum formal – curriculum informal etc.

» *Identificarea unor strategii de lucru și a unor forme de organizare a activității didactice* care să implice responsabil elevii, fiind în același timp operante și productive. Se simte tot mai mult necesitatea, spunea M Ionescu, “transformării sistemului de activitate pe clase și lecții într-o activitate pe grupuri și microgrupuri, pentru a deplasa accentul pe dezvoltarea resurselor interne ale elevului, angajându-l în propria sa formare”(8, p.30). Învățarea prin cooperare solicită componentele relaționale ale activității și pun mai bine în valoare potențialul intelectual, de inițiativă și creativitate al elevilor, formînd, în același timp, disponibilitățile de comunicare și cooperare ale acestora.

Funcțiile pedagogice exercitate de la nivelul didacticii generale evidențiază capacitatea acestei științe de a fi o *teorie* care asigură analiza articulată și coerentă a conceptelor de bază indispensabile pentru explicarea și înțelegerea procesului de învățămînt.

În calitatea sa de teorie a procesului de învățămînt, didactica generală îndeplinește o dublă **funcție** pedagogică (Cristea, S., 2000, p.99):

- *funcția normativă*, care stabilește dimensiunea funcțională – structurală – operațională a activității de predare-învățare-evaluare;

- *funcția prescriptivă*, care stabilește “condițiile ierarhice” ale activității de predare-învățare-evaluare și posibilitățile tehnologice de proiectare și de realizare a acestora în sens tradițional, modern și postmodern.

Cele două funcții intervin atît la *nivel epistemologic*, prin teoria care stă la baza didacticii generale, cît și la *nivel praxiologic*, prin teoria aplicată în cadrul metodicii diferitelor discipline de învățămînt.

1.4. Didactica generală și didacticile speciale

În calitatea sa de teorie a procesului de învățămînt, firește, didactica “țintește” construirea conceptelor și teoriilor care privesc la modul general procesul de învățămînt, deci, care pot fi aplicate la cît mai multe tipuri de învățare. Dar procesul de învățămînt operează cu diverse discipline de învățămînt, care au și partea lor de specific, ceea ce face de la sine înțeles faptul că didactica generală prezintă unele limite în ceea ce privește interpretarea și rezolvarea unor probleme specifice ale acestora. Acest fapt a dus la nașterea **didacticilor speciale**, sau, cum se mai numesc ele, **metodicile disciplinelor de învățămînt** (Metodica/Teoria predării și învățării matematicii, Metodica/Teoria predării și învățării limbii române etc.)

Așa cum preciza R.B.Iucu, “în ultima perioadă, în multe țări se face simțită o tendință din ce în ce mai clară de orientare spre didacticile speciale și modul în care acestea se pot manifesta ca parte centrală în educația cadrelor didactice din Europa”(2001, p.18). Explicația ține de faptul că teoria învățării și predării unei discipline, de exemplu muzica, dincolo de un număr de elemente comune, poate fi foarte diferită de teoria predării-învățării unei alte discipline, să zicem, matematica. Mai mult, didacticile speciale au în vedere și cazuri particulare din școli, ce impun o varietate mai mare de teorii și moduri de investigare educațională, atît de cerute de un învățămînt care tinde tot mai mult spre o tratare diferențiată și individualizată. Dacă avem în vedere și *nevoia convertirii educației în autoeducație, conform exigențelor educației permanente*, cu atît mai mult se impun, într-o formă nouă și complexă, didacticile speciale. Ca atare, varianta în care metodică specialității “reproduce” didactica generală, cu exemplificări din disciplina respectivă, începe să fie abandonată în favoarea metodicii care, în acord cu didactica

generală, se extinde pe abordarea problemelor specifice. De fapt, prin intermediul metodicii, fiecare disciplină este regândită și transpusă într-o structură pedagogică, astfel încât să poată deveni **“obiect de învățămînt”**. Contrar aparențelor, relația între cele două nu slăbește, ci se intensifică. Abia în această ipostază relațiile între didactica generală și didacticile speciale sunt dinamice și se situează la un înalt nivel de operativitate, prima centrându-se pe general și celelalte pe particular.

O asemenea evoluție impune și didacticilor speciale ca din punct de vedere teoretic să dispună de ambele funcții: *normativă și prescriptivă*. *Funcția/perspectiva descriptivă* se va centra asupra realității procesului de învățămînt, asupra contextelor în care se realizează predarea-învățarea, tinzînd să ajungă la înțelegerea procesului educațional (*ce este procesul de predare-învățare*), iar *funcția/perspectiva normativă* identifică principiile și procedurile de stabilire a scopurilor, identifică problemele subiectului și stabilește metodele de predare-învățare ce vor fi folosite, sarcina sa fiind aceea de a realiza “planificări educaționale” (*cum ar trebui să fie procesul de predare-învățare*)

În practica educațională, aceste două funcții/perspectivă ale didacticii, fie ea generală sau specială, se împletesc.

Teoria curriculumului, respectiv, ariile curriculare impun o nouă perspectivă în structurarea didacticilor speciale. Se poate vorbi, în acest sens de *didacticile specifice diferitelor arii curriculare*, care ar face și mai operantă relația între didactica generală și cele ale disciplinelor. Probabil că predările interdisciplinare și, mai ales, cele multi- și transdisciplinare vor spori importanța acestei categorii de metodici.

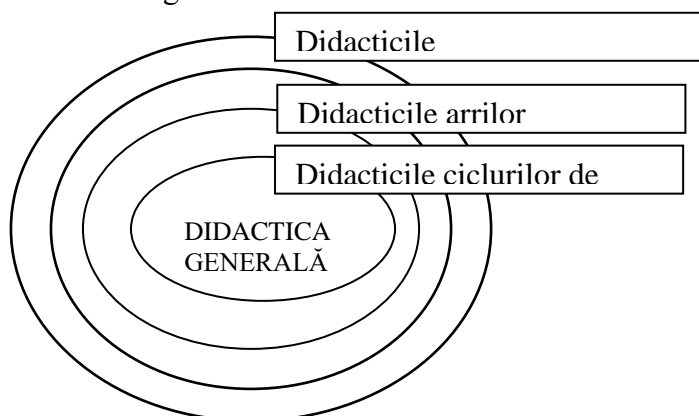


Fig. Didactica generală – didacticile speciale (conform vârstei/nivelului de școlarizare) – didacticile speciale ale ariilor curriculare – didacticile speciale/metodicile disciplinelor de învățămînt.

De fapt, în literatura de specialitate, se operează și cu alte criterii de diferențiere a așaziselor didactici speciale (Panțuru, S., 1999, p.27). Avînd în vedere *aria de cuprindere și nivelul de referință*, putem vorbi de: *didactica preșcolară, didactica școlară, didactica universitară și didactica adulților*. Dacă didactica generală studiază procesul de învățămînt în tot ce are el esențial, indiferent de vârsta elevilor, nivelul de școlarizare, tipul de școală, didacticile speciale enumerate mai sus se raportează expres la vârsta și nivelul de școlaritate a educatului.

1.5. Didactica generală - teoria și metodologia instruirii

Cu aproximativ două decenii în urmă, E.Noveanu considera că “teoria instruirii este subordonată teoriei procesului de învățămînt” (Salade, D., 1981, p.14). Mai mult, spunea același autor referindu-se în mod expres la J.S.Bruner și I.J.Gordon, unii constată absența unei teorii a instruirii ca ghid al predării, în locul ei fiind doar un corpus de maxime (apud, Salade, D., 1981, p.14). Încercînd să definească ce și cum ar trebui să fie o teorie a instruirii, J.S. Bruner consideră că este necesar ca aceasta să fie prescriptivă și normativă (Bruner, s. J., 1970, p.54).

Teoria și metodologia instruirii este mai puțin abordată în literatura de specialitate din punctul de vedere al relației sale cu didactica. Fără să o trateze ca problemă expresă, mulți autori lasă să se înțeleagă că de fapt teoria și metodologia instruirii nu ar fi altceva decît didactica

generală. “În calitatea sa de *teorie a procesului de învățămînt* sau de *teorie a instruirii*, *didactica generală*, va preciza S. Cristea, definește și susține fundamentele științifice ale procesului de învățămînt” (2000, p.99). Preluînd afirmația lui E. Noveanu, care spunea că “teoria procesului de învățămînt este o subteorie a teoriei despre educație”(Salade, D., 1981, p.13), S. Cristea va face substituția și va afirma că “teoria instruirii este o subteorie a teoriei despre educație care definește conceptele de bază ale didacticii generale: procesul de învățămînt; obiectivele pedagogice; conținutul învățămîntului; metodologia didactică; evaluarea didactică; proiectarea pedagogică a procesului de învățămînt”(Cristea, S., 2000, p.366). De ce didactica nu s-ar mai numi didactică și de ce tratează distinct, în dicționarul său, didactica generală de teoria instruirii, la fel, de ce teoria instruirii se ocupă și de evaluarea didactică, deși astăzi există o disciplină pedagogică distinctă care se numește Teoria și practica evaluării, acestea rămîn probleme neprecizate. În schimb, autorul tratează teoria instruirii sub aspectul locului său în științele educației și, la fel, funcții pedagogice ale acesteia în aceiași termeni în care a tratat didactica generală. “Raportarea teoriei instruirii la sistemul științelor educației evidențiază calitatea acesteia de disciplină pedagogică fundamentală, care asigură analiza articulată, coerentă, a acelor concepte definitorii pentru explicarea și înțelegerea procesului de învățămînt. Împreună cu teoria educației – care analizează conceptele pedagogice de bază (educație, dimensiunile și formele educației, sistemul de educației, finalitățile educației) – teoria instruirii formează nucleul epistemic tare al științelor educației, activat la nivelul pedagogiei generale.

Funcțiile teoriei instruirii intervin la nivel normativ și prescriptiv. La nivel normativ este vizată dimensiunea funcțională-structurală-operațională a procesului de învățămînt, care marchează cadrul epistemologic specific didacticii generale. La nivel prescriptiv este vizată practica activității de predare-învățare-evaluare, realizabilă în cadrul procesului de învățămînt, care marchează domeniul de studiu specific proiectării curriculare”(Cristea, S., 2000 p.366).

R.B.Iucu consideră, la rîndu-i, că “*didactica a fost asociată în ultima vreme atît cu teoria instruirii*” – fapt motivat de obiectul comun de studiu, dar și de absența termenului în literatura de specialitate anglo-saxonă, cît și cu *teoria învățămîntului*, prin faptul că ambele studiază într-un ansamblu coerent componentele procesului de învățămînt (învățămîntul fiind conceput ca forma cea mai organizată de realizare a instruirii și educației”(2001, p.29).

Ideile pedagogice moderne susțin că teoria și metodologia instruirii nu trebuie identificată cu didactica în general și cu atît mai puțin cu didactica tradițională. Ea este mai degrabă forma modernă/postmodernă a didacticii sau, mai corect spus, didactica centrată pe teoria și metodologia predării-învățării eficiente cu principalele sale caracteristici:

- bilateralitatea complementară a procesului de predare-învățare;
- biunivocitatea, acțiunea reciprocă a celor doi factori implicați în procesul de învățămînt;
- interactivitatea (profesorul și elevul participă în interdependență în procesul de învățămînt, se condiționează reciproc).

Constatăm : Didactica generală, în calitatea sa de știință pedagogică fundamentală, poate fi definită ca **teorie generală a procesului de învățămînt**, care **are ca obiect de studiu definirea procesului de învățămînt** (caracteristici, dimensiuni, structură de funcționare : obiective-conținut-metodologie evaluare, sistem de proiectare) ; care **dezvoltă propriile sale concepte de bază** : proces de învățămînt, principii pedagogice, obiective pedagogice, conținut pedagogic, metodologie pedagogică, evaluare pedagogică (al) ale procesului de învățămînt, proiectare pedagogică a activității didactice.

Aprofundarea conceptelor de bază ale didacticii generale asigură premisa elaborării metodicilor de specialitate, necesare la toate disciplinele și treptele de învățămînt, metodici de specialitate, incluse în planul Departamentului universitar pentru pregătirea cadrelor didactice.

Acum deja vorbim de transformarea didacticii într-o teorie și metodologie a instruirii sau, mai corect spus, de existența unei teorii a instruirii în didactica modernă și postmodernă.. Într-o asemenea viziune, profesorul începe să fie considerat nu doar o sursă de informații, ci, mai ales, dirijorul întregului proces, rolul său fiind justificat de statutul conferit de societate, dar și de pregătirea sa în particular. Normal, asimetria relației nu trebuie exacerbată, ea fiind de dorit să

fie depășită prin *reconsiderarea rolului elevului ca partener activ și responsabil în actul propriei sale formări, ca și prin reprezentarea clasei ca mediu educogen de referință.*

Relația didacticii generale cu teoria și metodologia instruirii, cu relativitatea de rigoare, poate fi comparată cu cea între docimologie și teoria și practica evaluării. Așa cum teoria și practica evaluării a dat o nouă orientare docimologiei, una constructivistă, deplasând centrul de greutate al cercetării de pe *“ce este”* pe *“cum ar trebui să fie”*, tot așa și teoria și metodologia instruirii, așa cum o sugerează numele ei, a centrat didactica pe teoria și *“ingineria”* procesului de predare-învățare, orientate de o veritabilă complementaritate epistemologică: axiologică, psihologică, sociologică și tehnică.

SARCINĂ DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE, EVALUARE ȘI AUTOEVALUARE:

- Definiți didactica generală ca teorie generală a procesului de învățământ, folosindu-vă, în acest scop, inclusiv de etimologia și evoluția semantică a conceptului de *“didactică”*.

- Evaluați rolul noilor achiziții ale cercetărilor din psihologia învățării, sociologia educației și proiectarea instruirii la trecerea de la didactica clasică la didactica modernă.

- Completați tabelul de mai jos:

Parametri de analiză	Didactica tradițională	Didactica modernă	Didactica postmodernă
Încadrare istorică			
Teoria/Psihologia cunoașterii pe care s-a fundamentat			
Este o didactică centrată pe profesor sau pe elev?			
Este o didactică centrată pe predare, învățare sau evaluare?			
Evaluarea			
Raportul informativ-formativ			
Strategii didactice			
Modele de instruire utilizate			
Stiluri didactice			
Nume de pedagogi reprezentativi			

- Relaționați didactica generală cu didacticile speciale/metodicile predării-învățării diferitelor discipline.

- Argumentați logica creșterii, în zilele noastre, a cercetărilor în didacticile speciale.

- Demonstrați că evoluțiile ce se produc în didacticile speciale, sub efectul intensificării cercetărilor, nu slăbesc, ci, dimpotrivă, sporesc operațional-funcțional relațiile între didactica generală și didacticile speciale.

- Argumentați logica și viitorul didacticilor speciale pe arii curriculare.

- Evidențiați punctele de vedere ale diverșilor autori cu privire la relația între didactica generală și teoria și metodologia instruirii.

- Esențializați caracteristicile teoriei și metodologiei instruirii structurate în cadrul didacticii moderne și postmoderne.

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic:

Bibliografie :

Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grup editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București.

Cucoș, C., (2001), *Istoria pedagogiei*, Polirom, Iași.

Ionescu, M., Radu, I.,(coord.)(2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Iucu, R.B., (2001), *Instruirea școlară*, Polirom, Iași.

Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.

Unitatea 2. Procesul de învățământ obiect de studiu al didacticii

2.1. Procesul de învățământ - cadrul de realizare al instruirii.

2.2. Conținutul procesului de învățământ

2.3. Procesul de învățământ ca proces de predare, învățare, evaluare.

2.3.1. Procesul de evaluare criterială prin descriptori

2.4. Specificul procesului educațional din perspectivă incluzivă

Cuvinte cheie: proces de învățământ, informare, formare, activitate de instruire, predare, învățare, evaluare.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să definească PÎ;
- să determine esența cadrului de realizare a instruirii în PÎ; poziția și funcția procesului de învățământ în cadrul instituției școlare;
- să definească conținutul PÎ; PÎ în sens restrâns-curriculum- curriculum național-curriculum școlar;
- să relateze despre conținutul documentelor școlare; PÎ ca proces de P-Î- E;

La nivel de aplicare:

- să precizeze componentele procesului de învățământ ;
- să compare caracteristicile generale și funcțiile ale PÎ ; sensul epistemologic al conceptelor : competență-competență școlară-performanță ; competență specifică-subcompetență-conținuturi-activități de învățare/evaluare-obiective operaționale,
- să stabilească legături între componenetele PÎ și elementele PÎ ; între structura PÎ și trăsăturile generale ale PÎ ; între caracteristicile PÎ și funcțiile PÎ ;
- să extindă dimensiunile conținutului PÎ în sens larg și în sens restrâns ;
- să determine specificul fiecărei acțiuni principale desfășurate în cadrul procesului de învățământ : predarea, învățarea, evaluarea.

La nivel de integrare:

- să reprezinte algoritmul unei competențe școlare;
- să argumenteze rolul indicatorilor competenței școlare asupra determinării structurii competenței școlare;
- să formuleze verbe definatorii corespunzătoare categoriilor de competențe și etapelor unui proces de învățare.

2.1. Procesul de învățământ cadru de realizare a instruirii

Educația instituționalizată privită în desfășurarea ei reprezintă **procesul de învățământ**. Dicționarul de pedagogie (1979, p. 372) definește **procesul de învățământ** ca "o activitate sistematică și organizată la care participă cadrele didactice (organizare, conducere, predare, îndrumare, evaluare) și elevii (efort propriu, învățare, asimilare, înțelegere, prelucrare, reținere, aplicare); un proces de cunoaștere prin care elevul, studentul descoperă adevăruri noi pentru el prin efort personal, se instruieste și se educă (autoeducă) în același timp".

Procesul de învățământ reprezintă „principalul subsistem al sistemului de învățământ, în cadrul căruia are loc activitatea de instruire organizată conform obiectivelor educației care orientează formarea-dezvoltarea personalității elevului-studentului.” (S. Cristea, 2004, Studii de pedagogie generală, EDP, București, p.38)

O altă definiție precizează că **procesul de învățămînt** este ansamblul acțiunilor de organizare, planificare, conduse și evaluate sistematic în cadrul instituțional specializat, pe baza unor documente (planuri, programe), a unui sistem taxonomic al scopurilor și obiectivelor, pentru instruirea și educarea copilului, tînărului, adultului. (Elena Macavei, Pedagogie, EDP, București, 1997)

Conform autorului Ioan Negreț, **procesul de învățămînt** poate fi definit ca un ansamblu de elemente (obiective, conținuturi, resurse umane, materiale, strategii de instruire, forme de organizare, tehnici de evaluare, relații interpersonale și de grup, rezultate) care interacționează în cadrul unei activități complexe, desfășurate în mod organizat și sistematic, pentru realizarea unor finalități dinainte stabilite.

În **procesul de învățămînt** interacționează două laturi fundamentale: *informarea și formarea*. *Informarea* reprezintă acțiunea de transmitere organizată a unui sistem unitar de cunoștințe despre natură, societate, gîndire. Prin informare se transmit conținuturi științifice, tehnice, literar-artistice, filosofice, etice, religioase etc., punîndu-se astfel bazele științei și culturii elevilor. Ca urmare, aceștia își vor însuși noțiunile fundamentale ale diferitelor domenii, legile de bază care acționează în interiorul acestora, cît și modalitățile principale de utilizare și aplicare a cunoștințelor.

Formarea reprezintă acțiunea complexă de dezvoltare continuă a personalității elevilor pe toate nivelele sale (biologic, psihologic, sociocultural) cu accentul pus pe dezvoltarea atitudinilor și capacităților spirituale și a acelor priceperi și obișnuințe care să definească un stil propriu și eficient de muncă intelectuală, caracterizat prin receptivitate și deschidere față de tot ce este nou, cît și prin capacitatea de a selecta, prelucra și utiliza creator informațiile noi.

Informarea și formarea se află în strînsă interdependență, prin ele realizîndu-se unitatea procesului instructiv-educativ. În condițiile exploziei informaționale, a creșterii volumului informației după legi exponențiale, cele două laturi fundamentale ale procesului de învățămînt se redimensionează. Dacă în pedagogia tradițională obiectivul central era asimilarea de cunoștințe (informarea), iar volumul și calitatea acestora erau dependente de criteriile specifice de evaluare curentă sau de bilanț (examene, concursuri), în condițiile societății informaționale în care resursa strategică este informația, școala nu-și mai poate permite să-l sufocă pe elev cu programe și manuale supradimensionate inutile, ci va viza conceptele fundamentale ale diferitelor științe, devenite obiecte de învățămînt, cît și direcțiile metodologice fundamentale care stau la baza construcției sistemului științei respective.

La baza procesului de învățămînt stă activitatea instructiv-educativă, deci o activitate de cunoaștere și asimilare a unui sistem de valori, stabilit prin documente oficiale cu caracter obligatoriu (planuri de învățămînt și programele analitice). Cunoașterea didactică are caracter științific și se caracterizează prin activități de predare - învățare, însoțite de evaluări sistematice ca premise pentru reglarea și optimizarea procesului instructiv-educativ, care poate fi privit ca un sistem cu autoreglare. (coord Ioan Jinga, Elena Istrate, Manual de pedagogie, Editura All, 1998, p.183)

Ambele activități – cea de *instruire*, proiectată de profesor și cea de *învățare didactică*, realizată de elev, ca efect direct și indirect al instruirii – sunt subordonate unei activități cu un grad mai mare de generalitate, *educația*, studiată de voi în semestrul I la Teoria și Metodologia Educației. În această perspectivă, procesul de învățămînt este cunoscut și sub numele de “proces instructiv-educativ”, iar teoria instruirii este considerată “subteorie a teoriei a educației”. Prin activitatea de *instruire*, subordonată activității de *educație* (care vizează formarea-dezvoltarea personalității prin acțiuni structurate pe baza corelației *subiect* (educator) – *obiect* (educat), procesul de învățămînt contribuie la realizarea *funcțiilor generale ale educației*, transpuse într-un context didactic specific, dependent de particularitățile fiecărei vîrste psihologice, fiecărei trepte și discipline școlare. În raport de *funcțiile generale ale educației* și de *structura* de bază a educației, procesul de învățămînt include un ansamblu de variabile dependente sau independente de acțiunea directă a profesorului. Ansamblul acestor variabile delimitează *dimensiunile generale ale procesului de învățămînt*.

Abordat din perspectivă sistemică, procesul de învățămînt reprezintă procesul prin care cererea educațională socială (nevoi de competențe, specializări etc.) se traduce în ofertă educațională (prin definirea obiectivelor și competențelor, a nivelurilor de performanță; prin identificarea conținutului: arii curriculare, curriculum la dispoziția școlii, discipline, module de formare etc., adoptând metodologii, strategii, modalități și forme de desfășurare și organizare, precum și de evaluare, utilizînd resurse umane, materiale și financiare specifice), avînd ca finalitate: oameni educați, formați, profesionalizați, capabili de educație permanentă și autoeducație, de inserție socială productivă și eficientă.(Cretu, C. – Curriculum diferentiat si personalizat,Iasi, Polirom,1998).

Din definițiile date rezultă că **procesul de învățămînt** este o activitate complexă a cadrelor didactice și a elevilor (studentilor) desfășurată într-o unitate școlară cu un profil specific și în cadrul căreia se dobîndesc cunoștințe, priceperi, deprinderi, se dezvoltă procesele cognitive, afective, volitive, se formează competențe, se modelează personalitatea elevilor.

Dialectica cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități/competențe este esențială în procesul de învățămînt, între aceste elemente structurale existînd numeroase conexiuni și interdependențe. Cunoștințele generează deprinderi care la rîndul lor generează și favorizează cunoștințe. Priceperile permit posibilități nelimitate de informare, degajă inteligența, creativitatea și le angajează în activitatea de cunoaștere. Capacitățile/competențele obiectivizează potențialitățile persoanei, făcîndu-o productivă și eficientă.

Caracteristicile generale ale procesului de învățămînt pot fi sintetizate după cum urmează:

- ◆este o **activitate întreprinsă deliberat** (gîndit, intenționat), fiind o acțiune conștientă a factorilor umani participanți. Prin aceasta, se distinge tranșant de influențele cu caracter ocazional ce se exercită asupra educabilului;

- ◆se **realizează într-un cadru instituțional – școala**; considerat într-un sens mai larg și mai cuprinzător, se realizează și în alte circumstanțe (în familie, prin consultații, meditații, studiu individual ca prelungire a activității școlare);



Figura- Relația funcțională dintre societate, sistemul de educație, sistemul de învățămînt și procesul de învățămînt

Schema relației funcționale dintre societate, sistemul de educație, sistemul de învățămînt și procesul de învățămînt vizează **societatea** care cuprinde: cîmpul de influențe sociale (economice, politice); **sistemul de educație** este format din totalitatea instituțiilor, organizațiilor (economice, politice, culturale), infrastructurilor și comunităților socialumane (familie, anturaj) care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității umane prin exercitarea unor funcții și roluri pedagogice explicite sau implicite, în mod direct sau indirect (vezi Sorin Cristea, 2002, p. 337).

Sistemul de educație cuprinde și educația permanentă, instituții/organizații economice, politice, culturale, comunități umane (familie, anturaj, grup profesional, cartierul); educație de tip *formal, nonformal și informal*.

Sistemul de învățământ reprezintă principalul subsistem al sistemului de educație, care se referă la organizarea instituțională a învățământului, cuprinde și instituții de educație *nonformală* (cluburi, tabere școlare, centre de pregătire profesională, programe de televiziune școlară, agenții sociali (economici, politici, culturali, religioși, comunitari, familia). Ca parte a sistemului de educație”, *sistemul de învățământ* cuprinde “rețeaua organizațiilor școlare”.

În viziune postmodernistă, **sistemul de învățământ**, în sens larg, cuprinde “ansamblul instituțiilor care participă la organizarea arhitecturii școlare, adică la derularea generală a studiilor pe cicluri, orientări, filiere etc.” (“Dictionnaire encyclopedique de l’éducation et de la formation”, 2004, p. 956).

Sistemul școlar include *educația formală* în învățământul primar, secundar, postliceal, superior și special.

Sistemul național de învățământ este constituit din “*ansamblul unităților și instituțiilor de învățământ de diferite tipuri, niveluri și forme de organizare a activității de instruire și educare*”, cuprinzând “*unități și instituții de învățământ, de stat și particulare*”.

Potrivit acestei legi, conform Codului Educației din RM (2014) **Articolul 12. Structura sistemului de învățământ din RM** este organizat pe *niveluri* și *cicluri* în conformitate cu Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED–2011) conform CE (2014)

a) **nivelul 0** – educația timpurie:

- educația antepreșcolară;
- învățământul preșcolar;

b) **nivelul 1 – învățământul primar;**

c) nivelul 2 – învățământul secundar, **ciclul I:** învățământul gimnazial;

d) nivelul 3:

- învățământul secundar, ciclul II: învățământul liceal;
- învățământul profesional tehnic secundar;

e) nivelul 4 – învățământul profesional tehnic postsecundar;

f) nivelul 5 – învățământul profesional tehnic postsecundar nonterțiar;

g) nivelul 6 – învățământul superior, ciclul I: învățământ superior de licență;

h) nivelul 7 – învățământul superior, ciclul II: învățământ superior de master;

i) nivelul 8 – învățământul superior, ciclul III: învățământ superior de doctorat

Prezentarea procesului de învățământ ca sistem, evidențiază următoarele dimensiuni:

- *dimensiunea funcțională* vizează un ansamblu de variabile dependente de sistem, stabilite la nivelul documentelor de politică a educației: *finalitățile macrostructurale* (idealul educației-scopurile educației) care determină *finalitățile microstructurale* (competențe și subcompetențe ale procesului de învățământ);

- *dimensiunea structurală* vizează resursele pedagogice angajate în sistem, relațiile școlii cu alte medii educaționale, resursele materiale și umane, financiare, informaționale, temporare.

Dimensiunea structurală a procesului de învățământ reflectă modul de organizare a sistemului de învățământ în ansamblul său: organizarea pe niveluri, trepte, cicluri, discipline școlare dar și organizarea anului școlar (semestre, vacanțe școlare, examene, evaluări globale periodice etc.) ;

- *dimensiunea operațională* vizează variabilele dependente exclusiv de cadrul didactic, variabile angajate în activitatea de proiectare, realizare și dezvoltare (perfecționare în raport de schimbările care apar pe parcurs) a unor activități didactice/educative concrete: lecții, ore de dirigiență etc.

În această perspectivă cadrul didactic are răspunderea proiectării, realizării și dezvoltării unor activități didactice și educative eficiente, cunoscând toate variabilele dependente de sistem adaptabile la condițiile fiecărei, fiecărei clase de elevi, fiecărui elev în parte.

Evaluarea eficienței activităților organizate în cadrul procesului de învățământ presupune o judecată valorică orientată special asupra raportului existent între variabile dependente de sistem și cele dependente de cadrul didactic. O asemenea judecată valorică vizează atât activitatea de

proiectare, realizată de fiecare cadru didactic în anumite condiții concrete, cât și activitatea de inspecție școlară, organizată la nivel național, teritorial și local.

ASADAR, PROCESUL DE INVATAMINT ESTE PRINCIPALUL SUBSISTEM AL SISTEMULUI DE INVATAMINT IN CADRUL CARUIA SE REALIZEAZA PREDAREA-INVATAREA-EVALUAREA IN VEDEREA ATINGERII DEZIDERATELOR EDUCATIEI.

Procesul de învățămînt vizează activitățile didactice/educative reprezentînd forma cu “cel mai înalt nivel de organizare a activității de instruire și educație, de modelare a personalității umane”, procesul de învățămînt este “principalul mijloc prin care societatea educă și instruește tinerele generații” ;

◆ dispune de o organizare, desfășurîndu-se pe baza unui program și în concordanță cu anumite reguli (principii) stabilite de teoria pedagogică;

◆ are caracter bilateral, presupunînd participarea a doi factori umani (individuali sau de grup) – profesorul și elevii;

◆ presupune interacțiune între cei doi factori umani, eficiența activității fiind dependentă, între altele, de modul în care se interacționează;

◆ se desfășoară în perspectiva unor scopuri instructive (acumulare de cunoștințe, formarea de abilități/competențe) și formativ-educative (formarea unor capacități, a unor atitudini, trăsături de personalitate, conduite ș.a.);

◆ este o activitate complexă, la desfășurarea ei participînd numeroși factori: umani, materiali, de conținut, procesuali.

◆ constituie un sistem ale cărui elemente componente sunt interdependente și care dispune de mecanisme de reglare / autoreglare.

Funcțiile procesului instructiv-educativ:

- *instructive*, de comunicare a valorilor și produselor culturale, științifice, prin susținerea cunoașterii lor de către elevi, fie în mod senzorial-perceptiv, fie în mod rațional, teoretic, prin crearea situațiilor adecvate de predare-învățare;
- *formative*, de pregătire pentru integrare continuă în viața socială, profesională, de dezvoltare axiologică [Călin, M., *Procesul instructiv-educativ. Insușirea școlară*, E.D.P.,București, 1995].

Componentele procesului de învățămînt.

Literatura de specialitate vizează mai multe abordări cu referire la modele de structurare a componentelor procesului didactic. Cel mai oportun, la momentul actual, în practica educațională este ***modelul tridimensional al componentelor procesului de învățămînt***, cu referire la corelația a trei elemente de bază: *obiectivele didactice, conținuturile didactice și strategiile didactice*. *Rresursele umane* este componenta prin care este valorificat modelul numit, reprezentînd interdependența cu fiecare din componente, vezi figura de mai jos.

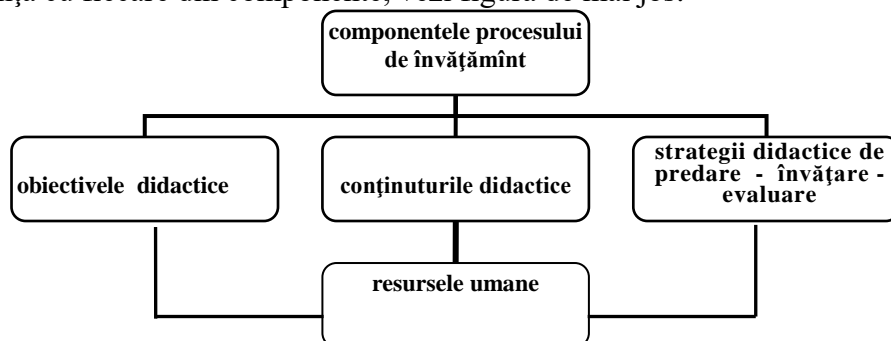


Figura- Componentele procesului de învățămînt

Subsistemele/componente ale procesului de învățămînt se află într-o relație de interdependență funcțională, deaceea orice schimbare produsă la nivelul unuia dintre componente, antrenează necesitatea de adaptare a celorlalte elemente. Dacă această adaptare nu se produce, se produc anumite distorsiuni și dereglări în ansamblul activității didactice

Elementele componente ale procesului de învățămînt sunt:

- *obiectivele educative* urmărite/taxonomia competențelor școlare
- *conținutul didactic*
- *cei doi actori ai actului educativ*– profesorul și elevii sau clasa de elevi
- *principiile didactice* care asigură normativitatea activității didactice
- *procesele de predare- învățare*
- *metodele și procedeele utilizate*
- *resursele materiale – materiale didactice, mijloace de învățământ* etc.
- *formele de organizare a activității* (colective, pe microgrupuri, individuale etc.)
- *relații interumane*- profesor-elevi, elevi-elevi
- *timpul școlar*
- *mediul fizic școlar* (arhitectură, dotare etc)
- *evaluarea rezultatelor*
- *conexiunea inversă*
- *contextul* (mediul din exteriorul școlii)
- *rezultatele și nivelul de educație.*

Toate aceste elemente sunt în strânsă interdependență și „de fiecare dată, cu fiecare nou proces de învățământ, componentele amintite intră într-o nouă configurație, alcătuiesc o structură complexă, modificată, adecvată atingerii obiectivelor prestabilite.

GENERALIZĂM:

Elementele conținutul procesului de învățământ

1. Obiectivele educaționale - taxonomia competențelor școlare

În structura Curriculumului Național se vor regăsi tipurile de competențe definite de prezentul document.

Taxonomia competențelor-cheie propusă în Codul Educației al Republicii Moldova, art.11, alineatul (5):

- a. *competențe de comunicare în limba română*
- b. *competențe de comunicare în limba maternă*
- c. *competențe de comunicare în limbi străine*
- d. *competențe în matematică, științe și tehnologie*
- e. *competențe digitale*
- f. *competența de a învăța să înveți*
- g. *competențe sociale și civice*
- h. *competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă*
- i. *competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale*

Sistemul de competențe pentru învățământul primar se structurează astfel:

A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare

B. Competențe specifice disciplinelor școlare

C. Unități de competențe

A. Competențele-cheie/transversale constituie o categorie curriculară esențială, fiind definite la un nivel înalt de abstractizare și generalizare:

- consemnează așteptările societății cu privire la parcursul școlar al elevilor, în ansamblul său, și la performanțele cele mai generale care ar trebui atinse de elevi la finele școlarizării;

- constituie expresia opțiunilor politicilor educaționale, precum și a tipului de personalitate care se propune a fi format;

- reflectă tendințele dezvoltării politicilor educaționale pe plan internațional, stipulate în Recomandările Consiliului European privind competențele-cheie, Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Recomandările UNESCO etc.

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competențelor-cheie. Competențele-cheie/transversale traversează diferitele sfere ale vieții sociale, precum și, în mod firesc,

frontierele disciplinare. Astfel, competențele transversale pot fi, în același timp, și transdisciplinare – vizate pe o scară mai largă de disciplinele de studiu.

Competențele transdisciplinare concretizează competențele transversale în cadrul unor domenii de cunoaștere/arii curriculare; integrează diferite acțiuni comune/asociate diferitor discipline, de regulă, dintr-o arie curriculară; se „conturează” în „jurul” unor subiecte comune pentru diferite discipline școlare.

Competențele-cheie/transversale/transdisciplinare se formează și se dezvoltă progresiv și gradual pe niveluri și cicluri de învățământ. În funcție de misiunea și oportunitățile învățământului primar, se evidențiază două etape specifice: etapa achizițiilor fundamentale – clasele I, a II-a; etapa dezvoltării – clasele a III-a, a IV-a.

Competențele transdisciplinare pentru învățământul primar sunt circumscrise de **Profilul de formare al absolventului** – un alt concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului învățământ.

Profilul absolventului claselor primare proiectează idealul educațional pe primul nivel al sistemului de învățământ.

„**Idealul educațional** al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.” Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 6

Profilul absolventului se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni, care sunt specificate la nivelul învățământului primar în modul următor [2, p.27-32].

• **Persoanele cu încredere în propriile forțe:**

- își cunosc și apreciază punctele forte și domeniile care necesită dezvoltare;
- manifestă respect și grijă pentru cei din jur;
- pot distinge între bine și rău, între corect și greșit;
- știu să pună întrebări pentru a înțelege mai bine o informație, pentru a-și forma o opinie;
- își expun liber și cu încredere ideile;
- își exprimă/împărtășesc cu alții satisfacția și bucuria pentru succesele obținute;
- iau decizii, solicitând opinii și sfaturi.

• **Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți:**

- manifestă curiozitate pentru a afla lucruri noi;
- își exprimă opinia cu privire la modalitățile de învățare la care sunt expuși;
- cunosc domeniile în care au nevoie de sprijin în procesul de învățare;
- solicită sprijinul necesar;
- manifestă atenție și interes pentru opiniile altor persoane;
- participă activ la activitățile de învățare formală și nonformală oferite;
- descriu situații de învățare informală cu care se întâlnesc în viața cotidiană;
- manifestă atenție și concentrare în procesul de învățare.

• **Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare:**

- cunosc și aplică reguli ale unui mod de viață sănătos;
- cunosc și aplică regulile de comunicare corectă și eficientă în diverse contexte;
- participă cu interes la activități comune cu semenii lor;
- manifestă dorința de a-și ajuta colegii;
- identifică probleme legate de viața cotidiană și învățare;
- solicită și oferă ajutor la rezolvarea acestora;
- manifestă curiozitate pentru activități inovative;
- manifestă creativitate în domeniile de interes;
- se implică în activități de voluntariat.

• **Persoanele angajate civic și responsabile:**

- cunosc drepturile fundamentale ale copilului și responsabilitățile asociate fiecărui drept;
- demonstrează interes și participă la evenimente culturale și sociale din școală și din comunitate;
- observă probleme cotidiene cu care se confruntă familiile lor, vecinii, colegii de clasă;
- manifestă interes pentru problemele persoanelor aflate în dificultate;
- manifestă interes și respect pentru valorile și opiniile altor persoane;
- cunosc și respectă simbolurile naționale ale Republicii Moldova;
- cunosc tradițiile și obiceiurile populare principale din Republica Moldova în diversitatea lor culturală și participă la activități consacrate acestora.

B. Competențele specifice disciplinelor derivă din competențele transdisciplinare și competențele-cheie/transversale. Competențele specifice reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini, pe care și le propune să le formeze/dezvolte fiecare disciplină la nivelul învățământului primar, prin corelare cu întreaga perioadă de școlarizare [apud 2, p. 24]. Competențele specifice fiecărei discipline școlare se prezintă în curriculumul disciplinar respectiv și se preconizează a fi atinse până la finele clasei a IV-a.

C. Unitățile de competențe sunt constitutive ale competențelor și facilitează formarea competențelor specifice, reprezentând etape/pietre de temelie în achiziționarea/construirea acestora. Unitățile de competențe sunt structurate și dezvoltate la fiecare disciplină pentru fiecare dintre clasele I-IV pe parcursul unei unități de învățare/unui an școlar, fiind prezentate în curriculumul disciplinar respectiv [2, p. 24-25].

2. Conținuturile didactice – curricula școlară – CN/CÎP

- **cuprinde ansamblul a celor documente școlare de tip reglator**, în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesul educativ și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă denumirea de curriculum formal sau oficial sau Național.

Problematika conținutului reprezintă un domeniu fundamental al didacticii, pe terenul căruia se confruntă diferite concepții pedagogice. Raportat la ceea ce semnifică *curriculumul*, în accepțiunea *restrânsă* a acestui termen, *conținutul*, alături de scopuri constituie factori definitorii. În acest sens *curriculumul este un document de politică educațională în care sînt obiectivate conținuturile, element al procesului de învățămînt care stabilește sistemul de obiective, valorile contextuale, domeniul de realizare și evaluarea produselor educației* (Joita E., 114, 1998, L.D.Hainaut 1981, I. Crișan. 1981, M. Ionescu, G. Văideanu 1982, V. Pîslaru, 2003).

Curriculumul pentru învățământul primar este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un document reglator și un act normativ prevăzut pentru a fi implementat în procesul educațional în clasele primare.

Scopul Curriculumului pentru învățământul primar constă în concretizarea și valorificarea politicilor educaționale la nivelul învățământului primar.

În baza Codului Educației al Republicii Moldova (2014), Art. 11(1)

„Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică.”

Curriculum național pentru învățământul obligatoriu este cadrul de referință pentru întregul sistem de învățămînt. El se dovedește a fi flexibil și generos, din mai multe puncte de vedere: prezintă un decupaj al domeniilor învățării pe arii curriculare, cu obiective generale și comune care se departajează prin discipline; ciclurile curriculare sunt apropiate de dezvoltarea vîrstelor, au obiective specifice și asigură o coerență pe verticală a disciplinelor; curricula pe discipline (programele) fac posibilă operaționalizarea planului de învățămînt, fiind construite pe trunchi comun și curriculum la decizia școlii.

În baza Cadrului de Referință al Curriculumului Național

„**Curriculumul include** toate experiențele planificate riguros pentru a fi formate elevilor în școală, spre a atinge finalitățile învățării la cele mai înalte standarde de performanță permise de posibilitățile lor individuale.”

Curriculumul pentru învățământul primar este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un sistem de concepte, procese, produse și finalități care, în integritatea sa, asigură funcționalitatea și dezvoltarea acestui nivel de învățământ.

Curriculumul pentru învățământul primar, ca și concept, „conferă” rolul prioritar finalităților care devin și criterii pentru selectarea și organizarea conținuturilor, alegerea strategiilor de instruire și de evaluare. Totodată, Curriculumul pentru învățământul primar se axează pe abordările psihocentrică și sociocentrică. În cadrul abordării psihocentrice, curriculumul are în centrul atenției elevul cu particularitățile și nevoile sale, ritmul propriu de învățare și dezvoltare. În cadrul abordării sociocentrice, accentual cade pe asimilarea sistemului de valori promovate de societate.

Curriculumul pentru învățământul primar reprezintă și un sistem de produse prin care se proiectează și se explică ceea ce se urmărește în cadrul educațional. Aceste produse au statute și funcții diferite determinate de poziția lor în paradigma curriculară.

Sistemul produselor curriculare include: *planul-cadru pentru învățământul primar, curricula disciplinelor (programe școlare), manuale școlare, ghiduri metodologice, seturi multimedia, proiecte de lungă durată etc.*

Manualul școlar este un document școlar oficial de politică educațională care asigură concretizarea curricula școlară, într-o formă care vizează prezentarea competențelor (cunoștințelor și capacităților) într-un mod sistematic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în special din perspectiva elevului, pe capitole, subcapitole, grupuri de lecții, secvențe de învățare. Pe lângă acestea, manualul cuprinde și informații pentru realizarea sarcinilor de învățare, sarcini de lucru suplimentare, surse suplimentare pentru completarea cunoștințelor, exerciții pentru autoevaluare.

Din punct de vedere al activității învățământului, *manualul are următoarele funcții:*

◆ Funcția de informare rezidă în necesitatea selectării cunoștințelor, astfel încât să asigure progresivitatea și să evite supraîncărcarea.

◆ Funcția de formare, educativă: orice secvență de învățare cuprinde o latură educativ-formativă, exemple și recomandări ale aplicării cunoștințelor, priceperilor în viața de zi cu zi.

◆ Funcția de structurare a învățării [Constantin Cucuș]. Organizarea învățării se poate realiza în mai multe feluri: • de la experiența practică la teorie; • de la teorie la aplicațiile practice, prin controlarea achizițiilor; • de la exerciții practice la elaborarea teoriei; • de la expozeu la exemple, ilustrări; • de la exemple și ilustrări la observație și analiză.

◆ Funcția de ghidare a învățării. Există alternativele: • repetiția, memorarea, intuirea modelelor; • activitatea deschisă și creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experiențe și observații.

Pentru realizarea unui manual se cer a fi respectate o serie de exigențe de ordin didactic, igienic, estetic.

Apariția manualelor alternative este salutară în măsura în care ele respectă aceste cerințe; ele vin atât în avantajul elevilor, dar și în avantajul profesorului, propunând structuri de operaționalizare a conținuturilor echivalente din punct de vedere al conținutului, stimulând formarea competențelor urmărite unitar la nivelul unui curriculum unic, deschis pedagogic din perspectiva proiectării și a dezvoltării curriculare.

Conținuturile curriculum-ului fiind, în principiu nondirective, autorii de manuale alternative pot recurge la modele diferite și originale de tratare didactică a materiei; lor le revine în întregime sarcina selectării și structurării textelor, a secvențelor de comunicare, exercițiilor, materialelor ilustrative precum și organizarea unităților de conținut.

Manualele se grupează în mai multe tipologii sau categorii, după diverse criterii: după apartenență (manuale pentru elevi și pentru profesor); după metoda pedagogică implicată

(manual programat și manual cu conținut repartizat pe lecții și timp); după gradul de deschidere pentru autoinformare (manual cu univers închis și manual cu deschidere spre alte surse); după participare la elaborare (manual de autor, manual-culegere de texte); după modul de rezolvare a sarcinilor (documente de completat, documente auxiliare, manuale construite după experiența elevilor).

Ghidurile, normele metodologice, alte materiale suport ce descriu condițiile de aplicare și monitorizare a procesului curricular. Regula fundamentală a elaborării acestui tip de produs curricular se referă la corespondența necesară dintre starea de pregătire a elevului pentru receptarea unor noi conținuturi și modul de prezentare a acestora pentru a declanșa, menține și perpetua învățarea.

Materialele didactice auxiliare sunt tot mai solicitate de învățarea activă, de studiul independent și de către profesor în strategia promovată, în depășirea utilizării numai a unei surse de informare-formare, cum este manualul. Menționăm unele dintre acestea: culegeri de texte, creștomății, culegeri de exerciții și probleme, atlase, albume, mape tematice, casete video, seturi de fișe de lucru diferențiate, îndrumare, culegeri de studii și articole tematice, ghiduri pentru elevi și profesori, cursul esențializat, situații de învățare posibile redactate în materiale specifice, probe de evaluare. Materiale auxiliare recent promovate sunt exprimate în instruirea asistată de calculator (IAC).

Orarul școlar reprezintă o altă modalitate de organizare a conținutului învățământului, un document de concretizare a planului de învățământ la nivelul activității concrete a unei unități școlare. El particularizează aplicarea planului de învățământ într-o unitate școlară, prin adaptarea la condițiile concrete de realizare; număr de clase pe orizontală și pe verticală, profiluri existente, numărul cadrelor didactice și normarea activității lor pe specialități, condiții de spațiu (clase, laboratoare, ateliere).

Cerințe pedagogice în elaborarea orarului școlar: respectarea curbei de efort zilnic și săptămânal; alternarea disciplinelor ca dificultate, complexitate, domeniu; crearea timpului liber, conform normelor igienico-sanitare și psihosociale; respectarea regimului zilei, săptămânii; evitarea supraaglomerării cu activități opționale, extrașcolare, teme pentru acasă; alternarea tipurilor de activități, grupelor de discipline.

Așadar, la final putem conchide: toate aceste documente școlare, prin care se obiectivează conținutul învățământului, au un caracter dinamic, deschis, de la o perioadă istorică la alta.

Pentru cadrul didactic, curriculumul școlar este principalul ghid în proiectarea și desfășurarea activității de învățare, având o valoare operațională și instrumentală. Cu alte cuvinte acesta este un reglator al libertății profesorului în planificarea activității.

Componenta-cheie a curriculumului pentru învățământul primar o constituie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe.

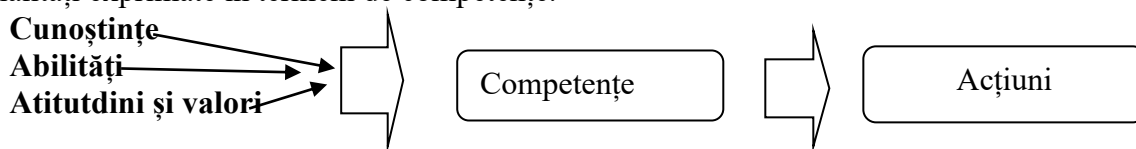


Fig.1. Structura dinamică a competenței (Model PISA)

Sistemul de conținuturi pentru învățământul primar

În curriculumul pentru învățământul primar, sistemul de conținuturi (în sens larg) se structurează pe arii curriculare și discipline de studiu, care au menirea să asigure formarea competențelor proiectate. Conținuturile pe discipline (în sens îngust) vizează: **cunoștințe** (teorii, legi, legități, fapte, fenomene, procese, date etc.) și **valori umane**.

Aria curriculară Limbă și comunicare	Limba și literatura Limba străină
Aria curriculară	Matematică

Matematică și științe	Științe
Aria curriculară Educație socioumanistică	Istoria Educația moral-spirituală
Aria curriculară Arte	Educația muzicală Educația plastică
Aria curriculară Sport	Educația fizică
Aria curriculară Tehnologii	Educația tehnologică
Aria curriculară Consiliere și dezvoltare	Dezvoltare personală

Curricula disciplinelor

Curriculumul disciplinar: produs curricular

În cadrul abordării sistemice a curriculumului pentru învățământul primar, curriculumul disciplinar, alături de alte produse curriculare la disciplină, reprezintă un document proiectiv și reglator, care consemnează oferta educațională obligatorie a unei anumite discipline pe parcursul școlar determinat.

Structura acestui document include următoarele elemente:

- Competențele specifice disciplinei
- Administrarea disciplinei
- Repartizarea orientativă a orelor pe unități de conținut
- Unitățile de învățare care includ sisteme de unități de competențe:

- structurate pe unități de conținut și însoțite prin activități de învățare și produse școlare recomandate;

- sintetizate la finele fiecăreia dintre clase.

Competențele specifice, fiind proiectate pentru tot parcursul claselor primare, reperează proiectarea de lungă durată la disciplină.

Proiectarea didactică anuală a disciplinei se realizează conform datelor din **Administrarea disciplinei** și ținând cont de **Repartizarea orientativă a orelor pe unități de conținut**.

Sistemele de unități de competențe proiectate pentru o unitate de învățare sunt prevăzute integral pentru evaluarea de tip cumulativ la finele respectivei unități de învățare și selectiv – pentru evaluarea formativă pe parcurs. Aceste sisteme reperează proiectarea didactică a unităților de învățare și proiectarea didactică de scurtă durată.

Sistemele de unități de competențe sintetizate la finele fiecăreia dintre clase sunt prevăzute pentru evaluarea anuală. Aceste sisteme reperează descrierea rezultatelor elevilor în tabelul de performanță școlară întocmit la finalizarea fiecăreia dintre clasele I-IV.

Unitățile de conținut constituie mijloace informaționale prin care se urmărește realizarea sistemelor de unități de competențe proiectate pentru unitatea de învățare dată. Respectiv, se vizează realizarea competențelor specifice disciplinei, dar și a celor transversale/transdisciplinare.

Unitățile de conținut includ liste de termeni specifici disciplinei: cuvinte/sintagme care trebuie să intre în vocabularul activ al elevului la finalizarea respectivei unități de învățare. **Activitățile de învățare și produsele școlare recomandate** prezintă o listă deschisă de contexte semnificative de manifestare a unităților de competențe proiectate pentru formare/dezvoltare și evaluare în cadrul unității respective de învățare. Cadrul didactic are libertatea și responsabilitatea să valorifice această listă în mod personalizat la nivelul proiectării și realizării lecțiilor, dar și să o completeze în funcție de specificul clasei concrete de elevi, de resursele disponibile etc.

Axarea învățământului primar pe formarea de competențe nu anulează conceptul de *obiectiv*, ci invers, presupune valorificarea acestuia la nivelul proiectării didactice de scurtă durată, corelând acele componente ale unității de învățare, care se vizează prin lecția dată.

3. Actorii actului educațional – învățătorul/elevii/clasa de elevi

4. Principiile didactice - normativitatea activității didactice

5. Strategiile de predare – învățare – evaluare: formele de organizare a activității:

frontal, individual, perechi, grup etc.; metodele și procedeele utilizate; mijloace: materiale didactice, mijloace de învățământ etc.; relații interumane: profesor-elevi, elevi-elevi, elevi-profesor; timpul școlar

Structura procesului de învățământ în literatura de specialitate este analizată cu referire la trei niveluri:

- a) nivelul de **organizare** al procesului de învățământ;
- b) nivelul **acțiunilor principale** realizate în cadrul procesului de învățământ;
- c) nivelul **componentelor de bază** ale procesului de învățământ implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea oricărei activități de instruire.

a) *Nivelul de organizare al procesului de învățământ* poate fi analizat în sens *macrostructural* și în sens *microstructural*.

În *sens macrostructural*, nivelul de organizare al procesului de învățământ depinde de structura de organizare a sistemului de învățământ, respectiv de modul de organizare al sistemului de învățământ **pe trepte și cicluri școlare, pe discipline școlare concepute mono sau interdisciplinar**. De asemenea, organizarea procesului de învățământ, la nivel *macro*, depinde de structura cantitativă și calitativă a anului școlar. Structura cantitativă a anului școlar vizează: **numărul de zile rezervate pentru școală – vacanțe și numărul de ore stabilit pe discipline / anual, semestrial, săptămânal; pe module de studiu, pe capitole, pe subcapitole, pe grupuri de lecții etc.** Structura calitativă a anului școlar vizează logica organizării disciplinelor pe semestre școlare, raporturile dintre timpul școlar și vacanțele școlare, dintre activitățile școlare și **activitățile extrașcolare, dintre etapele de sistematizare a învățării și cele de evaluare finală; deschiderile spre interdisciplinaritate, educația permanentă și autoeducație etc.**

În *sens microstructural*, nivelul de organizare a procesului de învățământ depinde de *formele* de activitate adoptate. Din această perspectivă, procesul de învățământ include *forme de organizare* a activității și *forme de realizare* a activității.

Formele de organizare a procesului de învățământ pot fi clasificate după două criterii:

- raportarea la formele generale ale educației – rezultă trei forme de organizare a instruirii în cadrul procesului de învățământ: *instruire formală – instruire nonformală – instruire informală*;

- raportarea numărul convențional al celor instruiți într-un cadru instituțional existent sau inițiat de profesor, care impune un anumit mod de realizare a corelației pedagogice profesor – elev: *învățământ frontal* (cu clasa de 20-40 de elevi); *învățământ pe grupe* (cu microgrupe de 3-8 elevi, cu grupe de 8-15 elevi – în clasă și în afara clasei); *învățământ individual* (cu 1-2 elevi, în clasă și în afara clasei).

Deasemenea, vizează o altă categorie de variabile, dependente de sistem: *resursele pedagogice* (materiale, umane, bugetare, informaționale). Cantitatea și calitatea acestora condiționează gradul de reușită al activităților proiectate și realizate la nivelul procesului de învățământ. Avem în vedere:

- ▶ *baza didactico-materială* existentă la nivelul unei școli, a unei clase de elevi, a unei discipline de învățământ;

- ▶ *calitatea unei anumite generații* de elevi dar și calitatea unei anumite generații de profesori, dependentă de sistemul de formare inițială și continuă instituit la nivel național, teritorial și local;

- ▶ *resursele bugetare* alocate de la nivel național, teritorial și local;

- ▶ *resursele informaționale* existente în școală sau în zona școlară (vezi calitatea bibliotecilor școlare dar și noilor instituții – mediatecile școlare care valorifică noile tehnologii informaționale).

b) *Nivelul acțiunilor principale desfășurate în cadrul procesului de învățământ* vizează activitatea de instruire proiectată de profesor și cea de învățare, realizată de elev, ca efect direct

și indirect al instruirii. Relația complexă existentă între profesor și elev, realizabilă pe diferite planuri la nivelul procesului de învățămînt, implică prezența următoarelor acțiuni principale:

- *predarea*- acțiunea de comunicare pedagogică (didactică) propusă de profesor în diferite variante și forme de organizare. În sens larg, predarea este interpretată ca acțiune de instruire a profesorului, adresată elevului, pentru stimularea acțiunilor specifice oricărei activități de învățare (receptarea cunoștințelor, prelucrarea, asimilarea, interiorizarea și aplicarea lor, în diferite situații, în calitate de: informații logice, deprinderi, strategii de rezolvare a problemelor și a situațiilor-problemă etc);

- *învățarea*- acțiunea elevului, realizată inițial în mod dirijat, ca efect direct al instruirii proiectată de profesor la diferite niveluri de competență pedagogică. Învățarea școlară presupune dobîndirea unor cunoștințe, deprinderi și strategii conform obiectivelor incluse în cadrul programelor școlare, “traduse” de profesor la nivelul fiecărei activități didactice (lecție etc.).

Ca activitate psihică fundamentală, proprie omului, învățarea are o finalitate adaptativă realizabilă în mediul școlar prin acțiunile dirijate de profesor pentru asimilarea, interiorizarea și valorificarea materiei școlare, proiectată pe discipline școlare, module de studiu, capitole, subcapitole, grupuri de lecții, teme și subiecte de lecție etc.

, proiectate și realizate conform competențelor programelor școlare “traduse” de profesor la nivelul fiecărei activități didactice (lecție etc.). Această acțiune, realizabilă sub diferite forme, la diferite intervale de timp (evaluare inițială, evaluare continuă, evaluare finală), prin tehnici specifice (orale, scrise, lucrări practice, teste de cunoștințe, examene etc.) vizează reglarea-autoreglarea permanentă a activităților didactice. În perspectiva perfecționării acestora, în sensul proiectării curriculare, elevul însuși trebuie să îndeplinească anumite sarcini de autoevaluare – premisa autoinstruirii și a autoeducației.

c) *Nivelul structurii de bază* a procesului de învățămînt vizează *competențele-obiectivele - conținutul - metodologia - evaluarea*, în calitatea acestora de componente fundamentale, implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea oricărei activități de instruire / educație. Avem în vedere activitățile proiectate, realizate și dezvoltate la toate nivelurile sistemului, de la cele mai ample (proiectarea unei reforme a sistemului de învățămînt, proiectarea planului de învățămînt, a programelor și a manualelor școlare) pînă la cele curente care vizează planificarea periodică a materiei (pe an, semestre, săptămîni) și elaborarea proiectelor pentru fiecare lecție (oră de dirigiență, activitate extrașcolară etc.).

Caracterizarea generală a procesului de învățămînt. Analiza activităților didactice/educative, proiectate, realizate și dezvoltate la nivelul procesului de învățămînt, permite sesizarea a **trei trăsături generale ale procesului de învățămînt** [S. Cristea, p. 302]:

- a) *interacțiunea subiect-obiect* la nivelul relației de comunicare pedagogică dintre cadrul didactic și elevul;

- b) *unitatea informativ-formativ (informare – formare - dezvoltare)*, proiectată și realizată de cadrul didactic prin informarea (cunoștințe), formarea de capacități și atitudini ale elevului;

- c) *reglarea-autoreglarea activității*, proiectată și realizată de cadrul didactic în funcție de răspunsul elevului la nivelul unor circuite de *conexiune inversă pozitivă* pe tot parcursul activității cu scopul (auto)perfecționării.

Profesorul Mihai Stanciu precizează o serie de trăsături caracteristice ale procesului de învățămînt:

- *Caracterul formativ* presupune formarea pentru învățarea activă, formare de competențe, pentru stilul de muncă intelectuală independentă, a motivației învățării continue. **Caracterul formativ** presupune dezvoltarea calităților intelectuale și se exprimă în *formularea, precizarea, operaționalizarea obiectivelor educației corespunzătoare domeniului cognitiv*, prioritare în instruire: operații, capacități de cunoaștere simplă, *percepere* (definire, identificare, recunoaștere, dobîndire ș.a.), de *înțelegere* (ilustrare, reprezentare, exprimare proprie, interpretare, diferențiere, explicare, demonstrare, prevedere, completare ș.a.), de *aplicare* (concretizare, generalizare, dezvoltare, organizare, utilizare, clasificare, restructurare ș.a.), de *analiză* (distingere, sesizare, clasificare, deducere, comparare ș.a.), de *sinteză* (relatare, documentare, proiectare, modificare,

derivare, dezvoltare, formulare nouă, combinare ș.a.), *de evaluare* (apreciere, argumentare, judecare, decizie ș.a.).

► *Caracterul informativ* indică rolul procesului de învățămînt în transmiterea unui conținut de cunoștințe esențiale, cu efecte în planul formării elevilor. **Caracterul informativ al procesului de învățămînt** atenționează asupra practicii școlare tradiționale dominată de *predarea, transmiterea, învățarea unui conținut informativ*, cu caracter aplicativ redus. *Informarea trebuie să preceadă formarea*. Explozia informațională actuală *subliniază mai mult necesitatea formării strategiilor cognitive decît informarea*. În acest mod, schimbarea concepției asupra predării pentru echilibrarea caracterului formativ-informativ vizează „*răsturnarea*” **triadei tradiționale a obiectivelor** (*cunoștințe – capacități–atitudini*) în *triada curriculară modernă (atitudini-capacități–cunoștințe)*.

► *Caracterul logic, rațional* rezultă din considerarea logicii ca știință a educației, implică organic în proiectarea și desfășurarea procesului de învățămînt. **Caracterul logic, rațional al procesului de învățămînt** se exprimă în proiectarea, dirijarea acțiunilor rațional ordonate în activitatea didactică, alegerea strategiilor, crearea situațiilor în jurul unui scop, realizarea comunicării în procesul de predare, urmărind *principiile logicii*.

► *Caracterul normativ* al procesului de învățămînt presupune că el nu se poate desfășura la împlinire, ci pe baza unor principii, norme, reguli ale unei acțiuni eficiente (ale unui “lucru bine făcut”). **Caracterul normativ al procesului de învățămînt indică asupra** literaturii de specialitate care asociază normativitatea cu categoria de „*principiu*”.

► *Caracterul sistemic* constituie o perspectivă importantă de abordare a structurii și funcționalității procesului de învățămînt și are în vedere interdependența subsistemelor care îl compun în explicarea funcționării sale eficiente: a) procesul de învățămînt are drept funcții principale *predarea-învățarea și evaluarea*, ca urmare a implicării active a celor doi actori principali: educatorul și elevii; procesul de învățămînt este și un *proces bilateral, interactiv* în care un rol important îl au relații dintre educatori-elevi, pe de o parte, dintre elevi, pe de altă parte. Aceste relații conduc la constituirea climatului psihosocial favorabil sau nu proceselor de predare-învățare și evaluare.

► *Caracterul axiologic* al procesului de învățămînt se circumscrie aceluiași orizont valoric în care se desfășoară procesul de educație în general. **Caracterul axiologic al procesului de învățămînt** scoate în evidență acțiunea instructiv-educativă care contribuie *la educația pentru și prin valori*. În raport cu orientările actuale ale dezvoltării sociale se *conturează obiective noi ale instruirii bazate pe valori* (Cucos, C, 1995, pp.193–194).

► *Caracterul educativ* sugerează că procesul de învățămînt are nu numai valențe informativ-formative, ci și efecte în planul educației morale, estetice, profesionale, cetățenești etc.

► *Caracterul bilateral al procesului de învățămînt* presupune interacțiunea a doi factori umani de grup: educatorii și elevii. În cadrul acestei interacțiuni profesorul are rolul de conducător, organizînd, sistematizînd și coordonînd planificat asimilarea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor și a atitudinilor.

► *Caracterul managerial* vizează conducerea sistemului de învățămînt, a unităților școlare, a activității de predare-învățare-evaluare a unei discipline potrivit unei politici a educației.

Procesul de învățămînt are ca o finalitate importantă pregătirea individului pentru *autoinstruire*, pentru *autoeducație*. Una din *finalitățile importante ale școlii contemporane este de a-l învăța pe elev să învețe, să-l pregătească pe elev să învețe, să-l pregătească pe individ pentru a se înscrie pe traiectoria educației permanente*.

Procesul de învățămînt funcționează pe baza mecanismelor *de reglare*. Consecința evaluării, reglarea are în vedere mecanismele prin care subsistemele care compun procesul, dar și sistemul în ansamblul său își corectează, ameliorează, reprojecționează parametrii funcționali sau au loc inovații în vederea funcționării eficiente a procesului de învățămînt.

Complexitatea procesului de învățămînt impune și o perspectivă *managerială* de abordare a modului în care el își realizează cele trei funcții principale. Din această perspectivă, educatorii

devin manageri ai situațiilor de instruire, animatori, modelatori, facilitatori de ocazii favorabile învățării și mai puțin de transmițători culturali. [Mihai Stanciu, *Didactica postmodernă*, Editura Univ. "Ștefan cel Mare" Suceava, 2003, pp.8- 9].

2.2. Conținutul procesului de învățământ

Literatura de specialitate vehiculează cu o serie de definiții, dar sintetizându-le și racordându-le la noua paradigmă educațională (*structural-cognitivă*) și la componenta centrală a reformei învățământului național, începută în anii 90 ai sec. al XX-lea- *procesul de dezvoltare curriculară*, putem stabili că *procesul de învățământ, conținutul acestuia* este conceput ca un *ansamblu de competențe* (conținuturi, surse, obiective, strategii, evaluare), care se întrepătrund și se condiționează reciproc.

Conținutul procesului de învățământ este operatorul principal al procesului didactic, una din componentele esențiale și reprezintă ansamblul coerent, organizat și programat de *competențe-cunoștințe* și *capacități* proiectate la nivelul planului de învățământ, a programelor școlare, a manualelor școlare, a altor materiale pentru care stimulează activitatea de predare/învățare/evaluare, asigurând realizarea finalităților educației, ducând la dezvoltarea personalității, în vederea integrării socio-profesionale a individului.

Selecția și fixarea conținutului învățământului este un act de mare responsabilitate și presupune respectarea unor indicatori de performanță, care pot preveni unele disfuncțiuni, cum ar fi: supraîncărcarea programelor sau lecțiilor, minimalizarea valorilor și a conceptelor fundamentale, provocarea unor discrepanțe între finalități și obiectivele operaționale, diminuarea caracterului formativ al activităților didactice.

Conform Cadrului de Referință al Curriculumului Național din RM (2017):

- *Conținutul procesului de învățământ în viziunea curriculară* este reprezentat de *cunoștințe, capacități, atitudini, valori, competențe*, strategii reflectate într-un ansamblu de documente curriculare (planul de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare etc.), care vizează formarea și dezvoltarea elevilor.

Conținuturile învățământului se abordează din *trei perspective*:

- patrimoniul cultural și experiența socială;
- tipuri de activitate umană și, în primul rând, educațională;
- sistemul științelor contemporane.

În acest sens, *problematica conținuturilor include*:

- fundamentarea unor cerințe și exigențe generale față de conținutul învățământului general;
- formularea competențelor specifice treptelor de învățământ;
- circumscrierea așa-numitelor „cunoștințe de bază” (bazele unei discipline școlare);
- prezentarea cunoștințelor de bază prin prisma reprezentărilor actuale despre știința respectivă și experiențele sociale;
- de selectare a conținuturilor punctuale (elementelor, componentelor);
- precizarea și selectarea limbajului.

Conținuturile curriculare ale procesului de învățământ sunt considerate componentele acestuia prin intermediul cărora se realizează principala activitate a procesului de învățământ- *învățarea*.

1. *Cunoștințele* sînt produse ale cunoașterii umane, care compun conținuturile învățării, iar acumularea lor nu este o acumulare izolată, dar mai degrabă un proces schimbărilor conceptuale. Cunoștințele sînt constituite din informațiile, noțiunile, procedurile de memorare și reproducere pe care le posedă un individ în cadrul unei acțiuni realizate.

Cunoștințele -reprezintă *componenta ideatică*, cognitivă a procesului de învățământ exprimată prin informații sub formă de noțiuni, principii, legi, teorii, ipoteze care se predau și se învață la o anumită disciplină de învățământ sau pe ansamblul acestora. De exemplu la didactică cunoștințele se referă la: procesul de învățământ, la strategii și modele ale învățării, la principii diactice, la tehnologia didactică, la comunicare didactică, la evaluare, etc. Cunoștințele transmise

de profesor trebuie sa fie științifice, organizate sistemic, clare, accesibile particularitatilor de vîrsta și individuale ale elevilor.

După Minder M. (2003) cunoștințele desemnează :

Componenta declarativă – *savoir-dire* - „corespunde unei cunoașteri teoretice și verbale, sînt simple noțiuni care nu reiau decît una dintre componentele competenței.” Cunoștințele declarative permit formarea unor modele mintale, care se bazează pe reprezentări ale obiectelor, evenimentelor și legăturilor dintre acestea; cele care permit gîndirea și comunicarea despre lumea înconjurătoare, avînd posibilitatea articulării în limbaje formalizate. Este o cunoaștere de tip static, legată de senzațiile, percepțiile și reprezentările noastre în raport cu obiectele, fenomenele și persoanele din lumea înconjurătoare.

2. **Abilitățile/Capacitățile** se definesc ca „însușiri individuale, care oferă posibilitatea reușitei, într-un anumit domeniu de activitate” și reprezintă o „activitate mentală transdisciplinară care trebuie folosită pentru a mobiliza competența; unealtă care permite achiziționarea cunoștințelor; un proces intelectual stabilizat și polyvalent, reductibil în diverse domenii ale cunoașterii – a critica, a analiza, a memora, a asculta, a găsi informații. Capabilitățile se constituie din operațiunile mentale, mecanismele de gîndire ale unui individ, atunci cînd își exersează inteligența, iar abilitățile se reflectă prin percepțiile, gesturile executate în cadrul unei acțiuni realizate.

Deasemenea, acestea reprezintă *componenta formativ-acțională* a procesului de învățămînt exprimată prin capacitatea de a aplica cunoștințele în mod conștient, activ, participativ în condiții variate, schimbate. La didactică se pot forma capacitățile de a aplica metodele didactice de predare, de învățare, de evaluare în mod diferențiat în funcție de situația de învățare, de subiecții educaționali, de obiectivele propuse.

După Minder M. (2003) capacitățile desemnează :

Componenta procedurală - *savoir-faire* (priceperi și deprinderi/abilități) - răspunde la întrebarea ”a ști cum...” , permite acțiunea asupra mediului și soluționarea unor probleme, atît din punct de vedere motoriu, cît și cognitiv [59, p.40]. Această componentă poate fi aplicată direct la anumite sarcini, implicînd mai multe simțuri și proceduri („procedura este un ansamblu structurat și progresiv de acțiuni și decizii care conduc la îndeplinirea unei sarcini” [148, p.205]):

a ști să faci cognitiv - presupune activități cognitive care permit a deduce informații noi referitoare la informația existentă;

a ști să faci operațional - presupune realizarea unei modificări pe o operație, un element;

a ști să faci relațional – presupune stabilirea relațiilor cognitive dintre diferite domenii de studio, cu scopul de a realiza o activitate.

3. **Atitudinile și Valorile** sînt modalități de raportare comportamentală și afectivă la diferite aspecte ale realității. Atitudinile sînt mai puțin înțelese în acțiunea educațională, dar reprezintă principalele achiziții ale elevului. Ele sînt raporturi **semnificative** ale ființei umane față de fenomenele lumii și înglobează cunoștințele și capacitățile elevului.

După Minder M. (2003) capacitățile desemnează :

Componenta conativă – *savoir-êtr*- ține de voință, de afectivitate, de emoții și de motivații [23, p.40] și include subcomponentele: *a putea să acționezi; a vrea să acționezi; a ști să acționezi.*

Francis T. evidențiază în structura competenței o nouă componentă - *savoir-agir* - (*a ști să acționezi*), pe care o definește ca o atitudine de a realiza eficace o acțiune propusă și o detalizează printr-un număr imens de aptitudini, cunoștințe, capacități cognitive, abilități și atitudini socio - afective și facultatea de a le mobiliza în cadrul rezolvării unor situații-probleme.

După S. Cristea (2018, <http://www.tribunainvatamantului.ro/taxonomia-obiectivelor-noncognitivedin-domeniul-afectiv-ii/>) Taxonomia obiectivelor noncognitive, din „domeniul afectiv“, considerată cea mai reprezentativă, la nivelul pedagogiei, aplicabilă în cadrul didacticii generale (teoriei generale a instruirii) este cea elaborată de D.R. Krathwohl (vezi D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B.B Masia, Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: affective domain, David McKay, New York, 1964).

Această taxonomie fixează gradual cinci categorii de „obiective afective“, definite în termeni de **competențe noncognitive/atitudinale generale și specifice, interpretabile psihologic la nivel de competențe noncognitive-afective, motivaționale, volitive, atitudinale** – angajate în mod implicit (posibil și în mod explicit prin „arta pedagogică“ a profesorului) în formarea-dezvoltarea și perfecționarea permanentă a competențelor cognitive, în special a celor superioare, de analiză, de sinteză și de evaluare critică (susținută prin gândire critică).

Atitudinile reprezintă dimensiunea psihologică a obiectivelor noncognitive, exprimată și angajată în termeni de **competențe afective, motivaționale, volitive, caracteriale care dinamizează și direcționează activitatea de instruire a elevului în raport de valorile pedagogice generale (binele, adevărul, utilitatea, frumosul, sănătatea psihofizică)** aflate la baza conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice).

În această perspectivă, putem identifica mai multe **categorii de atitudini**, determinate la nivelul structurii de funcționare a sistemului psihic uman. Avem în vedere:

- a) **atitudinile afective**, susținute gradual la nivel de emoții, sentimente, pasiuni;
- b) **atitudinile motivaționale**, susținute gradual la nivel de trebuințe, interese, convingeri, idealuri;
- c) **atitudinile volitive**, angajate în funcție de gradul de conștientizare a obstacolului – care apare în instruire/învățare – și de realizare consecventă, conștientă a efortului voluntar;
- d) **atitudinile caracteriale**, angajate în funcție de gradul de optimizare a relației elevului cu societatea (cu școala, familia, comunitatea locală etc.) și cu sine (raportare echilibrată – dezechilibrată prin tendințe de supraestimare – subestimare).

„Taxonomia obiectivelor din domeniul afectiv“ (elaborată de Krathwohl – vezi Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, 1979, op.cit.) definește **cinci competențe noncognitive/atitudini generale** din care sunt derivate mai multe competențe noncognitive/atitudini specifice la care fiecare profesor se poate raporta pe parcursul oricărei activități de instruire:

- 1) **Receptarea noncognitivă a mesajului pedagogic**, prin: a) conștientizare afectiv-motivațională; b) angajare volitivă; c) dirijare a atenției, integrată la nivel atitudinal caracterial;
- 2) **Răspunsul noncognitiv la mesajul pedagogic interiorizat**, prin: a) asumare motivațională; b) angajare volitiv-caracterială; c) implicare afectivă pozitivă;
- 3) **Valorizarea noncognitivă a mesajului pedagogic receptat și interiorizat**, prin: a) asumare afectivă; b) susținere motivațională; c) acceptare la nivel caracterial;
- 4) **Organizarea noncognitivă a mesajului pedagogic receptat, interiorizat și valorizat**, prin: a) asumarea unei valori dominante a mesajului pedagogic la nivel caracterial; b) ordonarea valorilor esențiale ale mesajului pedagogic la nivel caracterial;
- 5) **Caracterizarea noncognitivă a mesajului pedagogic, receptat, interiorizat, valorizat, organizat**, prin: a) stabilirea valorilor mesajului pedagogic la nivel de atitudine caracterială; b) generalizarea valorilor mesajelor pedagogice la nivel de concepție despre lume, interiorizată deplin, în plan cognitiv (logic, rațional) și noncognitiv (caracterial).

Această taxonomie poate fi valorificată în contextul specific fiecărei discipline și trepte de învățământ, fiecărei vârste psihologice și școlare. **Chiar dacă obiectivele/competențele specifice „afective“ nu pot fi operaționalizate la fel ca cele cognitive și psihomotorii, acestea oferă profesorului un cadru metodologic deschis pentru exersarea empatiei sale afective și motivaționale, necesară în construcția oricărui mesaj pedagogic eficient.**

La nivelul CN ÎP (2018) valorile și atitudinile le regăsim în **Profilul absolventului care se structurează în conformitate cu patru atribute generice viitorilor cetățeni, care sunt specificate la nivelul învățământului primar. Exemple pentru fiecare atribut generic vedeți anterior în conținutul suportului, iar detalii în curric. p. 12-13 (2018).**

4. **Competența școlară** conform Cadrelui de Referință al Curriculumului Național (2017) este un ansamblu / sistem integrat de cunoștințe, abilități (capacități, deprinderi) atitudini și

valori dobândite, formate și dezvoltate prin învățare a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații (vezi curric., 2018, p. 10)

Termenul **competență** a fost introdus inițial de N. Chomsky (1965) cu semnificația aptitudinii de a produce și înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, principii, acțiuni, moduri sau modele practice de comportament, strategii preferențiale și stiluri productive în profesie. Pe parcurs, acest termen și-a lărgit arealul de aplicare și și-a îmbogățit semnificațiile.

Competența, în cadrul curriculumului școlar modern (2018), reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii. Finalitățile de studii sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/dezvoltate.

Competențele conform Cadrului de Referință al Curriculumului Național (2017) reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, valori și atitudini care îi permite individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională în domeniul respectiv. Competența se naște și se formează la confluența sensurilor date de verbele *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii*, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai pe domeniul cognitiv, ci se raportează și la cel afectiv-atitudinal și psihomotor.

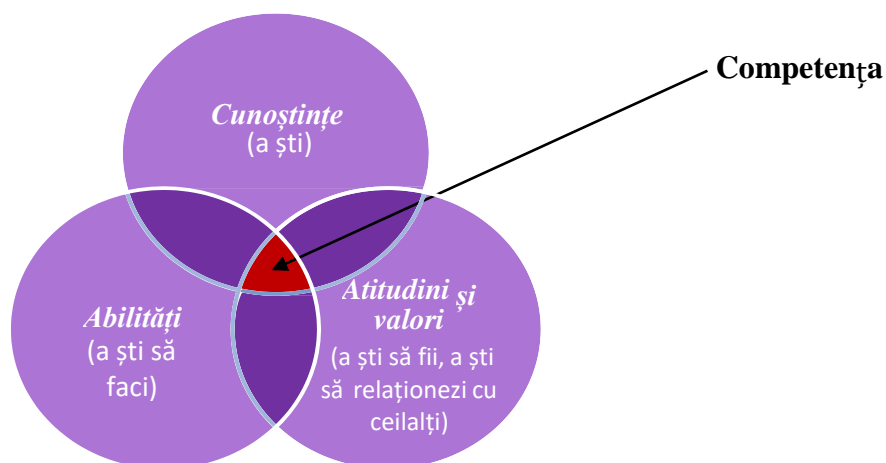


Figura: Structura competenței

Această definiție este coerentă cu caracteristicile de bază ale competenței formulate de J. Henry și V. Cormier [Henry J., Cormier V. Qu'est-ce qu'une compétence? In: Les archives de DISCAS, 2006]:

- este complexă – integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale, deci se dezvoltă gradual;
- este relativă – deși este o finalitate a educației, competența nu obține niciodată o formulă finală, ea dezvoltându-se continuu pe parcursul vieții;
- este potențială – spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în diferite contexte de învățare independentă;
- este exercitată într-o anumită situație – se dezvoltă gradual prin modificarea situațiilor educaționale;
- este transferabilă – se aplică în situații noi (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile);
- este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor – include ideea de finalitate și poate fi gestionată de cel care o deține, avansându-se astfel în metacogniție (cunoașterea-de-sine însuși, socratică).

Structura triadică a competenței: cunoștințe, abilități/capacități, atitudini /valori/competențe în integritatea sa.

Reieșind din modul de manifestare a **competenței ca finalitate**, ea poate include următoarele componente:

- acțiune/activitate reprezentată printr-un verb;
- indicator al timpului de finalitate (cunoaștere, aplicare, integrare/transfer);
- aspectul condițional al finalității (domeniul, disciplină, subiectul);
- indicator general privind nivelul de realizare a acțiunii sau a produsului în contextul dat de învățare.

Tabel Structura competenței în funcție de finalitate
(Curric. Națion. (2018) la discip. DP, p. 179, comp. spec. discip nr. 1)

Nr. crt.	Verb: acțiune/activitate	Domeniul/disciplina/subiectul	Nivelul/modalitate/norma	Context
1.	Aprecierea	identității personale și a cerlorlalți	în context educaționale/familiale/comunitare	demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă

Așadar, competența poate fi privită în trei iportaze: *instrument al calității și performanței, obiectiv al curriculumului școlar și rezultat al învățării.*

În contextul definițiilor competenței și ale caracteristicilor sale de bază, putem desprinde/deduce următoarele concretizări terminologice: **Competența în diferite forme ale sale de manifestare și de complexitate reprezintă finalitate, care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii respectivi.**

Evaluarea competențelor - este actul didactic de control (verificare, apreciere, notare) a capacităților/capabilităților (cunoștințe, aptitudini, deprinderi) și competențelor. Evaluarea competențelor pornește de la definirea clară a acestora, drept capacitate de rezolvare a problemei într-un context dat. Prin urmare, pentru evaluarea competențelor trebuie identificate problemele posibile și ajustat contextul. Evaluarea, în acest caz, iese din tiparul *am învățat – știu – susțin proba*, pentru că nu e suficient doar *să știu*. Evaluarea evidențiază valoarea, nivelul, și eficiența învățării.

Didactica actuală cu privire la problematica evaluării susține necesitatea integrării evaluării întregului proces educațional, în toate etapele sale. Cu cât evaluarea este mai contiună, mai formativă și mai acțională cu atât ea devine mai eficientă.

Este important să ne referim și la **materializarea finală a competenței școlare**, care se **obține în rezultatul evaluării**. Această materializare se exprimă prin noțiunea de *performanță*.

După M. Zlate ((2009, Fundamentele psihologiei, Editura Polirom, Iași, p. 197) **Conceptul de performanță școlară** - comportă două accepțiuni:

1. **Rezultat obținut de elev în urma evaluării nivelului de competență în cadrul activității de învățare. Acest rezultat reprezintă un indicator al progresului elevului.**

2. Realizare de excepție, care depășește nivelul atins în mod obișnuit. Acest aspect se referă la realizările elevilor cu o dotare superioară la concursuri, olimpiade sau în alte domenii.

Actualmente în școala autohtonă în clasele gimnaziale pentru evaluarea nivelului de competență format la elevi, funcționează un sistem de notare de la 1 la 10 detaliat în Articolul 16. Evaluarea și scara de notare al CE (2014): (4) Evaluarea rezultatelor învățării, la toate nivelurile de învățământ, se face cu note de la „10” la „1” și, după caz, cu calificativele „excellent”, „ foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „nesatisfăcător”, „admis”, „respins” sau prin descriptorii.

Pe când în clasele primare evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori conform CE (2014): (5) În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori. (6) Evaluarea și notarea elevilor cu cerințe educaționale speciale se realizează în baza planurilor educaționale individualizate.

AȘADAR, COMPETENȚA POATE FI PRIVITĂ ÎN TREI IPORTAZE: INSTRUMENT AL CALITĂȚII ȘI PERFORMANȚEI, OBIECTIV AL CURRICULUMULUI ȘCOLAR ȘI REZULTAT AL ÎNVĂȚĂRII.

În contextul definițiilor competenței și ale caracteristicilor sale de bază, putem desprinde/deduce următoarele concretizări terminologice: **Competența în diferite forme ale sale de manifestare și de complexitate reprezintă finalitate, care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii respectivi – pre-achiziții reprezentate de unități de competențe.**

2.3. Procesul de învățământ ca relație predare-învățare-evaluare

După cum am menționat anterior, un nivel al structurii procesului de învățământ- *nivelul acțiunilor principale* desfășurate implică printr-o corelativitate funcțională: **predarea-învățarea-evaluarea** ca relație complexă existentă între profesor și elev, realizabilă pe diferite planuri la nivelul procesului de învățământ.

În accepție actuală, **procesul de învățământ** se definește ca *integrare organică a celor trei aspecte fundamentale: predare- învățare- evaluare*, accentul punându-se pe organizarea optimă a interacțiunilor dintre acestea, schematic redată în *figura de mai jos*,

În didactica tradițională, în accepțiunea lui didaskein (a învăța pe alții), **predarea** a fost cunoscută ca activitate de comunicare, de transmitere a informațiilor, de prezentare de către profesor a materiei de învățat, sau, în exprimarea lui J.A.Comenius, “arta de a învăța pe alții”.

Începând cu sfârșitul secolului al XIX-lea, *predarea tradițională* este plasată ca un fenomen ce necesită crearea unui nou cadru teoretic de abordare cu noi cerințe individuale și sociale de instruire ce continuă și în prezent. Procesul de conceptualizare a predării se intensifică, urmînd cursul schimbării succesive a unor paradigme de investigație și educație, al căror impact se va regăsi în noi încercări de redefinire și refacere de imagine ale acestui fenomen (Cerghit, I., 2002, p.227). Deși termenul “*de predare*” se păstrează în limbajul pedagogic, activitatea pe care o desemnează a evoluat continuu, devenind mult mai complexă și mai profundă, înfățișându-se astăzi ca un complex de funcții. Aceste evoluții ale semanticii termenului de predare sunt sprijinite fie de noile teorii ale învățării, fie de noile paradigme educaționale determinate de noile paradigme culturale, fie de concepțiile psihopedagogice și didactice care s-au conturat în timp.

Momentul decisiv în redefinirea predării, consideră I. Cerghit, îl reprezintă trecerea de la pedagogia transmiterii la așa-zisele pedagogii active și constructive, ceea ce impune o răsturnare de optică în practicile învățământului (2002, p. 228). Este acea trecere de la “training” la “learning”, învățarea trecînd înaintea predării, locul “elevului care este învățat” fiind luat treptat de “elevul care învață”, comunicarea cu cadrul didactic, interacțiunea, managementul îmbrăcînd noi forme și apărînd noi funcții ale predării. Treptat, actul predării își revizuieste rolurile și își diversifică funcțiile și metodologiile aferente acestora. Dacă la aceasta adăugăm și faptul că noile sisteme didactice care se vor impune vor avansa și ele restructurări de roluri și apariții de noi funcții, înțelegem cum și de ce se trece în cazul conceptului de predare de la definiții monofuncționale la definiții polifuncționale. Polifuncționalitatea își găsește obiectivarea fie în mai multe definiții atribuite predării, cu accent pe una sau alta, fie sub forma unor enunțuri integratoare a mai multor funcții.

Literatura de specialitate prezintă numeroase definiții ale predării dintre care prezentăm câteva:

»**Predarea** reprezintă acțiunea cadrului didactic de transmitere a cunoștințelor la nivelul unui model de comunicare unidirecțional, aflat în concordanță cu anumite cerințe metodologice care condiționează învățarea, în general, învățarea școlară în special. (*Dicționar de termeni pedagogici*, Sorin Cristea, EDP, București, p. 367).

»Conform *Dicționarului de pedagogie* (EDP, 1979, p. 350) **predarea** – termen corespunzător activității de „a învăța pe altul”, denumită de engl. *teach*, de fr. *enseigner*, de germ. *lehren*; fiindcă în limba română, a învăța se referă atât la subiectul educației, cât și la obiectul educației, activitate desfășurată de profesor în cadrul lecției, spre a determina la elevi activitatea de învățare, ambele activități fiind în interacțiune în sistemul pe care îl constituie procesul de învățămînt.

»În opinia autorului Ioan Cerghit, **predarea** este un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate producerii învățării. În opinia profesorului Romiță Iucu cu privire la activitatea de predare conform lucrării *Instruirea școlară: predarea* este o schimbare provocată a ceea ce este în ceea ce trebuie să fie – finalitate a actului de învățare, prin angajarea elevilor într-o nouă experiență de învățare. Calitatea activității de predare este dată de potențialul ei cognitiv, afectiv și psihomotor transformator.

În modelele didactice tradiționale predarea se rezuma la o simplă prezentare a materiei, în timp ce didactica modernă privește predarea ca pe un complex de funcții și acțiuni multiple și variate. Predarea este o activitate dominantă a profesorului și o variabilă cauzală de care depinde, în mare măsură, starea de pregătire a elevilor.

Astfel, a preda înseamnă:

- a prevedea (a planifica, a proiecta, a programa) producerea schimbărilor dorite;
- a orienta într-o direcție precisă aceste schimbări, a le da un sens, adică a preciza obiectivele învățării;
- a stabili natura respectivelor schimbări, ceea ce echivalează cu a determina conținutul acestora, a selecta, a reelabora, a organiza materia;
- a prezenta materia nouă, în diferite moduri;
- a dirija producerea schimbărilor, a îndruma evoluția acestora în direcția prestabilită;
- a stimula angajarea activă a elevilor în actul învățării;
- a organiza condițiile care vor furniza apariția schimbărilor presupuse;
- a oferi momente de feedback în vederea întăririi și eventual a corectării și ameliorării schimbărilor în curs de producere;
- a asigura condițiile necesare reținerii și transferurilor (aplicării) noilor achiziții;
- a controla (a evalua) efectele dau schimbările produse;
- a evalua eficacitatea acțiunilor întreprinse, inclusiv rezonanța lor formativă și educativă;
- a investiga condițiile psihosociale și pedagogice de natură să promoveze noi soluții viitoarelor probleme specifice predării etc.

După cum se poate deduce, predarea are o mulțime de funcții care nu se limitează la ceea ce se întâmplă în clasa de elevi, ci se extind la ceea ce se petrece înainte și după ceea ce se realizează aici. Semnificația predării poate fi completată prin analiza funcțiilor acesteia. R. M. Gagné a stabilit nouă funcții ale predării, pe care le consideră condiții externe ale învățării:

- Captarea și controlul atenției.
- Informarea elevului asupra rezultatelor așteptate.
- Activizarea cunoștințelor anterioare.
- Prezentarea situației de învățare.
- Îndrumarea procesului de învățare.
- Asigurarea feedback-ului.
- Aprecierea performanțelor școlare ale elevilor.
- Asigurarea posibilităților de transfer al cunoștințelor.
- Asigurarea reținerii și reactualizării informațiilor.

Tocmai această multitudine de funcții conferă predării semnificația unei activități de gestionare a învățării, de management al schimbărilor numite învățare.

Predarea ca instanță de decizie. Predarea este privită ca o instanță decizională prin care se optează, în funcție de criterii precis definite și perioade alternative de timp, pentru diverse strategii sau modele de învățare.

Toate detaliile didactice prezentate anterior se regăsesc într-o sinteză a următoarelor comportamente de predare ale cadrului didactic: *comportamente de: organizare, impunere, dezvoltare, personalizare, interpretare, feedback, concretizare, control, exprimare a afectivității.*

Toate aceste comportamente se manifestă atât în formă verbală, cât și în formă nonverbală, fapt care permite conturarea unor teorii ale predării și a unor condiții ale predării. (Romița Iucu, *Instruirea școlară*, Editura Polirom, Iași, 2001, pp.85-88.)

Elementele defnitorii ale predării sînt :

- *Prevederea, planificarea, proiectarea, producerea schimbărilor ;
- *Precizarea naturii schimbărilor intervenite (identificarea finalităților) ;
- *Determinarea conținuturilor care vor produce schimbarea comportamentală așteptată la elev ;
- *Organizarea și dirijarea schimbărilor dorite prin strategii specifice ;
- *Organizarea condițiilor care vor favoriza apariția schimbărilor ;
- *Controlul și aprecierea naturii și a calității schimbărilor intervenite în comportamentul elevilor.

În concluzie, predarea este o activitatea fundamentală a procesului de învățămînt care prezintă cîteva caracteristici:

- este organizată și condusă de către profesor;
- implică interrelaționarea celor doi poli ai educației - profesorul și elevul sau clasa de elevi;
- presupune strategii de declanșare a învățării la elevi;
- motivează, coordonează, susține activitatea de învățare a elevilor;
- gestionează resursele pe care le are la dispoziție în vederea atingerii finalităților stabilite;
- interacționează cu învățarea și evaluarea etc.

Din analiza concluziilor desprinse din diverse investigații științifice, rezultă că în cadrul predării profesorul:

- » le comunică elevilor anumite informații potrivit programelor (curriculum) școlare;
- » dirijează învățarea elevilor pentru asimilarea acestor informații ca și pentru formarea unor capacități și competențe, în conformitate cu anumite obiective pedagogice (în acest context, profesorul orientează elevii, îi ajută, îi evaluează și îi încurajează);
- » formulează concluzii și generalizări în legătură cu subiectele predate;
- » favorizează participarea elevilor la activitatea instructiv-educativă și le impune anumite standarde de performanță;
- » stimulează creativitatea individuală și de grup etc.

Predarea include așadar și acțiuni legate de planificare și proiectare, de reelaborare sau pedagogizare a conținuturilor, de confecționare a materialelor didactice necesare, de asigurare a mijloacelor de învățămînt indispensabile unei învățări eficiente etc. [I. Jinga, *Manual de pedagogie*, Editura All, București]

În afară de toate acestea, *predarea se referă nu numai la ceea ce face profesorul în timpul lecțiilor, ci și la activitatea de pregătire a acestora și ulterior la evaluarea și antrenarea lecțiilor odată ținute, precum și a altor tipuri de activități didactice.* Din aceste considerente, sursele științifice desprind și transpun ideea că în procesul de învățămînt **predarea – învățarea – evaluarea** sunt într-o dialectică continuă, naturală și necesară aflate în *relații de interdependență*

Aceeași analiză, din punctul de vedere al psihopedagogiei moderne, permite conturarea cîtorva perspective semnificative:

- predarea implică producerea unor rezultate în conduita elevilor;
- rezultatele ce urmează să apară în mod necesar în urma unui proces de predare sunt legate atât de forța de inducere a învățării, cât și de producerea efectivă a învățării;
- predarea implică învățarea cînd aspectul intențional este regăsit într-un rezultat cu valoare de succes;
- învățarea este logic implicată în predare pentru că multe din obiectivele educaționale nu pot fi atinse sau realizate într-un interval scurt de timp, fără activități de explicare, de introducere sistematică, eficientă și deliberată a unui conținut în alte contexte etc.;

- evaluarea este și ea logic implicată în predare, în sensul orientării, reglării și optimizării ei; pe bună dreptate se afirmă că în educație, în general, în cazul nostru, în predare trebuie început cu sfârșitul; mai mult, evaluarea continuă-formativă a ajuns un adevărat reglator al procesului de predare și de învățare; prin evaluare se asigură feedback-ul operativ atât pentru profesor (predare) cât și pentru elev (învățare); la fel, standardele curriculare de performanță nu sunt numai niște criterii de evaluare, ci și referențiali ai predării și învățării;

- predarea, învățarea și evaluarea se manifestă ca procese coevolutive, dată fiind interacțiunea firească și necesară a celor trei activități privite ca subsisteme;

- predarea capătă o structură funcțională și eficientă în contextul celorlalte activități didactice, dacă și numai dacă induce un proces real de învățare, dacă îi motivează pe elevi să se implice în activități care necesită efort, înțelegere, asimilare de valori, să realizeze transferuri și aplicări creatoare etc.

Dacă ne raportăm la predarea actuală, se pot evidenția următoarele tendințe ale acesteia:

- * predarea trebuie pusă în relație cu o nouă concepție asupra învățării: învățarea activă, reflexivă și conștientă;

- * elevul să fie pus în situația de a construi informații și de a le utiliza în diferite împrejurări;

- * elevul să învețe prin acțiune și reflecție, prin rezolvarea de probleme și crearea de probleme, prin învățare socială de tip grupal.

Constatăm, cum în această optică sarcinile de predare a profesorului se complică, dar își măresc eficiența. În perimetrul aceleiași viziuni, se mai poate demonstra că predarea este complementară și necesară învățării întrucât, cel puțin la nivelul elevilor, multe din obiectivele educaționale nu pot fi atinse fără virtuțile predării, începând cu delimitarea, precizarea și anunțarea obiectivelor/capacităților vizate ca realizare/formare, trecând la prezentarea/introducerea sistematică, într-un proces continuu, în conținuturile educației, delimitarea și explicarea problemelor, utilizarea exemplilor și contraexemplilor, exerciții-aplicații etc. În principal, ele depind de producerea de către predare a învățării, dar și de formarea de către predare a atitudinii pozitive față de învățare.

Analiza relațiilor predării cu celelalte componente ale procesului didactic ar fi incompletă și mai puțin eficientă dacă ea nu s-ar extinde și asupra evaluării, menirea principală a acesteia (a evaluării) fiind orientarea, reglarea și optimizarea predării și învățării și, prin aceasta, a procesului în ansamblul său.

Așadar, în calitatea sa de reglator de proces, evaluarea este indispensabilă predării și învățării. Mai mult, ea este intrinsecă acestor procese, secvențele predării-învățării presupunând și conținând momente de evaluare. Concepția constructivistă asupra evaluării a făcut posibilă identificarea interdependențelor și interacțiunilor dintre predare, învățare și evaluare. Tot aceasta a făcut să se înțeleagă că funcțiile evaluării sunt și trebuie să fie elemente esențiale ale strategiei predării – învățării. Funcțional vorbind, evaluarea orientează și reglează predarea și învățarea, dar pentru aceasta și ea are nevoie să se adapteze structural și funcțional nevoilor predării și învățării. Predarea și învățarea au nevoie nu numai de o evaluare postproces, ci și de evaluarea dinaintea procesului și mai ales de evaluarea din timpul predării și învățării. Aceasta a dus la structurarea evaluării în “trei timpi” cu variantele: evaluare inițială; evaluarea formativă și sumativă; evaluarea finală sau de bilanț. În același timp, deciziile strategice în predare și învățare sunt inspirate de concluziile evaluării produselor și proceselor acestora.

Așadar, predarea ca una din componentele structural-funcționale de bază ale procesului de învățămînt, în interacțiune semnificativă cu învățarea și evaluarea reprezintă un complex de funcții/roluri/activități, cu centrare pe organizarea și conducerea situațiilor de învățare, vizînd realizarea în condiții optime a obiectivelor educativ-formative. Complexul de funcții/roluri - acivități în literatura de specialitate se grupează în trei categorii relative din considerente de ordin didactic: a) *funcții/roluri/acivități ce preced și pregătesc predarea propriu-zisă*; b) *funcții/roluri/acivități în timpul predării/organizării și conducerii situațiilor de învățare*; c)

funcții/roluri/activități ce urmează predării. Firește că această grupare este relativă și ea este făcută numai din considerente de ordin didactic.

A) Funcții/roluri/activități ce preced și pregătesc predarea-învățarea propriu-zise:

- delimitarea și precizarea obiectivelor pedagogice/competențelor vizate în și prin unitatea de predare-învățare, în acord cu cele ale programei disciplinei;
- analiza psihopedagogică a resurselor umane (în primul rând a elevilor clasei) implicate în realizarea obiectivelor propuse;
- inventarul, selecția și analiza resurselor materiale utilizate în predare-învățare (activități specifice obiectivelor vizate și, la fel, timp, conținuturi, metode, mijloace didactice, forme de organizare etc.);
- definirea strategiei didactice optime activității respective;
- operaționalizarea subcompetențelor, deduse din competențe;
- prelucrarea didactică a conținuturilor în raport cu competențele/subcompetențele vizate și particularitățile psihopedagogice ale elevilor cu care se lucrează;
- identificarea de noi surse de informare pentru elevi care să fie valorificate în timpul și după predare;
- preluarea, adaptarea sau elaborarea unor materiale didactice gen planșe, folii retroproiector, fișe de muncă independentă, bareme de evaluare/autoevaluare, miniprograme pe calculator, CD-uri didactice, casete video, înregistrări etc.
- proiectarea scenariului didactic prin ierarhizarea, ordonarea, corelarea și articularea fiecărei competențe și a tuturor obiectivelor lecției respective cu activitățile, conținuturile, metodele, mijloacele didactice și formele de organizare, scenariul încadrabil într-un interval de timp prestabilit și desfășurat într-un spațiu pedagogic concret;
- elaborarea unui instrument de evaluare a proiectului, care să permită formularea unor predicții asupra valorii și eficienței aplicării acestuia și, totodată, restructurări-optimizări, dacă este cazul.

B) Funcții/roluri/activități în timpul predării/organizării și conducerii situațiilor de învățare:

- captarea atenției și motivarea pentru lecție a elevilor prin crearea unor “conflicte cognitive” între ceea ce cunosc și pot să realizeze și ceea ce li se cere în noua secvență de instruire;
 - anunțarea și motivarea obiectivelor/capacităților vizate în activitatea respectivă;
 - stabilirea și programarea activităților și a sarcinilor de lucru pentru fiecare obiectiv și, respectiv, pentru fiecare elev/grup de elevi;
 - organizarea și orientarea activităților și a situațiilor de învățare pentru fiecare obiectiv și pentru fiecare elev/grup de elevi, în care să se uzeze de anumite conținuturi, metode și mijloace didactice;
 - prezentarea informațiilor prelucrate pedagogic sau asigurarea și conectarea elevilor la diverse surse de informare și asistarea acestora în timpul acestei activități;
 - organizarea de activități didactice în care să se opereze cu informațiile achiziționate pentru a stimula, exersa și dezvolta capacitățile/competențele vizate;
 - urmărirea și evaluarea realizării treptate a sarcinilor și a progreselor elevilor sau grupurilor de elevi;
 - încurajarea elevilor în timpul activității și “deblocarea” pedagogică a celor care întâmpină dificultăți;
 - programarea unor feedback-uri parțiale și a unor momente de autoevaluare
- C) Funcții/roluri/activități ce urmează predării:*
- administrarea unor activități/probe de măsurare a achizițiilor elevilor;
 - efectuarea unei analize/evaluări asupra rezultatelor elevilor, din perspectiva obiectivelor/capacităților vizate;
 - stabilirea, în forma temelor de casă, a activităților care vor consolida achizițiile din clasă;

- autoevaluarea propriei activități în funcție de care se vor stabili măsurile de optimizare a activității viitoare.

Această prezentare/grupare a principalelor funcții/roluri/activități specifice predării, în accepțiunea actuală, nu se vrea transformată într-un demers de stabilire a unui model unic. Dimpotrivă, este o perspectivă sintetic-integratoare care atenționează asupra schimbărilor majore pe care timpul și practica le-au impus predării, relaționată tot mai mult cu învățarea și evaluarea. De fapt, configurația rolurilor/activităților predării este dependentă de o multitudine de variabile. Știința predării oferă o gamă variată de modele sau paradigme, cum le numește I. Neacșu, pe baza cărora se poate organiza și desfășura predarea. (vezi 1999, pp. 102-144).

Învățarea

În sens psihopedagogic, **învățarea** este un proces existent numai la om. Activitate (pe care o desfășoară elevul în școală sau orice om în situație similară) pentru însușirea de cunoștințe și dobândirea de deprinderi în toate sectoarele vieții psihice-cunoaștere, emotivitate, voință. (*Dicționarul de pedagogie*, 1979, p.228) îmbrăcînd cel mai adesea forma instituționalizată care este **instruirea**.

Așadar, instruirea este forma instituționalizată, oficială a învățării, organizată intenționat pentru optimizarea efectelor acesteia. Altfel spus, instruirea este forma experimentală a învățării, prin introducerea și desfășurarea ei în instituții specializate, conform unor programe prin care se vizează obținerea unor rezultate informativ-formative sporite în raport cu cele ce ar rezulta dintr-o învățare spontană, naturală.

Numele provine de la latinescul **instructio** = “**aranjare**”, “**construire**”, “**activitatea de a învăța pe cineva ceva**”. Paul Popescu-Neveanu definește instrucția drept sistemul de comunicare și influențare organizată a cunoștințelor generale și speciale și de formare a operațiilor și capacităților intelectuale și aplicativ practice în condițiile învățămîntului (1978, p.359)

Instruirea se integrează în procesul global al educației, este într-un fel nucleul educației și a apărut în societatea umană ca necesitate de a optimiza învățarea în sens de informare și mai ales de formare în raport cu nevoile de integrare socială.

Notele definerii ale instruirii:

- * se integrează în procesul global al educației și este subordonată obiectivelor educative;
- * vizează înarmarea mai ales a noilor generații cu datele fundamentale ale științei, culturii, tehnicii și activităților practice și prin acestea și odată cu acestea cu capacitățile, deprinderile,
- * atitudinile și conduitele ce facilitează integrarea în muncă și în societate;
- * se realizează prin predare și învățare, presupunînd interacțiunea organizată și de durată între cadrele didactice și elevi;
- * se desfășoară într-un cadru organizat, instituționalizat;
- * utilizează mijloace specifice;
- * își delimitează un conținut prin planuri și programe;
- * se întemeiază pe legile educației și se orientează după principii didactice;
- * recurge la variate metode;
- * întreaga activitate este subordonată unor scopuri/finalități determinate social-istoric;
- * sub raportul curriculum-ului, ce este supus unei continue îmbogățiri, reînnoiri și esențializări, se delimitează cultura generală în care se înscriu cunoștințele necesare și obligatorii pentru adaptarea actuală și de perspectivă la existența socială a cetățeanului – și cultura de specialitate, teoretică și practică, a cărei pondere este tot mai mare pe măsură ce se trece de la o treaptă de învățămînt la alta, ajungînd să se împlinescă printr-o calificare profesională;
- * fenomenul de accelerare a schimbării și transformării societății, și, odată cu el, toate subfenomenele ce decurg de aici, “deschid” instruirea la orice vîrstă și o reclamă în educația permanentă;
- * evaluată după nivelul științific, gradul de formativitate, economicitate și eficiență, calificată ca o pârghie a progresului social, instruirea a devenit una din problemele majore ale

epocii noastre, la perfecționarea ei contribuind diferite științe, între care ocupă un loc central psihologia, teoria informației și cibernetica.

* Instruirea Asistată de Calculator (I.A.C.) va restructura și redimensiona instruirea, în general și pe cea școlară, în particular.

Învățarea este o schimbare în comportamentul individual ca urmare a unei experiențe proprii. Instruirea este o variantă de învățare prin care s-a demonstrat posibilitatea optimizării învățării și, deci, posibilitatea transformării ființei umane în anumite condiții de formare, ceea ce a dus la constituirea conceptului de educabilitate. Învățarea, respectiv, instruirea – ca învățare instituționalizată, respectiv, educația - ca instruire valorizată și personalizată, **toate vizează ca efect dezvoltarea.**

Învățarea reprezintă, din punct de vedere pedagogic, activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive. (*Dicționarul de termeni pedagogici, p. 244*) Conform lui Ioan Nicola învățarea este un proces care determină o schimbare de durată a comportamentului celui care învață, a modului de a gândi, simți și acționa a acestuia. La sfârșitul unei activități de învățare, subiectul cunoscător va dispune de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe, interese, atitudini, convingeri etc., pe care nu le avea înainte de învățare sau le avea la un nivel de performanță mai scăzut. Învățarea umană este ca un fenomen complex ce vizează dezvoltarea personalității în ansamblu, iar învățarea școlară este o formă particulară a învățării umane, ce se desfășoară într-un cadru instituțional (școala) sub îndrumarea specialiștilor – cadrelor didactice.

Cele mai multe lucrări de specialitate prezintă învățarea din trei perspective: *ca proces, în funcție de diverși factori și ca produs:*

a. învățarea ca proces. Sub aspect procesural, învățarea este înțeleasă ca o succesiune de operații, acțiuni, stări și evenimente interne, conștient finalizate în transformări ce intervin în structurile de cunoștințe, în operațiile mentale, în modul de reflectare a realității și de comportare ale elevului.

Învățarea reprezintă o suită de transformări ce merg de la imagine la noțiuni, de la acțiune la gândire, de la contemplare sensibilă la gândire, de la empiric la știință, de la forme vechi de comportare la forme noi, etc. Învățarea generează schimbări în felul de a gândi, de a simți și de a acționa, reflectându-se cu timpul în profilul personalității elevului.

Învățarea nu mai este considerată ca o simplă problemă de asimilare, de răspunsuri la situații standard, ca o înmagazinare de cunoștințe și achiziții de deprinderi etc, ci ca un proces de cunoaștere, de reflectare a realității și de transformare în permanență a modurilor personale de reflectare ale acestei realități.

Caracterul activ al învățării constă în faptul că ea este destructurare și restructurare în același timp, este pierdere și câștig, excludere și reținere totodată.

Învățarea este o înaintare progresivă, în spirală, pe calea cunoașterii, pe baza angajării și dezvoltării unor însușiri esențiale ale ființei umane - creativitate, anticipare, selectivitate, decizie, independență.,

Cheia învățării este deplina angajare a elevului în actul învățării. Numai o experiență trăită cu intensitate este în măsură să declanșeze o nouă experiență capabilă să genereze învățarea. Așa se explică importanța care se acordă astăzi principiului activizării și utilizării unor metode activ-participative în practica școlară;

b. învățarea – în funcție de diverși factori. Reușita sau nereușita învățării se datorează influenței combinate a factorilor interni și a celor externi.

În rîndul condițiilor interne pot fi enumerați unii factori biologici – vîrstă, sex, dezvoltare fizică, stare de sănătate etc. și factori psihologici – nivel al dezvoltării intelectuale, stadiul dezvoltării structurii cognitive și operatorii- inteligență, gândire, memorie, imaginație etc; motivația învățării, voință, trăsături de personalitate, nivel de cultură generală, deprinderea cu unele deprinderi tehnici de muncă intelectuală etc. – deci disponibilități pentru învățare.

Dintre condițiile externe, precizăm aspecte ce țin de organizarea școlară, de natură didactică, cum ar fi: sistem de cerințe școlare (obiective), conținuturi, calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice); caracteristici ale clasei de elevi (ambianța psiho-socială); personalitatea profesorilor, relațiile profesor-elev, mediul fizic și timpul școlar etc. Alte influențe – mediul familial și mediul local (urban- rural) etc.;

c. învățarea ca produs. Învățarea reprezintă un ansamblu de rezultate exprimate în termeni de noi cunoștințe, noțiuni, idei norme, priceperi, deprinderi, modalitățile de gândire, de expresie și de acțiune, atitudini, comportamente etc.

Rezultatele oferă măsura eficienței activității de învățare și predare; ele constituie o probă a valorii învățămîntului. De asemenea, rezultatele sunt cele care-i aparțin elevului, care-l caracterizează și îi conferă o valoare în clasa de elevi, în școală.

Așadar, învățarea este o activitate fundamentală, alături de joc, muncă și creație, specifică fiecărei etape de vîrstă, care se manifestă cu preponderență în mod organizat, programat, instituționalizat în perioada școlarității.

Învățarea școlară- angajează întreaga activitate psihică a individului, implică și determină restructurări ale funcțiilor, capacităților, atitudinilor și aptitudinilor acestuia, argument ce susține existența unei laturi informaționale și a unei laturi operaționale ale acestui proces complex. Este în același timp și un proces social și un proces individual, se desfășoară în cadre instituționalizate, pe baza unor programe școlare și planuri, avînd ca suport manualele școlare. Este organizată în mod sistematic, vizează obiective, implică proiectare și anticipare, dirijare, control, evaluare și decizie.

Învățarea școlară, ca proces social, presupune:

- ◆ acumularea de către elev (individ) a unei experiențe sociale (se învață prin efort individual, prin experiența proprie, din experiența altora, fixată în modele);

- ◆ un cadru social concret (școala ca instituție, organizarea în clase după anumite criterii, respectiv grup psihosocial educațional, cu toate implicațiile ce le integrează);

- ◆ finalitățile, respectiv scopurile și obiectivele, funcțiile derivă din nevoile sociale concrete;

- ◆ transmiterea și fixarea experienței se realizează prin actul comunicării, cu ajutorul limbajului, sub forma sistemelor conceptuale, a priceperilor și deprinderilor;

- ◆ contexte culturale și modele educaționale;

- ◆ elevul (individul) se integrează într-un colectiv, participă ca factor activ la dezvoltarea socială.

Ca proces individual, învățarea școlară constă în:

- ◆ asimilarea de către individ (ele) a unui sistem de cunoștințe, culturi, modele comportamentale, priceperi, deprinderi, pe care le va folosi ca instrument în activitate;

- ◆ deși este experiența socială generalizată, fiecare elev depune efort personal în organizarea, sistematizarea, restructurarea acesteia în propriul sistem conceptual-comportamental;

- ◆ raportarea subiectivă, individualizată de propriile aspirații, interese, expectanțe, tendințe, preocupări;

- ◆ conferirea unei valori, a unui statut elevului, individului uman în general.

R. Gagne a conceput un model constituit din opt tipuri de învățare, în funcție de criteriul cantității și calității achizițiilor în sfera comportamentală, achizițiile fiind realizate de la simplu la complex, de la automatisme la concepte:

- învățare de semnale, caracteristică formării reflexelor condiționate;

- învățare prin legături, lanț de asociații repetate în timp, al căror efect este formarea stereotipurilor dinamice, specifică dependenților;

- învățarea în lanț, presupune legarea unei succesiuni de relații de tipul S-R într-un comportament unic;

- învățarea de asociații verbale, asocierea unor lanțuri de silabe și cuvinte;

- învățarea prin discriminare - reducerea sau împiedicarea unor stimuli de altă natură decât cei care compun sarcina de învățare;
- învățarea de concepte - stă la baza formării noțiunilor;
- învățarea de reguli;
- învățarea prin rezolvarea de probleme;

Condițiile interne ale învățării școlare. Învățarea este determinată de o serie de condiții și cauze, unele dintre acestea facilitând, altele dimpotrivă, făcând dificilă realizarea sa. Condițiile interne sunt reprezentate de o serie de factori psihologici (procese, funcții, însușiri și stări psihice) și neurofiziologici constitutivi personalității elevului fiecare dintre ei având o pondere diferită în diferite etape și momente ale acestei activități.

Condițiile interne se împart în următoarele grupe:

◆ *Factori cognitivi:* percepția, spiritul de observație și reprezentările; memorarea logică, ceea ce implică înțelegerea celor învățate; gândirea cu formele sale (convergentă și divergentă) și atributele ei (flexibilitate, fluiditate, originalitate, operativitate, caracter critic, profunzime); imaginația creatoare și reproductivă.

◆ *Factori afectivi-motivaționali:* dispoziția pentru activitatea de învățare, sentimente intelectuale (curiozitatea, satisfacția intelectuală, sentimentul de mirare, al noului, de respect și admirație pentru valorile științifice); interesul cognitiv, dorința și curiozitatea de a cunoaște multiple și variate aspecte ale realității naturale, sociale și culturale; dorința de a-și însuși o profesie și de a fi folositor societății prin practicarea ei cu competență; aspirații, convingeri și idealuri superioare referitoare la viitorul său profesional; capacitatea de efort voluntar susținut în activitatea de învățare, perseverența și încrederea elevului în posibilitățile sale intelectuale; exigența față de sine și de calitatea activității de învățare, atitudinea lui favorabilă față de această activitate; demnitatea și spiritul de răspundere, spiritul de ordine și de disciplină etc.

◆ *Factori instrumentali:* aptitudinea de a învăța este o structură psihică complexă, care se definește prin coparticiparea și interacțiunea specifică și optimă a unor funcții psihice, procese psihice și aptitudini implicate în activitatea de învățare (atenție, organizare perceptiv-motorie, memorie, gândire, imaginație, spirit de observație și inteligență), precum și folosirea unor procedee raționale de învățare; aptitudinea școlară se manifestă în desfășurarea activității de învățare, în raport cu o anumită sarcină de învățare și/sau cu un obiect de învățămînt, asigurînd și condiționînd realizarea acesteia la un nivel performanțial superior și asimilarea facilă, deplină și temeinică a conținutului obiectului respectiv.

◆ *Alți factori sunt:* priceperea elevului de a-și organiza judicios activitatea de învățare și de a o imbrina cu odihna activă; deprinderea de a învăța în mod sistematic și continuu; capacitatea de transfer, ce implică reactualizarea selectivă a cunoștințelor anterioare și valorificarea lor în situații și activități noi sau similare cu situația de învățare.

Factori fiziologici: starea de sănătate, echilibrul funcțional al organismului, în special cel neuro-psihic; integritatea funcțională a sistemului nervos și al analizatorilor; formarea cu ușurință a legăturilor nervoase temporale și diferențierea facilă, fină și selectivă a stimulilor, inclusiv a celor verbali.

Motivația- definită ca fiind forța care activează, direcționează și menține un comportament.

Motivația și învățarea școlară:

» motivația și afectivitatea se implică reciproc în procesul învățării școlare, urmărindu-se ca relația dintre elev și materialul de învățat să fie pozitivă, pentru a putea genera stări afective, emoții superioare și chiar sentimente intelectuale, morale, estetice -elemente constitutive ale atitudinilor. Stările afective pozitive generează motive sau constelații de motive, interese pentru diferite obiecte de învățămînt, formarea convingerilor și chiar a concepției despre lume și viață;

» învățătorul va pune accent pe motivația pozitivă, va utiliza rațional motivația negativă, va căuta să convertească motivația afectivă în motivație cognitivă, pe cea extrinsecă în motivație intrinsecă, în funcție de caracteristicile de vîrstă ale elevilor;

»analiza motivelor învățării este importantă, atât din perspectiva facilitării efectelor pozitive, cât și din perspectiva identificării cauzelor eșecului școlar, a prevenirii acestora și a adoptării unor măsuri de optimizare.

Legea optimumului motivațional reprezintă intensitatea optimă a motivației care permite obținerea unor performanțe superioare în activitatea de învățare sau cel puțin a celor dorite de elev. Prin această lege este exprimată relația care trebuie să existe între dificultatea sarcinii de învățare și intensitatea motivului, a subiectului în activitatea de răspuns la solicitări.

Relația dintre dificultatea stilului și intensitatea motivului: sensul relației dintre dificultatea stilului și intensitatea motivului depinde de gradul de dificultate a sarcinii de îndeplinit și modul de percepere a acesteia de către elev. Astfel apar două situații: 1. când dificultatea sarcinii este apreciată corect de către subiect, atunci intensitatea motivului va fi corespunzătoare cu dificultatea sarcinii, realizându-se astfel optimum motivațional; 2. când dificultatea sarcinii este percepută incorect de către subiect, fie prin supraapreciere, fie prin subapreciere, se realizează supramotivarea, respectiv submotivarea.

Optimumul educațional se obține prin crearea unui ușor dezechilibru între intensitatea motivului și dificultatea sarcinii astfel: dacă dificultatea sarcinii este medie, dar supraapreciată de către subiect, atunci este necesară reducerea nivelului intensității motivației intensitatea motivului pentru a se obține o intensitate medie, suficientă pentru realizarea sarcinii; dacă dificultatea sarcinii este medie, dar este subapreciată de către subiect, atunci se impune o ușoară supramotivare voluntară din partea subiectului; dacă dificultatea sarcinii este mare, dar este apreciată ca fiind facilă sau de nivel mediu, atunci se impune o creștere mai accentuată a nivelului motivației pentru a atinge intensitatea necesară îndeplinirii ei.

Starea de submotivare și de supraestimare trebuie evitate datorită efectelor negative pe care le generează în plan neuro-psihic și în activitatea de învățare.

Condiții externe ale învățării școlare. Acestea sunt reprezentate de o serie de factori și aspecte, care definesc personalitatea celui care programează și dirijează învățarea școlară și contextul în care ea se desfășoară. În această categorie includem:

Statutul profesorului. Exercițiul profesiei didactice presupune însușirea a trei componente specifice: 1. competența profesională - asigurată și fundamentată pe cunoștințe de specialitate; 2. competența pedagogică (didactică și educativă) asigurată de cunoștințele psihopedagogice și de aptitudinile pedagogice (talentul pedagogic); 3. competența de a întreține relații atât pe verticală în ierarhia superioară, dar și cu beneficiarii procesului educațional -elevi, părinți, comunitate.

Rolul învățătorului în societatea contemporană: învățătorul nu este doar o simplă sursă de informații ci este o personalitate ce amplifică și nuanțează valențele educative ale acestor cunoștințe, el este cel care conduce activitatea didactică; învățătorul are mai multe funcții în școală și anume: organizator al procesului de învățământ, educator, partener al educației, membru al corpului profesoral; fiecare cadru didactic dispune de o cultură generală, care trebuie să fie cât mai vastă, de o cultură de specialitate temeinică, în conformitate cu cerințele disciplinelor predate, precum și de o cultură psihopedagogică ce include competențe profesionale, tehnici de lucru, modalități de acțiune.

Mediul școlii și al clasei de elevi. Școala poate fi abordată din două perspective, atât ca instituție, cât și ca organizație: instituția este o structură relativ stabilă de statusuri și roluri, în cadrul căreia indivizii își pot satisface anumite trebuințe și pot exercita funcții sociale; organizația generează raporturi de cooperare, de schimb, dar și de conflicte între participanți, prin modul în care sunt divizate sarcinile, sunt distribuite rolurile, prin norme, reguli ce reglementează comunicarea și conduitele, prin recompensele acordate.

Rolul principal al școlii este de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate și are următoarele caracteristici: *structură:* clase de elevi, colectiv profesoral, ierarhie de competență; proces complex de relații între participanți: elevi, profesori, directori; școala este un sistem deschis ce dezvoltă o funcție primară (acțiunea asupra elevilor) și o funcție secundară (asupra comunității).

Condițiile ce trebuie satisfăcute de clasa de elevi sunt: instaurarea unor relații colegiale întemeiate pe stimă și încredere reciprocă, adoptarea unor atitudini de bunăvoință și acceptare reciprocă în relațiile interpersonale.

Mediul socio-familial. Mediul familial: statusul socio-economic vizează rangul pe care familia îl ocupă în societate, exprimat prin cuantumul veniturilor și prestigiul ei. Acesta se suprapune și interacționează cu nivelul cultural și climatul psihosocial din interiorul familiei. Cea mai importantă variabilă a acestui status este nivelul de educație al părinților, venitul familial, valori economice, bunuri. Un nivel mai înalt de educație al părinților corelează în mod pozitiv cu atitudinea lor față de educație și față de școală în special; nivelul cultural din familie exprimat printr-un set de reguli, prin aderarea la un sistem de valori, atitudini, credințe va influența dezvoltarea personalității.

Climatul psihosocial: este o variabilă a mediului familial, prin care se exprimă structura interioară a familiei, relațiile intrafamiliale dintre membrii săi, compoziția familiei; fiecare dintre aceste variabile este generatoare de diferențe în ceea ce privește dezvoltarea personalității, mai ales dacă se realizează o funcție afectivă și protectoare.

Igiena învățării. Condiții igienico-sanitare: asigurarea iluminăției optime în clasă și în camera de locuit. Valorile mai mari sau mai mici determină un efort neurofiziologic sporit (suprasolicitare) din partea analizatorului vizual, generând astfel oboseala acestuia și reducerea capacității de concentrare a atenției; asigurarea unei temperaturi moderate, confortabile și aerisirea spațiilor de învățare, pentru a asigura cantitatea de oxigen necesară bunei funcționări a creierului, influențează pozitiv -în mod indirect randamentul învățării; activitatea intelectuală, deci și învățarea, determină o intensificare a proceselor metabolice din creier și, implicit, creșterea consumului de oxigen, fapt ce impune aerisirea spațiului în care elevii învață, în caz contrar producându-se fenomenul de blocaj neurofiziologic și psihic; altă condiție importantă este eliminarea zgomotelor tulburătoare, care distrag atenția; orice activitate, deci și cea instructiv-educativă, desfășurată mai mult timp, fără întreruperi sau foarte intens provoacă oboseală. Atunci când subiectul este interesat de munca sa, când îi place, când capătă satisfacție din rezultatele ei, el se simte mai puțin obosit. Dacă nu se asigură odihna necesară, poate apărea oboseala cronică -surmenajul, ce presupune atât tulburări fiziologice, cât și psihice; fenomenul oboselii poate fi prevenit prin câteva modalități: somnul, intercalarea în procesul muncii a unor perioade de odihnă, dozarea corespunzătoare a volumului și intensității efortului, a timpului de muncă impus elevilor, în conformitate cu particularitățile lor de vîrstă, întocmirea științifică a orarului școlar, alternarea muncii intelectuale cu munca fizică, stabilirea și respectarea unui regim zilnic al elevului, formarea unui stil rațional de muncă intelectuală, asigurarea unei motivații adecvate, asigurarea și organizarea utilă a timpului liber etc.

Simplificînd și sintetizînd condițiile prezentate, putem formula următoarea concluzie: eficiența învățării școlare depinde de personalitatea celor două ființe care interacționează, educatorul și educatul, și de caracteristicile microclimatului fizic și psihosocial (familial și școlar) în care se desfășoară.

Specificul învățării școlarului mic. Intrarea în școlarizare se subsumează întru totul caracteristicilor de profil al unei faze de tranziție, ocupînd o poziție specială în configurația tabloului copilăriei. Ea marchează începutul celei de-a treia perioade a copilăriei, ce se va întinde pe un spațiu de patru ani (între 6/7 ani - 10/11 ani), pînă în pragul pubertății și, implicit, în pragul preadolescenței.

Începutul vieții școlare este începutul unei activități de învățare care îi cere copilului atît un efort intelectual considerabil, cît și o mare rezistență fizică.

Factori care influențează învățarea. Dezvoltarea fizică: se observă o creștere mai lentă în primii doi ani de școlaritate, iar în ceilalți doi ani creșterea este mai accentuată atît la înălțime cît și în greutate; diversele componente ale corpului - claviculele, toracele, coloana vertebrală - suportă un puternic proces de osificare. Se întăresc articulațiile și se intensifică calcifierea oaselor mainilor. Crește volumul mușchilor, forța musculară și se dezvoltă

musculatura fină a degetelor mainii; însușirea funcției scrisului reclamă o poziție corectă a corpului în bancă și dozarea efortului de punere în mișcare a aparatului motor al mâinii.

Procesele de maturizare fizică fiind în curs de realizare, are o mare importanță prevenirea pozițiilor incorecte în bancă, evitarea supraîncărcării ghiozdanului, care poate produce deplasări ale coloanei. Mișcarea, sportul, joacă un rol decisiv în călirea organismului la această vîrstă; ritmul trepidant al activității școlare îl face pe copil să pară mereu grăbit: mănîncă în fugă, se spală pe apucate, își ia precipitat ghiozdanul și pornește alergînd spre școală. Aceste caracteristici comportamentale suportă oscilații specifice, cu tendințe de accentuare, ori diminuare în funcție de tipul de sistem nervos. Efortul fizic și intelectual, reglat de consumurile energetice din organism și din creier imprimă o marcă specifică instalării stării de oboseală, cu specificul ei de la un copil la altul. La aceasta se adaugă variația ce o introduce deosebirea după sex, care, după nouă ani, fetele se separă spontan de băieți în timpul jocului.

Regimul de muncă și de viață: mica școlaritate este perioada cînd se modifică substanțial regimul de muncă și de viață, caracteristicile tensionale generate de evenimente care domină și marchează tabela de valori ale școlarului mic; școala introduce în activitatea copilului un anumit orar, anumite planuri și programe pentru activitate.

Mediul școlar: este complet diferit față de mediul familial, el fiind creat, cum observă M. Debesse, nu pentru a distribui satisfacții afective, ci pentru o muncă disciplinată, continuă, organizată; școala constituie un mediu care, în locul unui grup restrîns, cel de joc, oferă copilului o colectivitate și un loc de muncă, cu numeroase întrepătrunderi -mentale, afectiv-morale- care se constituie ca un important resort al dezvoltării psihice.

Adaptarea școlară: presupune o maturitate din partea copilului, o trecere de la afectivitatea îngustă din mediul familial și interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers de legături sociale și ași asuma îndatoriri; se înregistrează dificultăți multiple de adaptare generate de o bază psihofiziologică precară (instabilitate neuropsihică), fie de fixațiile și conflictele afective de proveniență sociofamilială (încăpățanare, negativism), fie de însuși mediul școlar (sarcini copleșitoare, educatori dificili, fără experiență, clase suprapopulate, care împieteză asupra obținerii stării de atenție și a disciplinei necesare bunei desfășurări a lecției). De aici comportamente de retragere în sine, împrăștiere, compensare prin mijloace nedorite.

Șocul școlarizării: mutațiile bruște care acompaniază noua vîrstă, mutațiile care se petrec sub acțiunea mediului școlar, aduc cu sine noi cunoștințe, noi tehnici intelectuale, noi exigențe și îndatoriri, i-au determinat pe specialiști să vorbească de șocul școlarizării, pe care l-au asemănat cu cel al nașterii sau debutului pubertății. Noul mediu social, obositor, provoacă adeseori o frică paralizantă. De aici importanța deosebită a socializării prin grădiniță, care, interpusă între familie și școală contribuie la atenuarea șocului începutului de școală; mediul școlar aduce cu el un climat mai rece și mai puțin protector decît cel familial și din grădiniță. Cadrul didactic afișează un raport mai rezervat, mai puțin intim cu elevii, iar colegii sunt mai puțin dispuși să dea înțelegere față de cel ce stă îmbufnat.

Evaluable

Evaluable de sistem urmărește gradul de realizare a finalităților macrostructurale prin: măsurarea și aprecierea unor aspecte care vizează raporturile dintre învățămînt și viața socioeconomică și culturală; corelarea calității învățămîntului cu “contribuția sa la dezvoltarea socială fără a ieși însă din cadrul pedagogic chiar dacă sunt folosite date, tehnici, prognoze economice și sociologice” (Radu, Ion, T., 1981, p.79-81); analiza managerială (sistemică-optimă-strategică) a activității de conducere a școlii la nivel central (Ministerul Învățămîntului), teritorial (inspectoratele școlare) și local (unitatea școlară de bază), din perspectiva eficienței sociale a procesului de învățămînt.

Evaluable de proces urmărește gradul de realizare a obiectivelor microstructurale, acțiune complexă determinată de: finalitățile macrostructurale (ideal pedagogic-scopuri pedagogice); corelațiile profesor-elev; rezultate școlare-metodologie folosită; corespondențele pedagogice dintre elementele activității didactice: obiective – conținuturi - metodologie (de predare-învățare-evaluare); operațiile de măsurare și apreciere, (auto)reglabile la începutul, în timpul sau la

sfârșitul activității didactice; instrumentele oficiale instituționalizate pentru consemnarea rezultatelor ca punct final într-o succesiune de evenimente.

Didactica postmodernă, curriculară, corelează cele două perspective de analiză a evaluării la nivel de sistem și de proces. **Evaluarea procesului de învățământ devine astfel o activitate de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale relației profesor-elev cu scopul de a eficientiza funcționarea întregului sistem educațional.**

Funcțiile acțiunii de evaluare didactică au o dublă semnificație, socială și pedagogică (vezi Radu, Ion, în Ionescu, Miron; Radu, Ion, coord., 1995, p.275-266).

A) **Funcțiile sociale ale acțiunii de evaluare** vizează calitatea învățământului de subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural și economic, la nivel de politică a educației:

- *funcția de validare socială a produselor sistemului de învățământ*, la diferite niveluri de integrare școlară și profesională; funcția de orientare socială, școlară și profesională, la diferite niveluri de decizie care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educației (profesori, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității locale etc.);

- *funcția de selecție socială, școlară și profesională*, la diferite niveluri de clasificare și ierarhizare a rezultatelor activității didactice, de formare inițială și continuă, exprimate în termeni de proces și de produs.

B) **Funcțiile pedagogice ale acțiunii de evaluare** vizează declanșarea unor circuite de conexiune inversă externă (realizate de profesor) și chiar interne (realizate de elev), necesare pentru verificarea calității activității didactice /educative pe coordonata corespondențelor curriculare dintre obiectivele pedagogice-conținuturile pedagogice-metodologia pedagogică (de predare-învățare - evaluare):

- *funcția de informare pedagogică*, bazată pe verificarea rezultatelor școlare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative;

- *funcția de diagnoză pedagogică*, bazată pe verificarea și interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative;

- *funcția de prognoză pedagogică*, bazată pe decizii cu valoare anticipativă, de stimulare a activității de învățare la niveluri de performanță și de competență superioare.

Structura acțiunii de evaluare didactică include trei operații principale: **măsurarea, aprecierea, decizia.**

1. **Măsurarea** reprezintă operația de evaluare care asigură consemnarea "unor caracteristici observabile" exprimate în termeni cantitativi (scor, cifre, statistici etc.) sau /și prin descrieri concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975, pag. 12-14).

Măsurarea tinde spre o anumită obiectivitate constatativă, susținută, de regulă, prin instrumente speciale de evaluare cantitativă a fenomenului studiat (chestionare, ghiduri, probe standardizate, tehnici statistice etc.). Această obiectivitate nu angajează însă emiterea unor judecăți de valoare specific pedagogice, deschise interpretării pe termen scurt, mediu și lung.

2. **Aprecierea** reprezintă operația de evaluare care implică interpretarea faptelor consemnate, în funcție de anumite criterii calitative, specific pedagogice, independente în raport cu instrumentele de măsură folosite în cadrul unei anumite metode sau strategii didactice/de învățământ. Ca operație specifică, aprecierea valorifică, pe de o parte, consensul metodologic instituționalizat la nivel managerial în legătură cu criteriile specifice de evaluare a rezultatelor măsurate anterior:

a) *criteriul raportului dintre calitatea resurselor existente la "intrare" - calitatea procesului / activității didactice - calitatea "produsului"/instituție sau elev, la "ieșire"* (la sfârșitul lecției, capitolului, ciclului de instruire etc.);

b) *criteriul raportului dintre obiectivele specifice instituționalizate la nivelul programelor -obiectivele concrete asumate și realizate conform resurselor pedagogice existente la nivelul comunității educative locale, organizației școlare, clasei de elevi, fecărui elev;*

c) *criteriul raportului dintre obiectivele concrete stabilite la nivel minim-mediu-maxim și obiectivele concrete atinse la sfârșitul activității în termeni de performanțe și de competențe minime-medii-maxime.*

d) *criteriul raportului dintre nivelul de performanță și de competență atins de cadrul didactic și de elevi la ultima acțiune de evaluare și progresele / regresele pedagogice realizate între timp;*

e) *criteriul raportului dintre pregătirea cadrului didactic (formarea inițială și continuă, experiență didactică acumulată, gradul didactic obținut) și nivelul de exigență pedagogică asumat.*

3. Decizia reprezintă operația de evaluare care asigură prelungirea aprecierii într-o notă școlară, caracterizare, hotărâre, recomandare etc., cu valoare de prognoză pedagogică. Această operație intră în categoria judecăților evaluative finale, de o mare complexitate psihologică și responsabilitate socială, care angajează respectarea următoarelor criterii pedagogice:

a) valorificarea integrală a caracteristicilor specifice obiectului evaluat (mediul sociocultural propriu instituției școlare, clasei de elevi; vârsta psihologică a elevilor), interpretabile la nivel general, particular, individual;

b) ameliorarea permanentă a calității procesului de învățămînt, în general, a activității didactice/educative, în mod special;

c) transformarea diagnozei în prognoză cu funcție de anticipare pozitivă a evoluției instituției, clasei, elevului, verificabilă managerial la diferite intervale de timp;

d) asigurarea comunicării pedagogice a deciziei în termeni manageriali de îndrumare metodologică a celui evaluat în cadrul unei acțiuni deschise în direcția (auto)perfecționării.

Integrarea operațiilor de *măsurare-apreciere-decizie* în activitatea didactică/educativă este realizată prin **trei tipuri de evaluare pedagogică:**

1. Evaluarea inițială angajează operațiile de măsurare-apreciere-decizie, la începutul activității de instruire (lecție, capitol, trimestru, an/ciclul de învățămînt), în vederea cunoașterii nivelului psihopedagogic real al colectivului de elevi/elevului, exprimat în termeni de performanțe și competențe actuale și potențiale. Acest tip de evaluare îndeplinește o funcție pedagogică prioritar predictivă. În mod analogic, testele de cunoștințe elaborate și aplicate special pentru măsurarea și aprecierea nivelului inițial de pregătire al elevilor sunt denumite *teste predictive*.

2. Evaluarea sumativă angajează operațiile de măsurare-apreciere-decizie în timpul sau la sfârșitul unei activități didactice/educative în vederea cunoașterii nivelului real de stăpînire a materiei după parcurgerea anumitor perioade și secvențe de instruire, conform obiectivelor programelor școlare, adaptate de profesor la condițiile concrete ale clasei de elevi. Acest tip de evaluare îndeplinește o funcție pedagogică prioritar cumulativă, cu resurse formative limitate la momentul desfășurării activității didactice. Se consemnează o realitate pedagogică, exprimată mai ales la nivel de produs, care presupune raportarea rezultatelor la obiectivele pedagogice concrete, stabilite de profesor și la obiectivele pedagogice specifice care oferă instruirii un cadru de referință stimulat. Evaluarea didactică sumativă întreține, în cele mai multe situații, o motivare externă a învățării pentru “note” obținute *prin sondaje orale sau prin lucrări scrise*, realizate la intervale relativ mari de timp (aproximativ de două ori pe parcursul unui trimestru școlar), fără posibilități de intervenție pedagogică imediată. În acest cadru tradițional, “nota școlară” nu are susținere managerială la niveluri de diagnoză și de prognoză, proprii unui învățămînt prioritar formativ, capabil de (auto)perfecționarea resurselor sale interne și externe.

3. Evaluarea permanentă / continuă angajează operațiile de măsurare –apreciere – decizie pe tot parcursul activității de instruire/educație. Acest tip de evaluare stimulează participarea întregului colectiv al clasei prin proiectarea unor sarcini de învățare diferențiate, evaluabile imediat în vederea adoptării unor măsuri corective, ameliorative sau de ajustare structurală adecvate situației constatate și apreciate cu mijloace pedagogice eficiente. Evaluarea didactică permanentă răspunde cerințelor proiectării curriculare fiind “parte componentă a

procesului de învățămînt” care valorifică gradual “informațiile pe care profesorul le culege despre efectele acțiunii sale”, asigurînd “comanda și controlul” și dacă este cazul intervenția imediată prin măsuri ameliorative de maximă operativitate și oportunitate pedagogică (vezi Ghid general de evaluare și examinare, 1996, pag. 11). Evaluarea didactică permanentă îndeplinește o funcție pedagogică prioritar formativă, care stimulează pe tot parcursul activității:

- operațiile de măsurare-apreciere continuă, cu posibilități de decizie (note, hotărîri, caracterizări, sancțiuni) angajate managerial la intervale relativ mici de timp (pe parcursul lecției sau în cadrul unui grup de maximum 4-5 lecții);

- acțiunile de proiectare curriculară continuă a obiectivelor concrete, prezentate sub forma unor secvențe de instruire flexibile, adaptabile la ritmul individual al elevilor, valorificabil în sens prioritar formativ.

2.3.1. Evaluarea criterială prin descriptori în clasele primare

Evaluarea - acțiunea inițiată de profesor special pentru verificarea gradului de îndeplinire a sarcinilor de predare-învățare, proiectate și realizate conform competențelor curricula școlare la nivelul fiecărei activități didactice (lecție etc.)

Actualmente în clasele primare **evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori – ECD conform CE (2014): (5)** În învățămîntul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori. (6) Evaluarea și notarea elevilor cu cerințe educaționale speciale se realizează în baza planurilor educaționale individualizate.

ECD

- **este un proces** dinamic, holistic, continuu și complex de determinare și valorificare a particularităților individuale de învățare ale copilului în vederea sporirii performanțelor lui individuale ;

- **reprezintă un sistem** de eficientizare permanentă și diferențiată a predării, învățării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor.

Obiectul ECD în clasele primare îl constituie rezultatele școlare individuale ale copilului .

Rezultate Școlare includ un spectru larg de la achizițiile elevilor în domeniul cognitive (cunoștințe, priceperi, capacități, abilități) până la întregul spectru de comportamente care contribuie la dezvoltarea personalității elevului (comportamente școlare din plan afectiv și psihomotor, deprinderi autoevaluative etc.)

Baza metodologică a ECD este evaluarea pentru învățare iar Obiectivul principal al ECD în clasele primare rezidă în îmbunătățirea rezultatelor obținute individual sau în grup, contribuind la motivarea pentru învățare, la (auto)corectarea greșelilor, prin urmare la o evoluție a dezvoltării personalității școlarului mic.

Procesul ECD este subordonat interesului superior al copilului fiind fundamentat pe un sistem unitar de **principii psiho-pedagogice și didactice** (detaliate în unitatea următoare). În ideea că fiecare copil este unic, diferit de ceilalți, valoros, ECD nu urmărește doar constatarea/fixarea stării lucrurilor, dar vine să contribuie la individualizarea traseului de dezvoltare continuă a copilului, prin proiectare, monitorizare și ghidare competentă.

Așadar, din acest punct de vedere, paradigma ECD susține ideea că fiecare copil este unic, diferit de ceilalți, valoros. ECD nu urmărește doar constatarea/fixarea stării lucrurilor, dar vine să contribuie la individualizarea traseului de dezvoltare continuă a copilului, prin proiectare, monitorizare și ghidare competentă.

Specificul evaluării criteriale prin descriptori în învățămîntul primar

1. Evaluarea nu se rezumă doar la constatarea măsurii în care obiectivele educaționale au fost îndeplinite, ci, dimpotrivă, oferă multiple oportunități de a perfecționa procesul instructiv-educativ în demersurile ulterioare întreprinse de cadrul didactic.

2. Extinderea evaluării de la verificarea și aprecierea rezultatelor către evaluarea procesului, către evaluarea nu doar a elevilor, dar și a conținutului, metodelor, obiectivelor,

situațiilor de învățare, aprecierea nu numai a achizițiilor cognitive, dar și a abilităților și atitudinilor – această abordare permite atât atingerea obiectivelor stabilite, cât și dezvoltarea competențelor școlare.

3. În clasele primare evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori conform CE (2014)

În art. 3. CE (2014) se clarifică **semnificația noțiunii principale - descriptori – criterii** .

Criteriile de evaluare :

- **sunt seturi de calități** importante care *se regăsesc* în *produsele învățării* și care trebuie să se prezinte ca un sistem ;

- **se utilizează sintagma „criterii de evaluare”** doar de către *cadrele didactice* în medii profesionale, la scrierea rapoartelor, lucrărilor metodice, referatelor, articolelor etc. ;

- **se anunță anticipat elevilor** în formă de *criterii de succes*, formulate în limbaj accesibil, pe scurt, folosind verbe, de obicei la persoana I singular.

Criterii de succes (pentru elevi)	Criterii de evaluare (pentru cadre didactice)
1. Citesc cursiv, fluid textul. 2. Articulez corect toate cuvintele. 3. Respect intonația impusă de conținut și de semnele de punctuație.	1. Citește cursiv, fluid textul. 2. Articulează corect toate cuvintele. 3. Respectă intonația impusă de conținut și de semnele de punctuație.

Descriptorii de evaluare

- **reprezintă criterii calitative de evaluare** care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim) ;

- **constituie indicatori operaționali direct observabili** în comportamentul performanțial al elevilor și la nivelul rezultatelor și produselor activității concrete a acestora : independent, ghidat de învățător, cu mult sprijin ;

- **permit acordarea de calificative** (S –suficient, B –bine, FB – foarte bine) în conformitate cu nivelul atins.

În așa mod, descriptorii generali pentru învățământul primar descriu modul de manifestare a competențelor elevului în procesul realizării finalităților curriculare

Conform art. 3. a CE (2014) **Calificativ** - formă convențională ce exprimă nivelul de concordanță dintre performanța școlară a copilului și competențele curriculare, codată prin formulări lingvistice suficient - S, bine - B, foarte bine – FB etc.

Se atribuie calificative doar la evaluările sumative la sfârșit de modul (sau unități secvențiale de conținut) și la final de an școlar

Calificativele se fixează în catalogul clasei/agenda elevului la disciplinele Limba română și Matematica și doar la evaluările sumative

Conform CE (2014) punctului d) din art. 16 alin. (5), evaluarea rezultatelor învățării prin descriptori s-a pus în aplicare din anul 2015, începând cu clasa I.

În scopul de a reglementa acțiunile manageriale și didactice privind continuarea procesului de implementare a evaluării criteriale prin descriptori, în temeiul Codului Educației al RM Articolul 16, alineat 5, articolul 3, articolul 152 a fost elaborată Metodologia Evaluării Criteriale prin descriptori în cl. a III-a (2017). Această metodologie are scopul de a reglementa acțiunile manageriale și didactice privind continuitatea procesului de implementare a evaluării criteriale prin descriptori fiind obligatorie pentru aplicare din 1 septembrie 2017.

Produs școlar

După cum am menționat anterior - *rezultate școlare* includ un spectru larg de la achizițiile elevilor în domeniul cognitive (cunoștințe, priceperi, capacități, abilități) până la întregul spectru de comportamente care contribuie la dezvoltarea personalității elevului (comportamente școlare din plan afectiv și psihomotor, deprinderi autoevaluative etc.)

Din perspectiva dată **Produsul școlar reprezintă un rezultat școlar proiectat pentru a fi realizat de către elev și măsurat, apreciat de către cadrul didactic, elevul însuși, colegii și, eventual, părinții.**

Produsele școlare al elevilor se proiectează, realizează și se măsoară la:

- nivel de disciplină – nivelul primar de învățământ; finalitatea – competențe specifice;
- nivel de unitate de conținut pe clasă; finalitatea sub-competențe;
- nivel de activitate de evaluare la lecție; finalitatea produse școlare

Listele produselor școlare recomandate pe discipline sunt în MECD pentru clasa respectivă.

Exemplu : Produse recomandate

Limba și literatura română (cl. a III-a) : Comunicare orală - Partea de propoziție ; Mini-proiectul în grup (contribuția mea) ; Mini-proiectul în grup (cooperarea) etc. ; Scrisul - Transcriere de text ; Dictarea (scrierea după dictare) ; Cuvinte cu ortograme etc. ;

Matematică : Citirea/scrierea numerelor naturale 0-1000 ; Compunerea/descompunerea zecimală a numerelor 0-1000 ; Descrierea numerelor naturale în limbaj matematic etc.

Produsele școlare modelează contexte specifice de realizare a competențelor / sub-competențelor

COMPETENȚA ȘCOLARĂ este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în **contexte specifice de realizare** adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală

Produsele școlare reperează proiectarea itemilor (sarcinilor) din care se constituie instrumentele de evaluare (probe scrise, orale, practice; teste etc.)

Produsele școlare se valorifică doar în evaluările instrumentale (realizate pe baza unor instrumente de evaluare).

Astfel, pentru a proiecta procesul evaluării și a elabora instrumente de evaluare, cadrul didactic trebuie să selecteze produsul (ele) relevante din lista celor recomandate (se admite și propunerea unui produs opțional) în corespundere cu sub-competența(ele) supusă evaluării, prin corelare cu conținutul de învățare și activitățile de învățare și evaluare recomandate

Relația finalității curriculare – produse școlare :

<ul style="list-style-type: none"> • Competențe specifice • Sub-competențe • Produse școlare 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de disciplină pe treaptă de învățământ ▪ Nivel de unitate de conținut pe clasă ▪ Nivel de activitate de evaluare la lecție
--	---

Tipuri de Evaluare din perspectiva ECD

Tradițional, în funcție de momentul unui act evaluativ într-un parcurs de învățare, se disting 3 strategii de evaluare:

- **evaluarea inițială** – predictivă (EI);
- **evaluarea formativă** – continuă;
- * evaluarea formativă în etape (EFE) ;
- * evaluarea formativă punctuală (EFP);
- * evaluarea formativă interactivă (EFI).
- **evaluarea sumativă** – finală (ES).

Evaluarea inițială – predictivă - formativă

- **se proiectează** în cadrul unei lecții la începutul unui parcurs de învățare semnificativ (an școlar, semestru. unitate de învățare) și are caracter predictiv (care permite a prevedea anumite lucruri pornind de la elemente cunoscute, conținute în acestea);

- **este precedată prin activități evocative:** actualizare/reactualizare, restructurare;

- **se raportează** la finalitățile curriculare însușite anterior, determinate ca fiind necesare pentru succesul elevilor în noul parcurs de învățare;

- **este instrumentală** - se realizează pe bază de instrumente de evaluare alese în funcție de contextul specific: probă orală, scrisă sau practică; test; interogare evaluativă în forme diverse (de ex.: dictare matematică; dictare cu aprecierea valorii de adevăr; joc didactic „Așa - da, așa - nu” etc.); în instrumentarea evaluării inițiale pot fi utile diverse tehnici interactive („Știu-Vreau să știu-învăț” etc.);

- **este de tip reflexiv** și creează elevilor condiții de autoevaluare și autoreglare a învățării;
- **este ghidată de învățător**, care își asumă responsabilitatea corectării ulterioare a parcursului de învățare a elevului prin combaterea și prevenirea dificultăților eventuale;
- **presupune apreciere** pe bază de descriptori, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare; la discreția cadrului didactic, rezultatele pot fi înregistrate în instrumente de monitorizare a performanțelor elevilor.

Evaluarea sumativă

- **se proiectează** la finele unui parcurs de învățare semnificativ (an școlar, semestru, unitate de învățare), în vederea cumulării rezultatelor; în cursul unei unități de învățare voluminoase, poate fi proiectată și o evaluare sumativă secvențială

- **este precedată prin activități de analiză-sinteză** (1-3 ore, în funcție de context) și **urmată de activități diferențiate** în funcție de rezultatele elevilor (recuperare/reînvățare, antrenament și dezvoltare):

- **se raportează**, integral, la toate sub-competențele stipulate pentru unitatea/parcursul care se vizează;

- **este instrumentală** - se realizează pe bază de instrumente de evaluare: test (însoțit de matrice de specificații și barem de corectare/verificare/apreciere), probă (orală, scrisă sau practică); în funcție de specificul disciplinei și alți factori de impact, pot fi valorificate metode alternative de evaluare: proiectul, portofoliul, investigația;

- **este ghidată de învățător**, care își asumă responsabilitatea „pregătirii” elevului prin evaluări formative; astfel, elevul percepe evaluarea sumativă drept un moment așteptat, dar nu unul care poate provoca tensiune și frică.

Evaluarea formativă în etape

- **se proiectează** în cadrul unor lecții din parcursul de învățare finalizat prin evaluare sumativă:

- *la Limba română și Matematică - pe parcursul modulului, raportându-se la câteva dintre sub-competențele stipulate pentru modulul respectiv (de obicei, 2-3 sub-competențe, în funcție de contextul concret) și „pregătind” etapizat evaluarea sumativă la finele modulului;

- *la celelalte discipline - la finele fiecărui modul, raportându-se, integral, la sub-competențele pentru modulul dat și „pregătind” etapizat evaluarea sumativă la finele semestrului respectiv;

- în cadrul unui parcurs de învățare, totalitatea sub-competențelor vizate prin evaluările formative în etape trebuie să acopere integral lista sub-competențelor vizate prin evaluarea sumativă la sfârșitul parcursului respectiv;

- **este instrumentală** și presupune valorificarea produselor selectate pentru fiecare dintre sub-competențele vizate (de obicei, 1-3 produse la fiecare sub-competență, în funcție de contextul concret);

- **este de tip reflexiv** și creează elevilor condiții de autoevaluare și autoreglare a învățării;
- **este ghidată de învățător** pe baza criteriilor, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare;
- **oferă posibilitatea de apreciere a gradului de realizare a fiecărui produs școlar** prin stabilirea nivelului de performanță (independent, ghidat de învățător, cu mai mult sprijin) pe bază de descriptori; stabilirea nivelului mediu pentru toate produsele evaluate într-o probă de EFE nu este relevantă pentru valorificarea rezultatelor, inducând mai mult o apreciere cumulativă de cât formativă; rezultatele EFE pot fi înregistrate în diagrama învățătorului, în tabelul de monitorizare etapizată a performanțelor.

Evaluarea formativă punctuală

- **complementează EFE** în vederea asigurării caracterului continuu al evaluării formative în cadrul unității/parcursului de învățare;
- **se raportează** punctual la una dintre sub-competențele stipulate pentru unitatea respectivă de învățare;
- **este instrumentală** și presupune valorificarea a 1-2 produse selectate pentru sub-competența vizată (în funcție de contextul concret);
- **poate fi realizată atât la toată clasa de elevi, cât și diferențiat**, cu focalizare punctuală pe unii elevi, selectați în funcție de necesități individuale; formele de realizare diferențiată pot fi diverse: scrise, orale sau practice; individuale sau grupale;
- **este de tip reflexiv** și creează elevilor condiții de autoevaluare și autoreglare a învățării;
- **este ghidată de învățător** pe baza criteriilor, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare;
- **oferă posibilitatea monitorizării dinamicii individuale a comportamentului performanțial al elevului** prin stabilirea nivelurilor de performanță (independent, ghidat de învățător, cu mai mult sprijin) pe bază de descriptori; rezultatele se înregistrează în diagrama învățătorului, în cadrul monitorizării punctuale a performanțelor (selectiv), în special la Limba română și Matematică.

Evaluarea formativă interactivă

- **complementează EFE și EFP** în vederea asigurării caracterului continuu al evaluării formative în cadrul unității/parcursului de învățare;
- **se raportează** la obiectivele lecției;
- **se realizează fără instrumentare** (nu presupune instrument de evaluare);
- **este o activitate de tip feed-back:**
 - * emoțional (de ex.: zâmbet; gesturi de aprobare; mimică de încurajare);
 - * de conținut (de ex.: ai scris corect; ai fost original; ai citit cu o intonație potrivită; ai rezolvat corect; fii atent în continuare la utilizarea liniei de dialog);
 - * de activitate (de ex.: te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai susținut atmosfera de lucru în grup; am încredere că poți să te implici; ai nevoie de un pic de curaj);
- **mizează și pe autoevaluare, evaluare reciprocă;**
- **este ghidată de către învățător** pe baza criteriilor, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu oferirea de descriptori; rezultatele nu se înregistrează.

Documente specifice conținutului procesului de învățământ la nivelul CNÎP din RM

Curriculumul ca și produs reprezintă un set de documente curriculare, în care se proiectează și se explică ceea ce se urmărește în școală, în clasă sau în afara ei, atunci când copiii și elevii sunt conduși de cadrele didactice printr-un ansamblu de experiențe de învățare.

Curriculumul Național al Republicii Moldova stipulează produsele curriculare, concretizate în trei categorii de documente curriculare – documente de tip reglator (de politici educaționale); de tip proiectiv și de tip metodologic.

Capitolul IX. Curriculumul în învățământul general (vezi CE, 2014)

Articolul 40.

Structura curriculumului

(1) Curriculumul în învățământul general conturează viziunea asupra parcursului educațional, proiectând așteptările societății cu privire la rezultatele scontate ale învățării pentru fiecare disciplină școlară, pe niveluri de învățământ.

(2) În învățământul general, Curriculumul național include: cadrul de referință, planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, curriculumul pentru educația timpurie, curricula disciplinelor obligatorii și opționale, manualele școlare, ghidurile metodologice și alte resurse de învățare.

(3) Structura curriculumului pe discipline școlare este definită în cadrul de referință al Curriculumului național

Documente de politici curriculare (conceptuale):

Cadrul de referință al Curriculumului Național;

Planul-cadru de învățământ;

Standarde educaționale.

Cadrul de referință al Curriculumului Național reprezintă documentul care definește fundamentele conceptuale, metodologice și praxiologice ale politicilor curriculare pentru învățământul general.

Cadrul de referință al Curriculumului Național va asigura implementarea unor schimbări de esență, prevăzute de Codul Educației al Republicii Moldova (2014), Strategia Națională "Educația 2020", documente internaționale care reglementează spațiul european pentru educație.

Planul-cadru este document normativ și prezintă o componentă esențială a Curriculumului național.

Planul-cadru, alături de celelalte componente ale Curriculumului național, **asigură** pentru elev oportunități de formare și dezvoltare a unui sistem de competențe suficiente pentru a accede la următoarele niveluri de învățământ.

Planul-cadru este aprobat prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării, este obligatoriu pentru toate instituțiile de învățământ general și reglementează organizarea procesului educațional pentru anul de studii 2018-2019 în învățământul primar, gimnazial și liceal.

Articolul 39. Standardele educaționale de stat - SE (vezi CE, 2014)

(1) SE de stat - ansamblu de documente normative și reprezintă un sistem de criterii și norme referitoare la nivelul de calitate care se dorește a fi atins de diverse componente și aspecte ale sistemului educațional.

(2) SE de stat în învățământul general vizează:

- a) elaborarea Curriculumului național ca document de reglementare;
- b) structurarea la elevi a competențelor definite prin Curriculumul național; ...
- d) elaborarea manualelor și a altor suporturi și resurse educaționale;
- e) asigurarea condițiilor și a resurselor materiale necesare pentru un proces educațional eficient.

(3) SE de stat și tipurile acestora sunt definite, elaborate și aprobate de Ministerul Educației.

(4) SE de stat sunt obligatorii pentru toate instituțiile de învățământ publice și private.

(5) SE de stat constituie baza pentru recu-noașterea și echivalarea actelor de studii și pentru evaluarea obiectivă a nivelului de pregătire generală a persoanei, indiferent de tipul, locul și forma de realizare a învățământului.

Documente de tip proiectiv:

- *Planuri pentru învățământ preșcolar, primar, gimnazial, liceal;*
- *Curricula pe discipline (programe);*
- *Proiecte didactice de lungă durată și de scurtă durată*

Articolul 39. Standardele educaționale de stat - SE (vezi CE, 2014)

(6) Planul-cadru include disciplinele obligatorii, disciplinele opționale, precum și numărul maxim și minim de ore aferente fiecăreia dintre acestea. Ponderea disciplinelor opționale crește în clasele finale ale învățământului gimnazial și liceal.

(7) Disciplinele opționale incluse în planul-cadru au o pondere de 10-15% în învățământul primar, 15–20% în învățământul gimnazial și 20–25% în învățământul liceal.

(8) Planul-cadru este obligatoriu pentru toate instituțiile de învățământ general și se aprobă de Ministerul Educației cu cel puțin 6 luni înainte de începerea noului an școlar.

Documente de tip metodologic:

- *Manuale școlare;*
- *Ghiduri metodologice;*
- *Seturi multimedia;*
- *Soft-uri educaționale;*
- *Teste docimologice.*

Manualul școlar :

- document școlar oficial de politică educațională care asigură concretizarea curricula școlară;
- formă care vizează prezentarea competențelor într-un mod sistematic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în special din perspectiva elevului, pe capitole, subcapitole, grupuri de lecții, secvențe de învățare.
- cuprinde și informații pentru realizarea sarcinilor de învățare, sarcini de lucru suplimentare, surse suplimentare pentru completarea cunoștințelor, exerciții pentru autoevaluare.

Articolul 41. Manualele școlare

- (1) În instituțiile de învățământ general se utilizează manuale școlare, elaborate în baza Curriculumului național, selectate și editate prin concurs, în baza unui regulament aprobat de Ministerul Educației.
- (2) În instituțiile de învățământ general se pot utiliza și manuale alternative, elaborate în baza Curriculumului național, selectate pe bază de concurs și recomandate de Ministerul Educației.
- (3) Elevii din învățământul primar sunt asigurați cu manuale școlare în mod gratuit.
- (4) Elevii claselor V–XII sînt asigurați cu manuale școlare conform schemei de închiriere aprobate de Ministerul Educației.
- (5) Elevii din familiile social vulnerabile beneficiază de facilități la închirierea manualelor școlare, în condițiile stabilite de Guvern.

Ghidurile, normele metodologice, alte materiale suport	Orarul școlar
- descriu condițiile de aplicare și monitorizare a procesului curricular;	- reprezintă modalitatea de organizare a conținutului învățământului; document de concretizare a planului de învățământ la nivelul activității concrete a unei unități școlare
- se referă la corespondența necesară dintre starea de pregătire a elevului pentru receptarea unor noi conținuturi și modul de prezentare a acestora pentru a declanșa, menține și perpetua învățarea.	- particularizează aplicarea planului de învățământ într-o unitate școlară, prin adaptarea la condițiile concrete de realizare: număr de clase pe orizontală și pe verticală, profiluri existente, numărul cadrelor didactice și normarea activității lor pe specialități, condiții de spațiu .

2.4. Specificul procesului educațional din perspectivă incluzivă

Abordarea individualizată se referă la politicile și practicile educaționale orientate spre identificarea și valorizarea punctelor forte ale copiilor. Această viziune implică trecerea de la o abordare deficitară, care pune accentul pe probleme și patologii, la abordarea din perspectiva a ceea ce poate și reușește mai bine individul. Din punct de vedere istoric, sistemele care lucrează cu copiii au pus accentul pe furnizarea eficientă de servicii, concentrându-se pe ceea ce e în neregulă cu copilul și mai puțin, sau deloc, pe ceea ce poate. Astfel au luat naștere sisteme de protecție și îngrijire punitive și stigmatizatoare în abordări.

O revizuire a literaturii de specialitate sugerează că abordarea individualizată este o viziune filozofică generală, care este aplicată în domeniile de bază care vizează copilul și necesitățile lui, inclusiv în educație, și aplicarea căreia este în beneficiul copiilor prin:

- influențarea gradului de implicare a lor în programele/serviciile de suport;
- creșterea eficacității intervențiilor și crearea rețelelor de sprijin multidiscplinar;
- implicarea și responsabilizarea familiilor în valorificarea punctelor forte ale propriilor copii¹.

Abordarea individualizată este strâns legată de principiul respectării interesului superior al copilului, ceea ce presupune că toate intervențiile care vizează copilul se vor face cu luarea în considerare a ceea ce este esențial în beneficiul copilului.

¹ Green B. L., McAllister C. I., Tarte J. M. The strengths-based practices inventory: A tool for measuring strengths-based service delivery in early childhood and family support programs. *Families in Society*, 85(3), 327–334, 2004.

Conceptele de bază aferente acestei abordări sunt: identificarea și intervenția timpurie, abordarea holistică, centrarea pe copil.

Identificarea și intervenția timpurie

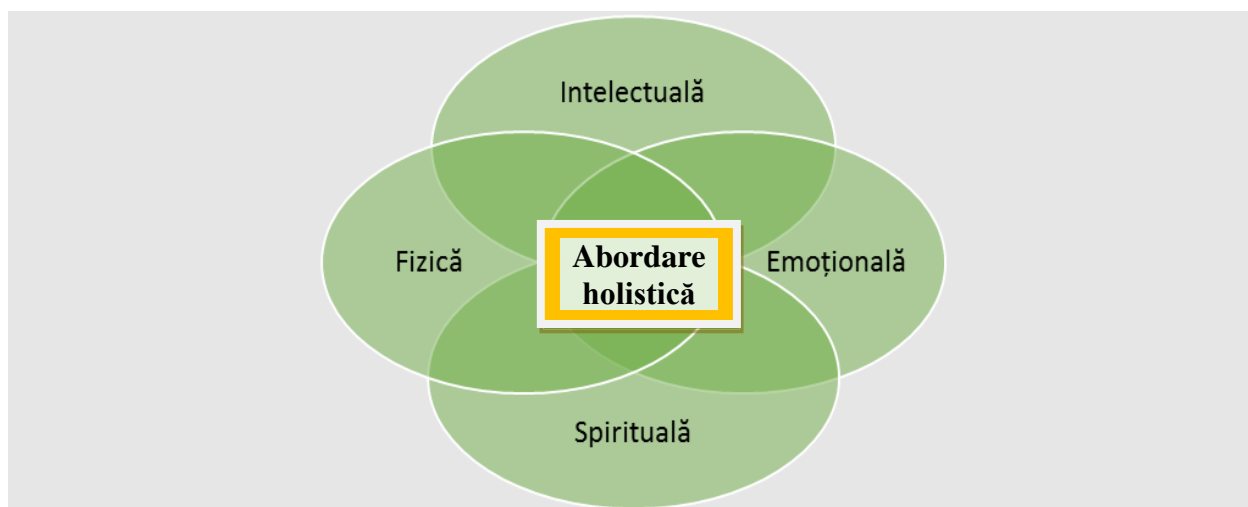
În contextul dezvoltării educației incluzive și a diferitelor modele de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale, un rol extrem de important îl au identificarea și intervenția timpurie. *Identificarea* se referă la detectarea unor probleme, reale sau potențiale, privind dezvoltarea copilului de la cele mai mici vârste (probleme comportamentale, de dezvoltare emoțională, intelectuală). Subiectul se referă la detectarea precoce a debutului timpuriu al acelor indicatori care induc ideea existenței unor tulburări sau deficiențe în dezvoltarea copilului.

Identificarea timpurie atrage după sine necesitatea *intervenției timpurii*, care presupune crearea conexiunilor între furnizorii de servicii cu responsabilități în abordarea și asigurarea dezvoltării copiilor. Intervenția timpurie este definită ca un sistem de servicii medicale, sociale și psihopedagogice oferite copiilor pentru identificarea, evaluarea și asistența tulburărilor de dezvoltare și a riscurilor de apariție a acestora, în vederea stimulării dezvoltării fizice, motorii, senzoriale, inclusiv a vederii și auzului, dezvoltării cognitive, comunicative, sociale, psihonoemoționale și a celei adaptive².

Abordarea holistică

De rând cu identificarea și intervenția timpurie, un alt concept derivat din principiul individualizării este *abordarea holistică*, însemnând, la modul general, o viziune potrivit căreia personalitatea umană este considerată un construct multidimensional, bio-psiho-social, cu multitudinea de aspecte/fațete ce rezultă din această abordare: materiale și imateriale, conștiente și inconștiente, raționale și iraționale.

Figura 1. Abordarea holistică a dezvoltării copilului



Contextualizată în învățământ, abordarea holistică presupune adoptarea unui model de educație care, adițional la componenta tradițională, academică, țintește dezvoltarea personalității copilului ca un tot întreg – cu emoții, abilități sociale, credințe spirituale, participare comunitară și inserție socială generală. Abordarea holistică în educație se bazează pe premisa că fiecare persoană își găsește identitatea, sensul și scopul în viață prin legăturile cu comunitatea, cu lumea naturală și cu valorile spirituale.

Această viziune (deși nu foarte nouă, dar modernizată) este tot mai frecvent abordată atât de factorii de decizie din educație, cât și de practicieni pornind de la curențele educației: sistemele educaționale actuale nu garantează, în mod neapărat, un adult bine echilibrat și sănătos pe toate planurile, chiar dacă rezultatele lui școlare arată că a studiat toate materiile. În special,

² Regulamentul-cadru privind organizarea și funcționarea serviciilor de intervenție timpurie și a standardelor minime de calitate pentru serviciile de intervenție timpurie. HG nr.816 din 30.06.2016. Monitorul Oficial nr.193-203 din 08.07.2016, art.880.

psihologii insistă asupra faptului ca modelele educaționale să ia în considerare persoana ca întreg și să contribuie la dezvoltarea, perfecționarea fiecărei părți a acestui întreg.

Abordarea holistică a dezvoltării copilului și a furnizării învățării capătă semnificații speciale în contextul educației incluzive. Astfel, potrivit UNESCO, dezvoltarea educației incluzive va viza, între altele, crearea și promovarea unei abordări holistice a educației care să garanteze că grupurile marginalizate și excluse sunt incluse în toate activitățile educaționale³.

Centrarea pe copil

Centrarea pe copil vizează abordarea potrivit căreia în toate intervențiile ce vizează copilul cerințele individuale, interesele, preferințele, alegerile etc. vor fi prioritare și vor governa toate acțiunile adulților în raport cu copilul, iar acțiunile adulților vor fi adaptate la nivelul de dezvoltare și punctele forte ale copilului.

Cu referire la educație, învățarea centrată pe copil presupune o gamă largă de programe educaționale, experiențe de învățare, abordări instructive și strategii de suport educațional orientate spre satisfacerea nevoilor, intereselor, aspirațiilor copiilor. Pentru a realiza acest obiectiv, instituțiile de învățământ și personalul didactic au la dispoziție o multitudine de metode de la modificarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare până la modificarea integrală a conținutului învățării.

Fiind folosit pe scară largă, termenul ***centrarea pe copil*** este, deseori, aplicat neadecvat în practica educațională. Există câteva ***principii directe*** în acest sens, care clarifică esența conceptului:

- Toți copiii au dreptul la o educație care îi ajută să crească și să se dezvolte la maximum. Această premisă de bază este însăși esența conceptului centrării pe copil.
- Fiecare copil este un individ unic și special. Respectiv, educația trebuie să țină seama de unicitatea copiilor, să țină cont de vârstă, potențial, temperament, stil de învățare etc.
- Copiii sunt participanți activi la propria lor educație și dezvoltare. Aceasta presupune că ei ar trebui să fie implicați în toate procesele aferente actului educațional care îi vizează. Sugestiile copiilor, preferințele, stilurile de învățare și interesele sunt luate în considerare în planificarea și implementarea practicilor educaționale.
- Importanța învățării centrate pe copil derivă și dintr-o abordare societală mai largă, conform căreia societatea este din ce în ce mai interesată ca școala de toate nivelurile să ”producă” cetățeni integri, sănătoși fizic și spiritual, având cunoștințe și competențe care îi abilitază pentru viața independentă. Preocuparea pentru bunăstarea copiilor pe toate domeniile de dezvoltare este tot mai evidentă și atestă o conștientizare tot mai accentuată de către publicul larg.

Adepții învățării centrate pe copil tind să schimbe tendințele anterioare de organizare a educației și să plaseze în centrul proceselor copilul, învățarea căruia devine obiectivul principal – adică toate considerațiile care nu îmbunătățesc sau facilitează în vreun fel învățarea vor deveni secundare. Motivul principal este acela că școlile de toate gradele și procesele din acestea ar trebui proiectate pentru a spori învățarea, nu pentru a îmbunătăți eficiența organizațională.

Potrivit unor glosare internaționale⁴, termenul își are originile în anii 30 ai secolului trecut (dacă nu și mai devreme), când în SUA au fost folosiți termenii *centrarea pe învățător* și *centrarea pe copil*, pentru a descrie două abordări distincte ale instruirii. *Centrarea pe învățător* se referă, în mod obișnuit, pe situațiile de învățare în care învățătorul deține controlul total asupra modului de învățare – adică când, unde, cum și în ce ritm învață copilul. În procesul educațional centrat pe învățător, acesta, de regulă, este cel care transmite conținutul învățării (citește cu voce,

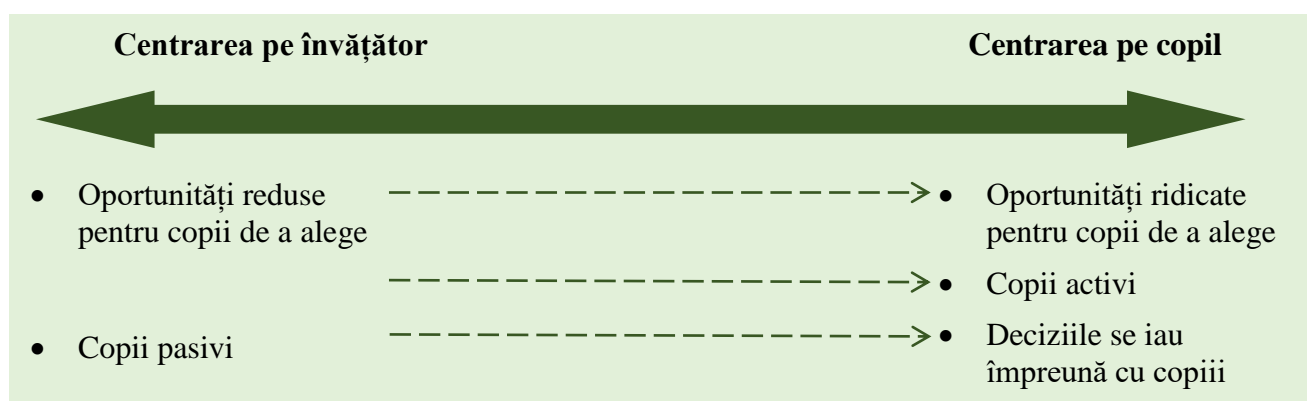
³ Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

⁴ Student-Centered Learning. The Glossary of Education Reform <http://edglossary.org/student-centered-learning/>

dă instrucțiuni, demonstrează etc.), în timp ce copiii sunt pasivi: ascultă, fac notițe, răspund scurt la întrebări (dacă sunt întrebați), rezolvă teste (în liniște). De asemenea, învățătorul poate aplica strategii de predare-învățare care îi sunt cunoscute, familiare, preferate, dar care ar putea să nu funcționeze la fel de bine pentru toți copiii și care sunt dovedite a fi cele mai eficiente pentru optimizarea procesului de învățare.

De partea cealaltă, *centrarea pe copil* implică organizarea educației într-un mod în care copilul devine subiect al învățării: i se oferă oportunități de a conduce activități de învățare, de a participa activ la discuții, de a proiecta propriile trasee și moduri de învățare și a explora subiecte care îl interesează etc. Învățarea centrată pe copil presupune re-setarea procesului, dar și a mediului educațional. De exemplu, aranjarea băncilor în cerc, semicerc sau în grupuri mici este considerată mult mai adecvată decât înșiruirea tradițională în rânduri, când copiii stau unii în spatele altora. La fel, practicarea experiențelor de învățare în alte locații decât sala de clasă și chiar școala este mai potrivită intereselor copiilor și facilitează învățarea.

Figura 2. Centrarea pe învățător versus centrarea pe copil



Cercetătorii din domeniul educației consideră că în școala modernă nu există vreo una din cele două abordări în stare "pură" – mai persistă centrarea pe învățător, dar și centrarea pe elev este tot mai considerată în procesul de proiectare și furnizare a educației⁵.

Diferențele evidente între cele două abordări pot fi urmărite mai jos, prin compararea ambelor concepte pe aceiași indicatori:

Centrarea pe învățător	Centrarea pe copil
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodele de instruire includ cursuri/prelegeri, discuții conduse de cadrul didactic, lucrul cu manualul. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodele de instruire includ învățarea prin cooperare (lucrul în grupuri), dezbaterile, sarcinile stimulative.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abilitățile de instruire utilizate includ prezentări, dare de indicații, demonstrarea de către cadrul didactic. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abilitățile de instruire utilizate includ acompanierea, facilitarea, monitorizarea.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadrul didactic este furnizorul de informații. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadrul didactic este ghidul care îi ajută pe copii să înțeleagă informația.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Scopul este de a acoperi tot conținutul de învățare, cunoștințele și aptitudinile. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Scopul este ca toți copiii să înțeleagă conținutul, cunoștințele și aptitudinile.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aranjamentul în sala de clasă a băncilor este de preferat în rânduri, cu învățătorul în fața clasei. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aranjamentul în sala de clasă a băncilor este de preferat a fi cât mai flexibil, mesele, scaunele fiind mișcate în

⁵ Nave B. Student-Centered Learning. Nine Classrooms in Action. Harvard EdCast, 2015

	funcție de sarcinile de realizat.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelul de conversație este, de regulă, învățător-elev-învățător-elev. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelul de conversație este învățător-elev-elev-învățător.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Învățarea se face în grup mare: o singură formă de furnizare a educației și evaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Învățarea are loc în grup mare și în grupuri mici, flexibile.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predarea se face în baza unui singur text/conținut. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se folosesc mai multe texte, la diferite niveluri de lectură, furnizate pe același subiect sau aceeași temă.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se face evaluarea întregii clase, cu utilizarea aceluiași standard de evaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se utilizează multiple opțiuni de evaluare.

Conceptul *centrarea pe copil* este încă în dezvoltare, susținătorii acestuia fiind preocupați de definirea cât mai exactă a respectivei abordări. Până la moment, au fost identificate câteva caracteristici fundamentale:

1. Predarea și învățarea sunt ”personalizate”, ceea ce înseamnă că abordează cerințele speciale și necesitățile distincte de învățare, interesele, aspirațiile copiilor concreți.

2. Copiii progresaază în educație atunci când li se demonstrează ca au dobândit cunoștințele și abilitățile pe care le așteaptă.

3. Există o mare doză de flexibilitate în procesul de învățare: copiii pot învăța ”oricând și oriunde”, adică în afara clasei tradiționale și a mediului școlar clasic (Este vorba despre învățământul la distanță, educația non- și informală etc.).

4. Copiii au oportunitatea de face alegeri în privința propriului parcurs de învățare și de a contribui la proiectarea experiențelor de învățare.

Suportul educațional

După cum s-a demonstrat în capitolele anterioare, incluziunea educațională a copiilor cu CES este în cel mai direct mod legată de organizarea și furnizarea suportului adițional în învățare, acesta având diferite forme, tipuri, modalități de acordare.

Suport educațional este un termen generic, utilizat pentru denumirea activităților, programelor și serviciilor de sprijin acordate copilului, care, din anumite motive, nu poate studia conform unui program standard, nu poate însuși materia conform curriculumului de bază și necesită pregătire și sprijin adiționale. Premisa de bază de la care se pornește în proiectarea și acordarea suportului educațional este că toți copiii pot învăța și înregistra progrese.

Necesitatea suportului educațional poate fi determinată de dificultățile de învățare și/sau de o dizabilitate. Suportul educațional se referă la acele servicii care asigură atât independența în viața de zi cu zi a persoanei cu dizabilități, cât și exercitarea drepturilor ei.

Ca și oricare ale procese, acordarea suportului educațional eficient se întemeiază pe o serie de **principii** de bază, de care urmează să țină cont responsabilii cu organizarea/realizarea activităților de suport:

1. Promovarea și realizarea unor politici instituționale coerente și efective.
2. Intervenția timpurie intensivă.
3. Prevenirea eșecului școlar.
4. Direcționarea resurselor către elevii care au cele mai mari necesități.
5. Colaborarea între actorii relevanți. Implicarea părinților.

Implementarea acestor principii în planificarea strategică și cea operațională, precum și în activitatea educațională curentă presupune re-setarea etosului instituțional, a filozofiei promovare în instituție, a organizării instituționale și, în general, a tuturor proceselor desfășurate. Astfel, instituțiile care adoptă organizarea/acordarea suportului educațional în calitate de răspuns prompt la cerințele educaționale individuale ale copiilor:

- vor aborda holistic suportul educațional la nivel de politici instituționale, structuri și activități de sprijin;

- vor sprijini copiii care se confruntă cu dificultăți de învățare printr-o abordare multidisciplinară în cadrul comisiilor intrașcolare;
- vor elabora/dezvolta și aplica planuri educaționale individualizate pentru fiecare copil cu probleme de învățare, bazate pe evaluarea necesităților;
- vor oferi programe de suport educațional copiilor cu cele mai evidente necesități în vederea creșterii performanței lor academice și dezvoltării multilaterale;
- vor pune un accent deosebit pe consolidarea învățării și pe prevenirea dificultăților de învățare;
- vor organiza activități suplimentare cu copiii încadrați în programele de suport educațional;
- vor implementa programe de prevenire a eșecului școlar;
- vor stabili și dezvolta parteneriate eficiente cu părinții, inclusiv prin dezvoltarea programelor de educație parentală și sprijin familial.

Suportul educațional se organizează/furnizează în **scopul** optimizării procesului de predare-învățare în vederea abilitării elevilor cu dificultăți de învățare să realizeze și să achiziționeze niveluri adecvate de competențe înainte de a părăsi sistemul educațional. Acest scop poate fi atins cel mai eficient prin implementarea unor politici și abordări școlare care țin seama de necesitățile specifice și speciale de învățare ale copiilor. Atare politici și abordări pot fi dezvoltate prin intermediul unor consultări largi, care vor coordona demersurile cadrelor didactice, ale părinților și ale altor actori cu atribuții în lucrul cu copiii.

Obiectivele subsidiare care rezultă din scopul suportului educațional se referă la:

- asigurarea participării și accesului copiilor cu dificultăți de învățare la niveluri de educație conform vârstei lor;
 - stabilirea unor programe de intervenție timpurie și a altor programe concepute pentru a îmbunătăți învățarea și a preveni/diminua dificultățile în procesul de învățare;
 - dezvoltarea respectului de sine (pozitiv) al copiilor cu dificultăți de învățare și a atitudinilor pozitive față de școală ca instituție și proces de învățare;
 - abilitarea copiilor cu dificultăți de învățare pentru automonitorizare și independență;
 - furnizarea suportului și a materialelor didactice adiționale;
 - promovarea colaborării între cadrele didactice;
- implicarea părinților în sprijinirea copiilor lor prin intermediul unor programe eficiente de suport al părinților.

Pentru a asigura succesul intervențiilor în cadrul suportului educațional, se vor lua în considerare următorii **factori**:

1. Responsabilitate instituțională generală privind suportul educațional: cultura instituțională, politicile, practicile și managementul instituției sunt proiectate în așa fel încât să fie abordate toate necesitățile educaționale ale copiilor.

2. Necesități identificate timpuriu: educatorii, învățătorii, diriginții, cadrele didactice pe discipline școlare dețin competențele necesare pentru detectarea, de la cele mai timpurii etape de școlarizare, a cerințelor speciale ale copiilor.

3. Sisteme instituționale de suport multidisciplinar: instituțiile dezvoltă sisteme clare și relevante de identificare, evidență a copiilor cu CES și organizare, acordare și documentare a intervențiilor de suport.

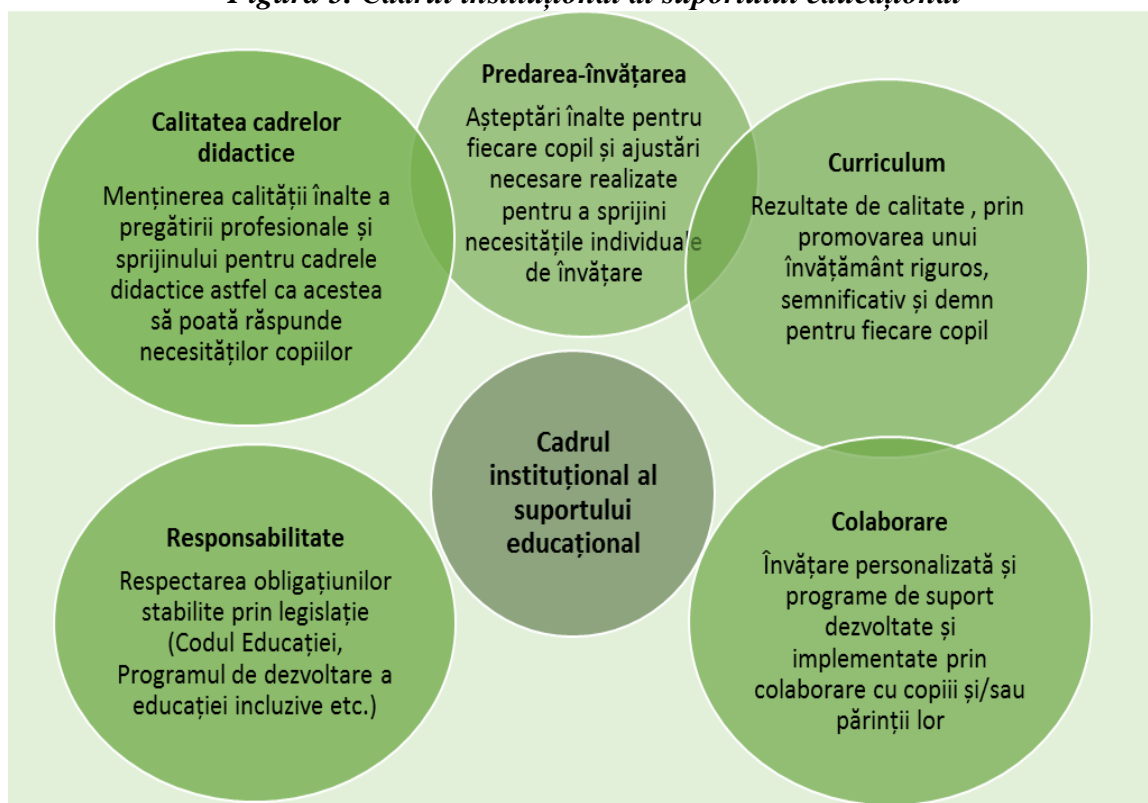
4. Continuum în furnizarea suportului: există un proces continuu de planificare, revizuire și îmbunătățire a acordării suportului educațional.

5. Participarea copiilor: doleanțele, viziunile, opiniile elevilor sunt luate în considerare pentru asigurarea realizării obiectivelor ce vizează progresul lor.

6. Colaborarea intra-, inter- instituțională: toți subiecții relevanți pentru/în planificarea, organizarea și oferirea suportului educațional (autoritățile, specialiștii, părinții) lucrează în parteneriat.

Rezumând scopul obiectivele și factorii de bază menționați mai sus, pot fi relevate elementele-cheie ce constituie temelia edificării unor sisteme intrașcolare de suport educațional, care au în atenție cerințele speciale ale fiecărui copil ce necesită suport adițional în învățare.

Figura 3. Cadrul instituțional al suportului educațional



Acordarea suportului educațional se realizează în baza unui proces riguros de planificare care vizează întreaga unitate de învățământ și care include diferite compartimente⁶:

Obiectivele suportului educațional

Obiectivele suportului educațional derivă din obiectivele de bază ale instituției de învățământ și reflectă politica instituțională în domeniul sprijinirii incluziunii copiilor cu CES.

Roluri și responsabilități în procesul acordării suportului educațional

Sunt stabiliți subiecții implicați în acordarea suportului educațional: Consiliul profesoral, Consiliul de administrație, învățătorul/dirigintele, profesorii la clasă, cadrul didactic de sprijin, părinții, precum și rolurile și responsabilitățile fiecărei părți, în acord cu necesitățile copiilor.

Identificarea și selectarea copiilor care necesită suport educațional

Este foarte important ca procedurile și criteriile de identificare a copiilor încadrați în programele de suport educațional să fie clar descrise, agreeate de toți cei implicați și aprobate în modul stabilit. Identificarea și selectarea copiilor care necesită suport educațional ar trebui să implice:

- aplicarea, administrarea și interpretarea adecvată a unor instrumente de evaluare (liste de control, teste, chestionare) de către învățătorul/profesorii la clasă;
- stabilirea listei prealabile a copiilor pentru evaluare în cadrul CMI;
- determinarea naturii intervențiilor necesare a fi furnizate (meditații, consiliere, suport educațional unul-la-unul etc.);
- identificarea obiectivelor de învățare (competențelor de format) și elaborarea Planului educațional individualizat pentru fiecare elev inclus în programul de suport educațional (conform procesului PEI).

Programarea suportului educațional

În procesul programării se va ține cont de următoarele pre-condiții:

⁶ Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale,. Ghid metodologic. Chișinău: Bons offices, 2015.

- Programarea poartă un caracter flexibil, determinat de necesitățile și evoluția copilului.
- Suportul educațional este adițional la programul școlar de bază.
- Suportul educațional într-un domeniu nu se desfășoară în detrimentul activităților realizate în aceeași arie curriculară.
- Se evită suprasolicitarea elevilor încadrați în programele de suport educațional.

Servicii instituționale de suport educațional

Directorul unității de învățământ va avea responsabilitatea de bază pentru dezvoltarea și punerea în aplicare a politicii de acordare a suportului educațional și de furnizare a serviciilor de sprijin (la clasă, în CREI, în procesul educației non-formale). Măsurile relevante în acest sens vor fi incluse în Planul de activitate al instituției.

Organizarea orelor suplimentare

Planurile instituționale includ parametrii de bază ai organizării orelor suplimentare (meditațiilor), inclusiv procedurile pentru evaluare și selecție a elevilor, planificarea și realizarea orelor, evaluarea rezultatelor și revizuirea.

Strategii de prevenire a dificultăților de învățare

Dificultățile de învățare pot fi prevenite sau, cel puțin, atenuate prin aplicarea unor programe de sprijin corespunzătoare. Planul instituțional ar trebui să indice strategii care să conțină:

- dezvoltarea de abordări individualizate/diferențiate în procesul de predare-învățare și furnizarea de sprijin suplimentar;
- punerea în aplicare a programelor de implicare a părinților;
- monitorizarea continuă și evaluarea necesităților copiilor pentru facilitarea identificării timpurii a unor posibile dificultăți de învățare.

Strategii de implementare a programelor de intervenție timpurie

Principiile intervenției timpurii stau la baza politicilor școlare privind suportul educațional. Rezultatele diferitelor cercetări indică asupra faptului că promovarea unor programe intensive de intervenție timpurie în ciclul școlar primar este un răspuns eficient și o reacție adecvată la așteptările copiilor cu rezultate reduse la învățatură sau cu dificultăți de învățare. Conform practicilor internaționale (Marea Britanie, Irlanda, Danemarca etc.), s-au dovedit a fi cele mai de succes programe de îmbunătățire a realizărilor elevilor cele care întrunesc următoarele caracteristici:

- au o durată determinată de 13-20 de săptămâni;
- se bazează pe așteptările comune ale tuturor celor implicați;
- implică predarea în grupuri mici sau unul-la-unul atunci când activitatea în grup nu este eficientă;
- sunt intensive, în termeni de frecvență a activităților (zilnic, dacă e posibil) și ritm de instruire;
- accentuează activitățile de dezvoltare a limbajului oral, de punere a bazelor pentru lectura semnificativă și pentru dezvoltarea continuă a competențelor lingvistice și de înțelegere a celor citite;
- angajează elevii în activități de citire supervizată, oral și în gând, a textelor cu un nivel adecvat de complexitate și de monitorizare a înțelegerii acestor texte;
- subliniază interconexiunea dintre ascultare, vorbire, citire și scriere;
- se concentrează pe dezvoltarea unor proceduri și concepte schematice în matematică.

Programul de lucru al cadrelor didactice implicate în acordarea suportului educațional

Programul de lucru al cadrelor didactice implicate în acordarea suportului educațional va fi stabilit în conformitate cu fișele de post ale acestora și obiectivele stabilite pentru fiecare copil. Programul de lucru va conține lecții, dar și activități non-predare: observare, evaluare, completarea dosarelor, relaționarea cu serviciile de suport, consilierea altor cadre didactice și a părinților etc.

De reținut că, deși este cadru didactic de sprijin, acesta nu va suplini alte cadre didactice lipsă din anumite motive, nu va fi simplu supraveghetor în timpul activităților extrașcolare etc., ci va activa conform programului stabilit, aprobat de administrația instituției.

Identificarea resurselor pentru suportul educațional

Instituția de învățământ determină și identifică resursele necesare pentru realizarea/acordarea suportului educațional: teste, materiale didactice, literatură, echipamente etc., disponibile în instituție. De asemenea, se precizează cum se va proceda în situațiile când instituția nu dispune de resursele necesare pentru furnizarea suportului calitativ și calificat. La fel, trebuie să fie abordată problema accesului cadrelor didactice/de sprijin la aceste resurse.

Resursele necesare acordării suportului educațional vor fi considerate în procesul planificării resurselor globale necesare funcționării instituției și derulării procesului educațional.

Referirea copiilor la servicii specializate

Planul cu privire la suportul educațional trebuie să indice și procedurile de referire a copiilor la evaluări specializate psihologice, logopedice, medicale și de alt gen. CMI sau cadrul didactic responsabil (de regulă, cadrul didactic de sprijin, responsabilul de educație incluzivă) vor fi cei care vor ține legătura cu serviciile de evaluare și, atunci când este cazul, vor lua măsurile necesare pentru planificarea și acordarea suportului educațional adițional copiilor cu CES constatate.

Responsabilii vor determina, prin coordonare cu toate părțile relevante, programul sau combinația de programe de suport care vor răspunde cel mai bine necesităților copiilor cu CES, asigurându-se, astfel, că intervențiile sunt accesate în modul corespunzător.

Implicarea părinților

Părinții sunt implicați la fiecare etapă de lucru cu copiii cu dificultăți de învățare, încadrați într-un program de suport educațional: de la evaluarea inițială până la stabilirea obiectivelor de învățare bazate pe necesitățile copilului și elaborarea/implementarea PEI. De asemenea, aceștia vor fi informați asupra naturii activităților care pot fi realizate cu copiii acasă, în afara programului școlar.

Pot fi organizate și alte activități pentru a spori implicarea părinților în procesul de sprijinire a copiilor lor, care ar include sesiuni de informare pe următoarele subiecte:

- Scopul și procedurile acordării suportului educațional.
- Motivarea copiilor pentru învățatură.
- Crearea unui mediu casnic favorabil dezvoltării interesului pentru învățare.
- Acordarea sprijinului în efectuarea temelor pentru acasă.
- Selectarea cărților care vor fi citite cu interes de către copii.
- Dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor de viață.

Părinții sunt încurajați să contacteze cadrele didactice/de sprijin permanent, în special atunci când constată/presupun regres în evoluția copilului lor, dar și atunci când identifică anumiți factori care determină un progres vădit al copilului. Părinții sunt informați asupra rezultatelor fiecărei revizuirii a PEI.

Monitorizarea progresului școlar al fiecărui elev

Procedurile specifice de monitorizare a progresului elevilor care beneficiază de suport educațional adițional vor include:

- Monitorizarea permanentă a realizării obiectivelor suportului educațional (folosind planurile săptămânale sau alte planificări existente);
- Analiza detaliată a progreselor înregistrate la sfârșitul fiecărei perioade de învățare (lună, trimestru, semestru etc.) în corelație cu PEI (dacă acesta există) sau cu alte profiluri/caracteristici ale copilului. Această revizuire trebuie să detalizeze progresele copilului la data efectuării evaluării și să culmineze cu luarea deciziei privind nivelul de suport de care elevul va avea nevoie în continuare, precum și forma acestui suport. De asemenea, când se va considera oportun, vor fi revizuite obiectivele și activitățile planificate pentru copilul concret.

Luarea deciziilor privind continuarea /întreruperea acordării suportului educațional

În Planurile de activitate vor fi incluse proceduri și criterii aplicate în procesul luării deciziilor privind continuarea sau întreruperea acordării suportului educațional. Progresele înregistrate de fiecare elev, beneficiar al suportului educațional, vor fi evaluate la finele fiecărui termen de acordare a suportului educațional (de regulă, conform PEI) și vor determina suportul educațional viitor. În funcție de nevoile elevilor, vor fi revizuite inclusiv frecvența și intensitatea activităților de suport.

Politicile școlii în privința continuării/întreruperii acordării suportului educațional vor avea implicații asupra numărului de elevi beneficiari și numărul de ore alocate pentru derularea activităților respective.

Decizia de continuare a suportului educațional rezultă din revizuirea PEI pentru a reflecta orice schimbare ce rezultă, la rândul ei, din revizuirea progreselor copiilor.

Evidența datelor, informațiilor relevante

Instituțiile vor stabili și aproba proceduri pentru evidența tuturor datelor și informațiilor referitoare la copilul încadrat în programul (programele) de suport educațional. Responsabil de evidența acestor date și informații va fi cadrul didactic de sprijin sau învățătorul/dirigintele în lipsa CDS. Informațiile de bază se vor conține în PEI sau în alte profiluri/caracteristici ale copiilor. Evidența datelor este importantă, în special, în contextul constatării progreselor elevilor. Alte înregistrări care fac dovada progresului școlar al elevilor sunt rezultatele diferitor evaluări curente, teste etc. Toate înregistrările se vor stoca în dosarul elevului.

Strategii de comunicare /informare

În Planul privind organizarea/furnizarea suportului educațional vor fi incluse și modalitățile de comunicare între învățător/diriginte și profesorii pe discipline școlare, cadrul didactic de sprijin și părinții elevilor, astfel ca fiecare să fie informat despre necesitățile de învățare ale elevilor, rolul lor în satisfacerea acestor nevoi și progresele înregistrate de copii în rezultatul acordării suportului educațional.

În cazul în care se constată că elevul are probleme de învățare (scoruri reduse la evaluările curente), părinții acestuia vor fi informați referitor la dificultățile cu care se confruntă copilul, evaluarea care urmează a fi efectuată pentru stabilirea potențialului și necesităților lui, serviciile de sprijin/suport educațional care pot fi furnizate de către instituție sau de către agenții specializate – comunitare, regionale sau naționale.

Comunicarea între subiecții implicați în procesul de furnizare/recepționare a suportului educațional va fi constantă și bazată pe informații relevante.

Monitorizarea implementării Planului/programului instituțional de acordare a suportului educațional

Instituția va stabili proceduri de monitorizare a realizării programului de suport educațional. Cele mai indicate în acest sens sunt ședințele de monitorizare, desfășurate cu o anumită regularitate (de ex., semestrial), în cadrul cărora se convoacă specialiștii implicați în furnizarea suportului educațional. Pe agenda ședințelor respective vor fi subiecte precum:

- Dezvoltarea și implementarea programelor de prevenire și intervenție timpurie;
- Aplicarea procedurilor școlare de evaluare a dezvoltării elevilor;
- Implicarea profesorilor la clasă și a părinților în activități ce vizează selecția copiilor pentru încadrare în programele de suport educațional și planificarea programelor;
- Punerea în aplicare a criteriilor adecvate pentru continuarea/reducerea/suspendarea suportului educațional la sfârșitul perioadei de școlarizare (semestru, an școlar);
- Progresele elevilor, înregistrate ca rezultat al suportului educațional, raportate la obiectivele PEI;
- Referirea copiilor pentru evaluări, asistență și măsuri adiționale;
- Coordonarea activităților de suport educațional cu alte servicii de sprijin;
- Adecvarea resurselor pentru suportul educațional.

Rezultatele monitorizării vor fi făcute publice în Consiliul de administrație și în Consiliul profesoral al instituției de învățământ și prezentate, la necesitate, instanțelor ierarhice.

Revizuirea politicii instituționale de acordare a suportului educațional

O revizuire comprehensivă a politicii instituționale de acordare a suportului educațional se va realiza nu mai rar decât o dată la doi ani. Revizuirea va considera punctele de vedere ale directorului școlii, responsabilului de educația incluzivă, CMI, cadrului didactic de sprijin, altor cadre didactice, ale părinților. Temei pentru revizuire vor fi rezultatele monitorizării desfășurării activităților de suport educațional.

În procesul de planificare a organizării suportului educațional instituția de învățământ poate proiecta activități pe toate cele 18 compartimente expuse mai sus sau doar pe unele dintre acestea. Important este ca aceste activități să fie parte a planificării instituționale, deoarece numai în așa mod instituția se va asigura că acordarea suportului educațional este un proces organizat, sistemic, care va avea impact asupra dezvoltării copiilor.

Tipuri/forme de suport educațional

În funcție de natura criteriilor care se iau ca bază, suportul educațional se clasifică în diferite tipuri/forme⁷:

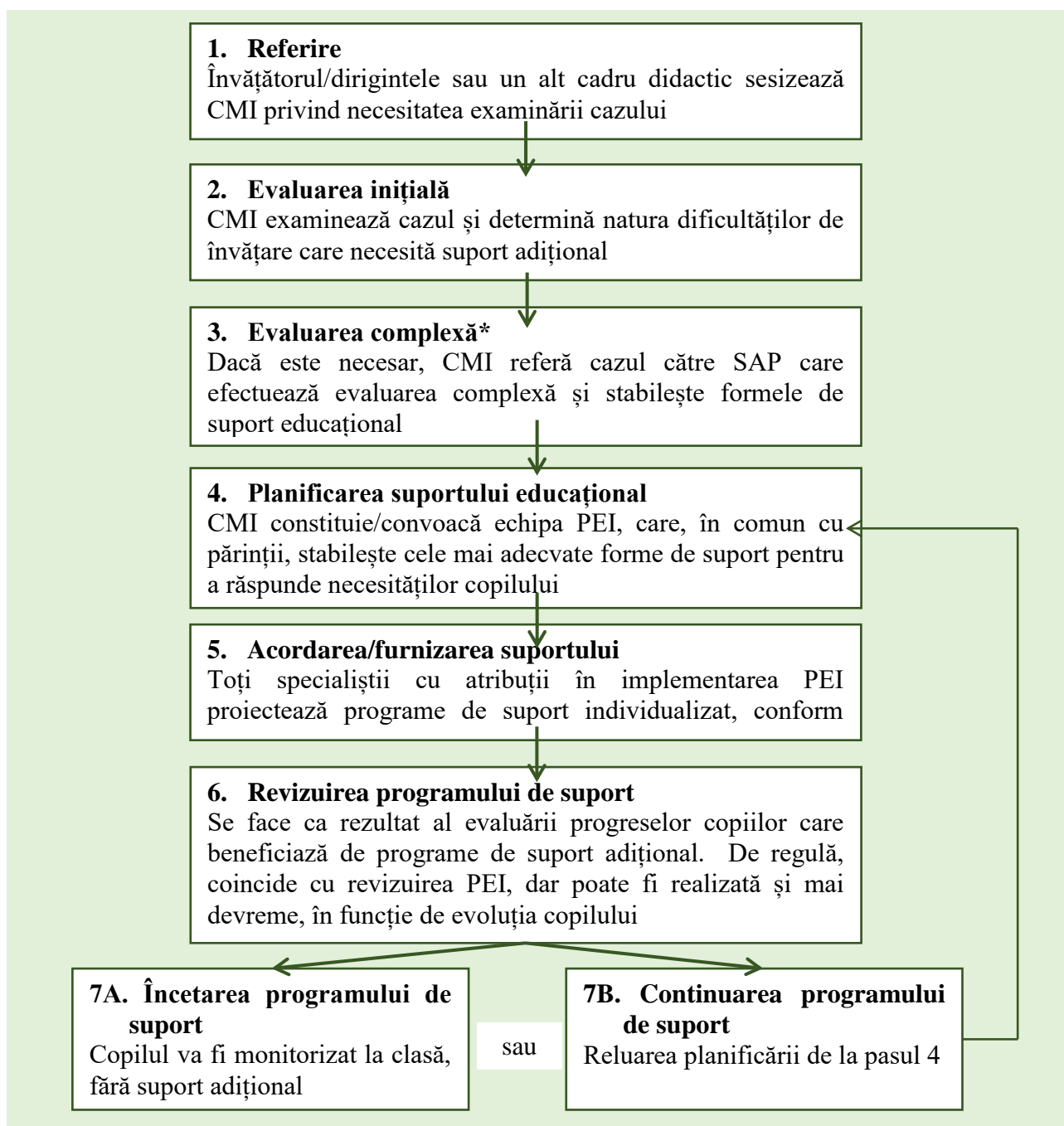
Criteria	Tipuri programe/activități de suport
După natura dificultăților de învățare ale beneficiarilor	Pentru copii cu: dizabilități intelectuale; dizabilități senzoriale; tulburări emoționale; probleme de comportament, de comunicare și relaționare etc.
După nivelul de școlaritate	Realizate: la momentul școlarizării; pe parcursul ciclului primar; în perioada de tranziție (de la un nivel de învățământ la altul); pe parcursul ciclului secundar; la finalizarea studiilor, în procesul certificării etc.
După numărul beneficiarilor	Organizate/realizate: individual; în pereche; în grup mic (3-4 copii); în grup mare (8-12 copii); cu clasa integral.
După nivelul la care se realizează	Realizate la: nivelul clasei; nivelul școlii; nivel extra școală (servicii comunitare, servicii specializate, alte niveluri).
După conținutul programului	De tipul: asistență orientată spre dezvoltarea competențelor specifice: citit, scris, calcul etc.; asistență în efectuarea temelor pentru acasă; consiliere (psihologică, logopedică); terapii.
După raporturile de asistență	Realizate: unul-la-unul, cu participarea unui tutore; cu participarea unui tutore la un grup mic; cu participarea mai multor tutori pentru un grup mai mare.
După frecvența desfășurării	Realizate: zilnic; de 2 (3) ori pe săptămână; săptămânal; cu o altă frecvență.
După locul desfășurării	Desfășurate în/la: sala de clasă; CREI; bibliotecă; domiciliul copilului; alte organizații/servicii comunitare etc.
După timpul desfășurării	Desfășurate: înainte de lecții; în timpul lecțiilor; după lecții; în zilele de odihnă.
După personalul implicat	Furnizate de: cadre didactice la clasă; cadre didactice de sprijin; terapeuți; voluntari etc.
După sursa de finanțare	Asigurate/finanțate din: buget; sursele donatorilor; sursele părinților; alte surse legale.

Indiferent ce forme de suport educațional vor fi organizate/acordate, se va urmări ca acest proces să fie unul global, în care este implicat întreaga instituție, și ca toți copiii cu CES să beneficieze de suport adecvat, corespunzător necesităților lor.

Data fiind diversitatea mare a necesităților copiilor, este dificil de stabilit algoritmi unici de aplicat în procesul de furnizare de suport adițional în învățare. Totuși, anumiți pași sunt considerați obligatorii și parcurgerea consecutivă a lor imprimă procesului coerență și logică interioară:

⁷ Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale,. Ghid metodologic. Chișinău: Bons offices, 2015.

Figura 4. Etape în organizarea/furnizarea suportului educațional



*Această etapă poate fi omisă din procesul de planificare a suportului educațional, dacă CMI constată lipsa necesității evaluării complexe.

În procesul de proiectare a programelor de suport pentru facilitarea incluziunii copiilor cu CES trebuie să se țină cont de faptul că educația cerințelor speciale ale copiilor presupune o viziune mai extinsă și completează intervenția educațională cu forme de sprijin non-educațional, de reabilitare/recuperare, de asistență socială etc. (Anexa 1). Este vorba de planificarea și acordarea serviciilor de suport, educațional și non-educațional, și realizarea de activități specifice, care să susțină și să stimuleze învățarea eficientă.⁸ Privite din această perspectivă, serviciile de suport trebuie să fie proiectate și furnizate pe principii integrate, adică să răspundă adecvat cerințelor specifice ale copiilor pe toate domeniile de dezvoltare.

⁸ International Standard Classification of Education. ISCED, 2011. UNESCO Institute for Statistics, 2012.

Resurse pentru suportul educațional

Calitatea și eficiența incluziunii educaționale a copiilor cu CES va depinde, în mare măsură, de calitatea și relevanța resurselor antrenate în procesul respectiv. Pentru ca CES să fie abordate corect, sistemul de învățământ trebuie să dispună de resurse suplimentare (didactice, financiare, materiale, umane), planificate și alocate conform necesităților copiilor.

Primele și foarte importante sunt resursele didactice, materializate în strategii, tehnici, modalități de lucru cu copiii cu CES. La ora actuală, un suport metodic valoros în acest sens îl constituie *Pachetul de resurse UNESCO pentru profesori "Cerințe speciale în clasă" (Pachetul de resurse CES)*⁹, aplicat în peste 60 de țări ale lumii. *Pachetul de resurse CES* sintetizează tehnologiile pe care le pot folosi cadrele didactice în acordarea suportului educațional.

Pachetul de resurse CES, deși conține o serie de idei și exemple practice, pune accentul pe inovarea pedagogică, pe valorizarea experiențelor, flexibilitate și creativitate în realizarea actului educațional. În acest sens, se promovează o abordare curriculară centrată pe copil și pe soluționarea problemelor de învățare cu care se confruntă copiii cu CES, școala ca furnizor de educație urmând să considere următoarele ipoteze:

- Orice copil poate avea dificultăți de învățare.
- Dificultățile copiilor urmează a fi privite ca oportunități de dezvoltare și îmbunătățire continuă a procesului educațional.
- Soluțiile identificate pentru unii elevi pot duce la crearea unor condiții mai bune de învățare pentru toți elevii.
- Cadrele didactice implicate în lucrul cu copiii cu CES au nevoie să li se asigure sprijinul necesar.

Resursa esențială în procesul acordării suportului educațional rămâne a fi cadrul didactic (educatorul, învățătorul, cadrul didactic pe discipline școlare, cadrul didactic de sprijin etc.), care, în contextul promovării educației incluzive și asigurării incluziunii educaționale a copiilor cu diferite necesități, achiziționează roluri și competențe noi. Atribuțiile cadrelor didactice și ale altor specialiști implicați în lucrul cu copiii cu CES diferă și în funcție de nivelul de suport organizat/acordat:

Nivel	Specialiști, responsabilități
Suport la nivelul clasei	<p>Cadrul didactic la clasă, responsabil pentru:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ crearea condițiilor în clasă și furnizarea unei instruirii diferențiate/individualizate;▪ lucrul curent cu elevul;▪ furnizarea programelor/intervențiilor de suport realizabile la nivelul clasei, inclusiv asistenta cadrului didactic de sprijin;▪ consultarea cu alte cadre didactice, cu părinții elevilor cu CES și, atunci când este indicat, cu elevii;▪ referirea cazurilor către structurile specializate la nivelul școlii (CMI, CREI, altele). <p>Psihologul și alți profesioniști din școală sprijină lucrul cadrului didactic la clasă, prin:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ participare la evaluarea copilului;▪ elaborarea PEI;▪ identificarea și sugerarea cadrelor didactice pe discipline școlare a celor mai adecvate strategii/tehnologii de lucru cu copiii cu CES;▪ contribuție la asistența metodologică a cadrelor didactice pe discipline școlare.
Suport la nivelul școlii	<p>Cadrul didactic la clasă:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ participă la asigurarea condițiilor în instituție pentru reducerea barierelor în procesul de incluziune a copiilor cu CES;▪ contribuie la procesul de reevaluare și revizuire a PEI;▪ determină propriile necesități de suport în dezvoltarea profesională.

⁹ Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. UNESCO, 1993.

	<p>Cadrul didactic de sprijin:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ participă la evaluarea/reevaluarea copiilor; ▪ contribuie la elaborarea, implementarea și revizuirea PEI; ▪ este responsabil pentru acordarea suportului educațional, individualizat sau în grupuri mici, în clasă sau în afara clasei. <p>Psihologul și alți profesioniști ajută cadrul didactic la clasă să organizeze suportul educațional astfel încât să răspundă cât mai adecvat și calitativ necesităților copiilor cu CES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ participă la evaluarea/reevaluarea copiilor; ▪ contribuie la elaborarea, implementarea și revizuirea PEI; ▪ acordă suport specializat: consiliere psihologică, terapii specifice, reabilitare etc. ▪ consultă și asistă metodologic cadrele didactice; ▪ furnizează activități non-formale etc.
Support extra-școală	<p>În funcție de complexitatea CES, în abordarea unor anumite cazuri vor fi implicați specialiști din afara instituției de învățământ, care vor contribui la:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ implicarea directă/indirectă în evaluarea/reevaluarea copiilor în echipă multidisciplinară; ▪ elaborarea PEI, a altor planuri/programe de intervenție coordonată și suport; ▪ realizarea PEI; ▪ evaluarea/monitorizarea eficienței programelor de suport; ▪ capacitatea cadrelor didactice la clasă pentru abordarea corectă a copiilor cu CES etc.

În procesul de planificare și furnizare a suportului educațional, instituția de învățământ, integral, trebuie să devină o resursă eficientă pentru acordarea suportului, prin:

1. Asigurarea unui management eficient al tuturor proceselor derulate în instituție, orientat spre satisfacerea necesităților copiilor.

2. Împărtășirea de către întreg personalul școlii a încrederii că fiecare copil poate să reușească.

3. Recunoașterea necesității susținerii cadrelor didactice implicate în acordarea suportului educațional.

4. Flexibilizarea și diferențierea procesului educațional în funcție de potențialul și necesitățile tuturor copiilor.

5. Analiza sistematică a eficienței și impactului activităților realizate și a progreselor înregistrate.

Impactul acordării suportului educațional se va reflecta în:

- îmbunătățirea capacității de învățare a copiilor cu performanțe reduse/dificultăți de învățare;

- consolidarea competențelor de bază și a strategiilor de învățare la nivelul care le va permite copiilor să acceadă la o participare deplină la curriculumul general;

- atingerea unor rezultate adecvate ale competențelor de citit-scriș și calcul;

- aplicarea unor strategii de învățare independentă;

- formarea atitudinilor pozitive și a respectului de sine;

- dezvoltarea și promovarea parteneriatelor între profesorii la clasă, cadrele de sprijin și părinți în proiectarea și aplicarea unor programe de suport educațional;

- implementarea unui sistem de monitorizare a progreselor copiilor.

Calitatea, eficiența și durabilitatea intervențiilor de suport educațional va depinde de acceptarea de către instituția de învățământ și a personalului acesteia a inovațiilor, a experiențelor noi și a schimbării, în general. Doar inovarea pedagogică continuă va stimula și alimenta resursele instituționale pentru prestarea suportului adecvat, la un nivel înalt de calitate.

Concluzii la unitate

În final, ținem să constatăm că, existența unor programe centrate pe achizițiile elevilor determină un anumit sens al schimbării în didactica fiecărei discipline. Tabelul de mai jos

prezintă în antiteză caracteristici ale procesului de predare-învățare din didactica tradițională și didactica actuală.

Criterii	Strategii didactice	
	<i>Orientare tradițională</i>	<i>Orientare modernă</i>
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului.	Exprimă puncte de vedere proprii.
	Incearcă sa rețină și sa reproducă ideile auzite	Realizează un schimb de idei cu ceilalți.
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise.	Argumentează; pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei
	Lucrează izolat.	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru.
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri.	Facilitează și moderează învățarea.
	Impune puncte de vedere.	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii.
	Se consideră și se manifestă în permanență „ca un părinte”.	Este partener în învățare.
Modul de realizare a învățării	Învățarea are loc predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate.	Învățarea are loc predominant prin formare de competențe și deprinderi practice.
	Învățarea conduce la competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare	Învățarea se realizează prin cooperare.
Evaluarea	Vizează măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul).	Vizează măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce știe).
	Pune accent pe aspectul cantitativ (cît de multă informație deține elevul).	Pune accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini).
	Vizează clasificarea „statică” a elevilor	Vizează progresul în învățare pentru fiecare elev.

De fapt, diferența dintre didactica tradițională și cea actuală constă în **modul de concepere și organizare a situațiilor de învățare** (riguros dirijate în primul caz și avînd autonomie de diferite grade, în cel de-al doilea). Altfel spus, o strategie este legitimă sau ilegitimă nu în general, ci potrivit unor circumstanțe concrete; **profesorul eficient** este acela care știe: să selecționeze; să combine; să varieze diferite metode; să aleagă strategii adecvate.

SARCINĂ DE LUCRU , TEME DE REFLECȚIE, EVALUARE ȘI AUTOEVALUARE:

I

- De ce procesul de învățămînt are un caracter creator?
- Explicați de ce este utilă o analiză sistemică a procesului de învățămînt?
- Identificați care este rolul profesorului în viziunea noilor orientări ale didacticii contemporane?
- Precizați sarcini care îi revin profesorului în predare.
- Prezentați impactul factorilor externi asupra activității de învățare a elevilor.
- De ce disponibilități trebuie să dispună profesorul pentru a întări caracterul formativ-educativ al procesului de învățămînt ?

II

- Studiați și analizați *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptorii c.l.a III – a* (2017)
- Clarificați pe ce pune accent MECD în prezentarea generală a lucrării
- Determinați baza metodologică a evaluării criteriale din capitolul *Actualizarea și completarea noțiunilor de bază ale ECD*
- Reproduceți, în scris,

* din capitolul *Actualizarea și completarea noțiunilor de bază ale ECD*: obiectul evaluării în școala primară; evaluarea criterială prin descriptori; criteriile de evaluare (pentru cadre didactice) – criteriile de succes (pentru elevi);

* din capitolul *Noțiunea de produs*: termenul de produs; relația finalității curriculare – produse școlare; din capitolul *Organizarea procesului de evaluare criterială prin descriptori în clasa a III –a*: produsele școlare opționale

* din capitolul *Tipuri de evaluare din perspectiva ECD*: tipurile de evaluare formativă.

JURNAL DE UNITATE

Ce am învățat:

Ce pot să aplic:

Bibliografie:

- Curriculum Național. Învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.
Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.
Metodologia evaluării criteriale prin descriptori
https://drive.google.com/drive/folders/18qmwfYO6tK1kPtDJUA2N_E6-XSnhl2HB
Ghidul metodologic Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum, Proces-verbal nr.14 din 06 iulie 2017
Sorin Cristea, 1999, Dicționar de termeni pedagogici, EDP, București.
Sorin Cristea, 2006, Curriculum pedagogic, Vol. I, EDP, București.
Iucu, R.B., 2001, Instruirea școlară, Ed. Polirom, Iași.
Elena Joița, 2003, Pedagogie, Educație și curriculum, Editura Universitaria, Craiova.
Mihai Stanciu, 2003, Didactica postmodernă, Ed. Universității Suceava.
Dicționar de pedagogie, 1979, EDP, București.

Unitatea 3. Normativitatea activității didactice

3.1. Conceptul de principiu didactic

3.1.1. Normativitate didactică

3.2. Sistemul principiilor didactice

3.2.1. Principiile ECD și principiile mediului incluziv

Cuvinte cheie: principiu, principiu pedagogic, principiu didactic, norma, regula, sistem al principiilor didactice.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să definească conceptul de: legi pedagogice, principii pedagogice, norme pedagogice-normativitate pedagogică-regula pedagogică; principiu didactic-normativitate didactică;

La nivel de aplicare:

- să determine trăsăturile principiilor didactice,
- să explice esența, regulile și specificul fiecărui principiu didactic;
- să argumenteze rolul interacțiunii și simultaneității principiilor în practica instructiv-educativă precum și consecințele nerespectării lor;

La nivel de integrare:

- să creeze clasificări de principii didactice din perspectiva abordării clasice, manageriale, psihologiei educației și dezvoltării, admise de comunitatea pedagogilor, definitorie în orientarea activității educative;

- să demonstreze caracterul sistemic al principiilor didactice

3.1. Conceptul de principiu didactic

Educația ca obiect de studiu al pedagogiei, nu poate exista și nu poate să se desfășoare competent decât în baza unor legități sau principii specifice descoperite de pedagogie. Pe această bază, pedagogia a fost definită ca știința legilor educației.

Procesul de educație se conduce după anumite norme, reguli, condiții de îndeplinit pentru atingerea unui scop, deaceia și pedagogia posedă un caracter **normativ**. Legile educației exprimă raporturi generale, relativ stabile și repetabile între laturile, aspectele și elementele procesului educațional.

Literatura de specialitate remarcă următoarele legi pedagogice:

- Legi de largă esențialitate: educabilitatea, unitatea dintre instruire și educație; elevul tratat ca obiect și subiect al educației.

- Legi ce se referă la instruire: legarea teoriei de practică, însușirea conștientă a cunoștințelor.

- Legi ce se referă la educație: optimismul pedagogic; îmbunătățirea exigenței cu respectul.

- Legile au caracter dinamic modificându-se în concordanță cu schimbările ce intervin în procesul educațional la nivel național și mondial.

Note esențiale pentru o lege pedagogică

- Este un adevăr de maximă generalitate, pentru practica educativă;

- Exprimă raporturi esențiale între elementele fenomenului educațional;

- Determină condițiile obiective în care se produce relația între fapte și limitele de acțiune;

- Prevede rezultatele evoluției fenomenului;

- Permite crearea de posibilități pentru o adecvată organizare, orientare a educației în acțiunile desfășurate etc.

Exemple de legi pedagogice:

Legea posibilității ca fiecare individ să fie educat;

Legea interacțiunii optime între factorii educației: educator, educat, instituții școlare, extrașcolare, familie, grupuri;

Legea caracterului diferențiat al educației, determinat de particularitățile individuale și de vîrstă a educaților;

Legea îmbinării simultane a activității de predare cu munca independentă a elevilor și cu evaluarea;

Legea abordării educatului ca obiect și subiect al educației;

Legea unității între educație și instruire, între autoeducație și autoinstruire în dezvoltarea personalității;

Legea proiectării activităților educative: orice acțiune conștientă poate fi anticipată, organizată în baza evaluării inițiale a elementelor componente.

Din punct de vedere etimologic, termenul de **principiu** provine din latinescul *principium* – început, origine, bază, temei, derivat din *princeps* - primul, cel mai mare, cel mai important -- avînd sensul de început și conducere. Principiile educaționale adesea sunt confundate cu legile pedagogice, dar că principiile au un statut epistemologic diferit. Din proveniența latină a principiului, dată mai sus, reiese că principiul este o teză care stă la baza unui raționament, a unei activități, a unei acțiuni. El poate constitui temeiul unei teorii sau doctrine și sunt create de oameni, persoane abilitate în direcția dată pentru a putea reglementa raporturile lor la un moment dat și în anumite condiții.

Față de legi principiile pedagogice prezintă ca note:

- Sunt teze călăuzitoare în activitate, recomandări, cerințe generale pentru acțiune;

- Stau la baza organizării și desfășurării procesului, orientează acțiunea. Sunt adevăruri fundamentale, cu aplicație mai largă, pe fondul unor legități, ca adevăruri de maximă generalitate,

- Orientează procesul, activitatea spre realizarea scopurilor educației, ca axiome ale activității practice;

- Sunt un rezultat al analizei concepțiilor diferitor pedagogi asupra raportului între natura elevilor, scopul educației și efectele activității.

- Primesc note specifice după componenta educativă la care se referă (obiective, conținut, metodologie, evaluare, conducere) sau după dimensiunea educației (intelectuală, morală, fizică, estetică, tehnologică) sau după forma educației (formală, nonformală).

Constatăm: *principiile educației îndeplinesc următoarele funcții generale: orientează traseul educației în realizarea obiectivelor, normează practica educației și sugerează cerințe de respectat, prescriu moduri de rezolvare a situațiilor, reglează activitatea cadrului didactic.* În drumul spre practică, *legile educației se exprimă în principii, iar apoi în norme*, ca prescripții, care orientează aplicarea lor.

Derivate din legi și principii, normele concrete devin indicatori obligatorii de urmat în activitatea educativă, orientează acțiunile educatorului în stabilirea modalităților de rezolvare, oferă un model de acțiune și de evaluare. Astfel *norma arată forma imperativă a aplicării principiului*: principiul intuiției, al relației între senzorial și rațional devine ca normă la care elevii trebuie să ănceapă pe bază de observare, acțiune directă cu obiectele în prima fază a cunoașterii și apoi trebuie să stabilească relații, să ajungă la generalizări.

Norma arată ceea ce trebuie să se întâmple la nivelul acțiunii concrete, prin raportare la un anumit model acțional de realizare, ca un ghid orientativ, un criteriu de organizare, un standard de reușită pentru obiectivul stabilit, un sistem de cerințe, indicații, orientări, directive concrete. Cunoașterea lor dă posibilitatea afirmării creativității organizatorice, metodologice ale educatorului, deoarece categoriile de norme ale acțiunii educative alcătuiesc în totalitatea lor **normativitatea pedagogică**, aceasta având o valoare teoretică și practică de excepție pentru comportamentul profesorului și al elevilor.

Respectarea normelor este prezentă în toate domeniile educației, de unde și semnalarea unor tipuri în acest sens: norme de conduită, norme de predare, norme de învățare, norme de control, norme docimologice, norme sociale, norme de organizare, norme de comunicare, norme didactice. De exemplu:

»*Norma*: Programa școlară este documentul curricular de bază pentru profesor, pe care trebuie s-o respecte obligatoriu.

»*Caracterul normei*: Programa respectată obligatoriu de către profesorii de aceeași specialitate, la aceeași clasă, dar ei pot face și anumite adaptări.

»*Conținutul normei*: obligatorie este realizarea scopurilor, obiectivelor / competențelor specifice, operaționale.

»*Condiții de aplicare*: Utilizând conținutul informativ și formativ precizat, mijloacele de realizare indicate, condițiile concrete ale clasei și ale elevilor, i se permite profesorului să reordoneze tematica, să adapteze timpul prevăzut, strategia de realizare, să aducă unele completări, pentru diferențiere.

»*Cui se adresează*: Profesorilor de aceeași specialitate, la aceeași clasă, tip de școală prevăzut.

»*Cine formulează*: Factorul de decizie-ME.

»*Cînd se poate aplica*: În anul școlar, în lecțiile corespunzătoare capitolelor modulelor incluse, în numărul de ore recomandat, în ordinea logică a acestora.

»*Cît cu ce restrucții*: Se aplică numai la școlile de profilul....., pentru clasele....., ca disciplină obligatorie / opțională.

Exemple de norme:

- „Reușita unei activități se apreciază după uns et de criterii”
- „Profesorul poate adapta strategia de comunicare după nivelul elevilor”
- „În proiectarea activității, profesorul trebuie să identifice toate elementele procesului să le descrie, să le combine în variante”
- „Pentru activizarea elevilor, profesorul trebuie să alterneze metode, să integreze mijloace de învățămînt, să varieze organizarea” etc.

Normele predării și învățării școlare

În organizarea și asigurarea procesului de predare-învățare școlară profesorul se sprijină pe diferite condiții psihologice și de natură pedagogică și pe numeroase prescripții cu caracter procedural:

- Înțelegerea la un nivel elementar (perceperea intuitivă) și la un nivel logic (legăturile între noțiuni), dependentă de dezvoltarea intelectuală globală și instrumentală a elevului și de orientarea și sistematizarea conținuturilor informațiilor asimilate;
- Gîndirea independentă și creativă pe care profesorul poate să o dezvolte prin crearea de situații problematice de tip demonstrați-explicativ, euristic-creativ și inventiv-creativ de predare și învățare;
- Corelarea dintre intuitiv și logic în predarea și asigurarea unei învățări continue și temeinice etc.

Normele evaluării

În activitatea de instruire sînt considerate ca norme ale evaluării:

- Capacitatea profesorului de a aprecia și de a măsura performanțele elevilor. Această capacitate este considerată a fi o măsură și o normă e primă importanță (prin aceasta educăm la elevi credința că munca împreună cu meritele ei reprezintă criteriul unic de apreciere a nivelului instruirii lor);
- Validarea controlului pregătirii elevilor. Prin validitate se înțelege îndeplinirea la o serie de condiții (precizarea scopului controlului și al aprecierii; comportamentul adecvat al profesorului).

Normele relației profesor-elevi în acțiunea educativă

Din punct de vedere al relației de influențare a comportamentului elevilor de către profesor, se identifică două elemente: unul-predictiv cu semnificație de „model” de urmat și altul real, propriu-zis acțional. Astfel se deosebește *relația educativă organizată de către profesor din considerente normative* („trebuie”, „nu este permis”) față de *relația educativă gîndită din considerente deontonice* („ceva să fie făcut sau evitat”, „se va evedea în vedere”, „nu este obligatoriu și nici interzis”).

Relația educativă organizată de către profesor din considerente normative are la bază valori sub forma unei cerințe indicative („trebuie”, „nu trebuie”) care se reflectă o necesitate educativă privind psihologia comportamentului profesorului și al elevilor. stima, respectul reciproc, acceptarea reciprocă, principialitatea, simpatia și admirația reciprocă.

Relația educativă gîndită din considerente deontonice presupune un comportament în mod normal (nu constrîns) și efectiv (cu maximă angajare, nu pasiv) pe temeiul unor aspirații de conduită cu care elevii se pot autoidentifica total sau parțial.

Cosecînțele normei pedagogice sînt efectele supra comportamentului celor cărora le este adresată. Deaceea formularea normei pedagogice presupune o raportare la starea acțională și implică, în funcție de luarea unei decizii, elaborarea unui plan de gîndire și de execuție cu luarea în calcul a consecințelor alternativelor alese de realizare a educației.

Consecințele normei pedagogice sînt efectele asupra comportamentului celor cărora le este adresată. Orin aceasta se cuvine subliniat că formularea normei pedagogice presupune o raportare la starea acțională și implică elaborarea unui plan de gîndire și de execuție cu luarea în calcul a consecințelor alternativelor alese de realizare a educației. În acest sens, temeiul logic al normativității instruirii constă în motivarea de ce una sau alta din componentele sale („trebuie” sau „nu trebuie” sau „poate”) să fie realizată prin autoritatea care garantează ca ea să fie în vigoare. De exemplu, nu putem indica elevilor o temă/sarcină de învățare care să fie efectuată dacă nu avem o reprezentare clară a succesiunii secvențelor sale: receptarea, prelucrarea și stocarea informațiilor în contextul unui anumit mediu al învățării, formularea unui plan de rezolvare a temei, executarea acestui plan și autocontrolul asupra efectuării temei. Nu putem opta pentru una sau pentru alta dintre formele organizării instruirii elevilor dacă nu ne conducem după un anumit scop sau mai multe, după criteriul utilității lor și al concordanței cu mijloacele de acțiune necesare. În acest context, se poate vorbi de **reguli** ale utilizării metodelor și mijloacelor de învățămînt în funcție și de modurile de organizare a instruirii:

- Organizarea frontală și pe grupe, care face necesare folosirea conversației, a explicației, captarea și menținerea atenției participanților, folosirea unor cuvinte adecvate puterii lor de înțelegere, prezentarea informațiilor într-o manieră sistematică, clară, concisă;

- Organizarea individuală, care face necesare studiul de text, problematizarea, exercițiul, observația independentă, experimentul direct etc.

Așadar, ***dacă legile, principiile pedagogice au rol de ghid general al activității, obligatoriu, orientativ, conducător, atunci normele și regulile au valoare procedurală, meodologică după situațiile concrete.***

Altfel spus, *dacă legea stabilește ceea ce este în realitatea educațională, regula prescrie cum să se facă, cum să se acționeze, sub formă de recomandări, proceduri, scheme aplicative, algoritmi, tehnici, instrucțiuni, sfaturi, îndemnuri, cerințe, sarcini concrete.* O metodă pedagogică are valoare de normă („Trebuie observat direct obiectul, pentru a-i cunoaște activ, conștient însușirile”), iar procedeele ei devin reguli de aplicare, desfășurare („Pentru ca observarea să fie eficientă, să se respecte regulile: se explică întâi de ce și cum se observă, se precizează sarcinile concrete și organizarea realizării lor, se indică mijloacele și instrumentele necesare și de consemnare a constatărilor etc.”).

În aplicarea acestor reguli se formulează cerințe, specifice fiecăreia, se respectă de către cel care acționează, pentru eficiența (buna organizare, economie de timp și mijloace, ordine, randament), apar ca imperative și se conturează o dată cu formularea, comunicarea, îndrumarea rezolvării sarcinii de lucru („Observă și descrie părțile componente, într-o anumită ordine, prin enumerare și prezentare a cel puțin 2-4 caracteristici, în 5 minute, în mod independent”).

Exemplu de derivare a regulilor utile demonstrației:

- *Principiu:* al participării active și conștiente în învățare.
- *Norma:* trebuie/este necesar să se utilizeze rațional explicația.
- *Reguli pentru profesori:* prezentați elementele noi prin detalieri, comentați întâi definiția și apoi prezentați cauzele sau interpretările, eliminați interpretările greșite posibile, îmbinați explicațiile cauzale cu cele procedurale sau demonstrative, utilizați și exemple sau situații simple ș. a.

- *Reguli pentru elevi:* audiați cu atenție explicațiile, formulați întrebări de clarificare, corelați cu alte cunoștințe anterioare sau de alte discipline, formulați întrebări de clarificare, corelați cu alte cunoștințe anterioare sau de la alte discipline, formulați și alte exemple, rețineți pe notițe datele esențiale, subliniați anumite aspecte, comparați cu manualul și alte surse informative ș. a.

3.1.1. Normativitate didactică

Principiile procesului de învățămînt reprezintă idei de acțiune pedagogică cu valoarea de norme/reguli derivate dintr-un complex de legi ale dezvoltării, învățării etc., călăuzitoare pentru organizarea și conducerea activității didactice. Principiile sînt idei de bază pe care se întemeiază structurarea procesului de învățămînt ; sînt teze teoretico-practice fundamentale care jalonează cursul general al activității comune a învățătorului și elevilor săi. Ele servesc drept puncte de reper sau linii generale de orientare a modului în care urmează să se organizeze și să se desfășoare procesul de învățămînt în vederea atingerii obiectivelor prevăzute.

Principiile procesului de învățămînt au fost formulate și teoretizate pentru prima dată de către I. A. Comenius în monumentală sa lucrare *Didactica Magna*, (1632-“principiile generale ale învățării și predării lesnicioase, temeinice, concise și rapide” – pe care le regăsim astăzi fundamentate teoretic prin achizițiile pedagogiei și psihologiei, drept principii ale procesului de învățămînt:

“După ce urmăm calea pe care ne-o arată natura, considerăm că instruirea tineretului se poate face ușor dacă:

- va începe de timpuriu, înainte ca mintea să fie coruptă; (...)
- dacă se va proceda de la general la special și de la ușor la greu ;
- dacă nimeni nu va fi supraîncărcat cu prea multă materie ;
- mințile să nu fie constrînse la nimic, ci singur să solicite, în funcție de vîrstă și metodă ;
- totul să se predea intuitiv și pentru utilizare prezentă.”(6. p.68)

“ Aceasta (nn. învățarea) se va realiza dacă:

- se vor transmite numai lucrurile de folos permanent în totalitatea lor, fără omisiuni,(...)

- tot ce succede se va baza pe ceea ce precede
- tot ce este coerent se va lega permanent (...)
- toate se vor consolida prin exerciții continue. (6, p.76).

Pînă astăzi **principiile procesului de învățămînt** au cunoscut o continuă restructurare fiind denumite și **principii didactice**. S. Cristea distinge:

- „**principii pedagogice**“ *valabile pentru procesul de învățămînt în ansamblul său* detaliate la începutul subiectului lecției ;

- „**principii didactice**“ *„valabile pentru activitatea didactică microstructurală; din acest punct de vedere se poate vorbi și despre „principii ale procesului de învățămînt“ (vezi S. Cristea, 2000, p.298-299).*

În literatura de specialitate principiile didactice sunt definite ca:

- ◆ “*norme sau teze generale care imprimă un sens funcțional procesului de învățămînt, asigurându-i astfel premisele necesare îndeplinirii în condiții de eficiență a obiectivelor și sarcinilor pe care le urmărește în desfășurarea sa*; (1, p. 283)

- ◆ “*norme (legitimi) generale care fundamentează teoria și practica educativă și, în acest context, care orientează conceperea, organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt (predare - învățare)*; (2, p.113)

- ◆ “*un ansamblu de cerințe, norme, reguli operaționale exprimate la nivelul unor propoziții de sinteză care anticipează eficiența activității de predare – învățare - evaluare, proiectată și realizată în condiții pedagogice și sociale concrete*”. (3, p.370)

- ◆ “*acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot imprima procesului paideutic un sens funcțional, asigurând, prin aceasta, o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse*”. (4, p. 54)

Ca subsistem al sistemului curricular, principiile didactice asigură, alături de varietatea de norme, reguli și legi – **normativitatea didactică** ce este în măsură să ofere funcționalitatea optimă a procesului de învățămînt.

Așadar, principiile prevăd anumite norme care caracterizează aplicarea lor în practică. Normele au un înțeles mai restrîns, de “reguli” de conduită sau de prescripții și instrucțiuni (indicații) precise impuse acruului de predare și celui de învățare.

Este vorba numai de acele principii, norme și reguli care au o relevanță directă pentru procesul de învățămînt, care sînt intim legate de actul predării și învățării. Împreună, alcătuiesc acea normativitate specifică procesului de învățămînt, esențială pentru existența lui și în măsură să-l apropie de funcționalitatea optimă.

Rezultat al generalizării experienței pozitive a practicii educaționale, **principiile didactice exprimă “ceea ce trebuie” sau “ceea ce nu trebuie” să fie făcut în activitatea educativă**, imperative, prescripții, obligații, interdicții și permisiuni referitoare la activitatea profesorului și, în mod implicit, și la activitatea elevilor. Cu alte cuvinte spus, **normativitatea didactică** are o valoare procedurală, indicîndu-ne cum să acționăm, cum să facem ca să obținem cele mai bune rezultate ; ea ghidează comportamentele celui care predă, dar și ale celui care învață, asigurînd deplina lor concordanță ; ca și concordanța dintre acestea și scopul sau obiectivele urmărite. În felul acesta normativitatea condiționează eficiența predării și învățării.

Procesul de învățămînt există și se desfășoară normal și cu eficiență numai în concordanță cu această normativitate specifică. Dacă sunt respectate, **principiile asigură eficiență în activitatea de formare și modelare a personalității elevilor**, în conformitate cu idealul și scopurile educației. Respectarea impune obligativitatea cunoașterii lor de către fiecare profesor în parte, eliminîndu-se astfel improvizațiile și rezolvările spontane, neproductive în activitatea didactică.

Este indicat ca aplicarea principiilor să se realizeze într-o manieră creativă, flexibilă, variată, în funcție de situația de predare și învățare, știut fiind faptul că dorința exactității (în cazul de față - a respectării cu absolută strictețe a principiilor în activitatea didactică) poate duce la o artificializare a procesului educativ, pierzîndu-se astfel din vedere aspecte mult mai importante cum ar fi cele de ordin formativ. Problema principiilor didactice este deci, o

problemă de competență normativă a învățătorului ; o competență orientată spre cunoașterea și aplicarea lor cu consecvență.

De aceea “creativitatea și inițiativele nu înseamnă abandonarea principiilor, ci, dimpotrivă asigurarea respectului lor superior. Principiile rămân linie strategică, diriguitoare în procesul de învățământ și aceasta nu numai la nivelul lecțiilor, ci și la dimensiunile întregului timp și spațiu al învățării disciplinei ori chiar al întregului proces școlar”(5, p. 149)

Aceste principii au evoluat continuu în funcție de noile orientări pedagogice, interpretarea și aplicarea lor fiind în conformitate cu înnoirile înregistrate la nivelul finalităților și conținuturilor învățământului.

Ca trăsături ale principiilor didactice enumerăm: **caracterul obiectiv, sistematic și global.**

Caracterul legic- deoarece exprimă raporturile esențiale și generale care orientează conceperea și desfășurarea procesului de învățământ. De exemplu unitatea între teorie și practică nu este întâmplătoare și accidentală ci esențială, de ea depinde eficiența procesului de învățământ. Dacă elevii își însușesc doar din punct de vedere teoretic cunoștințele sau au învățat numai să le aplice, legea unității între teorie și practică se « răzbună » pe ei.

Caracterul obiectiv al principiilor didactice - principiile didactice exprimă necesarul la scara procesului didactic și nu dorințe subiective ale profesorilor, nu cerințe de moment sau întâmplătoare; dacă latura internă a procesului didactic – exprimată prin procesul de învățare și legile sale psihologice – răspunde de stabilitatea principiilor didactice, latura externă - exprimată prin idealul educațional și societatea care l-a elaborat - asigură flexibilitatea și dinamismul lor.

Caracterul dat arată acțiunea legilor în mod independent față de educator și educat. De exemplu principiul conștientizării cunoștințelor acționează pozitiv conducând la înțelegerea și reținerea acestora dacă este corect aplicat de către profesor și elev, cu ajutorul motivației intrinseci, stimulative și negativ, dacă nu este aplicat corect, apelându-se în mod excesiv la motivația extrinsecă, la reproducerea cunoștințelor și nu la înțelegerea acestora. În ambele cazuri legea obiectivității funcționează.

Caracterul sistemic (procedural): fiecare principiu didactic intră în interacțiune cu celelalte, alcătuind sistemul principiilor didactice; respectarea unui principiu atrage după sine și respectarea celorlalte, iar încălcarea unui principiu generează automat nerespectarea altora. De exemplu unitatea între teorie și practică se corelează în mod esențial cu unitatea între senzorial și logic, efectele negative ale încălcării uneia se reflectă în mod direct asupra celeilalte legi.

Caracterul algoritmic-deoarece normele didactice se exprimă printr-un set de reguli ce se cer cunoscute și respectate. De exemplu unitatea între senzorial și logic în funcție de vîrstă susține faptul că la vîrstele mici predomină cunoașterea senzorială iar la cele mari cunoașterea logică. Ca urmare în procesul de învățământ se respectă aceleași etape ca și în evoluția ontogenetică a copilului, pentru a se obține eficiența necesară.

Caracterul dinamic-subliniază faptul că normele didactice sunt deschise înnoirilor. De exemplu temeinicia învățării prin noi metode, tehnici și procedee educaționale.

Caracterul global al principiilor didactice: este determinat de: implicarea principiilor în proiectarea și realizarea eficientă a activității de predare – învățare – evaluare (de exemplu, avem în vedere principiul accesibilității activității de predare – învățare –evaluare, nu principiul accesibilității conținutului învățământului, etc.). (3. p.371)

Majoritatea manualelor de pedagogie (I. Nicola, 1996; C. Cucoș, 1996; I. Jinga, E. Istrate, 1998 ș.a.) fac referiri la următoarele **principii didactice prin sistemul abordării clasice a principiilor didactice:**

1. **principiul integrării teoriei cu practica;**
2. **principiul respectării particularităților de vîrstă și individuale;**
3. **principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;**
4. **principiul sistematizării și continuității în învățare;**
5. **principiul corelației dintre senzorial și rațional/concret și abstract în învățare (principiul intuiției);**

6. *principiul participării active și conștiente a elevului/studentului în activitatea de predare-învățare-evaluare;*

7. *principiul însușirii temeinice a cunoștințelor /priceperilor /deprinderilor*

8. *principiul conexiunii inverse (presupune necesitatea îmbunătățirii continue a activității pe baza retroacțiunii, adică a informației inverse primite despre rezultatele și calitatea învățării).*

R. M. Niculescu (2001) propune o perspectivă actuală asupra **principiilor didactice** privind *abordarea managerială*:

1. *principiul orientării formative a activității didactice;*

sistematizării activității didactice;

2. *principiul accesibilității activității didactice;*

3. *principiul participării elevilor/studentilor în cadrul activității didactice;*

4. *principiul interdependenței necesare în cadrul activității didactice între cunoașterea senzorială și cea rațională;*

5. *principiul interacțiunii între teorie și practică necesare activității didactice;*

6. *principiul esențializării rezultatelor activității didactice;*

7. *principiul autoreglării activității didactice.*

S. Cristea (2000) formulează următoarele **principii didactice**:

1. *principiul orientării formative a activității didactice;*

2. *principiul sistematizării activității didactice;*

3. *principiul accesibilității activității didactice;*

4. *principiul participării elevilor/studentilor în cadrul activității didactice;*

5. *principiul interdependenței necesare în cadrul activității didactice între cunoașterea senzorială și cea rațională;*

6. *principiul interacțiunii necesare în cadrul activității didactice între teorie și practică;*

7. *principiul esențializării rezultatelor activității didactice;*

8. *principiul autoreglării activității didactice.*

O altă reconsiderare a **principiilor didactice** s-a făcut de pe poziția psihologiei educației și dezvoltării (M. Ionescu, I. Radu, 2001) vizînd predilect tezele referitoare la agenții educației:

1. *principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței;*

2. *principiul învățării prin acțiune;*

3. *principiul construcției componente și ierarhice a structurilor intelectuale;*

4. *principiul dezvoltării motivației pentru învățare.*

În *Tratatul de pedagogie școlară* (2002) I. Nicola menționează următoarele **principii didactice**:

1. *principiul participării conștiente și active a elevilor în activitatea de învățare;*

2. *principiul unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract;*

3. *principiul sistematizării structurării și continuității;*

4. *principiul legării teoriei cu practica;*

5. *principiul accesibilității sau al orientării după particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor;*

6. *principiul temeiniciei și durabilității rezultatelor obținute în procesul de învățămînt.*

Principiile didactice statornice și admise de comunitatea pedagogilor permit o clasificare modernă pornind de la mai multe criterii (E.E. Geissler, 1981, R. Hubert, 1965, I. Oprescu, 1988) :

A. Principii avînd caracter general :

- *principiul legăturii teoriei cu practica;*

B. Principii care se impun cu dominația asupra conținutului învățămîntului:

- *principiul accesibilității și individualizării învățămîntului;*

- *principiul sistematizării și continuității în învățare;*

- *principiul asigurării conexiunii inverse în procesul de învățămînt.*

C. Principii care acționează asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților :

- *principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract;*
- *principiul participării conștiente și active a elevilor în activitatea de învățare;*
- *principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;*

Specialiștii în educație au stabilit ca definatorii în orientarea activității educative sînt următoarele principii didactice:

- 1.- *principiul participării conștiente și active a elevilor în activitatea de învățare;*
- 2.- *principiul legăturii teoriei cu practica;*
- 3.- *principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract;*
- 4.- *principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;*
- 5.- *principiul sistematizării și continuității în învățare;*
- 6.- *principiul accesibilității și individualizării învățămîntului;*
- 7.- *principiul asigurării conexiunii inverse în procesul de învățămînt.*

Principiile sunt parte integrantă a reformei sistemului de învățămînt, regăsindu-se în direcții de acțiune pe termen mediu și lung – planificare strategică – fundamentînd munca de concepție a tuturor factorilor implicați în proiectarea, desfășurarea și evaluarea acesteia.

3.2. Sistemul principiilor didactice

1. *Principiul participării conștiente și active a elevilor în activitatea de învățare* : lat. *constientia* (*con –cu*) și *scientia* (știință) – cu știință, își dă seama, înțelege; lat. *activitas –atis* – activitate bazată pe voință, deliberare, efort.

Cele două cerințe integrate acestui principiu sunt văzute de unii autori /cercetători în mod distinct, însă este evidentă interdependența dintre ele, ținînd cont de faptul că o participare directă, activă a elevului în activitatea didactică este esențială pentru conștientizarea și înțelegerea profundă a materialului predat.

Acest principiu al didacticii *“exprimă necesitatea ca în procesul instructiv – educativ elevul să aibă atitudine conștientă, să realizeze înțelegerea materiei de învățat și a motivelor învățării și să participe activ, angajând toate capacitățile sale creatoare în efortul propriu de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.”*(8, p.368)

În esență se pune problema însușirii conținutului curricular de către elevi prin efort personal, efort care stă la baza înțelegerii, ceea ce exprimă ideea posibilității elevului de a deveni din ce în ce mai mult subiect al propriei sale formări.

Acest principiu exprimă necesitatea ca dobîndirea cunoștințelor să se facă pe baza înțelegerii clare și profunde a materialului de învățat, elevul surprinzînd semnificațiile și conexiunile abstracte, esențiale și generale ale obiectului sau procesului studiat; restructurînd cunoștințele noi în structuri vechi, creînd și rezolvînd situații problematice care determină manifestarea gândirii creatoare, etc.

D.P. Ausubel și Fl.G. Robinson – consideră că la baza înțelegerii stau două elemente fundamentale:

- *“cantitatea, claritatea și organizarea cunoștințelor existente ale celui care învață”(constituind baza cunoașterii ulterioare: fapte, noțiuni, propoziții, teorii și date brute pe care elevul le deține)*
- *“natura materialului de învățat “(materialul de învățat trebuie adaptat puterii de înțelegere a elevilor)*

În lipsa înțelegerii, cunoștințele se întipăresc mecanic în memorie, atrăgînd după sine întregul cortegi de efecte negative: cunoștințele nu sunt durabile, nu pot fi aplicate în practică, elevul nu poate realiza conexiuni, etc. Deținînd însă o anumită valoare didactică, învățarea mecanică este recomandată după învățarea conștientă.

Participarea, implicarea elevilor în realizarea structurilor cunoașterii și efectuarea acțiunilor sporește eficiența învățării, oferind șanse superioare de reușită și câștiguri formative.

Prin activizarea elevilor se înțelege înlăturarea atitudinii pasive, contemplative și depunerea unui efort propriu în dobîndirea noilor cunoștințe, în interiorizarea lor și utilizarea, aplicarea acestora într-un mod creativ în diverse situații.

În aplicarea acestui principiu profesorii trebuie să țină cont de unele aspecte:

- » comunicarea în mod adecvat a informațiilor – limbaj clar, accesibil, adecvat, ritm optim al expunerii, combinarea formelor de comunicare –verbală, nonverbală, paraverbală;
- » explicațiile, argumentările, exemplificările, aplicațiile să faciliteze înțelegerea materialului predat;
- » realizarea permanentă a conexiunilor între cunoștințe, legături care să permită și o mai bună fixare, consolidare a acestora, eliminându-se ceea ce este perimat sau inoperant;
- » stimularea interesului elevilor pentru activitatea de învățare și dezvoltarea motivației intrinseci;
- » înlocuirea metodelor informative cu metode ce au un pronunțat caracter formativ;
- » folosirea metodelor și strategiilor activ-participative ce pun accentul pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, care solicită gândirea, imaginația, memoria, voința elevilor, etc., ajutându-i să găsească singuri soluții la probleme, să prelucreze cunoștințele, să le sistematizeze, etc.alternarea activităților frontale cu cele individuale și de grup;
- » abordarea interdisciplinară și transdisciplinară;
- » “dinamizarea capacității de autocontrol și autoevaluare în procesul însușirii cunoștințelor teoretice și practice;
- » antrenarea proceselor afective în vederea trăirii mintale și sufletești a actului de învățare pentru formarea convingerilor științifice”.(2, p.118)

2. Principiul legăturii teoriei cu practica. Esența acestui principiu constă în faptul că toate achizițiile elevilor realizate fie prin *procesul de învățămînt, fie în afara acestuia, trebuie să fie valorificate în activitățile ulterioare.*

Cunoscut încă din Antichitate – Seneca “Non scholae sed vitae discimus” – Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm. – acest principiu are valoare cu atît mai mare cu cît astăzi “nu mai contează, la finele școlarității, erudiția, volumul de cunoștințe asimilate, ci capacitatea de transfer, de a opera cu aceste cunoștințe în contexte cît mai variate, aptitudinea de a rezolva situații problematice, de a găsi răspunsuri originale la variabile contextuale cu cît mai multe necunoscute.”(7,p.197)

Principiul subliniază ideea că se impune o legătură strînsă între componenta ideatică a învățării și cea aplicativă, acțională, știindu-se că “finalitatea modelelor teoretice ale învățării sunt de ordin comportamental, aplicativ și practic”(5, p 150)

Unii autori subliniază două căi de producere a legăturii între cele două domenii:

- *de la practică la teorie* – cînd practica este luată ca punct de plecare în cunoaștere; în practică se conturează problemele care sunt soluționate prin apelul la teorie – sunt acele strategii inductive;

- *de la teorie la practică* - problemele sunt conștientizate și explicate la nivel teoretic, se oferă soluții, iar acestea sunt verificate în activitatea practică – de această dată se utilizează demersuri deductive

Acest principiu “include unele **reguli generale**, care trebuie adecvate specificului fiecărei materii:

- lămurirea scopului practic al teoriei care urmează să fie însușită;
- sublinierea faptului că teoria a fost impusă de cerințele practicii;
- demonstrarea faptului că practica verifică justetea teoriei care, la rîndul ei, îmbogățește și ridică practica pe o treaptă superioară;
- folosirea de ocazii cît mai variate în care elevii să aplice în practică noțiunile însușite, etc.”(8, p.371)

Dintre modalitățile, mijloacele și formele de realizare a principiului legăturii teoriei cu practica enumerăm: explicații, confirmări, argumentări, exerciții, fixări, etc. ; desfășurarea unor activități cu caracter aplicativ – activități desfășurate în laboratoare, cabinete, ateliere, activități de proiectare, de cercetare; desfășurarea practicii de specialitate, participarea la cercuri de specialitate; vizite, excursii didactice; realizarea legăturii învățămîntului cu cercetarea (subiectele sau temele celor mai multe cercetări au ca punct de plecare aspecte din activitatea practică) “să se asigure îndrumarea competentă de specialitate și evaluarea exigentă pe parcursul activităților

practice curente și finale, în care să acționeze în permanență fenomenul de feed-back, reglajul predării și autoreglajul învățării, bazate pe formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocontrol și autoconducere.” (2. p 117)

3. Principiul intuiției sau a unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract- lat intuitio / intuielor - privesc cu atenție, observ; - a privi, a observa realitatea nemijlocit, prin percepție. Denumit de Comenius “regula de aur” a predării și învățării, acest principiu, susținut și de Rousseau sau Pestalozzi, de Ușinski sau Claparède a apărut ca un punct de sprijin împotriva învățării mecanice și neproductive.

Principiul intuiției subliniază necesitatea ca în procesul de cunoaștere, a studierii obiectelor, fenomenelor și proceselor realității să se pornească de la contactul direct cu acestea, prin intermediul simțurilor, în scopul ușurării înțelegerii esențialului.

Aplicarea principiului presupune respectarea drumului inductiv de la concret – senzorial la rațional, abstract, avînd la bază acțiunea directă cu materialul didactic (care poate fi natural – obiecte, substanțe, sisteme tehnice, etc. sau confecționat/de substituție – planșe, machete, filme, etc.), dar și prin intermediul cuvîntului și mijloacelor logico-matematice.

Deci suportul concret pe care se sprijină intuiția “poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi văzut, atins, manipulat, etc.), dar și de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstracte – de pildă, conceptul de creion este mai concret decât conceptul de ecuație sau relație)”. (4, p.63)

De aceea putem spune că “îmbinarea echilibrată a celor trei componente: imaginea, cuvîntul și elementele logico-matematice reprezintă esența intuiției pentru o învățare eficientă”.(2. P.115)

În aplicarea acestui principiu trebuie să se țină cont de unele **neajunsuri**:

- supraîncărcarea lecției cu material intuitiv duce la accentuarea caracterului descriptivist a procesului de învățămînt ;

- “abuzul de informații pe latura pur spectaculară și distractivă, iar pe plan lăuntric frînarea sau chiar lipsa relației dintre intuiție și gîndire.” ;(8,p.367)

- nerespectarea stadiului dezvoltării psihologice a elevilor;

- neadaptarea materialului intuitiv la tema predată;

- sărăcirea lecțiilor de ilustrarea intuitivă, în defavoarea înțelegerii și clarității materialului de învățat, etc.

Profesorul trebuie aibă în vedere în aplicarea principiului: dozarea echilibrată a materialelor intuitive, solicitarea elevilor în activități de observare, selectare, verbalizare etc, antrenarea cît mai multor simțuri în actul perceptiv, dirijarea observației nu numai asupra aspectelor externe, ci și a celor interne (autocunoașterea) etc.

Dintre *efectele benefice* ale respectării acestui principiu, care-i subliniază valoarea, enumerăm:

- formarea și dezvoltarea spiritului de observație ;
- mai bună claritate și înțelegere a materialelor predate;
- eliminarea formalismului în desfășurarea activităților didactice, activizarea, stimularea și incitarea elevilor prin acțiuni de exersare a intuiției, cu rol în dezvoltarea curiozității, a interesului și motivației pentru cunoaștere;
- dezvoltarea intelectuală a elevului, prin oferirea posibilității transferurilor cognitive, integrarea lor în structuri mai ample și încorporarea acestora în structuri logice; etc.

4. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Acest principiu exprimă *necesitatea asimilării profunde de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, astfel încît acestea să poată fi utilizate atît în cadrul activităților școlare, cît și în activități practice, în viață.*

Învățarea temeinică determină rezultate consistente, ceea ce exprimă superioritatea achizițiilor realizate în școală care se exprimă prin durabilitatea/ persistența în timp, fidelitate, profunzime, utilitate.

Pentru evitarea superficialității în învățare, care atrage după sine asimilarea lacunelor, imposibilitatea realizării conexiunilor între cunoștințe și implicit nedezvoltarea gândirii logice, profesorul trebuie să își orienteze atenția asupra modurilor în care se realizează învățarea, asupra formelor în care se efectuează fixarea, precum și asupra aspectelor ce se referă la controlul și evaluarea rezultatelor.

Obținerea unor cunoștințe stabile are loc dacă:

- materialul predat este organizat în unități logice și sistematice;
- elevul este conștientizat asupra importanței și necesității în timp a celor predate;
- realizarea exercițiilor aplicative, de fixare, de transfer, interferență;
- se pune accent pe memorarea logică a informațiilor, având la bază înțelegerea;
- structurarea activă a cunoștințelor are loc pe baza unei motivații puternice;
- repetarea celor asimilate se realizează în diverse variante: repetare curentă, de sistematizare, de sinteză; apelarea la unele exerciții și procedee de aplicare practică, verificări frecvente;
- se realizează aplicarea creatoare a cunoștințelor în situații diverse, interpretarea și resemnificarea achizițiilor, etc.

Un rol important în consolidare îl au lecțiile de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților, precum și activitățile de evaluare a rezultatelor cu rol de autoreglare și implicit de fixare mai profundă.

Aplicarea principiului însușirii temeinice este dependentă de aplicarea tuturor celorlalte principii pentru că o învățare temeinică presupune:

- înțelegerea celor asimilate – (*principiul învățării conștiente*);
 - utilizarea materialelor intuitive – (*principiul intuiției*);
 - aplicarea în practică a achizițiilor – (*principiul legăturii teoriei cu practica*);
 - sistematizarea logică a informațiilor – (*principiul învățămîntului sistematic și continuu*)
- etc.

5. Principiul sistematizării și continuității în învățare. Acest principiu exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie structurată și organizată într-o succesiune logică, științifică și pedagogică astfel încât să asigure progresul în învățare. Ceea ce se predă într-o etapă trebuie să reprezinte o continuare a cunoștințelor însușite anterior și să pregătească terenul pentru asimilarea logică a cunoștințelor ce vor fi predate într-o etapă viitoare.

Sistematizarea trebuie realizată la nivelul planurilor de învățămînt, al programelor școlare, a manualelor precum și la nivelul lecțiilor; “vizează întregul proces de învățămînt, corelarea tuturor disciplinelor și activităților de învățare și educare. Ea înseamnă ordonarea temelor, în cadrul lor a ideilor, a tipurilor de cunoștințe, a datelor, actelor, abilităților etc. într-o ordine adecvată logicii predării și învățării elevilor, impusă nu numai de criteriile cunoașterii științifice, ci și de cele psihopedagogice”.(5, p.151)

Se consideră că aplicarea principiului sistematizării și continuității determină rezultatele scontate dacă:

Profesorul: depune un efort de **raționalizare** a conținuturilor curriculare ; **integrează** în mod treptat noile conținuturi în sinteze din ce în ce mai largi; **explică, fixează și verifică** în mod sistematic cunoștințele predate elevilor; facilitează **legături, conexiuni** între cunoștințe predate; abordează subiectele și temele **interdisciplinar** și **intradisciplinar**; să identifice “**ideile ancoră**” din cadrul disciplinelor, asigurând integrarea unor idei suplimentare, etc.; să realizeze o **predare continuă, eșalonată**, evitând salturile, oferind elevilor un model de muncă sistematică, perseverentă și eficientă, etc.

Elevul trebuie: să stabilească **legături interne** între cunoștințe; să-și **revizuiască și îmbogățească** permanent cunoștințele; să-și **restructureze** vechile date în noi sisteme pe baza unui proces integrativ activ; să-și formeze deprinderi și **un stil propriu de lucru** dominat de perseverență, consecvență prin succesiune și continuitate în învățare, etc.

6. Principiul accesibilității și individualizării în învățare. Esența acestui principiu constă în necesitatea ca organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt să se realizeze în

conformitate cu posibilitățile reale ale elevilor, în condiții normale de efort psihofizic, ținându-se seama de particularitățile de vîrstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, ca și de cele individuale (de potențialul intelectual și fizic al fiecăruia).

Aceste cerințe se oglindesc în obiective, conținuturi, strategii de predare și învățare. Dar “accesibilitatea nu înseamnă renunțare la efort, după cum respectarea particularităților de vîrstă și individuale nu înseamnă subordonarea cerințelor externe unor condiții interne existente la un moment dat. Procesul de învățămînt poate asigura dezvoltarea psihofizică a elevilor numai punînd în fața lor probleme și antrenându-i în activități care cer din partea lor efort susținut. Important este cum se asigură dozarea acestui efort.” (1,p.291) Cerințele nu trebuie să depășească posibilitățile maxime ale elevilor, ci să se afle în raport cu puterile reale ale acestora, putînd fi depășite prin mobilizarea forțelor lor intelectuale. Doar așa elevul poate să se autodepășească, sarcinile date spre rezolvare devenind un instrument al dezvoltării sale. Ceea ce este prea greu de rezolvat determină blocaje și învățarea mecanică, iar sarcinile prea ușoare determină dezinteres, delăsare și plictiseală.

Amintim aici spusele lui J. Bruner: “oricine poate învăța orice, la orice vîrstă, cu condiția ca acel conținut să-i fie prezentat într-o formă accesibilă.”

Se impun respectate următoarele cerințe:

» “noțiunile predate să poată fi înțelese și asimilate la vîrsta respectivă pe baza experienței anterioare;

» volumul de cunoștințe predate la fiecare obiect, precum și volumul cunoștințelor predate la toate materiile în ansamblu să fie asimilabil în timpul afectat studiului;

» temele pentru acasă să poată fi realizate integral, în strînsă corelație cu învățarea lecțiilor și în condițiile respectării timpului de repaus necesar celui ce învață;

» ritmul explicațiilor celui cadrului didactic să permită o percepere clară și urmărirea firului raționamentului.”(8, p.363)

» respectarea unor reguli didactice cum sunt: trecerea de la cunoscut la necunoscut, de la apropiat la depărtat, de la ușor la greu, de la concret la abstract, etc.

Accesibilizarea activității didactice impune și individualizarea, adică atît predarea cît și învățarea și evaluarea trebuie să țină cont de particularitățile individuale ale elevilor – aptitudini, interese, nivel al experienței, stare de sănătate, influențele din mediul extrașcolar, etc.

Pentru favorizarea dezvoltării optime a aptitudinilor și capacităților elevilor este nevoie ca profesorul să recurgă la diverse **strategii de lucru individual**: diferențierea sarcinilor, a normelor de efort; particularizarea sarcinilor la nivel de grup mic de elevi; teme pentru acasă diferențiate; activități în clase organizate pentru elevi cu nevoi speciale (persoanele cu handicapuri, și cei cu abilități deosebite).

7. Principiul conexiunii inverse (retroacțiunii) în procesul de învățămînt. Cunoscut și sub denumirea de principiu al feed-back-ului, principiul conexiunii inverse *exprimă cerința analizei activităților desfășurate anterior, în funcție de informația primită despre acestea, cu scopul ameliorării, îmbunătățirii din mers a rezultatelor*.

Profesorul cunoaște ce au asimilat și cum au asimilat elevii materia predată, modul în care s-au îndeplinit obiectivele propuse sau care au fost cauzele neoperaționalizării lor, sesizează greșelile elevilor în rezolvarea unor sarcini, unele dificultăți ivite în procesul de predare - învățare, etc. - date care stau drept suport profesorului în activitatea sa de **ameliorare din mers, de retușare a erorilor și înlăturare a obstacolelor** ce apar în obținerea rezultatelor scontate.

“Aplicarea și respectarea acestui principiu impune profesorului preocuparea pentru a controla permanent, imediat ori la lecțiile următoare activitatea elevilor prin prisma desfășurării ei și a rezultatelor dobândite de ei. Concomitent el trebuie să-i stimuleze pe elevi pentru a-și autoevalua activitatea proprie, supunîndu-și-o autoevaluării; să-i învețe pe elevi să-și supună reciproc activitatea învățării, evaluării, corecției și ameliorării.” (5, p.158)

Rezumat: Principiile didactice sunt norme orientative ce imprimă procesului didactic un sens funcțional, constituind o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse dintre trăsăturile principiilor didactice: caracterul obiectiv, sistemic, global.

Concluzia ce se desprinde direct și indirect din cele prezentate pînă aici este aceea că principiile instruirii/didacticii alcătuiesc un sistem unitar și ca atare se presupun logic unele pe altele. “Respectarea unuia dintre ele, spunea I. Nicola, nu numai că atrage respectarea celorlalte, dar asigură, în același timp, teren favorabil pentru realizarea cerințelor acestora” [2000, p.356]. Așa de exemplu, însușirea conștientă și activă un este posibilă fără accesibilitatea celor învățate, dar ea, la rîndu-i facilitează înțelegerea și prelucrarea informațiilor, asigurînd premisele sistematizării și temeiniciei celor asimilate. Și analiza poate continua.

Numai prin respectarea totală și unitară a acestor principii se poate asigura un caracter funcțional procesului de învățămînt și, respectiv, activității didactice. Chiar dacă privește analitic, principiile didactice se referă mai mult la unele aspecte sau dimensiuni ale procesului de învățămînt, prin corelarea lor într-un tot se asigură orientarea și reglarea întregului proces și prin el a tuturor componentelor.

Incontestabil, cerințele orientativ-normative și prescriptive ale principiilor didactice nu elimină, ci presupun implicarea creativă a profesorului. A întemeia procesul și activitatea didactică pe cerințele principiilor înseamnă doar a avea certitudinea că suntem pe drumul cel bun, dar parcurgerea propriu-zisă a acestuia, cu toate meandrele sale, în toate ipostazele și etapele sale cere competență, profesionalism, ingeniozitate și multă creativitate: să definească normativitatea instruirii; să identifice principiile instruirii; să facă diferența între principiile instruirii tradiționale și cele ale instruirii moderne și postmoderne; să cunoască și să evalueze semnificația pentru instruire a fiecărui principiu;

Principii didactice:

- 1.- principiul participării conștiente și active a elevilor în activitatea de învățare
- 2.- principiul legăturii teoriei cu practica
- 3.- principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract;
- 4.- principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor
- 5.- principiul sistematizării și continuității în învățare
- 6.-principiul accesibilității și individualizării învățămîntului
- 7.- principiul asigurării conexiunii inverse în procesul de învățămînt.

Principiile didactice trebuie cunoscute și respectate de către toate cadrele didactice; nerespectarea unuia atrage după sine nerespectarea celorlalte = caracterul sistemic.

3.2.1. Principiile ECD și principiile mediului incluziv

Conform Metodologiei privind implementarea evaluării criteriale prin descriptorii cl.a III – a (2017) procesul ECD este, în toate cazurile, subordonat interesului superior al copilului și se realizează în baza unor principii:

<p>Principii psiho-pedagogice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - principiul centrării pe personalitatea celui evaluat (educat), pe caracteristicile sale individuale și de vîrstă; - principiul motivării pentru învățare; - principiul confidențialității; - principiul succesului; - principiul transparenței și participării la procesul evaluării (copil/părinte/ reprezentant legal al copilului). 	<p>Principii didactice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - principiul relevanței și eficienței; - principiul integranței procesului educațional de predare-învățare-evaluare; - principiul priorității autoevaluării; - principiul flexibilității în alegerea instrumentelor de evaluare; - principiul corelării evaluării formative cu cea sumativă.
--	---

Conform Convenției ONU de a răspunde întotdeauna necesităților tuturor copiilor este nevoie nu numai de un mediu incluziv dar și de mediul proiectat și adaptat care ia în considerare marea diversitate a indivizilor ce va elimina, pe parcurs și în proces, barierele în calea participării lor. În acest sens, este vorba despre *designul universal*, care, potrivit Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, presupune:

- proiectarea produselor, mediului, programelor și serviciilor astfel încât să poată fi utilizate de către toți;

- alocarea dispozitivelor de asistare pentru anumite grupuri de persoane cu dizabilități, atunci când este necesar.

Din această perspectivă, vor fi luate în considerare cele mai importante principii ale Designului Universal¹⁰:

Principiul 1. Utilizare echitabilă – Designul este util și potrivit persoanelor cu diferite abilități

- Asigură mijloace pentru toți utilizatorii: identice, ori de câte ori este posibil, sau echivalente atunci când atare posibilități nu există.
- Evită izolarea sau stigmatizarea oricăror utilizatori.
- Asigură condiții pentru intimitate, securitate și siguranță pentru toți utilizatorii.
- Este atractiv pentru toți utilizatorii.

Principiul 2. Flexibilitate în utilizare – Designul răspunde unei game largi de preferințe și abilități individuale

- Oferă posibilitatea alegerii metodelor de utilizare.
- Presupune posibilitatea de acces/utilizare pentru dreptaci și stângaci.
- Facilitează acuratețea/exactitatea și precizia în utilizare.
- Oferă adaptabilitate la potențialul utilizatorului.

Principiul 3. Utilizare simplă și intuitivă – Designul este ușor de înțeles (indiferent de experiența, cunoștințele, abilitățile de comunicare ori nivelul de concentrare al utilizatorului)

- Elimină complexitatea inutilă.
- Este în concordanță cu așteptările utilizatorilor.
- Conține informații, semne de comunicare.
- Aranjează informațiile în corespundere cu importanța lor.

Principiul 4. Informații perceptibile – Designul oferă informațiile necesare în mod eficient pentru utilizatori, indiferent de condițiile ambientale sau abilitățile senzoriale ale utilizatorilor

- Face apel la diferite moduri de prezentare redundantă a informațiilor esențiale (verbale, tactile, auditive, pictoriale etc.).
- Furnizează un contrast adecvat între informațiile esențiale și ambientul lor.
- Maximizează lizibilitatea informațiilor esențiale.
- Oferă compatibilitate cu o varietate de tehnici sau dispozitive folosite de persoanele cu limitări senzoriale.

Principiul 5. Toleranța pentru eroare – Designul minimizează riscurile și consecințele negative ale acțiunilor accidentale sau neintenționate

- Aranjează elementele pentru a minimiza riscurile și erorile: elemente cele mai utilizate, cele mai accesibile; elemente periculoase eliminate, izolate sau ecranate.
- Afișează avertismente de pericole și erori.
- Furnizează caracteristicile de siguranță ale mediului.
- Descurajează acțiunile inconștiente în sarcini care necesită vigilență.

Principiul 6. Efort fizic redus/diminuat – Designul poate fi utilizat în mod eficient și confortabil, cu minimum de efort

- Permite utilizatorului să mențină o poziție neutră a corpului.
- Reclamă utilizarea rezonabilă a forțelor de operare.
- Minimiza acțiunile repetitive.
- Minimiza efortul fizic susținut.

¹⁰ Cele șapte principii de bază au fost elaborate în a.1997 de către un grup de autori (cercetători, arhitecți, designeri, ingineri, proiectanți), condus de Ronald Mace de la Universitatea din Carolina de Nord (SUA). Scopul principiilor este acela de a ghida proiectarea mediilor și produselor. De asemenea, principiile pot fi utilizate și în procesul de evaluare a proiectelor (construcțiilor, edificiilor, interioarelor, produselor) deja existente, precum și în educarea atât a designerilor, cât și a consumatorilor cu privire la universalitatea mediilor și produselor.

Principiul 7. Dimensiune și spații pentru abordare și utilizare – Designul asigură dimensiuni și spații corespunzătoare pentru apropiere, manipulare, ajungere/atingere și utilizare, indiferent de mărimea corpului, postura sau mobilitatea utilizatorului

- Oferă o linie clară de vizualizare a elementelor importante pentru orice utilizator așezat sau în picioare.

- Asigură la îndemâna tuturor (utilizatori așezați sau în picioare) diverse componente de design.

- Asigură adecvarea și aderența la diferite dimensiuni.

- Furnizează spații adecvate pentru utilizarea tehnologiilor asistive, dispozitivelor de asistență sau asistența personală.

Principiile menționate sunt, în esență, fundamentale pentru conceptul stabilirii comunității educaționale durabile, accesibile pentru copiii cu diferite probleme de dezvoltare. Adaptarea mediului educațional, în acest caz, va prevedea ajustări de design, inclusiv cele ce țin de managementul clasei, și dotări conform cerințelor copiilor.

SARCINĂ DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE, EVALUARE ȘI AUTOEVALUARE:

- Interpretați sintagma “normativitatea instruirii”.

- Propuneți definiția conceptului de principiu didactic, cu indicarea sursei accesate.

- Caracterizați principiile didactice și evidențiați elementele definitorii ale acestora.

- Analizați interdependența principiilor instruirii.

- Studiați și analizați Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptorii cl.a III – a (2017)

- Identificați principiile ECD, completând tabelul din *Strategia evaluării criteriale prin descriptorii*:

Principii psihopedagogice	Principii didactice

- Faceți legătură dintre principiile didactice » principiile ECD » principiile mediului incluziv

JURNAL DE UNITATE

Ce am învățat:

Ce pot să aplic:

Bibliografie:

Ghidul metodologic Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum, Proces-verbal nr.14 din 06 iulie 2017

Iucu, R. B., (2005), *Teoria și metodologia instruirii*, M.Ed.C, Proiectul pentru învățământul rural, București.

Nicola, I., (2000), *Tratat de pedagogie școlară*, Ediția a doua revizuită, Editura Aramis, București.

Panțuru, S., (2002), *Elemente de teoria și metodologia instruirii*, Editura Universității “Transilvania” din Brașov.

Salade, D., (coord.), (1982), *Didactica*, EDP, București.

Unitatea 4. Lecția – principala formă de organizare a activității didactice

4.1. Evoluția în timp a principalelor forme de organizare a procesului de învățământ

4.2. Sistemul de învățământ pe clase și lecții

4.3. Lecția ca microsistem pedagogic. Principalele modele și tipuri de lecții

4.4. Structura/etapele lecției

Cuvinte cheie: formă de organizare, mod de organizare, lecție, tip/tipologie de lecție, structura/etapele lecției.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să prezinte principalele modalități de organizare a activităților didactice;
- să identifice trăsăturile specifice ale sistemului de organizare a învățămîntului pe clase și lecții;
- să definească lecția ca formă principală de organizare a procesului de învățămînt;

La nivel de aplicare:

- să descrie principalele tipuri de lecții;

La nivel de integrare:

- să găsească asemănări și deosebiri între etapele clasice ale lecției și etapele modelului

ERRE

4.1. Evoluția în timp a principalelor forme de organizare a procesului de învățămînt

Procesul de învățămînt, ca *activitate* întreprinsă deliberat, *în vederea realizării unor scopuri*, presupune cu necesitate o organizare minuțioasă, în concordanță cu *un ansamblu de reguli fundamentate teoretic*. Această activitate se prezintă ca un **sistem complex**; în desfășurare ei participă numeroși factori (conținuturi metodologice, procese de predare, activități de învățare, acțiuni evaluative etc), sînt folosite resurse variate (condiții didactico-materiale, mijloace de învățămînt), presupune gestionarea unui timp de învățămînt, se stabilește un sistem de relații între participanții la această activitate (relații elev-elev; elev-grup, intergrupale, relații învățător-elvi etc.). Eficiența procesului, în ansamblul său, este în funcție de calitatea și funcționalitatea fiecăruia dintre acești factori, precum și de armonizarea lor (interacțiunea optimă între ei). Din aceste considerente, a complexității acestui proces și a acțiunii multiforme a componentelor acestuia, organizarea sa prezintă o importanță deosebită pentru realizarea scopurilor pe care le urmărește.

Ca în multe alte activități, componentele procesului didactic și modul de organizare a acestuia se află într-o unitate organică. În *raportul « conținut-formă »*, primul deține un rol primordial în sensul că *forma de organizare*, pentru a se asigura funcționalitatea sistemului, urmează să fie *adecvată conținutului*. În același timp, trebuie recunoscut și rolul modului de organizare care nu reprezintă doar cadrul exterior al procesului, ci o latură a acestuia, aflată în strînsă legătură cu conținutul activității, a cărui realizare o condiționează, exedcitînd, prin urmare, un rol activ asupra acestuia.

Forma de organizare este cadrul de desfășurare a procesului de învățămînt, de realizare a legăturilor posibile între componentele sale.

Forma de organizare a procesului de învățămînt cuprinde „ansamblul modalităților de realizare a activității didactice a binomului profesor-elev în diferite contexte educaționale în sala de clasă sau în afara ei, în școală sau în afara școlii, frontal, pe grupe, individual sau combinat etc, în conformitate cu obiectivele instructiv-educative pretabilite.” (Miron Ionescu, I. Radu, *Didactica modernă*).

Cerința unui învățămînt “pentru toți”, după o lungă perioadă a unui învățămînt doar “pentru unii”, ca și schimbările în timp de concepție și de finalități ale acestuia, au impus căutarea unor modalități diverse de organizare și desfășurarea a instruirii/educației care să satisfacă aceste intenții.

S. Cristea consideră că formele de organizare a activității didactice “reprezintă modalitățile specifice de proiectare a procesului de învățămînt la nivelul dimensiunii sale operaționale, realizabilă în diferite contexte (frontale-grupale-individuale; în clasă, în afară clasei; școlare-extrașcolare) conform obiectivelor pedagogice elaborate la nivel general, specific și concret” (2000, p.158).

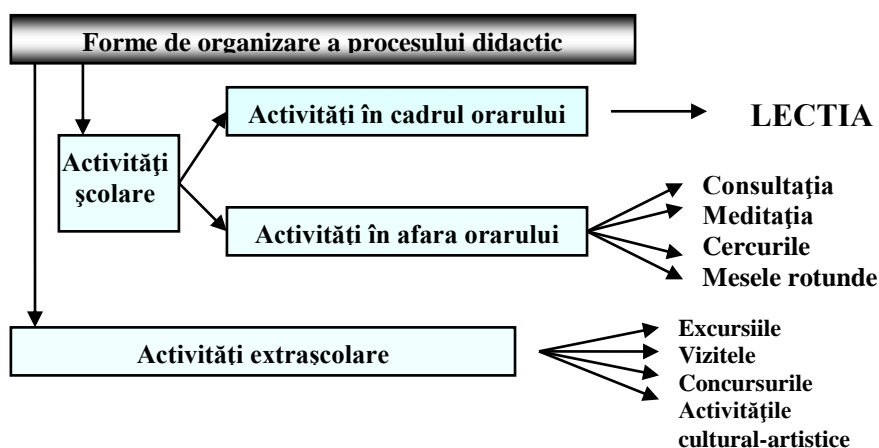


Figura- Clasificarea formelor de organizare a procesului didactic conform criteriului de timp și loc

M. Ionescu propune o taxonomie a principalelor *modalități de organizare a activității didactice*:

<i>Activități frontale</i>	<i>Activități de grup dirijate</i>	<i>Activități individuale</i>
-lecția -seminarul -activitatea de laborator -activitatea în cabinetele pe specialități -excursia -vizionarea de spectacole etc.	-consultații -meditații cu scop de recuperare -exerciții independente -vizita în grupuri mici; -cercul de elevi; -întâlniri cu specialiști; -concursuri, -sesiuni de comunicări și referate -redactarea revistelor școlare; -dezbateri pe teme de specialitate; -întâlniri cu oameni de știință, scriitori, specialiști; -serate literare etc.	-munca independentă și studiul individual; -efectuarea temelor pentru acasă; -elaborarea de compuneri și alte lucrări scrise și practice; -rezolvarea de exerciții; -lectură suplimentară; -studiul în bibliotecă; -întocmirea referatelor; -elaborarea de proiecte, modele; -pregătirea și susținerea unor comunicări; -pregătirea pentru examen etc.

În funcție de locul desfășurării activității, același autor propune o taxonomie a formelor de organizare a activității didactice complementare lecției:

Activități desfășurate în școală, în afara clasei:

» Organizarea de comunitate didactică a școlii: consultații, meditații, cercuri pe materii, șezători literare, jocuri și concursuri școlare, serbări școlare, cenacluri, întâlniri cu personalități ale culturii, științei etc.

» Organizarea de alte instituții cu funcție educativă: activități de educație rutieră, sanitară, vizionări de spectacole etc.

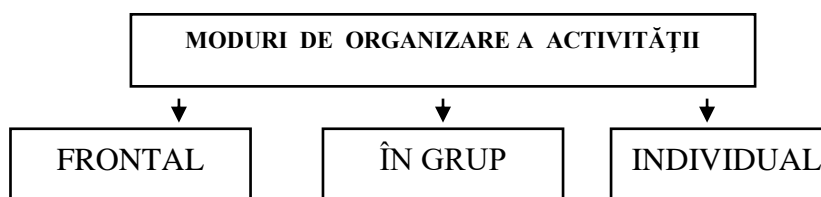
Activități extradidactice:

» Organizate de comunitate didactică a școlii: excursii și vizite didactice, vizionări de spectacole, filme tematice etc.

» Organizate de alte instituții: tabere naționale, județene de documentare și creație, emisiuni radio și TV etc. (M. Ionescu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj- Napoca).

Formele de organizare a activității didactice vizează în mod expres "perfecționarea corelației profesor-elev și sunt integrate de strategia didactică în funcție de obiectivele sale. După numărul de participanți și modul cum se înfăptuiește relația profesor-elev în procesul didactic, se poate vorbi de trei **forme de organizare**:

- *organizarea frontală;*
- *organizarea pe grupe;*
- *organizarea individuală.*



Organizarea frontală : în acest caz se pornește de la perspectiva tratării clasei de elevi ca și cum toți elevii ar fi egali între ei. Această formă organizatorică presupune utilizarea strategiilor axate pe metoda expunerii și a conversației. Sarcinile de lucru, timpul, instrumentele și suportul de inițiere sînt de obicei comune; pot fi introduse anumite diferențieri la nivelul tipului de întrebări formulate și la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor.

Organizarea grupală/pe grupe : presupune organizarea elevilor (de la 2 la mai mulți elevi) pe echipe, în funcție de anumite criterii :

- grup omogen. Elevii sînt grupați în funcție de interese, capacități, rezultate școlare comune și dispun de : sarcini de instruire, îndrumare permanentă a cadrelor didactice, timp de instruire distribuit neuniform ;

- grup eterogen : elevii prezintă interese, capacități, rezultate școlare diferențiate și dispun de : sarcini de instruire diferențiate sau comune (diferențiate la nivel de dificultate și chiar la nivel de conținut).

Din punct de vedere pedagogic se recomandă o echilibrare a celor două forme. Grupul omogen este mai profitabil din punct de vedere intelectual, în timp ce grupul eterogen este mai adecvat integrării sociale a elevilor, formării deprinderilor de cooperare și colaborare.

Organizare individuală : presupune respectarea individualității elevilor, adoptîndu-se sarcini de instruire în concordanță cu nevoile și posibilitățile fiecărui elev în parte.

Așadar, principalele aspecte care privesc forma de organizare a procesului de învățămînt sunt: gruparea elevilor, organizarea conținutului instruirii ; structura programului de desfășurare a procesului – activități comune, în grup și individual ; utilizarea timpului ; modul în care se asigură trecerea elevilor de la o etapă la alta de școlaritate.

Organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt reprezintă o realitate complexă de aspecte care privesc :

- » gruparea elevilor, un anumit mod de organizare a colectivităților școlare, cu referire la dimensiunea grupului, criteriile de constituire, durata perioadei pentru care sînt constituite ș.a. ;

- » organizarea conținutului instruirii, în raport cu principalele domenii ale cunoașterii și ale practicii sociale ;

- » modul de utilizare a timpului de învățămînt în cadrul anului școlar, a perioadelor acestuia, a săptămînii școlare, a zilei școlare, durata lecțiilor etc.

Ca urmare a dinamicii vieții sociale, în ansamblul ei, a cerințelor ei față de școală, o dată cu evoluțiile înregistrate în toate componentele activității de învățămînt, s-au produs schimbări și în modul de organizare a procesului didactic, acestea tinzînd să se afle în concordanță cu exigențele și condițiile societății.

4.2. Sistemul de învățămînt pe clase și lecții

În istoria școlii și a învățămîntului au existat mai multe sisteme de organizare a acestuia.

Sistemul de instruire pe clase și lecții- organizarea pe clase și lecții - emblematică pentru sistemul tradițional de învățămînt- (gruparea elevilor pe clase, în funcție de vîrstă și nivelul de pregătire; organizarea conținuturilor învățămîntului pe discipline distincte, cu programe proprii, eșalonate pe ani de studiu prin planul de învățămînt; organizarea instruirii pe ani școlari cu o structură bine precizată; trecerea elevilor dintr-un an de studiu în altul superior, pe criteriul

promovării pe baza rezultatelor școlare; desfășurarea activității după orar, sub formă de lecții, cu toți elevii clase respective) J.A. Comenius a fundamentat, în sec XVII, sistemul de organizare a procesului de învățămînt pe clase și lecții, care a fost perfecționat apoi de I.H. Pestalozzi, A. Diesterweg, J. F. Herbart etc.

Acest sistem a cunoscut o rapidă și largă răspîndire în Europa; un rol important în evoluția sistemului l-au avut, la mijlocul secolului trecut, Herbart și, mai ales, herbartienii (T. Ziller și W. Reirij, aceștia din urmă făcîndu-se vinovați de alunecarea spre formalism pedagogic, impunînd așa-numitele „trepte formale” ale lecției ca structură valabilă pentru orice situație de învățare..

Cîteva caracteristici ale acestei modalități de organizare și desfășurare a activității didactice (Radu, I.T., Cozma, M., 1988) :

- gruparea elevilor pe clase, în funcție de vîrstă și nivelul de pregătire;
- organizarea conținutului învățămîntului pe discipline distincte, cu programe proprii, eșalonate pe ani de studiu prin planul de învățămînt;
- organizarea instruirii pe ani școlari cu o structură bine precizată;
- trecerea elevilor dintr-un an de studiu într-altul, superior, pe criteriul promovării pe baza rezultatelor școlare;
- desfășurarea activității după un orar, sub formă de lecții, cu toți elevii clasei respective.

S-au cunoscut și alte încercări de organizare a procesului de învățămînt dintre care amintim: **Sistemul Bell-Lancaster** (numele a doi pedagogi englezi) sau monitorial-sec XVIII, care permitea instruirea simultană a 200-300 de elevi de diferite vîrste prin intermediul unui monitor.În acest mod de organizare, conducătorul instruieste direct un număr restrîns de elevi, numiți monitori, care, la rîndul lor, se ocupă fiecare de instruirea unui grup restrîns de elevi de vîrstă mică. În acest fel, un singur educator realizează-prin monitori.instruirea unui efectiv mare de elevi.

Activități practice și jocuri bazate pe interesele spontane ale elevilor –J. Dewey deschide în 1896 pe lîngă Universitatea din Chicago prima școală în care renunța la planurile, programele și metodele tradiționale, propunînd o educație diferențiată, care valorifica interesele spontane ale elevilor. Considerînd că învățămîntul trebuie să urmeze drumul parcurs de omenire în crearea științei, Dewey situa în centrul filosofiei sale educaționale formula learning by doing (a învăța făcînd);

Apariția **noilor sisteme de învățămînt**-sec. XIX-XX :

Sistemul-planul Dalton (numele orașului) unde clasele au fost transformate în cabinete dotate cu materiale necesare unde elevii își însușeau singuri cunoștințele, iar profesorul intervenea cînd era solicitat de elevi spre ale da îndrumări necesare ; **individualizarea totală a învățămîntului, în condițiile unei programe unice – planul Dalton** – elevul primește programa și încheie cu profesorul un „contract de lucru” prin care are obligația să-și însușească o parte din teme; el are libertate totală în organizarea învățării, putînd utiliza laboratoarele pe discipline și consulta profesorul; fiecare elev evoluează în ritm propriu și trece la o nouă etapă de învățare atunci cînd decide el, în urma verificării însușirii cunoștințelor;

Sistemul Decroly (numele pedagogului belgian O. Decroly)- **organizarea activității pe „centre de interes”** – propusă de Ovide Decroly- centrele de interes răspund unor nevoi umane fundamentale – hrană, luptă contra intemperiilor, activitate în comun-și înlocuiesc disciplinele de învățămînt , care fragmentează în chip artificial realitatea. Ideea înlocuirii obiectelor tradiționale de învățămînt cu probleme inspirate de realitate a fost afirmată și concretizată și în SUA, de W.H. Kilpatrick, care propunea organizarea instruirii pe bază de „proiecte” (teme complexe), pentru realizarea cărora erau - necesare cunoștințe din mai multe domenii și efectuarea de lucrări practice.

Sistemul – metoda complexelor-prevedea înlocuirea obiectivelor de învățămînt cu studierea unor teme complexe, unde conținutul era format din cunoștințe dintr-un domeniu cultural : omul, viașă, sănătate, etatul ;

Sistemul proiectelor-fondat și inițiat de J. Dewey și W. Kilpatrick în SUA- se baza pe interesele elevilor în funcție de care ei elaborau proiecte în mod liber alese de ei. Pentru îndeplinirea unui proiect sînt asimilate cunoștințe din diferite domenii științifice.

Sistemul claselor mobile (Winnetka, (după numele localității Winnetka, o suburbie a orașului Chicago, unde a fost experimentat))- inițiat de Washburn în Chicago, unde elevii erau organizați în clase stabilite (grupuri omogene) în funcție de rezultatele obținute. Pe baza unor teste aplicate de profesor, elevii care obțineau rezultate bune treceau la materia respectivă într-o grupă superioară. Elevul activa la fiecare materie cu altă grupă, omogenă în privința rezultatelor. Desfășurarea activității în clase organizate pe discipline- nu pe criteriul vârstei – sistemul Winnetka – încearcă să corecteze Planul Dalton, îmbinînd activitatea individuală cu activitatea comună; noutatea constă în posibilitatea oferită elevului de a fi, în funcție de aptitudinile și performanțele sale, în clase diferite la discipline diferite, cu condiția ca diferența dintre clase să nu depășească doi ani. În Europa, ideea claselor mobile, pe obiecte de învățămînt, și aceea a introducerii sistemului opțiunilor pentru anumite discipline, în funcție de înclinațiile elevului, au fost susținute, la începutul secolului, de E. Claparede.

Sisteme moderne - organizarea activității pe grupe de elevi – pedagogul francez R. Cousinet a propus desfășurarea activității pe echipe construite în mod liber, convins că grupul posedă numeroase valențe educative, neexplorate de pedagogia clasică; aceeași idee stă la baza Planului Jena, propus la începutul sec. XX de Peter Petersen; grupurile sunt alcătuite însă din copii de vârste și posibilități intelectuale diferite, pentru a genera relații mai apropiate de cele familiale.

Scoala Waldorf, Programul Step by Step astăzi (numite sisteme alternative)- **sisteme alternative**- axate pe activitatea independentă a elevilor unde profesorul asigură condiții și mijloace de autoeducație : sist. Frainet sec XX. Franța ; sist. Montessori- Italia, sec. XIX-XX ; sist. Wldorf- Germania, sec. XIX-XX .

Sistemul lucrului în grup-constă în organizarea și desfășurarea activității de învățare, de rezolvare a unor sarcini prin cooperare cu ajutorul reciproc între membrii grupului de elevi. Pînă în prezent se aplică ca o modalitate de activizare a elevilor și de tratare diferențiată.

Organizarea învățămîntului în **sistemul predării de către echipe de profesori (Team-Teaching)** - constă în organizarea elevilor în grupe variabile în raport cu specificul activității ; grupe mari care pot cuprinde 2 sau mai multe clase, cînd li se prezintă prelegeri, conferințe ; grupe mici - în funcție de interesele și nivelul de pregătire a elevilor, cînd activitățile la care participă impun o astfel de organizare : discuții, referate, lucrări practice, studiu individual. Caracteristic acestor 2 sisteme de organizare a procesului de învățămînt este că activitatea educațională se realizează sub îndrumarea unor echipe de profesori, care-și repartizează sarcinile în raport cu aptitudinile, pregătirea profesională și experiența pedagogică a fiecăruia.

Organizarea învățămîntului în cabinete, laboratoare și ateliere școlare, care oferă largi posibilități de desfășurare în forme variate : în colectiv, pe echipe, individual de specificul activității și al obiectului de învățămînt.

Așadar, în urma traseului de evoluție a formelor de organizare al procesului de învățămînt putem conchide :

» procesul de învățămînt este unul organizat și dirijat. Toate componentele sale articulează pentru a asigura obiectivele urmărite, condiționînd reușita demersului didactic. Pentru a asigura o funcționalitate eficientă procesului instructiv-educativ, sînt adoptate diverse forme de organizare a activității. În fazele incipiente ale educației instruirea s-a desfășurat individual și selectiv. În secolul al XVII-lea, pedagogul ceh Jan Amos Comenius, a pus bazele sistemului de organizare a instruirii pe *clase și lecții*, el a asociat ideea de grupare a elevilor pe clase cu predarea și învățarea conținutului instruirii prin lecții, ajungînd în acest fel, la realizarea unui învățămînt cu colectivități școlare relativ omogene ; sistem care a cunoscut o răspîndire rapidă în Europa și în toate țările lumii. **Datorită valențelor formative și informative, lecția rămîne forma de bază a organizării activității, prin care se desfășoară activitatea comună a clasei de elevi sub conducerea profesorului.** Fiecare lecție are un scop precis, anumite secvențe de conținut,

antrenează diverse *strategii didactice*, ceea ce conferă activității un caracter sistematic, unitar și logic ;

» dintre toate aceste modalități organizarea pe clase și lecții a rezistat în timp și a cunoscut un proces de modernizare, dovedindu-se valabilă , cu condiția adaptării la realitatea în schimbare a școlii .

Lecția în ansamblul formelor existente este situată pe o poziție centrală, avînd un rol fundamental datorită valențelor sale multiple și este constituită dintr-o succesiune de etape sau secvențe ce se desfășoară într-o unitate de timp, în care se asigură o coordonare între activitatea de predare și cea de învățare în vederea realizării finalităților procesului de învățămînt.

Conținutul expus anterior denotă faptul, că în multitudinea de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ, organizarea lui pe *“clase și lecții”* a cunoscut, mai cu seamă începînd cu veacul trecut, cea mai largă răspîndire, fiind dominant în învățămîntul contemporan, deși cu unele nuanțe deosebite, în diverse sisteme naționale de învățămînt. Acest mod de organizare a procesului didactic prezintă mai multe *note caracteristice* :

- se realizează, de regulă, cu colective de elevi, marcînd, din acest punct de vedere, trecerea de la un învățămînt preponderent individual la unul colectiv ;

- elevii sînt grupați pe clase, în cadrul fiecărui an de studiu, în raport cu vîrsta cronologică, uneori și în funcție de vîrsta mentală (nivelul de dezvoltare individuală), precum și în funcție de nivelul de pregătire. Componenta clasei rămîne, de regulă, stabilă pe durata unui an școlar ;

- trecerea elevilor dintr-un an de studii în altul, sînderior se efectuează anual, pe baza rezultatelor obținute (prin promovare);

- conținutul învățămîntului este organizat pe discipline de studiu distincte și este stabilit prin programe pentru fiecare an de studiu și structurat pe capitole (teme mari), subcapitole și subiecte (lecții) ;

- programul școlar este organizat pe ani școlari, cu o durată determinată și împărțit în subperioade (semestre), urmate de o vacanță cu dată variabilă, iar în ziua școlară se desfășoară potrivit unui orar stabilit în fiecare unitate școlară ;

- procesul de instruire și educația se realizează, în cea mai mare parte, prin lecții și alte forme de activitate, de regulă, cu toată componența clasei.

Aceste trăsături prezintă unele nuanțe deosebite în sistemele de învățămînt din diverse țări, dar componentele enunțate rămîn, prin natura lor, caracteristici ale modului de organizare a învățămîntului pe clase și lecții. Problemele psihopedagogice pe care le generează sistemul de organizare pe clase și lecții privesc *trei caracteristici principale* ale acestuia :

a) gruparea elevilor pe clase ;

b) desfășurarea procesului de instrucție și educație prin lecții ;

c) parcursul școlar al elevilor.

Constituirea claselor de elevi. Procesul de învățămînt se realizează cu colectivități de elevi constituite, pentru cele mai multe activități școlare, pe clase. Acestea reunesc elevi în raport de vîrsta cronologică, avînd particularități psihofizice comune, specifice dezvoltării lor ontogenetice și cu nivel de pregătire apropiat, ca urmare a unei instruiți școlare asemănătoare în etapele precedente. În acest fel, *clasa de elevi prezintă o colectivitate cu un anumit grad de omogenitate, ceea ce face posibilă realizarea întregului proces instructiv-educativ în concordanță cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, cu capacitățile de învățare proprii celor mai mulți componenți ai clasei.* Tocmai această omogenitate relativă a clasei face posibilă activitatea școlară comună cu toți componenții ei.

Dar pe fondul trăsăturilor psihofizice caracteristice diferitelor vîrste, elevii aceleiași clase se disting prin anumite particularități individuale. Dintre cele care au incidență mai mare asupra randamentului lor de școală, pot fi amintite : dezvoltarea lor intelectuală, pregătirea dobîndită anterior, starea de sănătate, capacitatea de efort ș.a. Apoi, chiar și în componența unei clase de elevi constituite pe baza criteriului vîrstei pot exista diferențe de vîrste de un an între elevi, iar în unele cazuri (amînnare, îmbolnăvire, repetarea clasei etc.) de doi ani, ceea ce poate constitui sursa unor deosebiri individuale ce trebuie avute în vedere în desfășurarea procesului didactic.

Trăsăturile psihofizice individuale ale elevilor fac ca, prin gruparea lor în clase după criteriul vârstei cronologice, să se realizeze numai o omogenitate relativă a colectivului clasei. Și cu cât aceste deosebiri dintre elevi sînt mai mari, cu atât **eterogenitatea** clasei se accentuează, făcînd mai dificilă adaptarea procesului de instruire și de educație la posibilitățile diferitelor categorii de elevi.

Pentru ca *sistemul de organizare pe clase și lecții* să răspundă *cerinței de adaptare a activității școlare la posibilitățile diferențiale ale elevilor aflați la același nivel de școlaritate*, în învățămîntul contemporan sînt adoptate diverse *modalități*. Una dintre acestea constă în *gruparea elevilor pe clase, după nivelul dezvoltării lor intelectuale* (coeficientul de inteligență, vârsta mentală) și *după performanțele lor școlare, constituindu-se « clase omogene », « clase de nivel »*. Se organizează, de obicei, 3-4 clase paralele, fiecare clasă reunind elevi cu nivel apropiat, de la cei cu rezultatele cele mai bune (clase « forte »), pînă la cei cu randamentul cel mai scăzut (clase pentru elevi cu dezvoltare lentă). Acest mod de constituire a claselor a fost experimentat încă de la sfîrșitul veacului trecut și este aplicat, în vremea noastră, în învățămîntul din numeroase țări.

Așadar, « **clasele omogene** » sînt clase de nivel diferit, unde elevii cu capacități de învățare apropiate sînt supuși unui proces de instruire adecvat acestor capacități și progesează în același ritm. Ca urmare, conținutul învățămîntului este diferit pentru fiecare nivel în parte sau, atunci cînd este stabilit un conținut unic, diferă gradul de aprofundare. Deși, teoretic, este statuată trecerea elevilor de la o clasă la alta de un nivel superior, atunci cînd progresele lor îi îndreptățesc, aceasta se produce foarte rar. Apoi, apartenența unor elevi la o clasă de un nivel mai scăzut « *justificată* » prin incapacitatea lor de a lucra în ritmul colegilor mai buni, generează un sentiment de « *inferioritate* », cu efecte descurajatoare, și are, statornicirea și chiar adîncirea diferențelor între elevi. Pe măsura trecerii dintr-un an de studiu în altul, diferențele dintre componenții unei promiții se adîncesc.

În multe sisteme de învățămînt, inclusiv în sistemul nostru școlar, în concordanță cu cerința egalizării șanselor copiilor și tinerilor de a accede pe treptele superioare de instruire, adaptarea activității instructiv-educative la particularitățile psihofizice ale unor grupuri de elevi din **clase eterogene** se realizează prin :

- ❖ îmbinarea activității cu clasa întregă, în componența ei obișnuită, eterogenă, cu activități specifice de instruire adaptate unor categorii de elevi : de sprijinire (recuperare) a celor care au nevoie de ajutor suplimentar ; de pregătire intensă a elevilor cu aptitudini, apti să realizeze performanțe mai înalte ; de aprofundare și lărgire a orizontului de cunoaștere a unor domenii ș.a. ;

- ❖ adoptarea unor structuri de lecții care permit, în unele secvențe ale acestora, îmbinarea muncii independente a celor mai mulți elevi ai clasei cu acțiuni de dirijare nemijlocită a activității de învățare a elevilor cu capacități de învățare mai reduse ;

- ❖ alternarea judicioasă, echilibrată, a diverselor moduri de instruire : frontală, pe grupe și individuală ;

- ❖ diferențierea conținuturilor sarcinilor de lucru (ca volum și grad de dificultate) pentru activitatea independentă a elevilor în lecție sau pentru activitatea de acasă (sistemul fișelor cu cerințe diferite) ;

- ❖ stimularea, pe parcursul lecțiilor, a tuturor elevilor clasei, prin distribuirea întrebărilor în raport cu posibilitățile lor;

- ❖ organizarea și dirijarea ajutorului reciproc între elevi etc.

Desfășurarea procesului de învățămînt pe lecții. Literatura de specialitate denotă faptul că termenul *lecție* provine din latinescul *lectio*, derivat din *legere*, care înseamnă lectură cu glas tare a unui manuscris important. Însăși lecția se definește ca „microstructură pedagogică ce reunește, într-o unitate funcțională, totalitatea acțiunilor și mijloacelor implicate în procesul de instruire la o oră școlară” [O. Oprea].

I. Cerghit (1983) remarcă o anumită ambiguitate în semantica termenului: lecția e definită ca formă a procesului de învățămînt („formă de bază”, „formă principală” „formă fundamentală

„formă centrală” etc), dar nu e definită totdeauna și ca unitate didactică funcțională, centrată pe obiective și implicând conținuturi didactice și strategii de desfășurare și evaluare bine determinate.

Lecția, precizează I. Cerghit este o „entitate de învățămînt, care este ceva mai mult decît o formă sau un cadru ce organizează a instrucției, căci presupune mecanisme și legități de structurare și funcționare ce trebuie bine cunoscute”.

O. Oprea definește lecția ca „microstructură pedagogică ce reunește, într-o unitate funcțională, totalitatea acțiunilor și mijloacelor implicate în procesul de instruire la o oră școlară.

Așadar, lecția trebuie privită, deci, ca un microsistem pedagogic, care redă imaginea însăși a procesului de învățămînt ca macrostructură pedagogică; componentele, caracteristicile și concepția care fundamentează procesul de învățămînt se regăsesc toate, la nivelul lecției (Cerghit, I., 1983, p. 14). În spiritul acestei concepții sistemice asupra lecției, I. Cerghit propune un model tridimensional al variabilelor lecției, identificînd:

1. dimensiunea funcțională (orice lecție presupune un scop și obiective bine determinate);
2. dimensiunea structurală (orice lecție angajează resurse umane, materiale și de conținut, presupune selectarea unor metode și mijloace de învățămînt, se realizează într-un timp determinat și într-un mediu pedagogic);
3. dimensiunea operațională (vizează desfășurarea lecției cu strategii și procese specifice, și evaluarea cu funcție de optimizare).

De aceea, cea de a doua trăsătură generală a sistemului pe clase și lecții “**Desfășurarea procesului de învățămînt pe lecții**” o reprezintă organizarea conținutului pe discipline de studiu, predarea acestora după orar, printr-o succesiune de lecții (activități), ca unități de bază ale procesului de învățămînt.

Lecția constituie forma principală în care este organizată și se desfășoară activitatea cadrului didactic cu elevii unei clase. Ea vizează realizarea unor obiective instructiv-educative, are un conținut definit, o anumită structură și un timp determinat de desfășurare, presupune utilizarea unor moduri de lucru, a unor metode, procedee și mijloace de învățămînt. Prin urmare, poate fi definită ca *activitate comună cu elevii unei clase* în vederea realizării unor obiective instructive-educative determinate, în cadrul căreia se asigură predarea unui conținut, organizarea și dirijarea activității de învățare al elevilor.

Activitatea de instrucție și educație adoptă diverse forme de organizare, determinate de multitudinea și marea varietate a scopurilor și obiectivelor acestea, de specificitatea conținutului, de nevoia utilizării unei game diverse de metode și mijloace de învățămînt ș.a. În ansamblul numeroaselor tipuri de activități instructiv-educative, lecția deține un loc central, concentrînd cea mai mare parte a acestei activități și distingîndu-se printr-o riguroasă organizare. Ea condensează toate atributele procesului de învățămînt și îndeplinește, în relație cu celelalte feluri de activități, funcția de orientare a acestora, pentru realizarea obiectivelor instrucției și educației.

Prin ordonarea logică a conținutului instruirii în unități didactice corespunzătoare fiecărei lecții, ansamblul lecțiilor asigură predarea sistematică a disciplinelor de învățămînt și realizarea obiectivelor pedagogice proprii acestora. Totodată, varietatea acțiunilor și proceselor pe care le încorporează-comunicarea informației, repetarea, consolidarea și sistematizarea acesteia, ca și exercițiile de aplicare a cunoștințelor și efectuarea unor operații metale, logice, cu acestea-face ca lecție să reprezinte un antrenament spiritual complex, o modalitate eficace de învățare, asigurînd în acest fel însușirea temeinică a conținuturilor instruirii, formarea competențelor vizate.

Concomitent cu realizarea obiectivelor instructive, prin exercițiul intelectual pe care îl realizează, lecția constituie activitatea cu rol hotărîtor în planul dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor. În același timp, prin întreaga organizare și desfășurare-care presupune din partea elevilor integrarea în grupul clasei, respectarea programului și normelor vieții școlare, reglarea permanentă a conduitei în raporturile cu colegii ș.m.d. – lecția exercită o influență sistematică cu funcție formativă sub raportul modelării unor trăsături de personalitate, avînd

incidență puternică asupra randamentului școlar al elevilor. Desfășurarea activității școlare, prin lecții, formează elevilor obișnuința de a munci sistematic, cultivă perseverența, responsabilitatea pentru îndeplinirea îndatoririlor școlare, conduita disciplinată, motivația pentru activitatea școlară ș. a.

Dar *învățarea*, privită ca activitate de bază a procesului didactic și ca scop al acestuia, nu este un act spontan și nu se realizează dintr-o dată. Ea are, în cele mai multe cazuri caracter procesual, implicând parcurgerea mai multor etape, fiecare dintre acestea îndeplinind funcții specifice. Deasemenea, *învățarea completă și temeinică, în cadrul activității școlare*, se realizează prin intermediul mai multor procese : de comunicare și însușire a cunoștințelor, de recapitulare și sistematizare, de formare a capacităților/capabilităților, de evaluare a rezultatelor școlare. În desfășurarea procesului de învățămînt sînt prezentate toate aceste acțiuni, ele constituind sarcini didactice fundamentale ale lecțiilor.

4.3. Lecția ca microsistem pedagogic.

Principalele tipuri de lecții și structura acestora

Combinarea specifică a tipurilor de activități educaționale sus amintite, ca și a metodelor și mijloacelor de instruire conduce la numeroase și variate moduri de structurare a lecțiilor, diferite prin natura contribuției lor la realizarea scopurilor urmărite în activitatea școlară.

Tipul de lecție desemnează un mod de concepere și realizare a lecției, o categorie a Secției ce prezintă o unitate structurală cu valoare orientativă.

În funcție de obiectivul general al lecției, se identifică anumite tipuri de lecție unde fiecare tip are o structură proprie, dar nu fixă, rigidă, ci una flexibilă, deschisă, ce permite adaptări și diversificări în funcție de variabilele ce definesc contextul intern și extern al instruirii (specificul disciplinei de studiu, particularitățile clasei de elevi, strategia metodologică și mijloacele de învățămînt utilizate în procesul instruirii, locul lecției în sistemul activităților didactice etc). Literatura de specialitate precizează mai multe tipuri de lecții, prin tip de lecție înțelegîndu-se un anumit mod de construire și desfășurare a lecției, determinat cu deosebire de obiectivul fundamental urmărit. Se poate spune că el reprezintă o abstractizare și o generalizare a unor elemente comune mai multor lecții.

Indiferent de tip, lecția modernă, pentru a fi o lecție modernă și adecvată învățămîntului formativ, trebuie să corespundă următoarelor caracteristici:

- să fie axată pe obiective și, în final, pe formarea de competențe;
- să fie centrată pe elevi: activitatea învățătorului în cadrul lecției constituie, de regulă, 30%, iar activitatea elevilor-70% din timpul ei;
- să reflecte o materie de studiu rațional selectată de către învățător,
- să fie axată pe metode optime de predare-învățare-evaluare, corelate cu mijloace eficiente de învățămînt;
- să fie axată pe parteneriat de tipul învățător-elev, elev-elev-elev-învățător;
- să fie fundamentată pe realizarea triadelor: cunoștințe-capacități/deprinderi-atitudini; predare-învățare-evaluare;
- să fie bazată pe diversitatea formelor, metodelor și tehnicilor de evaluare aplicate în cadrul lecției.

Variabilele procesului de instruire determină, în interiorul fiecărei categorii sau al fiecărui tip de lecție, variante ale tipului de bază.

Tipologia lecției- desemnează un mod de concepere și realizare a lecției, o categorie a lecției ce prezintă o unitate structurală cu valoare orientativă.

Determinarea unei tipologii a lecțiilor își demonstrează utilitatea practică prin aceea că ea îi orientează pe profesori în stabilirea, de fiecare dată, a structurii optime a acestora și în crearea situațiilor care asigură realizarea obiectivelor urmărite, înlăturînd formalismul și improvizația în desfășurarea lor. În acest sens, pentru înțelegerea și utilizarea eficientă în practica școlară a tipologiei lecțiilor, trebuie menționat că structura fiecărui tip de lecție prezintă o mare varietate, în funcție de numeroase variabile: nivelul de școlaritate, conținutul acesteia, specificul disciplinei de învățămînt, condițiile concrete în care se desfășoară, particularități ale clasei de elevi ș.m.d. Cu

alte cuvinte, definirea unui tip de lecție nu presupune o structură unică, un șablon pentru toate situațiile de instruire, ci conturează cadrul general al desfășurării, în moduri variate, alecțiilor care aparțin tipului respectiv.

Preocupările actuale privind tipologia lecției precizează, că pot fi luate în considerare și alte criterii organizatorice:

- *specificul disciplinelor școlare;*
- *specificul învățării diferitelor categorii de conținuturi* (deprinderi, abilități, capacități, atitudini);
- *locul desfășurării* (în cabinete, laboratoare, vizite, excursii etc.);
- *modul de organizare a activității cu elevii* (frontal, individual, pe grupe);
- *după sistemul de metode dominant* (prin comunicare, acțiune);
- *conform treptelor de școlarizare etc.*

Clasificarea tipurilor de lecții după criteriul competenței Lecția modernă și specificul ei

Tipurile de lecții ce urmăresc a fi realizate la proiectarea unei lecții centrate pe formarea de competențe la treapta primară de învățămînt recomandate de către pedagogia contemporană, dar și de experții în elaborarea curriculumului modernizat din Republica Moldova (2011/208) sunt :

I. Lecția de formare a capacităților de dobîndire a cunoștințelor

II. Lecția de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor

III. Lecția de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor

IV. Lecția de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor

V. Lecția de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor.

VI. Lecția mixtă

Această clasificare a lecțiilor este valabilă pentru secvențe didactice extinse, de exemplu în cadrul unui modul de studiu, unui capitol.

Practica proiectării și dezvoltării curriculare a activității didactice confirmă importanța lecției combinate (mixte), lecție centrată prioritar pe realizarea interdependenței obiective-conținuturi-metodologie-evaluare și a corelațiilor pedagogice învățator-elev, elev-elev-elev-învățător.

Lecția combinată/mixtă - lecție centrată prioritar pe realizarea interdependenței obiective/competențe – conținuturi – metodologie - evaluare și a corelațiilor pedagogice învățator-elev, elev-elev, elev-învățător.

Variantele ei:

Organizarea clasei (moment organizatoric)

Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă

Prezentarea optimă a conținutului

Consolidarea materiei și formarea capacităților:

a. - la nivel de reproducere;

b. - la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii

Evaluarea: curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă; sumativă, cu aprecieri cu note pentru materia studiată anterior.

Bilanțul lecției. Concluzii

Anunțarea temei pentru acasă.

Organizarea clasei/Momentul organizatoric presupune centrarea pe aspecte organizatorice care privesc prezența elevilor, disciplina, îndeplinirea anumitor obligațiilor în cadrul clasei de către aceștia crearea unor condiții favorabile bunei desfășurări a activității (durata este invers proporționată cu experiența școlară a elevilor).

Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă. De multe ori se poate vorbi de doua aspecte: verificarea temelor aplicative acasă și verificarea conținuturilor în general:

- verificarea rezultatelor de ordin aplicativ ale elevilor (teme scrise, desene, teme de ordin practic); este posibil să se facă o verificare completă, atunci când temele sunt scurte, iar

rezolvările sunt strict identice; în alte cazuri, instructorul (învățătorul, profesorul) are obligația de a controla și evalua caietele de teme ale elevilor, în afara orelor de clasă ;

- verificarea conținuturilor lecției în general: chestionarea, a 3-4 sau mai mulți elevi, în funcție de natura materiei și înzestrarea didactico-materială a școlii; la materii din categoria celor umaniste, dialogul este mai puțin productiv, putînd fi ascultați 3-4 elevi; la cele de tip real, adăugînd și prezența mijloacelor didactice în cabinetele de specialitate, numărul celor ascultați poate fi simțitor mai mare. Este etapa care, prin tradiție, se încheie cu notă pentru toți cei ascultați: azi, însă se pune accent și pe funcția formativă a evaluării, ceea ce îngăduie finalizarea notării și pe baza mai multor verificări consecutive.

Prezentarea optimă a conținutului care presupune momentele :

- un moment de realizare a legăturilor între lecția nouă și cele anterioare unde profesorul apelează la diverse metode așa cum ar fi conversația, expunerea, elemente de problematizare etc. pentru a introduce elevilor către noul subiect, pentru a-i motiva și a le trezi interesul, dar și pentru a puncta ideile ancoră pe care se va sprijini în predarea noului conținut;

- prezentarea titlului noii teme, a obiectivelor (finalităților) și a sarcinilor de lucru pentru elevi (unii autori consideră că e bine să se prezinte elevilor și un plan al activității, pe baza căruia să se desfășoare prezentarea noului subiect);

- desfășurarea activității în conformitate titlul și finalitățile stabilite; se desfășoară de obicei pe secvențe, într-o înlănțuire pe cît posibil logică, fiecare secvență putîndu-se încheia cu o eventuală concluzie; după caz, se poate proceda la reluarea fiecărei secvența de către elevi pentru repetare sau exersare, în alternare cu predarea;

- întrebări ale elevilor către propunător, în legătură cu ceea ce s-a predat, cu rostul de a ne asigura de limpezimea suficientă a receptării conținuturilor.

Consolidarea materiei și formarea capacităților. Se poate realiza într-o formă mai amplă sau mai succintă în funcție de modul în care profesorul s-a ocupat de acest aspect pe parcursul predării. Așadar poate să constea, fie dintr-o reluare mai largă, prin întrebări recapitulative, însoțite de exersare- atunci cînd exersarea nu s-a făcut pe fiecare secvență a predării; fie din una succintă, prin cîteva întrebări care doar să refacă traiectoria lecției, cînd exersarea a fost efectuată în paralel cu predarea.

Tema pentru acasă, putînd fi intitulată și „ obligații viitoare”, reprezintă deschiderea spre etapa verificării din lecția următoare. O viziune normală asupra acestei verigi pretinde să i de dea și atenția cuvenită, în clasele primare fiind indicată, pe lîngă lămurirea completă a temei, chiar începerea rezolvării acesteia încă din clasă.

În privința metodelor prin care ea se desfășoară, ele pot fi oricare din sistem, dată fiind reprezentarea aici a tuturor activităților didactice.

Fiecare dintre cele cinci tipuri de lecții și lecția combinată, cuprinde un ansamblu de secvențe-componenetele structurale ale lecției detaliate în tab. Următor.

Clasificarea tipurilor de lecții după criteriul competenței:

TIPUL LECȚIEI	CARACTERISTICA	SECVENȚELE LECȚIEI
de formare a capacităților de dobîndire a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de dobîndire a cunoștințelor	<ul style="list-style-type: none"> - Organizarea clasei (moment organizatoric) - Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă - Prezentarea optimă a conținutului nou - Dirijarea învățării - Consolidarea materiei și formarea capacităților (la nivel de reproducere) - Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note) - Bilanțul lecției. Concluzii - Anunțarea temei pentru acasă.

de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de înțelegere a cunoștințelor dobândite anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Organizarea clasei (moment organizatoric) - Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă - Consolidarea materiei și formarea capacităților:- la nivel de reproducere;- la nivel productiv. - Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note) - Bilanțul lecției. Concluzii - Anunțarea temei pentru acasă.
de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de aplicare a cunoștințelor dobândite și înțelese anterior);	<ul style="list-style-type: none"> - Organizarea clasei (moment organizatoric) - Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă - Consolidarea materiei și formarea capacităților:- la nivel productiv;- la nivel de transferuri în alte domenii. - Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note) - Bilanțul lecției. Concluzii - Anunțarea temei pentru acasă.
de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor dobândite, înțelese și aplicate anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Organizarea clasei (moment organizatoric) - Verificarea temei pentru acasă - Analiza-sinteza materiei teoretice studiate (sistematizarea, clasificarea, generalizarea) - Analiza-sinteza metodelor de rezolvare studiate: - la nivel productiv, cu transferuri în alte domenii;- la nivel creativ. - Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note) - Bilanțul lecției. Concluzii - Anunțarea temei pentru acasă.
de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de evaluare critică a cunoștințelor dobândite, înțelese, aplicate și interpretate analitico-sintetic anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Organizarea clasei (moment organizatoric) - Instrucțiuni privind realizarea lucrării de evaluare - Realizarea lucrării de evaluare (testul, lucrarea practică, lucrarea de laborator, proiectul, autoevaluarea etc.) - Bilanțul lecției. Concluzii - Anunțarea temei pentru acasă.
mixtă	lecție centrată prioritar pe realizarea interdependenței obiective – conținuturi – metodologie - evaluare și a corelațiilor pedagogice învățator-elev, elev-elev, elev-învățător.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizarea clasei (moment organizatoric) - Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă - Prezentarea optimă a conținutului - Consolidarea materiei și formarea capacităților: la nivel de reproducere; la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii - Evaluarea: curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă; sumativă, cu aprecieri cu note pentru materia studiată anterior. - Bilanțul lecției. Concluzii - Anunțarea temei pentru acasă.

Observații:

» În structura lecției, secvențele „Bilanțul lecției. Concluzii” și „Anunțarea temei pentru acasă” pot fi, la dorință, schimbate între ele.

» În funcție de necesitate, verificarea temei pentru acasă poate fi atât cantitativă, cât și calitativă.

» Concluziile lecției vor conține atât aspecte cantitative, cât și aspecte calitative.

4.4. Structura/etapele lecției

După cum am constatat în conținutul anterior, lecția privește deopotrivă activitatea profesorului și a elevilor, instrucția și educația, informarea elevilor și formarea acestora, toate fiind subsumate procesului de predare-învățare.

Din altă perspectivă, lecția constă dintr-un ansamblu de moduri de lucru, de acțiuni și operații ce marchează etape/secvențe corelate care se succed în procesul instruirii/învățării. Reușita lecției este dependentă, înainte de orice, de măsura în care, prin structura ei internă și în desfășurarea ei, realizează interacțiunea și interdependența dintre variabilele/componenetele definitorii ale procesului didactic. Acestea privesc :

- **obiectivele instructiv-educative** ale lecției, pe care învățătorul își propune să le realizeze prin lecția respectivă. Ele sînt concretizate de învățător în cerințe care se vor transforma, prin învățare, în însușiri ale personalității subiecților (schimbări de ordin cognitiv, impunând un anumit sens întregii activități pe care o cuprinde lecția respectivă ;

- **conținutul lecției**, concretizat în informația și mesajele vehiculate în desfășurarea lecției, o dublă condiție a celor două variabile menționate :

- ✚ *prima* privește concordanța deplină ce trebuie să existe între acestea ; conținutul este principalul operator prin care se realizează obiectivele stabilite ;

- ✚ *a doua* evidențiază necesitatea concentrării demersului de instruire pe conținuturile esențiale în jurul cărora este vehiculată o cantitate mai mare sau mai redusă de informații cu caracter auxiliar (informație ajutătoare). Disocierea acestor două componente de conținut constituie una dintre condițiile principale ale eficacității instruirii/învățării ;

- **elaborarea și punerea în aplicare a unei strategii de instruire**. Ea privește activitatea învățătorului (de predare) și activitatea elevilor (de învățare). Din perspectiva învățătorului ea poate fi, predominant, expositivă, euristică, problematizată, după cum raportată la învățare, poate fi de memorare-reproducere, bazată pe acțiune, sau de exploatare ș.a. Eficiența metodologiei utilizate este dependentă de mai multe condiții a căror importanță este argumentată teoretic și demonstrată de practica școlară :

- ✚ concordanța acesteia cu obiectivele și conținuturile activității ;

- ✚ alegerea sau conceperea unui mod de desfășurare a activității, în mai multe posibilități (principiul alternativelor) ;

- ✚ prioritatea acordată acestor moduri de desfășurare care stimulează activitatea personală a elevilor făcînd-o cât mai productivă ;

- ✚ integrarea acțiunilor de evaluare în desfășurarea activității astfel încît acestea să realizeze sistematic și operativ bucle de conexiune inversă privind efectele activității întreprinse și modul de desfășurare a acesteia, pe baza cărora să se adopte, în timp util, măsuri de corectare și de ameliorare a activității și, în consecință, a rezultatelor acesteia.

Procesualitatea lecției se concentrează în parcurgerea unor faze/etape/evenimente/secvențe, urmînd, în linii generale, logica mecanismelor învățării.

LITERATURA DE SPECIALITATE (R.GAGNE SI L. BRIGSS, 1977) VIZEAZA UN MODEL CE PREFIGUREAZA 9 EVENIMENTE/SECVENTE/ETAPE CLASICE ALE LECTIEI :

1. Captarea atenției și păstrarea atenției – presupune asigurarea unei stări de concentrare interioară, mai ales a elevilor, asupra stimulilor prezenți și acțiunilor întreprinse, caracterizată prin receptivitate și angajare în activitatea declanșată ; este o condiție esențială a desfășurării normale a lecției. Elementele de noutate, inedit, elementele surpriză precum și sublinierea importanței subiectului analizat, situațiile problemă, chiar o glumă bună pot constitui factori importanți ce stîrnesc interesul elevilor pentru lecție și pe tot parcursul acesteia.

2. Enunțarea obiectivelor/informarea elevilor cu privire la obiectivele activității – avînd menirea să producă un efect motivațional și de angajare a elevilor în efortul pe care îl presupune realizarea lor; are rolul de a conștientiza finalitățile urmărite. Obiectivele trebuie formulate clar, cu precizie și pe înțelesul elevilor.

3. Actualizarea cunoștințelor și reactualizarea elementelor și capacităților dobîndite anterior, concretizate în cunoștințe, abilități, capacități, strategii cognitive etc., care constituie premise necesare pentru înțelegerea conținuturilor noi și pentru realizarea obiectivelor propuse; cunoștințele anterior asimilate stau ca suport pentru achiziția altora noi în etapele următoare; în această etapă profesorul reactualizează acele „idei ancoră” (cunoștințe, deprinderi, capacități, abilități etc.) fără de care învățarea nu poate înainta.

4. Prezentarea noului conținut, a sarcinilor de învățare și dirijarea învățării- profesorul pune pe elevi în situații cît mai favorabile însușirii noilor cunoștințe, deprinderi, etc. în conformitate cu obiectivele stabilite. În general, acest demers se realizează pe mai multe căi. J. Bruner (1970) le grupează în trei modalități : prezentare acțională, iconică (perceptivă, prin intermediul imaginii) și simbolică (prin intermediul limbajului și al altor mijloace convenționale de comunicare) .

5. Asigurarea « dirijării învățării », concretizată în utilizarea procedeeelor și crearea situațiilor prin care este stimulat efortul de învățare al elevilor.

6. Obținerea performanței – echivalează cu producerea comportamentelor dorite, achiziționarea de cunoștințe și capacități; privește situațiile, comportamentele prin care elevii demonstrează că au ajuns la performanța urmărită în activitatea respectivă.

7. Feed-back-ul/ realizarea conexiunii inverse – constă în două acțiuni realizate concomitent: constatarea afectivă a realizării obiectivelor vizate, a atingerii performanței vizate și întărirrea, corectarea și chiar exersarea acumulărilor realizate; se realizează prin verificare orală, aplicarea unor teste sau chestionare cu scopul identificării nivelului la care s-a produs învățarea.

8. Evaluarea performanțelor – înregistrează gradul în care obiectivele au fost îndeplinite; evaluarea este cea care va oferi date în legătură cu modul în care se va desfășura *retenția* (reținerea celor asimilate în timpul lecției - se realizează prin exerciții aplicative, reluări, realizarea unor conexiuni și are rol de fixare); *transferul cunoștințelor* (posibilitatea de a le utiliza și aplica în situații diverse). Urmează stabilirea *temelor și sarcinilor de muncă independentă pentru acasă* (I. Jinga, E. Istrate, *Manual de pedagogie*, Ed. All, București, 1996) în plus de acțiunea premergătoare, implică măsurarea și aprecierea performanțelor elevilor.

9. Intensificarea procesului de retenție (fixare) și (transfer), utilizarea conținuturilor însușite în situații noi.

Modelul dat este util să fie avut în vedere ca un ghid în conceperea și realizarea procesului didactic, și nu ca o schemă-șablon.

La momentul actual în școala primară din Republica Moldova, din perspectiva metodologiei curriculumului pentru învățămîntul primar, conform scrisorii metodologice și manageriale de organizare a procesului educațional în învățămîntul primar pentru anul de studii 2012-2013 se face o alegere privind structurarea lecției după **secvențele instructionale** cunoscute de **Robert Gagné** : *captarea atenției, reactualizarea structurilor anterioare, prezentarea optimă a conținutului, consolidarea materiei și formarea capacităților: la nivel de reproducere; la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii; evaluarea: curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă; sumativă, cu aprecieri cu note pentru materia studiată anterior; bilanțul lecției; concluzii; anunțarea temei pentru acasă.*

UN ALT CADRU OPORTUN PENTRU FORMAREA DE COMPETENȚE ESTE CEL TRIFAZIC AL LECȚIEI: EVOCARE-REALIZARE A SENSULUI-REFLECȚIE (E-R-R), introdus de Jennie Steele și Kurt Meredith (1997) și promovat prin Programul *Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*.

Pentru prima dată, modelul trifazic al lecției a fost introdus de Joseph Vaughn și Thomas Estes (1986) sub denumirea de Anticipare-Realizare-Contemplare. Cadrul trifazic al lecției mai

este cunoscut și sub denumirea de Anticipare-Achiziția de noi cunoștințe și deprinderi-Consolidarea (în limba engleză **A-B-C** de la **Anticipation-Building Knowledge-Consolidation**).

Didactica funcțională promovează o pedagogie a interesului și se bazează pe didactica problemei. În acest context putem menționa că orice activitate instructiv-educativă pornește de la o problemă care poate fi soluționată dacă instruirea și educația sînt concepute ca o schimbare a conținutului instructiv-educativ ce se produce doar în maniera interactivă. Această viziune asupra învățării prin colaborare este completată în sistemul și procesul de învățămînt din Republica Moldova cu aportul programului Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice.[cartalean]

În 1998, în Republica Moldova a început desfășurarea proiectului LSDGC (*Lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice*), finanțat de Institutul pentru o Societate Deschisă al Fundației Soros. Ideea centrală a proiectului a fost că democratizarea societății începe în sala de clasă și că niciodată nu e devreme pentru a începe formarea capacității de gîndire critică. Prin acest proiect, a fost pregătit un grup de profesori-formatori, care ulterior au răspîndit, prin trainingurile desfășurate sub umbrela Centrului Educațional *Pro Didactica*, filozofia și strategia proiectului de parteneriat educațional elev-profesor. Impactul imediat al promovării tehnicilor de gîndire critică a fost demonstrarea și multiplicarea lor, ca secvențe de lecții, ca lecții-model, apoi a venit popularizarea și popularitatea a ceea ce s-a numit ulterior „predare interactivă”; iar cel de bătaie lungă – promovarea cadrului de proiectare didactică *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere*, privit ca un mecanism de organizare certă a învățării la lecție și acasă.[cosovan].

Această structură integrată de predare-învățare oferă o concepție despre instruire și un mecanism de organizare a activității în orice situație de învățare sau într-o lecție și se fundamentează pe următoarele întrebări:

1. Evocare	2. Realizarea sensului	3. Reflecție
Care este subiectul? Ce știi deja despre el? Ce aștept, vreau și/sau ar trebui să aflu despre el? De ce trebuie să aflu aceste lucruri?	Ce înțeleg din aceste informații noi?	Ce am aflat? Ce mi se pare mai important? Ce semnificație au pentru mine noile achiziții? De ce cred asta? Cum integrez noile achiziții în sistemul celor dobîndite anterior?

Evocarea este prima etapă în procesul de formare a competențelor. În timpul evocării se realizează mai multe activități cognitive importante. În primul rînd este creat un context, în care elevul își amintește ce știe despre un anumit subiect, începe să se gîndească la subiectul pe care în curînd îl va examina în detalii. Este important faptul că, prin această activitate inițială, elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele, experiența proprie de învățare, la care se pot adăuga altele noi.

Procesul de învățare este un proces de conectare a noului la ceea ce este deja cunoscut. Informațiile prezentate fără un context sau cele pe care elevii nu le pot corela cu altele deja cunoscute se uită foarte repede. Cei care învață își clădesc înțelegerea pe fundamentul oferit de cunoștințele și convingerile anterioare. Astfel, ajutîndu-i pe elevi să reconstruiască aceste cunoștințe și convingeri, se identifică neînțelegerile, confuziile și erorile de cunoaștere. Atunci cînd planificăm a forma competențe, gîndim în primul rînd la condițiile prelabile care vor asigura calitatea procesului. În acest context, evocarea, prin esența ei, oferă posibilitatea de a identifica condițiile prelabile și a construi ulterior în baza lor învățarea.

Un alt aspect important al evocării este de a-l implica activ pe cel care învață. Învățarea este un proces activ și nu unul pasiv. Deseori se intîmplă ca elevii să stea pasivi în clasă, ascultîndu-l pe profesorul care gîndește în locul lor, în timp ce ei stau în bănci luînd notițe sau visînd cu ochii deschiși. Elevii trebuie să-și exprime cunoștințele scriînd și/sau vorbind. În felul acesta, cunoștințele fiecăruia sînt conștientizate și este exteriorizată "schema" preexistentă în

legătură cu un anumit subiect sau idee. Construind această schemă în mod conștient, elevul poate să coreleze mai bine informațiile noi cu ceea ce știa deja, deoarece contextul necesar pentru înțelegere a devenit evident. Comunicând, elevii se sprijină și se completează reciproc, conturând experiențe comune.

Durabilitatea înțelegerii depinde de procesul de corelare a informațiilor noi cu schemele preexistente, de aceea un alt aspect al etapei de evocare este motivarea pentru explorarea subiectului și stabilirea scopului propriu în această investigație. Interesul și scopul sunt esențiale pentru menținerea implicării active a elevului în învățare. Când există un scop, procesul de învățare devine mai eficient. Există, însă, două tipuri de scopuri: cel impus de profesor și cel stabilit de elev. O învățare durabilă poate fi asigurată dacă elevul este conștient de scopul învățării. Fără un interes susținut, motivația pentru reconstruirea schemelor cognitive sau pentru introducerea de noi informații în aceste scheme este mult diminuată. Pornind de la premisa că una din condițiile formării competențelor este disponibilitatea, evocarea este resursa incontestabilă pentru crearea acestei condiții.

Etapa de evocare servește pentru: • a evoca cunoștințele/abilitățile/atitudinea pe care elevii le au deja; • a evalua informal ce cunosc deja elevii, inclusiv concepțiile greșite; • a stabili scopurile învățării; • a axa atenția pe temă; • a asigura un context pentru înțelegerea ideilor noi.

A doua etapă a cadrului pentru gândire, învățare și formare de competențe este **Realizarea sensului**. La această fază cel care învață vine în contact cu noile informații sau idei. Un asemenea contact poate lua forma lecturii unui text, a vizionării unui film, a ascultării unui discurs sau a efectuării unui experiment. Aceasta este etapa în care profesorul are influență minimă asupra elevului, menținându-se implicarea lui activă în procesul de învățare.

Sarcina esențială a realizării sensului este, în primul rând, de a menține implicarea și interesul, stabilite în faza de evocare. Există diferite strategii de predare care pot fi folosite pentru a-i ajuta pe elevi să rămână implicați.

Un instrument util în acest sens sunt tehnicile de învățare, pentru că le permit elevilor să-și monitorizeze în mod activ înțelegerea. Etapa realizării sensului este esențială în procesul de deoarece aici elevii acoperă domenii noi de cunoaștere, aspect important în procesul de formare a competențelor.

O altă sarcină la realizarea sensului este de a susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. Cei care învață sau citesc în mod eficient își monitorizează propria înțelegere când întâlnesc informații noi. În timpul lecturii, cititorii buni vor reveni asupra pasajelor pe care nu le înțeleg. Elevii care ascultă o prelegere pun întrebări sau notează ceea ce nu înțeleg, pentru a cere ulterior explicații, dar cei care învață în mod pasiv trec pur și simplu peste aceste goluri în înțelegere, fără a sesiza confuzia sau omisiunea.

În plus, când elevii își monitorizează propria înțelegere, ei completează cu noi informații schemele cognitive inițiale. Ei corelează în mod deliberat informația nouă cu ceea ce le este cunoscut. La nivelul realizării sensului se încurajează stabilirea de scopuri, analiza critică, analiza comparată și sinteza etc., lucruri foarte utile în etapa a doua de formare a competențelor.

Etapa Realizării sensului servește pentru a: • compara așteptările cu obiectul învățării; • revizui așteptările sau a crea altele noi; • identifica punctele principale; • monitoriza gândirea personală; • face concluzii pe marginea materialului; • face legături personale cu lecția; • analiza lecția.

A treia etapă a cadrului este **Reflecția**, ea fiind și etapa ulterioară în procesul de formare a competențelor. La această etapă elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concepte. Pornind de la ideea că învățarea înseamnă schimbare care se manifestă sub forma unui alt mod de a înțelege, de a se comporta, a gândi, aceasta este etapa în care elevii însușesc cu adevărat cunoștințe și abilități noi. Această schimbare are loc doar atunci când cei care învață se implică activ în restructurarea tiparelor vechi, pentru a include în ele noul.

Reflecția, ca etapă importantă în procesul de formare a competențelor, urmărește câteva lucruri esențiale:

- crearea condițiilor pentru ca elevii să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile atestate/asimilate.

- generarea unui schimb sănătos de idei între elevi, prin care să-și dezvolte vocabularul și capacitatea de exprimare. Discutând la etapa de reflecție, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire. Este un moment al schimbării și reconceptualizării în procesul de învățare. În baza scemelor cognitive inițiale se constituie scheme noi, completate cu informațiile procesate în timpul învățării.

- Crearea contextului pentru exteriorizarea atitudinilor în raport cu cele învățate.

Toate acestea mobilizează sistemul de cunoștințe, abilități și atitudini pe care elevii le posedă la moment, lucru foarte important pentru formarea competențelor.

Etapa de Reflecție servește pentru a: • rezuma ideile principale; • interpreta ideile; • face schimb de opinii; • a avea răspunsuri personale; • testa ideile; • evalua învățarea; • pune întrebări suplimentare.

Etapa **Extindere** urmează după reflecție. Dacă la reflecție s-a conturat sistemul de cunoștințe, abilități și atitudini, pentru a definitiva ciclul firesc de formare a competenței, este nevoie de a le aplica în diferite situații de integrare. Astfel, corelația dintre teorie și practică devine evidentă. Elevii realizează un transfer de cunoaștere. Pentru a realiza acest lucru, ei aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate. De ex: Imaginați-vă că..., studii de caz etc.. O altă sarcină este de a implica elevii în rezolvarea sarcinilor în condiții de integrare autentice. Ținem să menționăm că nu toate temele din disciplinele academice oferă posibilitatea de a utiliza situații autentice, dar acolo unde este posibil trebuie să le planificăm. O situație autentică înseamnă o situație reală din viață, o problemă care necesită rezolvare și care stimulează mobilizarea resurselor interne și externe ale elevilor. Astfel, ei își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești. Profesorii creează context pentru simularea, exersarea competențelor necesare la locul de muncă, sarcini care îi pun în situația de a ieși din cadrul clasei, orei, școlii în comunitate, la o întreprindere, în familie, cămin etc. Prin proiectarea inițiativelor de a participa la acțiuni publice, lecția se derulează și dincolo de cadrul școlii, ca modalitate de dezvoltare a responsabilității civice, profesionale, a spiritului de observare și antrenare a creativității, în beneficiul comunității în care funcționează școala. Astfel, învățarea capătă sens, sporește motivația, implicând activ aspecte intrinseci și extrinseci.

Specificul fiecărei etape la toate trei componente (pe orizontală) este că **evocarea, realizarea sensului, reflecția, extinderea** – etape ale unui cadru de învățare și gândire, care creează contextul necesar, facilitează formarea competenței. Prezentăm 6 pași care facilitează metodologic formarea competențelor:

Evocarea, pe drept cuvânt, poate fi considerată prima etapă în formarea competențelor. Sarcinile care vor facilita acest proces vor fi cele de tipul *Implică-te!*

Aplicarea acestui tip de sarcini permite ca elevii să realizeze următoarele:

- conștientizarea nivelului de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă;
- identificarea experienței proprii;
- exteriorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor la subiect;
- crearea condițiilor prealabile pentru formarea / dezvoltarea competenței.

Toate acestea reprezintă schema cognitivă inițială, un anumit nivel de dezvoltare a competenței.

La realizarea sensului se propun sarcini de tipul:

1. *Informează-te!* (lectură, ascultare activă)

2. *Procesează informația!* (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou). Aplicând acest tip de sarcini, se pot obține următoarele rezultate:

- Se completează, se modifică schema cognitivă a elevului.

- Se asigură prelucrarea și înțelegerea ei de către elev.

- Se menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei.

La reflecție elevilor li se propun sarcini de tipul :

1. *Comunică și decide!* (in unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului).

2. *Apreciază!*

Aplicându-le, se ating următoarele rezultate:

- Menținerea implicării prin schimb sănătos de idei.
- Formarea și exprimarea atitudinilor.
- Restructurarea durabilă a schemelor cognitive inițiale.
- Condiționarea schimbărilor comportamentale.
- Constituirea unui sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat.

La extindere se propun sarcini de tipul *Acționează!* Ele facilitează obținerea următoarelor rezultate:

- Elevii realizează un transfer de cunoaștere.
- Aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate.
- Aplică cele însușite în situații de integrare autentică.
- Facilitează mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme simulate sau autentice.

- Își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.

Prin proiectarea inițiativelor de a participa la acțiuni publice, lecția derulează și dincolo de cadrul școlii, ca și modalitate de dezvoltare a responsabilității civice, a spiritului de observare și antrenare a creativității, în beneficiul comunității în care funcționează școala.

Cadrul metodologic ERRE și acești 6 pași exprimați în sarcini concrete facilitează formarea competențelor.

Aplicarea metodologiei descrise în practica educațională a evidențiat următoarele:

- Elevul își conturează un stil propriu de învățare, care îl ajută să atingă noi performanțe, să-și dezvolte noi competențe.
- Procesul de învățare este mai bine înțeles de către elev și el are șansa de a fi realmente un partener adevărat pentru profesor, acceptându-l și el ca partener.
- Prin parcurgerea acestor etape se poate demonstra posibilitatea de a obține rezultatul scontat al învățării sub formă de competențe.
- Cadrul ERRE are o valoare metodologică incontestabilă, dar foarte multe lucruri depind de îndemnarea sau vocația profesorului.

Algoritm proiectării unei lecții pentru dezvoltarea gândirii critice

Înainte de a începe lecția ...

Motivația

De ce este importantă și valoroasă această lecție? Cum se leagă ea de ceea ce am predat deja și de ceea ce voi preda mai departe? Ce ocazii de exersare a gândirii critice oferă această lecție?

Obiectivele

Ce cunoștințe și semnificații vor fi explorate sau transmise? Ce vor putea face elevii cu acestea?

Condiții prealabile

Ce trebuie să știe și să poată face un elev deja pentru a putea învăța această lecție?

Evaluarea

Ce dovezi vor exista că elevul a învățat lecția?

Resursele materiale și managementul timpului

Cum vor fi gestionate resursele materiale și timpul pentru diversele activități?

Lecția propriu-zisă...

Evocarea

Cum vor fi conduși elevii către formularea unor întrebări și stabilirea unor scopuri pentru învățare? Cum vor ajunge să-și examineze cunoștințele anterioare?

Realizarea sensului

Cum va fi explorat conținutul de către elevi? Cum își vor monitoriza ei înțelegerea acestui conținut?

Reflecția

Cum vor utiliza elevii cunoștințele dobândite în cadrul lecției? Cum vor fi îndrumați să caute informații suplimentare, răspunsuri la întrebările care mai există și rezolvări pentru neclaritățile rămase?

Încheiere

La ce concluzii trebuie să se ajungă până la sfârșitul lecției? În ce măsură este de dorit să se rezolve problemele ridicate?

După lecție...

Extindere

Ce alte lucruri pot fi învățate pornind de la această lecție? Ce ar trebui să facă elevii odată ce s-a terminat lecția?

Așadar, eficiența oricărei acțiuni, indiferent de natura ei (socială, economică, educațională etc) depinde, în mod firesc, de integrarea sa într-o structură organizatorică mai amplă și mai complexă, respectiv într-un sistem, căruia i se subordonează din punct de vedere al scopurilor/finalităților urmărite.

ATENȚIE!!!! INTR-UN PROIECT DIDACTIC NU SE VOR INTILNI AMBELE FORME DE STRUCTURARE A ETAPELOR LECTIEI, DOAR UNA, LA ALEGERE SARCINĂ DE LUCRU , TEME DE REFLECȚIE, EVALUARE ȘI AUTOEVALUARE:

1. De ce se consideră lecția formă fundamentală de organizare a procesului de învățământ?
2. Studiați conținutul unității 4 și literatura de specialitate recomandată la subiect. Elaborați o hartă conceptuală a altor forme de realizare a activității instructiv-educative, care subscriu varietatea de activități în vederea realizării finalităților educației.

JURNAL DE UNITATE

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

Bibliografie:

Cerghit Ioan (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Constantin Moise- *Curs de pedagogie*; Univ. „Al I Cuza”

Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996.

Cucoș Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1983.

de Landsheere Viviane, de Landcheere Gilbert, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

Elena Joița- *Eficiența instruirii*, EDP, 1998;

Gagné Robert, Briggs M., Leslie J., *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

Bruner, J., pentru o teorie a instruirii, EDP, București, 1970.

Jinga Ion; Elena Istrate – *Manual de pedagogie*; Ed. All, 1998

Romiță Iucu- *Instruirea Școlară*, Ed. Polirom, 2001;

Unitatea 5. Metodologia și tehnologia instruirii. Strategiile didactice

5.1. Delimitări conceptuale: TE, SE, ME, M-P-Tce

5.1.1. Specificul tehnologiei educaționale în viziune integratoare

5.2. Specificul strategiei didactice prin prisma tehnologiei didactice: tipuri, aspecte, elemente constitutive

5.2.1. Strategii didactice în programarea și realizarea activităților centrate pe elev

5.2.1.1. Strategii didactice în asistența copiilor cu CES

5.2.2. Selectarea și elaborarea strategiilor educaționale axate pe formarea de competențe

5.3. Metodele didactice

5.3.1. Metodele didactice: concept, funcții, criterii de clasificare

5.3.2. Descrierea praxiologică a metodelor didactice

5.3.3. Procesul de modernizare al metodelor didactice clasice

5.4. Mijloacele didactice: concept, rol, funcții

5.4.1 Clasificarea mijloacelor de învățământ

Cuvinte cheie: tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă didactică, procedeu didactic, mijloc de învățământ, strategie didactică.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să definească conceptele de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu didactic, mijloc de învățământ, strategie didactică
- să prezinte funcțiile metodelor și mijloacelor didactice ;

La nivel de aplicare:

- să clasifice metodele și mijloacele după diferite criterii;
- să descrie principalele metode didactice, specificând avantajele și limitele utilizării lor în activitatea practică ;

La nivel de integrare:

- să abordeze critic nivelul de claritate teoretică al sistemului actual al metodelor.
- să precizeze tendințe de evoluție la nivelul metodologiei și tehnologiei didactice, indicând impactul acestora la nivelul activității didactice.

5.1. Delimitări conceptuale: TE, SE, ME, M-P-Tce

Concepută și înțeleasă ca activitate umană specifică, acțiunea educațională (proiectarea proceselor didactice, orientarea, organizarea și desfășurarea educației) trebuie să se supună unor norme, forme, metode și moduri de realizare mai eficiente, „tehnologice”¹¹.

Didactica, definită ca știință și artă a planificării, organizării, desfășurării procesului educațional, are în centrul preocupărilor sale tehnologia procesului de învățământ: metodele, mijloacele, formele de organizare și evaluare.

Potrivit Asociației pentru comunicații și tehnologii educaționale (SUA) *tehnologia educațională* reprezintă un proces complex, integrator, un conglomerat de idei, concepții, tendințe, sisteme, abordări, metode și mijloace de instruire, aplicate pentru eficientizarea procesului educațional, valorificând inter-relaționarea cu toate domeniile teoriei și practicii pedagogice¹².

Procesul educațional presupune parcurgerea unor acțiuni distincte, dar complementare, care asigură aplicarea tehnologiilor educaționale: organizarea resurselor predării-învățării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic etc.

¹¹ Raynal F., Rieunier A. *Pédagogie: Dictionnaire es concepts clés. Apprentissages formation et psychologie cognitive.* Paris: E.S.F., 1997.

¹² Association for Educational Communication&Technology www.aect.org

Așadar, Tehnologia didactică: reprezintă un concept integrativ și dinamic; *formele de organizare a procesului de predare-învățare, metodele și mijloacele tehnice (audiovizuale, cumputare etc.) se determină în funcție de nivelurile școlare, de tipurile de instituții, de tipurile de conținuturi sau activități – punctul de plecare și termenul de referință constituindu-le obiectivele pedagogice.* [Conform Dicționarului de pedagogie 1979]

Termenul poate primi două accepțiuni:

- ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă (sens restrâns, din ce în ce mai puțin utilizat)

- ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățămînt, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strînsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate). [C. Cucuș, Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2002]

Așadar, conceptul de tehnologie didactică se referă la procesul de învățămînt în desfășurarea sa și desemnează metodele și mijloacele de învățămînt, precum și formele de organizarea a acestui proces-în interacțiune complexă și fundamentate pe principiile didactice pentru atingerea obiectivele pedagogice.

Obiectivele tehnologiei didactice:

- asigurarea unui fundal favorabil pentru învățare;
- secvențierea și organizarea conținuturilor predate în așa mod încît acestea să poată fi asimilate de elevi și transformate în structurile lor cognitive;
- alegerea strategiilor optime de predare;
- integrarea mijloacelor de îndrumare în procesul predării-învățării.

Metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul educațional. Metodologia instruirii precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de instruire, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice în vederea eficientizării activității de predare-învățare-evaluare (Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000).

Metodologia didactică – teorie și *ansamblu al metodelor și procedeele* utilizate în procesul de învățămînt. [vezi Dicționarul de Pedagogie] Metodologia precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de învățămînt. [Cucuș, idem]

Sensul metodologiei didactice:

- exprimă ansamblul metodelor utilizate în procesul de învățămînt;

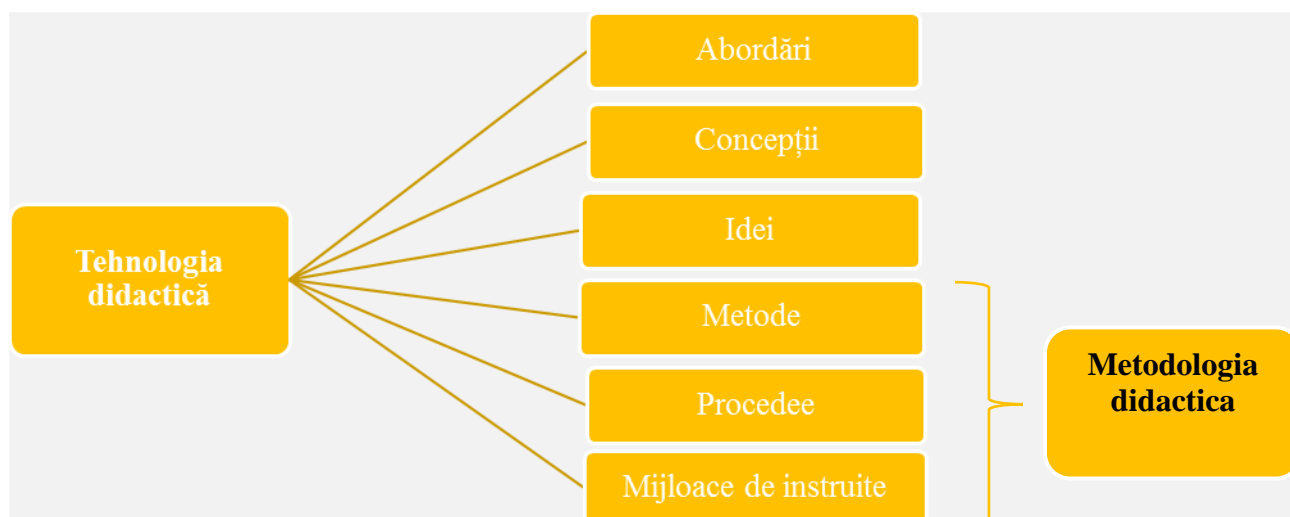
- desemnează știința care studiază natura funcțiilor, statutul și clasificarea metodelor de învățămînt, evidențiind principiile de utilizare eficientă a acestora în organizarea și desfășurarea procesului învățămînt.

Formal, între abordarea metodologică, didactică și tehnologică nu sunt contradicții, deoarece metodologia predării-învățării-evaluării este o noțiune mai largă decât cea de tehnologie didactică. De regulă, *metodologia/metodica* răspunde concomitent la trei întrebări: *Pentru ce învățăm? Ce învățăm? Cum învățăm?* În acest context, tehnologia demarează atunci când obiectivele sunt determinate și se cere de proiectat procedeele de atingere a acestor obiective.

În științele educației noțiunea „metodologia predării” este aplicată în două sensuri: *în sens îngust*, metodologia reprezintă ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul educațional; *în sens larg* – știință despre legitățile procesului educațional.

Prin noțiunea „*tehnologie didactică*” înțelegem transformarea reperelor teoretice și a prevederilor didactice și metodologice în acțiuni practice (strategii, procedee, activități) în raport cu obiectivele proiectate anterior și taxonomic. Tehnologia didactică trebuie să se axeze pe constituențele unui sistem: logica procesului, interconexiunea și unitatea componentelor structurale.

Figura 1. Tehnologia didactică



În accepțiunea lui S. Cristea, *metodologia didactică* reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul educațional¹³. Metodologia în procesul educațional precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de predare/învățare-evaluare, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice.

Metoda didactică: grecesul *odos*- cale și gr. *metha*- spre, către, lat. *Methodus*- cale drum, mod de lucru; se înțelege că metoda desemnează acel **drum sau cale** pe care educatorul o urmează în activitatea comună cu educației pentru **îndeplinirea obiectivelor pedagogice**.

Metoda reprezintă un mod de a proceda care tinde să plaseze elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată [Romița Iucu, Instruirea școlară, Editura Polirom Iași, 2001]

George Văideanu arată „că metoda de învățământ reprezintă calea sau modalitatea de lucru:

- ▶ selecționată de cadrul didactic și pusă în aplicare în lecții sau activități extrașcolare cu ajutorul elevilor și în beneficiul acestora;

- ▶ care presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor și elevi și participarea acestora la căutarea soluțiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.

- ▶ care se folosește sub forma unor variante și –sau procedee selecționate, combinate și utilizate în funcție de nivelul și trebuințele sau interesele elevilor, în vederea asimilării temeinice a cunoștințelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoștințelor;

- ▶ care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățământului și ca organizator al proceselor de predare- învățare; în cursul desfășurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învățării.

Metoda are un caracter polifuncțional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative/competențe școlare. Alegerea unei metode se face ținând cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vîrstă și de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența didactică a profesorului. Gaston Mialaret spune că orice metodă pedagogică rezultă din întâlnirea mai multor factori și, din acest punct de vedere, educația va rămîne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie”. (C. Cucuș, Pedagogie, 2002)

În raport cu obiectivele/competențele și specificul procesului de învățământ se definesc ca modalități de lucru folosite de cadrele didactice și elevi pentru informarea și formarea elevilor, pentru verificarea și aprecierea randamentului școlar.

¹³ Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.

I. Cerghit (2006) menționează că sub *raportul structural și funcțional, metoda este considerată a fi un model sau un ansamblu* organizat de **procedee** sau **moduri** de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunii și care conduc în mod pregnant la realizarea scopurilor și obiectivelor propuse. Cîte operații include acțiunea didactică în componența ei, în mod corespunzător tot atît de multe procedee include în structura ei metoda ce acoperă acțiunea respectivă. Rezultă că **procedeul este o tehnică mai limitată de acțiune, un element al metodei, o componentă sau o paricularizare a acesteia**. Relațiile între metodă și procedeu sînt dinamice. Metoda poate deveni ea însăși un procedeu în contextul altei metode, sau un procedeu poate fi metodă. De exemplu : demonstrația (scheme, planșe diapozitive) poate fi pruceleul explicației, prelegerii, conversației.

Elucidarea raportului **metodă – procedeu** este favorabilă înțelegerii acțiunilor care conduc programat operațiile de realizare a obiectivelor propuse. Conceptul de *procedeu didactic* este valorificat de către autorii didacticieni Ioan Cerghit, Ioan Jinga, Ioan Nicola, Sorin Cristea, Ioan Botgros, Sergiu Musteață, Gheorghe Rudic. Totodată, aplicarea îndelungată a termenului în experiența de proiectare didactică de către profesori, a condus la completarea limbajului pedagogic, fiind utilizat frecvent și în documentele curriculare. Sursele didactice actuale abordează cu precădere conceptul de **tehnici didactice**.

Tehnicile didactice sînt considerate operații care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în situații concrete, însoțite, după caz, de mijloace didactice (*Curriculum de liceu, Cosovanu Olga, Cartaleanu Olga, Patrașcu Dumitru*).

Conceptul de metodă de învățămînt și cel de procedeu didactic sînt subordonate unui concept – **mod de învățare**.

Așadar :

Metodele didactice se referă la totalitatea procedeelelor și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor educaționale. Astfel, **metoda didactică poate fi definită dintr-o triplă abordare:**

- *modalitate de organizare a procesului educațional, structurată de cadrul didactic și aplicată în propria practică educațională;*

- *schemă, algoritm de cooperare dintre cadrul didactic și elevi, care asigură participarea acestora la propria învățare;*

- *facilitator al actului de transmitere-recepționare a conținuturilor educaționale și formare de competențe.*

În procesul educațional, metodele didactice îndeplinesc anumite funcții, care vizează, deopotrivă, cunoașterea (asimilarea cunoștințelor, gândirea), instruirea (formarea priceperilor, deprinderilor, abilităților), cât și formarea trăsăturilor personalității. În dependență de contextul selectării și utilizării, metodele pot realiza diferite funcții:

Funcția cognitivă	Metoda solicită de la elev și facilitează activitatea de cunoaștere, de cercetare, de descoperire.
Funcția formativ-educatională	Metoda nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci un proces educațional în care elevul participă, își formează și dezvoltă competențe.
Funcția motivațională	Metoda poate impulsiona curiozitatea de a cunoaște, de a face legături logice între enunțuri, evenimente, poate face activitatea de învățare mai atractivă, poate fi factor motivațional pentru participarea copilului în procesul educațional.
Funcția instrumentală	Metoda servește drept instrument, utilizarea căruia facilitează atingerea obiectivelor educaționale.
Funcția normativă	Metoda ordonează, algoritmizează procesele de predare-învățare-evaluare, din perspectiva obținerii rezultatelor așteptate.

Metodele se aplică printr-un șir de operații concrete, numite procedee. **Procedeul didactic reprezintă** operațiile subordonate acțiunii declanșate la nivelul metodei de instruire, propusă de cadrul didactic și adoptată de elev. Procedeul constă dintr-un sistem de operații intelectuale și/sau practice care transpun în practică metodele, accentuând valoarea și eficiența acestora.

Procedeele didactice sunt o secvență a metodei, o tehnică de acțiune propriu-zisă. Mai multe procedee legate și unite împreună, specifice unei situații concrete de învățare, dau naștere unei metode noi.

Metoda este recunoscută eficientă, în cazul în care procedeele utilizate în cadrul ei, la fel, sunt de valoare. În același context, ordinea procedeelelor utilizate într-o metodă, se poate schimba în dependență de cerințele de moment, iar acest fapt face ca o metodă să poată căpăta trăsături noi, formate prin combinarea procedeelelor. Schimbările pot fi într-atât de mari, încât la un moment dat, o metodă să devină procedeu, și invers – procedeele pot să devină metodă.

Rezumând cele expuse, putem afirma că metodologia didactică reprezintă teoria referitoare la metodele de predare-învățare-evaluare; ea desemnează și combinațiile de metode-tehnici-procedee utilizate în contexte didactice concrete.

Tendențele actuale în perfecționarea metodologiei didactice vizează:

- extinderea metodologiei activatoare, motivatoare, centrate pe cel care învață;
- utilizarea metodelor bazate pe interacțiune educațională;
- utilizarea metodologiei de formare-dezvoltare a gândirii critice a celor care învață;
- combinații optime între metodele "tradiționale" și cele "active".

Opțiunea pentru o metodologie didactică presupune competență psihopedagogică și experiență în domeniu; ea implică considerarea factorilor obiectivi și subiectivi ai procesului educațional în contexte concrete.

5.1.1. Specificul tehnologiei educaționale în viziune integratoare

Analiza evoluției conceptului de tehnologie în științele educației evidențiază faptul că tehnologia se pretează astăzi la o abordare sistemică, caracterizată prin claritatea obiectivelor propuse, folosirea unor metode, procedee optime, care contribuie la proiectarea predării/învățării/evaluării adecvate unor anumitor stiluri, niveluri și scopuri ale educației.

Analiza detaliată a tehnologiei educaționale se poate realiza mai bine în cadrul larg al teoriei organizării. Școala este o instituție socială, dar, în același timp, ea este și o organizație caracterizată prin valori proprii, prin norme, prin relații etc. În acest context, organizarea reprezintă un mijloc de aranjare a „resurselor educaționale, de învățare și, totodată, un mecanism de compensare a resurselor, pentru realizarea unui obiectiv”¹⁴.

Încadrată conceptual în organizare, precum și în teoria organizării, tehnologia educațională se pretează la o abordare sistemică. Analizând din perspectivă sistemică tehnologia educațională, savantul rus V. Bespalco pledează în favoarea unui sistem pedagogic prin care el subînțelege ansamblul mijloacelor, metodelor și procedeelelor necesare pentru conducerea procesului educațional. Este evidențiată structura sistemului pedagogic, care reprezintă interdependența următoarelor elemente: copiii; scopurile educaționale; conținutul învățământului; procesul educațional; mijloacele tehnice; formele organizaționale¹⁵.

Selectarea și aplicarea tehnologiilor educaționale în procesul educațional are drept scop asigurarea organizării eficiente a resurselor predării-învățării-evaluării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic, construirea unor relații armonioase dintre elevi, elevi și cadre didactice etc.

Pornind de la perspectiva sistemică, V. Bespalco evidențiază esența tehnologiei educaționale în viziune integratoare¹⁶:

1. În primul rând, tehnologiile educaționale sunt chemate să reducă la minimum nereușitele/insuccesele în procesul predării-învățării, orientându-le astfel la o proiectare anticipată a întregului proces educațional.

2. În al doilea rând, spre deosebire de ghidurile metodice, destinate profesorilor, tehnologia educațională antrenează un proiect al întregului proces educațional ce determină structura și conținutul activității de cunoaștere a elevului.

¹⁴ Surdu E. Prelegeri de pedagogie generală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

¹⁵ Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989.

¹⁶ Ibidem

3. În al treilea rând, o trăsătură esențială a tehnologiei educaționale vizează procesul tehnologiei, care în cadrul tehnologiei pedagogice devine o problemă-cheie.

4. În al patrulea rând, datorită imaginii referitoare la obiectul tehnologiei educaționale, ca proiect al unui anumit sistem pedagogic, devine posibilă formularea unui principiu de elaborare a tehnologiei educaționale – *principiul integrității structurale și de conținut* a întregului proces educațional, precum și realizarea lui în practică. Acest principiu ar însemna că, la elaborarea unui anumit proiect al sistemului pedagogic, e necesar a realiza interdependența reciprocă a tuturor elementelor tehnologiei pedagogice, atât pe orizontală (în cadrul unei anumite perioade de instruire – semestru sau an de studiu), cât și pe verticală, antrenând astfel toată perioada educației.

Fiecare din aceste aspecte se caracterizează printr-o îmbinare de metode de instruire. În fiecare dintre ele predomină o anumită formă de organizare a procesului de studiu.

Analizată din perspectivă sistemică, tehnologia didactică cuprinde un ciclu de operații structurate sistemic, care ar viza pregătirea predării (ce, cât, cum să se predea), experimentarea unor metode de predare/învățare și evaluarea performanțelor obținute în termeni de obiective operaționale realizate. În acest sens, în perceperea noțiunii de tehnologie didactică ca sistem trebuie luate în considerare: unitatea scopului, structurii, relațiilor cauzale, evaluării performanței. Perspectiva sistemică a tehnologiei didactice antrenează definirea obiectivelor, elaborarea unor structuri organizatorice adecvate, elaborarea conținuturilor, strategiilor, materialelor pentru organizarea procesului instructiv-educativ, elaborarea instrumentelor de evaluare a randamentului sistemului, reglarea sistemului pe baza datelor obținute.

Așadar, tehnologia educațională din perspectivă sistemică constă dintr-o organizare și o structurare metodică a procesului educațional cu ajutorul unor mijloace care permit atingerea unor obiective și se aplică sistemului pentru eficientizarea funcționalității lui, a tuturor elementelor sale componente.

Definită din perspectiva obiectivelor, tehnologia didactică are în vedere tipologia obiectivelor, care pot oferi profesorului indicii pentru proiectarea predării, pentru reglarea ei și pentru evaluarea acestui proces, fiecare obiectiv educațional operațional identificându-se cu procese psihice corespunzătoare, astfel proiectându-se mai bine și strategiile de instruire, metodele, tehnicile particulare ce urmează a fi utilizate. Prin aceasta, tehnologia didactică relaționează cu metodologia didactică, care însă este un element de structură educațională, mediind în mod expres relațiile din interiorul cuplului educațional¹⁷.

5.2. Specificul strategiei didactice prin prisma tehnologiei didactice: tipuri, aspecte, elemente constitutive

Strategiile didactice - ocupă un loc important în cadrul tehnologiilor didactice, care este considerată o concepție de acțiune, căreia i se asociază un mod specific de organizare și desfășurare a acestor activități, de utilizare a unor metode și mijloace de învățământ și combinarea lor optimă.

În sens larg strategia didactică reprezintă un anumit mod de abordare și rezolvare a unei sarcini complexe de instruire prin alegerea, combinarea optimă și utilizarea unui ansamblu de metode materiale și mijloace în vederea realizării obiectivelor pedagogice stabilite. Ea trebuie să fie deschisă, să se modeleze pe parcursul secvențelor de predare-învățare în funcție de condițiile concrete și situațiile noi în care se desfășoară aceste activități.

În sens restrâns strategia didactică este echivalentă cu metoda de învățământ, fiind înțeleasă și definită ca un ansamblu de procedee prin care se realizează conlucrarea dintre învățător și elevi în vederea predării-învățării unui volum de informații, a formării unor competențe, a dezvoltării personalității umane.

Așadar, **strategia didactică** reprezintă modul în care educatorul reușește să aleagă, să combine și să organizeze – într-o ordine cronologică – ansamblul de **metode, materiale și mijloace**, în vederea atingerii anumitor obiective. O strategie poate fi înțeleasă ca un mod de

¹⁷ Raynal F., Rieunier A. *Pedagogie: Dictionnaire es concepsts cles. Appretissages formation et psychologie cognitive.* Paris: E.S.F., 1997.

abordare și rezolvare a unei sarcini de instruire (învățare), rezolvare care presupune alegerea anumitor metode și mijloace, combinarea și organizarea optimă a acestora în scopul atingerii unor rezultate maxime.

Succesul unei strategii depinde de competența celui care o aplică. Metodologia didactică nu este o sumă de rețete; ea este o exprimare concretă a fiecărei situații și o soluționare metodologică optimă: obiectivele instructiv- educative/competențele curriculare, natura conținutului, tipul de experiență de învățare propusă elevilor, principiile, normele și regulile didactice, dotarea didactică-materială a școlii; timpul școlar disponibil.

A adopta o strategie presupune a emite o ipoteză de lucru, a adopta o linie directoare de acțiune ca va pune în valoare întregul potențial pedagogic pe care îl dețin deferitele metode, materiale, mijloace avute la îndemână în raport cu ceea ce ne propunem să realizăm.

În cautarea unui punct de vedere mai degrabă pragmatic, acțional, decât teoretic-explicativ, capabil să ofere un răspuns cu un pronunțat caracter aplicativ întrebării inițiale, soluțiile s-au cristalizat în jurul unei accepțiuni de ordin structural, care integrează definiției toate elementele componente și pune în valoare interacțiunile dintre acestea. Astfel, **strategia educațională** devine “un anumit **mod de combinare - considerat optim în contextul dat, a metodelor, procedelor, mijloacelor de învățămînt, formelor de organizare a învățării**” (Cerghit, I., 1983, p. 59) sau „expresia unității organice a metodelor, procedelor, mijloacelor de învățămînt, modurilor de organizare a învățării în derularea lor secvențială **pentru atingerea obiectivelor instructiv-educative**” (Stanciu, M., 2003, p.183).

Dintr-o asemenea perspectiva, **strategiile educaționale** se caracterizează prin plasticitate, polivalență și **determină “comutări flexibile între acțiunile profesorului și cele ale elevului, între modurile de organizare frontală, de grup și individuală, combinatorica metodelor și mijloacelor, taxonomia nerestrictivă a obiectivelor educaționale..., variabilitatea principiilor practice...”** (Neacsu, I., 1990, p.218).

O strategie didactică urmărește deci, stabilizarea unor relații optime între activitatea de predare și cea de învățare, fiind eficientă numai în măsura în care profesorul reușește nu doar să transmită o anumită cantitate de informație, ci să-i antreneze pe elevi/cursanți în asimilarea acesteia în mod activ și creator.

Prin urmare, **rolul strategiei didactice** este acela **de a asigura adaptarea conținuturilor la particularitățile specifice clasei/ grupei cu scopul asimilării acestora în mod activ și conștient.**

Strategia didactică nu se reduce la o simplă tehnică de lucru, fiind în același timp și o manifestare, o expresie a personalității cadrului didactic, incluzând deci și concepția proprie pe care acesta o are asupra tehnicii respective.

Din acest motiv **strategia didactică este o componentă a stilului didactic/stilului de predare, propriu fiecărui cadru didactic!**

Tipuri de strategii

Cercetările pedagogice arată o mare diversitate de strategii didactice care stau la dispoziția profesorului. Diversitatea vine în sprijinul pedagogului cu cât stăpînește un ansamblu mai larg și o capacitate mai mare de combinare a acestora.

Cercetătorii din domeniul pedagogiei definesc o ierarhizare și tipologie diversă a strategiilor. Nu există, însă, o tipologie strictă a lor, există unele încercări de clasificare în acest domeniu.

Romița B. Iucu (2008) în lucrarea sa *Instruirea școlară* identifică categorii de strategii didactice, în funcție de anumite criterii: după domeniul activităților instructionale predominante; după gradul de structurare a sarcinilor de instruire ; după implicare creatoare / noncreatoare a profesorului în activitatea didactică ; după modul de grupare a elevilor etc.

La I. Nicola (1996) în lucrarea *Tratat de pedagogie școlară* găsim o sinteză a strategiilor didactice în:

- **strategii didactice de tip expozitiv-euristic** – angajează delimitarea a două „stiluri” fundamentale de predare, cel dominat de profesor și cel axat pe grup, în funcție de conținutul cunoștințelor ce urmează a fi predate și de personalitatea profesorului;

- **strategii didactice de tip algoritmizat** – angajează succesiuni rigide de operații între activitatea de predare și cea de învățare, prin care se realizează reglarea externă ce circumscrie cu exactitate suita de operații ce urmează a fi parcursă pentru a junge la soluția problemei;

- **strategii didactice de tip evaluativ-stimulativ** – angajează modalități interne, folosite de către profesor, în vederea înregistrării și măsurării rezultatelor dobândite de către elevi.

Luând în considerare **noile achiziții din didactica generală, strategiile de predare** se pot defini ca sisteme de metode, procedee, mijloace și forme de organizare a activității de instruire, integrate în structuri operaționale, care au la bază o viziune sistemică și care **sunt menite să asigure o învățare activă și creatoare a cunoștințelor și abilităților și să raționalizeze procesul instruirii.**

Așadar, **conceptul de strategie didactică presupune două aspecte foarte importante:**

• în primul rând ne referim la **modalitatea de combinare și corelare a metodelor, procedeele, mijloacelor și formelor de organizare a activității didactice în așa fel încât activitățile de predare, învățare și evaluare să devină cât mai eficiente;**

• în al doilea rând, este de dorit ca **învățarea să presupună implicarea deplină a elevilor – intelectuală, motrică și afectiv-volitivă, să aibă la bază (dacă este posibil) o activitate experimentală, să se realizeze prin conexiuni interdisciplinare, pe un fond euristic și problematizant.**

Principalele elemente constitutive ale unei strategii didactice sunt:

- sistemul **formelor de organizare și desfășurare a activității de predare-învățare;**
- sistemul metodologic, respectiv **sistemul metodelor și al procedeele didactice;**
- sistemul **mijloacelor de învățământ;**

Elementele componente ale unei strategii didactice acționează ca un sistem: între ele se stabilesc legături reciproce și chiar intercondiționări, ceea ce face ca raportul dintre ele să fie dinamic și flexibil. La rândul ei, fiecare componentă a strategiei didactice reprezintă un sistem alcătuit din elemente care se îmbină și se sprijină reciproc.

De reținut!

Strategiile didactice nu se identifică cu sistemul metodologic pentru care s-a optat și nici cu metoda didactică de bază. Metodele didactice sunt elemente constitutive ale strategiei didactice, au caracter operațional, însă utilizarea exclusivă a metodei nu este suficientă, pentru atingerea obiectivelor fiind nevoie de o întreagă strategie. În timp ce utilizarea metodei reprezintă o acțiune care vizează învățarea în termenii unor performanțe imediate, la nivelul unei activități de

• predare-învățare-evaluare, strategia didactică vizează procesul instruirii în ansamblul său, nu o singură secvență de instruire;

• strategiile didactice nu se asimilează cu lecția întrucât ele pot fi și trebuie să fie valorificate nu doar în cadrul lecțiilor și al activităților didactice desfășurate în clasă, ci în cadrul tuturor tipurilor de activități desfășurate de binomul institutor-elev;

• strategiile didactice au caracter probabilistic, ceea ce înseamnă că o anumită strategie didactică, chiar dacă este fundamentată științific și adecvată resurselor psihologice ale clasei, nu poate garanta reușita procesului de instruire întrucât există un număr mare de variabile și subvariabile care intervin în acest proces.

5.2.1. Strategii didactice în programarea și realizarea activităților centrate pe elev

Strategia didactică prefigurează traseul metodic cel mai logic și mai eficient, ce urmează a fi parcurs în abordarea unei înlănțuriri de situații educaționale concrete. Prin intermediul sau, se urmărește punerea elevului în fața unor sarcini de natură instructiv-educativă, ceea ce **presupune utilizarea unor metode, procedee, mijloace, forme de organizare, care sa faca posibilă dobândirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor la un nivel calitativ superior.**

Din perspectiva dată, literatura de specialitate detaliază **cinci strategii didactice în programarea și realizarea activităților centrate pe elev**. Oricare dintre aceste strategii reprezintă doar o indicație; un profesor talentat știe că educația nu se reduce la algoritmică și, în consecință, adaptează, combină sau concepe strategii adecvate situațiilor concrete.

Cu toate acestea, este interesant de remarcat că strategiile propuse acoperă o plajă largă de opțiuni, în funcție de finalitățile dorite, de nivelul cunoașterii elevului, de caracterul activității. Toate strategiile permit elevului o implicare totală în procesul de planificare, execuție și evaluare a activității didactice.

Strategiile de predare centrate pe elev au ca punct central facilitarea învățării, ceea ce face ca acestea să se definească în funcție de tipul de învățare necesar.

Tabel sintetic al opțiunilor strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev (Strategii centrate pe elev – MEC, UNICEF, 2006, pag. 154)

	Învățare mediată	Învățare activă	Simulare de cazuri	Învățare colaborativă	Învățare experiențială
Nivelul necesar al cunoașterii elevului	Foarte ridicat	Ridicat	Mediu	Scăzut	Foarte scăzut
Principalele abilități formate	Metacognitive	Cognitive Sociale	Sociale Cognitive	Sociale Cognitive Autocunoaștere	Autocunoaștere Sociale Cognitive
Locația controlului activității	Extern (profesor)	Extern (profesor)	Extern (profesor)	Egal distribuit	Intern (elev)
Focusul activității	Formare de competențe	Formare de competențe	Formare de competențe	Experiența educativă	Experiența personală
Caracterul activității	Directiv	Dirijat	Coordonat	Negociat	Nondirectiv

Învățarea mediată

a) **Ce este?** Învățarea mediată este o modalitate de facilitare și capacitate a elevului cu ajutorul intervenției adultului în structurarea activității de învățare. Strategia își are originile în teoria dezvoltării inteligenței a lui Vigotsky și practica învățării mediate a lui Feuerstein (Sternberg, Grigorenko, 1998).

b) **Ideea de baza.** Copilul are o zonă de dezvoltare la care nu are acces decât prin medierea unui adult. Adultul (profesor) facilitează dezvoltarea elevului oferind ajutoare declarative și procedurale elevului. Dacă elevul învață noile abilități va fi capabil să transfere această învățare la situații noi, dar similare cu cele învățate.

c) **Descriere.** Învățarea mediată este o acțiune de facilitare a dezvoltării cognitive a elevului. Extinzând această teorie la întreg spectrul învățării, copilul este ajutat să învețe să învețe, cu alte cuvinte, vorbim de o educație metacognitivă. Blocajele copilului au loc, de cele mai multe ori, datorită uneia dintre situațiile următoare:

- Elevul nu cunoaște conceptele, nu le poate formaliza și defini. Rolul profesorului este de a clarifica aceste concepte;

- Elevul nu cunoaște procedurile, algoritmi de rezolvare. Rolul profesorului este de a-l învăța pe elev acești algoritmi;

- Elevul nu este capabil să planifice, să execute sarcina și să-și monitorizeze performanța. Rolul profesorului este de a-l învăța abilitățile metacognitive necesare.

d) **Avantajele strategiei.** Dintre toate strategiile centrate pe elev, învățarea mediată este cea mai adaptată la capacitățile cognitive ale elevului. Învățarea mediată permite diagnosticarea exactă a blocajelor cognitive în învățare, astfel încât profesorul să poată acorda ajutoare ce vizează în mod foarte clar dificultățile elevului.

Ajutoarele oferite sunt informații specializate (declarative sau procedurale) menite să elimine blocajele prezente în învățare

Învățarea mediată este o experiență educațională pozitivă, intimă, semnificativă pentru elev.

e) **Dezavantajele strategiei.** Necesitatea cunoașterii psihologice foarte exacte a elevului implică unele restricții în utilizarea acestei strategii. Diagnosticul formativ este făcut de psihologi pregătiți în acest sens. În lipsa unui astfel de diagnostic este dificil de apreciat care sunt abilitățile și operațiile cognitive deficitare.

f) **Exemplu de utilizare a învățării mediate**

Scopul activității: Optimizarea performanțelor matematice.

Subiecții: elevi de ciclu primar.

Justificarea temei: Performanțele matematice scăzute pot avea mai mulți factori, printre care lipsa de abilități metacognitive de gândire matematică.

Etape:

● Un elev cu performanțe matematice slabe este evaluat printr-o sarcină de rezolvare de probleme de calcul.

● Se refac problemele împreună cu elevul, scopul fiind cel de depistare și analizare a erorilor.

● Erorile sunt clasificate în două categorii: lipsa de cunoștințe declarative (de exemplu: nu identifică elementele problemei în mod corect) și procedurale (de exemplu: nu cunoaște etapele rezolvării de probleme sau modul în care se aplică un algoritm de rezolvare).

● Profesorul oferă ajutoare (informații) elevului, care sunt în măsură să elimine erorile în rezolvare

● Elevul este reevaluat cu un test analog, dar nu identic, cu cel folosit la evaluarea inițială. Se stabilește modul în care elevul a reușit să transfere cunoștințele și abilitățile nou dezvoltate la o situație nouă

Competențe dezvoltate: metacognitive, cognitive

Învățarea activă

a) **Ce este?** Învățarea activă este strategia cea mai frecvent utilizată de către profesori în activitățile centrate pe elev. Putem defini învățarea activă ca un proces ce permite subiectului învățării un contact direct cu materialul studiat. În mod uzual, prin învățare activă înțelegem un tip de activitate didactică ce se bazează, în principal, pe activitatea elevului, pe intervenția sa nemijlocită, transformatoare asupra materialului de studiat (Dumitru, Ungureanu, 2005).

b) **Ideea de bază.** Stilul de predare trebuie adaptat stilurilor de învățare. Cercetările arată că implicarea activă a elevului în rezolvarea sarcinilor educaționale facilitează o învățare superioară cantitativ și calitativ celei tradiționale. Prin implicare activă se înțelege interacțiunea directă a subiectului cu conținutul învățării, transformarea acestuia de către elev și conceperea de răspunsuri personalizate de către elev.

c) **Descriere.** Învățarea activă are o tradiție lungă în științele educației. Deși la nivel de principiu este acceptată de majoritatea profesorilor, ea este aplicată relativ puțin. Învățarea activă presupune renunțarea la metodele expositive de predare și facilitarea de contacte cât mai frecvente și mai diverse cu materialul de învățat. Urmatoarele sugestii pot facilita o învățare activă:

● Învățarea prin descoperire, cu ajutorul materialelor concrete (texte, produse, obiecte);

● Acordarea unui timp de reflecție, în care elevul alcatuiește un răspuns punctual la o situație dată;

● Alcătuirea de grupe de elevi, care primesc o sarcină parțială din sarcina cursului ;

● Încurajarea gândirii critice;

● Utilizarea metodelor de grup (focus grup, brainstorming, etc.) în căutarea răspunsurilor adecvate;

● Învățarea pe bază de proiect, conceperea activității didactice ca proiect de cercetare aplicată.

d) Avantajele strategiei. Principalul beneficiu al utilizării învățării active este rata mai bună a învățării. Al doilea beneficiu este dezvoltarea abilităților de muncă individuală și de grup, exersarea abilităților metacognitive și dezvoltarea gândirii critice (Felder, Brent, 1996).

e) Dezavantajele strategiei. Rațiunea pentru care învățarea activă este mai puțin utilizată de către profesori este consumul mare de timp și restructurarea didactică necesară. Metodele expositive permit transmiterea unei cantități mai mari de informație pe unitate de timp.

f) Exemplu de utilizare a învățării active

Scopul activității: realizarea lecturii unui număr de trei texte literare

Subiecții: elevi de ciclu primar.

Justificarea temei: Stimularea lecturii se face prin experiențe de lectură pozitive. O modalitate practică de a realiza această experiență este lectura unor materiale la alegere.

Etape:

- Elevii sunt împărțiți în grupuri (eventual grupurile se diferențiază pe tipuri de lecturi);
- Fiecare elev caută o lectură interesantă apelând la cel puțin două surse (de exemplu: recomandări ale învățătorului, părinților etc.);

- Fiecare elev citește un text literar;

- Textele citite sunt prezentate și dezbătute în cadrul grupului în întâlniri informale;

- Întreg grupul selectează un text pe care o citește fiecare membru;

- Grupurile prezintă și dezbate textele citite;

- Se selectează un text pe care o citește toată clasa;

- Se dezbate textul.

Competențe dezvoltate (exersate): metacognitive, de gândire critică, de lucru în echipă

Simularea de cazuri

a) Ce este? Simularea de cazuri este o strategie de didactică bazată pe date contextuale (reale sau imaginare) în situații reale sau care aproximează realitatea. Simularea de cazuri necesită formularea de rezolvări punctuale pentru fiecare caz.

b) Ideea de bază. Contextele și datele reale sunt esențiale pentru construirea unei activități didactice semnificative pentru subiect. Pe lângă abilitățile necesare rezolvării problemei punctuale se exersează și abilități generale de lucru în echipă, organizare și planificare.

c) Descriere. Simularea de cazuri este o modalitate de a prezenta conținuturi didactice într-o formă coerentă, neformalizată, recunoscutibilă de către elev. Simularea poate conține situații și date reale sau concepute special în acest scop, dar care simulează situații ce pot fi întâlnite în realitate. Din punct de vedere psihologic, putem considera această strategie ca un antrenament (training) de scheme cognitive sau scripturi (scenarii).

În mod tipic, o simulare conține următoarele elemente (Davies, Wilcock, 2004):

- Un scenariu bazat pe date reale, chiar dacă acesta este uneori simplificat

- Date concrete, care oferă baza deciziei sau a rezolvării problemei

- O întrebare deschisă, ce permite formularea de răspunsuri multiple, din perspective diferite.

Simularea poate fi efectuată individual, pe grupuri sau cu o clasă întreagă. Ea poate fi dirijată de către profesor (în clasă) sau nedișajată (tema de acasă). Pentru a păstra caracterul centrat pe elev, selectarea temei poate fi făcută în funcție de dorințele, interesele sau prioritățile elevilor.

Simularea de caz necesită pregătire atentă din partea profesorilor. În primul rând, trebuie spus că nu există rețete pentru a scrie cazuri. Este sarcina noastră să prezentăm cazuri utile pentru studiul unei discipline de studiu și pentru elevii noștri. În alcatuirea unei simulări vom ține cont de câteva aspecte:

1. Scopul cazului, care sunt finalitățile cazului? Ce dorim să obținem în urma simulării cazului?

2. Conținutul simulării. Ce urmează să fie simulat? Are elevul suficiente date pentru a rezolva simularea? Sunt datele utilizate relevante?

3. Structurarea simulării. Care sunt etapele simulării? Care sunt activitățile simulării? Cum sunt organizate grupurile de elevi? Cît timp avem la dispoziție?

4. Evaluarea simulării. Cum și ce evaluăm?

d) Avantajele strategiei. Strategia simulării oferă două mari avantaje:

- Ancorează situația educativă în realitatea imediată a copilului, utilizează surse multiple de documentare, stimulează discuțiile pe baza subiectului;

- Permite utilizarea de metode diferite (joc de rol, analiza de caz, sarcini parțiale pentru fiecare grup s.a.)

e) **Dezavantajele strategiei.** Simularea de cazuri implică un efort de pregătire considerabil. Coordonarea unor astfel de proiecte necesită un nivel minim de experiență.

f) **Exemplu de utilizare** a simulării de cazuri

Scopul activității: dezvoltarea comportamentului socio-moral -orice creatură are dreptul la existență. Joc de simulare- Ritualul „La sfatul creaturilor”

Subiecții: elevi de ciclu primar

Justificarea temei: a da posibilitate participanților să manifeste sentimente de compătimire față de durerea altor ființe vii, toleranță la durerea altor creaturi; compasiune la greutățile tuturor oamenilor, la toate formele de viață de pe pământ cît și la cele nevii, dar considerate forme organizate.

Acest joc dă posibilitate participanților să manifeste sentimente de compătimire față de durerea altor ființe vii, toleranță la durerea altor creaturi; compasiune la greutățile tuturor oamenilor, la toate formele de viață de pe pământ cît și la cele nevii, dar considerate forme organizate și să exerseze metode mai constructive de comportament.

Etape: Ritualul „La sfatul creaturilor” presupune prezența unei pregătiri ecologice și a disponibilității de comunicare deschisă. Acest joc se organizează cu toată clasa în 6 etape.

I etapă. Căutarea imaginii. În prima etapă elevilor li se propune să-și găsească un loc confortabil în clasă și să se concentreze asupra întrebării: „Ce formă de viață sau ce creatură ar vrea să vorbească prin prisma mea despre problemele mele personale?”. Deasemenea s-a propus o întrebare adăugătoare: „Amintiți-vă o situație legată și de alte creaturi, care bine vi s-a întipărit”.

După ce se va găsi imaginea creaturilor, elevilor li se va propune să și-o închipuie și să o identifice cu sine (în rol de imagine pot fi nu numai animale, dar și munți, valuri, dealuri chiar și Pământul; 3 – 5 minute).

II-a etapă. Pregătirea și confecționarea măștilor. Elevilor li se va propune să pregătească și să confecționeze măști ale creaturilor alese (materiale pregătite din timp).

III-a etapă. Declarația creaturilor. Elevilor li se va propune să se grupeze a câte 3 persoane cu măștile confecționate, să se cunoască și cu celelalte creaturi, povestind din numele ființei sale despre senzațiile în noul rol. Este necesar să nu se spună opinia omenească (personală) față de condițiile vieții ci numai cea caracteristică a creaturilor care trăiesc în condițiile naturale de viață (3 – 5 minute).

IV-a etapă. „Sfatul vietăților”. Toți participanții, cu măștile puse, se vor așeza în cerc și conducătorul (tot în rol) va propune tuturor creaturilor să se expună asupra faptului de stare a existenței pe planeta Pământ. La această etapă nu se va accepta rolul de om și pentru ușurarea expunerii se va propune un obiect de stimulare (globul în miniatură), unde fiecare ființă primind obiectul stimul va relata despre problemele sale. Coordonatorul, prin comportamentul său, va stimula opiniile rolurilor interpretate.

V-a etapă. Adresare oamenilor. Coordonatorul va propune participanților, ca unul din cei prezenți, să-și asume rolul „oamenirii” și să se expună din numele oamenilor de pe Pământ, întuchipîndu-se în situația fiecărui om-pîmîntean. La etapa dată, creaturile, din punctul său de vedere, vor expune problemele și suferința oamenilor și în așa mod vor jucat un rol dublu. Este important ca participanții să nu și expună personal punctul de vedere, dar să-și expună punctul de vedere pe poziția omului în afara rolului interpretat. Creaturile care-și vor asuma rolul de oameni se vor așeza în centrul cercului cu fața spre sfatul vietăților/creaturilor. Din acest moment va

începe un dialog – adresarea vietăților către oameni și răspunsurile oamenilor pentru vietăți. La semnalul conducătorului grupul de oameni se va întoarce la locurile sale, iar ceilalți participanți își vor asuma și ei rolul de oameni. În așa mod toți elevii se vor afla în centrul cercului.

VI-a etapă. Închiderea „Sfatului creaturilor”. Coordonatorul va propune creaturilor să se expună despre calitățile, însușirile care le ajută să supraviețuiască și va propune oamenilor să salveze planeta. De exemplu: „Răbdarea și mobilitatea apei, vederea ageră a vulturului...”.

La finele jocului conducătorul va mulțumi tuturor participanții și le va propune să-și scoată măștile și să iasă din rolul jucat/simulat. De asemenea la etapa de finalizare participanții vor coopera pentru a discuta despre acțiunile concrete pe care ei le pot implementa în apărarea și protecția naturii și vieții pe Pământ.

Competențe dezvoltate (exersate): cognitive, de gândire critică, de lucru în echipă.

Învățarea colaborativă

a) Ce este? Învățarea colaborativă (denumită și cooperativă sau prin cooperare) este o strategie didactică bazată pe lucrul în echipă. Echipele pot fi grupuri de elevi, diade de elevi sau chiar diada profesor-elev.

b) Ideea de bază. Realitatea socială este o construcție tranzacționată între persoane. Educația trebuie să țină cont că elevul este autodeterminat, are propriile sale nevoi, aspirații, cunoștințe, stiluri de învățare etc. Predarea pe rețete predefinite este inutilă, ceea ce face ca profesorul să adopte o atitudine de colaborare cu elevul în vederea educării acestuia.

c) Descriere. Strategia colaborativă implică formarea de grupuri de lucru alcătuite din elevi. Aceștia îndeplinesc sarcini de învățare (Felder, Brent, 2001). Abilițiile sociale sunt dezvoltate prin aderarea elevilor la normele grupului, care pot fi predefinite (de către profesor) sau autodefinitive (de către grup). Strategia încurajează exprimarea elevilor în grupul din care fac parte, gândirea critică, munca în echipă, dezvoltarea abilităților metacognitive.

Ideal este ca, în cazul adoptării acestei strategii, să selectăm teme și activități bazate pe experiențe anterioare ale elevilor. Dacă activitățile selectate sunt importante/interesante pentru elevi, gradul lor de implicare în activitate crește exponențial.

În cazul în care selectăm activități incluse în programa școlară, este important să ne asigurăm ca acestea permit perspective multiple, interpretări diverse și libertate de exprimare.

d) Avantajele strategiei. Strategia poate fi folosită cu succes, indiferent de disciplină, deoarece este o strategie ce angajează cognitiv elevul. Prin forma sa, ea solicită activitate și implicare din partea elevului. Lucrul în grup solicită o minimă perioadă de organizare a acestuia și a sarcinii. De obicei, sarcinile se distribuie în grup, astfel încât toți elevii sunt cuprinși în activitate.

e) Dezavantajele strategiei. Deși este o strategie relativ simplă, aplicarea învățării colaborative presupune o minimă experiență din partea profesorului. Flexibilitatea strategiei, care permite profesorului să elaboreze sarcini și activități, poate conduce la o aplicare greșită a acesteia. Ca să fie corectă, elevii trebuie să aiba putere de decizie asupra sarcinii, procedurilor și evaluării rezultatelor.

f) Exemplu de utilizare a învățării colaborative

Scopul activității: dezvoltarea capacității de comunicare în echipă, provocarea emoțiilor pozitive, cultivarea responsabilității sociale și personale, formarea abilităților de gândire. Tehnica Cercul. Subiectul „*Cel mai bun lucru din clasa mea este ...*”

Subiecții: elevi de ciclul primar.

Justificarea temei: oferirea șanselor egale tuturor elevilor de a-și exprima punctul de vedere în procesul de căutare a soluțiilor pentru o problemă ce privește întreaga clasă.

Etape:

Activitatea se desfășoară cu elevii așezați în sala de clasă. Diriginta împreună cu elevii va stabili regulile de discuție în cerc. De exemplu: „Ocupați-vă locurile în cerc așa cum doriți”. În continuare le va propune elevilor prin tragere la sorți să identifice cine va începe discuția, apoi va pune în mijlocul cercului un poster cu suport, pe care este scris din timp subiectul discuției, încât subiectul să fie văzut bine din toate părțile.

Conversația va începe cu elevul care a câștigat la sorți și după acele de ceasornic va ordona șirul vorbitorilor în sensul ales de comun acord. De asemenea, diriginta va atenționa faptul că vor vorbi doar când le va veni rîndul și doar dacă vor dori, iar cel ce nu va vrea să participe va spune „mă abțin” sau „pas”.

Pe parcursul discuției se va ține cont și de faptul că se va aborda numai subiectul pus în discuție. De asemenea elevii vor fi atenționați să nu critice părerile colegilor și să nu învinuiască pe nimeni.

Pe parcursul acestei etape, în funcție de timpul de care va mai dispune diriginta și de dorința participanților de a-și expune părerea la subiectul dat, se va releva discuția în cerc. La intrarea în discuție, fiecăruia i se va oferit un minim. Diriginta va coordona discuția, dar nu-și va expune propriile opinii și nu va corecta pe nimeni. La încheiere vor fi trase unele concluzii unde fiecare elev va formula o deducție într-o singură propoziție.

Ținem să menționăm că tehnica dată poate fi aplicată la lecțiile de dirigenție și cu o serie de alte subiecte: „Aș vrea să schimb în clasă...”, „Îmi place să...”, „Cînd sînt chemat la răspuns în fața clasei, simt că...”.

Competențe dezvoltate (exersate): Competențe de lucru în echipa, cautare de informații, organizare, planificare și monitorizare a activității.

Învățarea experiențială

a) Ce este? Învățarea experiențială este o strategie didactică bazată pe ideea ca profitul maxim în învățare se obține prin experimentarea de situații inedite și transferul de cunoștințe astfel obținute la situații noi de învățare. Experiențele de învățare pot fi pozitive sau negative; rolul profesorului este de a asigura/facilita experiențele pozitive.

b) Ideea de baza. Din perspectiva psihologica, omul tinde sa învețe și să repete experiențele pozitive, care îi satisfac nevoile.

Experiența de învățare este mai importantă decât conținutul acesteia. Mai mult, experimentarea de situații este o modalitate mai eficientă de învățare decît receptarea de informații sau aplicarea lor în setinguri artificiale.

c) Descriere. Învățarea experiențială are o tradiție lungă. Cel mai utilizat model (formalizare artificială) este cel al lui Kolb, denumit Ciclul Învățării Experiențiale (CIE). Conform acestui model evaluarea are patru etape:

Acest model (Exter, 2001) stipulează existența a patru etape:

1. etapa experiențială - etapa concretă, activă, în care elevul este expus unei experiențe de învățare;

2. etapa reflexivă-recapitulativă, în care elevul observă consecințele acțiunii sale, analizează experiența de învățare;

3. etapa concluzivă - este o etapă a conceptualizării experienței, bazată pe observația elementelor comune cu alte experiențe similare;

4. etapa de planificare - este o etapă activă, de planificare și experimentare a unor noi experiențe.

d) Avantajele strategiei. Dintre strategiile analizate, strategia experiențială este cea mai non-directivă și centrată pe experiențele elevului. Marea ei calitate constă în flexibilitatea acesteia în raport cu situații concrete. Deși modelul Kolb este preferat de majoritatea profesorilor, există diverse variante ale acestui model. În orice caz, trei elemente sunt indispensabile:

- existența unei experiențe de învățare
- existența unei perioade de reflexie
- existența unei perioade de planificare a noi experiențe pornind de la datele proaspăt învățate.

Această strategie poate fi folosită în orice context, în variante mai mult sau mai puțin controlate de profesor.

e) **Dezavantajele strategiei.** Ca orice strategie centrata pe elev și această se realizează cu consum mare de timp. În plus, strategia necesită o implicare reală a elevului în experiență educațională, ceea ce nu este posibil fără un grad optim de motivare a acestuia.

f) **Exemplu de utilizare a strategiei**

Scopul activității: formarea competențelor de cercetare a mediului

Subiecții: elevii din ciclul primar

Justificarea temei: la disciplina Științe (cl.aIV-a) la „Explorarea și investigarea lumii înconjurătoare” cu dimensiuni ale educației ecologice: educația *despre, în și pentru* mediu, care circumscrie trinitatea finalităților educației ecologice: comprehensive, valorice, comportamentale. Acest proces vizează asigurarea bazei cognitive și instrumentale necesară orientării conștiente spre ecologizarea valorilor și reflexiei acestora în viața cotidiană – comportamente asociate valorilor ecologice axate pe cele 6 activități/etape de cercetare, accesibile copiilor de vârstă școlară mică

Etape:

1. **Explorare** – interacționare spontană, individuală, specifică, funcțională cu anumite corpuri, fenomene, procese necunoscute, pentru a se familiariza cu acestea prin cumulare de informații pe cale vizuală, tactilă, de manipulare, verbală ;

2. **Investigare constatativă** – identificare a proprietăților caracteristice ale unor corpuri, fenomene, procese, în baza corelării anumitor variabile și factori ;

3. **Investigare clasificatoare** – grupare a unor corpuri, fenomene, procese, după una sau mai multe proprietăți luate drept criterii, în vederea structurării și sistematizării achizițiilor cognitive, a facilitării trecerii de la general la particular și viceversa ;

4. **Investigare sistemică** – observări repetate, colectare de date și compararea cu datele anterioare ;

5. **Experimentare** – provocare intenționată a unui proces sau fenomen în condițiile cele mai propice pentru studiul acestuia și a legităților cărora i se supune ;

6. **Crearea modelelor** – reproducere schematică a unui corp, fenomen, proces, pentru a facilita studiul acestuia. (vezi exemplul de desfășurare a tipului dat de strategie în Ludmila Ursu (coord.) Sinteze ecoeducaționale, 2010, pp.109-149) .

5.2.1.1. Strategii didactice în asistența copiilor cu CES

Strategia didactică centrată pe cel ce învață este o strategie activă și interactivă.

Învățarea activă reprezintă un tip de învățare care se bazează pe activizarea subiecților învățării, respectiv pe implicarea și participarea lor activă și deplină (intelectuală/cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie) în procesul propriei formări, prin stabilire de interacțiuni intelectuale, verbale, social-emoționale și afective cu cadrul didactic și prin stabilire de interacțiuni cu conținuturile curriculare.

Învățarea activă/interactivă valorifică activismul individului cu sine însuși și cu alții, comunicarea intra- și interpersonală ca și condiție de realizare a activității mentale, psihofizice și axiologice.

Promovarea învățării active/interactive se realizează prin intermediul strategiilor didactice respective. Abordarea strategiilor didactice interactive se încadrează în problematica generală a dezvoltării paradigmei educaționale cu referire la dimensiunea de predare-învățare-evaluare, evidențiind caracterul activ-participativ din partea celor ce învață și posibilitatea de cooperare și de comunicare eficientă.

Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma în una nouă, personală și interiorizată.

Ca strategii de grup, strategiile didactice interactive:

- presupun munca în colaborare a elevilor organizați în microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluții la o problemă, crearea de alternative);

- se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale).

- solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative.

După C. Oprea, învățarea interactivă, care se realizează în relație cu ceilalți și cu materialul de studiu, are la bază procese de construcție creativă, inovatoare. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale și colective prin intermediul interacțiunii dintre elevi și/sau dintre elevi și profesori, pe de o parte, și dintre elev și conținutul de învățat, pe de altă parte. Învățarea interactivă vizează schimburile sociale în dobândirea noului, stimulând construirea și redefinirea sensurilor, receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor dintre noțiuni și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională¹⁸.

Din acest punct de vedere, principiile care stau la baza promovării strategiilor interactive sunt:

- a. Construirea propriilor înțelegeri și interpretări ale conținuturilor instruirii.
- b. Discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor.
- c. Promovarea alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare.
- d. Solicitarea informațiilor trans-disciplinare și analizele multidimensionale ale realității.
- e. Evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare.
- f. Promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme¹⁹.

Învățarea interactiv-creativă este un proces de producere de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, capacități), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii.

Concluzionând, putem spune că interactiv este individul care inter-relaționează direct cu ceilalți, pe de o parte, sau cu materialul de studiu, pe de altă parte, prin procese de acțiune transformatoare și de filtrare cognitivă, de personalizare a conținuturilor de învățat. În această ordine de idei, strategiile didactice interactive sunt, în primul rând, cele de învățare prin cooperare și colaborare.

În condițiile utilizării adecvate, se dovedesc a fi eficiente în asistența copiilor cu CES *strategiile cooperative, strategiile tutoriale, strategiile de asistență poli/multi-senzorială*. Aceste strategii le vom studia la disciplina managementul clasei

5.2.2. Selectarea și elaborarea strategiilor educaționale axate pe formarea de competențe

Una dintre sarcinile importante pentru învățător este selectarea/elaborarea unei strategii potrivite pentru o activitate punctuală. Opțiunile strategice propuse de literatura de specialitate sunt multiple, depinde de învățător modul în care selectează/elaborează strategia optimă, în decizie bazându-se pe elemente contextuale (ce țin de cunoașterea elevului, dar și a noastră) și elemente curriculare (ce țin de obiectivele și conținutul activității, de mijloacele de învățare existente și de obiectivele pe termen lung). De aceea, în acest sens, este util ca învățătorul să-și pună următoarele întrebări:

- Ce ar trebui să facă elevul?
- Care este nivelul de la care putem porni? (dacă elevului îi prezentăm un set nou de abilități, vom utiliza o etapă pasivă (din punctul de vedere al implicării elevului), dacă dorim ca elevul să exerseze activități, vom utiliza o etapă activă).

¹⁸ Oprea C. L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.

¹⁹ Ibidem

• Ce contează mai mult în această activitate, acumularea de noi cunoștințe și abilități sau explorarea/exersarea de roluri sociale?

Așadar, concluziile desprinse pot fi următoarele:

● strategia presupune un *mod de abordare a unei situații de instruire* specifice, atât din punct de vedere psihosocial (relații și interacțiuni) cât și din punct de vedere psihopedagogic (motivație, personalitate, stil de învățare, etc.) – reprezentările și convingerile psihopedagogice ale cadrului didactic sunt elemente determinante în construcția strategiei;

● prin intermediul strategiei se *raționalizează conținuturile instruirii*, determinându-se totodată *structuri acționale* pertinente atingerii obiectivelor prestabilite – programarea ca activitate distinctă este subînțeleasă;

● strategia presupune o *combinatorică structurală* în care elementele de tip probabilist și de tip voluntar se intersectează în dinamica procesului la nivelul deciziei – de remarcat decompozabilitatea acesteia în suite de decizii;

● strategia are o *structura multinivelară*: - metode de instruire; - mijloace de instruire; - forme de organizare a instruirii; - interacțiuni și relații instrucționale; - decizia instrucțională, în care dimensiunea finală, determinată de focalizarea pe anumite obiective nu rezultă din suma elementelor enumerate ci din sinteza și interacțiunea lor;

● strategia se înscrie în demersul de *optimizare a instruirii*, fiind un mod funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență și eficacitate ale procesului.

Construcția unei strategii se situează în contextul definit de variabile specifice unei situații de instruire. Capacitatea cadrului didactic de exploatare la maximum a resurselor materiale, psihologice, educaționale de care dispune o situație instrucțională reprezintă un element de mare forță al personalității manageriale a cadrului didactic, a stilului sau educaționale.

O sinteză a principalelor studii realizate pe această problemă propune următoarele puncte de sprijin: - Forme de organizare a instruirii; - Metode de instruire, procedee, tehnici; - Mijloace de instruire; - Interacțiuni și relații instrucționale; - Decizia instrucțională

În consecință, în urma celor relatate cu referire la structură, se etalează următorii pași în **proiectarea unei strategii educaționale**.

Pași în selectarea unei strategii:

1. Ce urmaresc să obțin în urma predării? Doresc să transmit un set de cunoștințe sau doresc ca elevul să experimenteze o situație inedită, care să permită insight-uri personale. Ce obiective îmi propun să ating?

2. Este informația transmisă necesară? Este experiența utilă?

3. Care sunt abilitățile personale și educaționale disponibile? Sunt capabil să transmit informația în mod coerent? Am abilitățile de mediere a învățării suficient dezvoltate?

4. Ce metode, tehnici și instrumente am la îndemână? Ce pot să aplic în situația actuală. Ce plan de acțiune adopt?

5. Care sunt criteriile de performanță pe care le voi utiliza în evaluare? Ce este important să evaluez, nivelul de cunoștințe sau experiența subiectivă a elevului?

5.3. Metodele didactice

5.3.1 Metodele didactice: concept, funcții, criterii de clasificare

Literatura de specialitate abordează mai multe interpretări conceptuale a **metodelor didactice** :

Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988- **metoda**, în sens praxiologic, are înțelesul unui mod eficient de acțiune, și prin extensie, al unei modalități practice de lucru a profesorului cu elevii, al unei tehnici de realizare a acțiunii de predare și învățare.

Ionescu, M., Radu, I., 1995- **metoda**, din punctul de vedere al cuplului educațional (profesor - elev) este un ansamblu de operații mintale și practice, grație cărora elevul (subiectul cunoscător) dezvăluie sau i se dezvăluie esența evenimentelor, proceselor, fenomenelor, cu ajutorul profesorului sau în mod independent.

Din punctul de vedere al finalităților urmărite, **metodele** sunt definite drept modalități practice de acțiune cu ajutorul cărora, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, elevii achiziționează cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi, capacități și atitudini, personalitatea autonomă și creativă.

Din punctul de vedere al exigențelor autoinstruirii și autoeducației, **metoda** poate fi considerată drept o cale pe care profesorul o urmează pentru a da posibilitatea elevilor să găsească ei înșiși calea proprie unor noi adevăruri, a elaborării unor noi cunoștințe și forme comportamentale, a găsirii unor răspunsuri la situațiile problematice de învățare cu care se confruntă.

În versiune cibernetică, **metoda** este un fel de tehnică de execuție a acțiunii, încorporând elemente de programare a operațiilor, comandă și dirijare, conexiune inversă (feedback), evaluare și corectare progresivă a mersului învățării.

Ceea ce s-ar impune ca o concluzie în urma inventarierii acestor definiții este faptul că majoritatea specialiștilor văd în metode modalități de acțiune, instrumente de lucru care asigură o practică raționalizată ce servește la transformarea și ameliorarea naturii umane. În această viziune, metodele de instruire privesc atât modul cum se transmit și se asimilează cunoștințele, cât și dezvoltarea unor calități intelectuale și morale, precum și controlul dobândirii cunoștințelor și al formării abilităților. Sintetizând aceste funcții mari ale metodelor, M.Ionescu și V.Chiș consideră că ele (metodele) servesc atât unor scopuri de cunoaștere (stăpânirea normelor și metodelor de gândire), cât și unora de instruire (asimilarea unor cunoștințe, priceperi, deprinderi și operații de lucru) și formative (de formare și perfecționare a trăsăturilor de personalitate). În esență, este vorba de funcțiile metodelor: a) cognitivă; b) formativ-educativă; c) instrumentală; d) normativă.

Așa cum preciza C.Cucoș, metoda are un caracter polifuncțional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opțiunea profesorului pentru o anumită metodă de învățământ, integrată într-o strategie didactică, constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ținând cont de finalitățile strategiei, de conținutul și tipurile de activități dezvoltate, de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența didactică a profesorului (1996, p. 81).

Procesul de învățământ rămânând în esența sa o cale spre cunoașterea și transformarea realității, metoda reprezintă un anumit mod de a proceda care plasează elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată, ce tinde să se apropie de cea specifică cercetării științifice. În această ipostază, metoda devine o cale de descoperire a adevărurilor, e adevărat, noi doar pentru elev, sau cum se exprima G.N.Volkov, "calea de descoperire a lucrurilor descoperite"(apud Ionescu, M., Radu, I., 1995, p.143). Deci, nu întâmplător specialiștii consideră că metodele de instruire își au originea în metodele de cercetare științifică.

Importantă este și precizarea că metoda, ținând de sistemul condițiilor externe ale învățării cu implicarea în orientarea și programarea acțiunii de predare-învățare, rămâne mereu subordonată acțiunii și se subordonează rigorilor ei. Așadar, metoda însoțește acțiunea instructiv-educativă, dar nu se identifică cu ea.

Procedeele de instruire reprezintă o secvență, o componentă, un element al unei metode care asigură realizarea obiectivelor instructiv-educative ale unei activități didactice. Așa cum preciza I.Cerghit, după cum acțiunea didactică încorporează mai multe operații mintale și fizice, structurate și ierarhizate într-o anumită logică, în mod corespunzător acestora, metoda include în structura ei o suită echivalentă de procedee de realizare efectivă a acestor operații. Fiecărei operații îi corespunde în plan obiectual (material) un procedeu (Cerghit, I., Vlăsceanu, L.,1988, p.179). În această viziune, procedeele reprezintă o componentă (tehnică) de acțiune, o particularizare a metodei.

Metoda reprezintă un ansamblu organizat de procedee, considerate ca fiind cele mai adecvate situației concrete de învățare. Această relație între parte și întreg (metodă-procedeu) are deopotrivă semnificație structurală și funcțională. A descrie o metodă înseamnă a prezenta seria

de procedee integrate într-un flux unic de acțiune. La rîndul lor, procedeele nu numai că se integrează în structura metodei, dar o și fac realizabilă. Putem spune chiar că valoarea și eficiența unei metode rezidă în calitatea și eficiența procedeelelor pe care le include.

Funcțiile metodelor didactice

Organizarea eficientă a acțiunii didactice corespunde unor căutări și elaborări metodice pe măsură, menite să ducă la realizarea obiectivelor anticipat stabilite și evaluate. Cum aceste obiective sunt de o mare diversitate și specificitate e firesc ca și căile de realizare a lor să fie la fel de variate. Dincolo de marea lor varietate, metodele au un caracter polifuncțional. O metodă poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective ale educației. Este adevărat că fiecare metodă deține, în primul rînd, o funcție specifică, prin care se impune față de celelalte metode.

Exercițiul, de exemplu, nu se confundă cu altă metodă tocmai pentru că el duce, prin repetarea activității, la însușirea unor acțiuni până la automatizarea lor (funcție formativă). Demonstrația, la rîndul ei, îl pune pe elev în contact perceptiv cu realitatea pentru a accesibiliza predarea și învățarea (funcție cognitivă). Și, totuși, privită în cadrul procesului de confruntare a condițiilor ideale (ce decurg din obiectivele prevăzute) cu condițiile reale (determinate de nivelul lui de pregătire, disponibilități interne, stadiu de dezvoltare, nivel de aspirații etc.), la care se adaugă și cele ale contextului de desfășurare, metoda își poate asuma și alte funcții corelate.

Autorul I. Cerghit precizează în lucrarea sa *Metode de învățămînt* (2006) faptul că deoarece metoda are un caracter polifuncțional, aceasta poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective educaționale și are mai multe funcții.

Funcțiile metodelor didactice:

♦ **funcția cognitivă** a metodelor didactice care corespunde „polului științific al activității de predare-învățare-evaluare”- metoda constituie o cale de predare a profesorului, iar pentru elev o cale de acces spre cunoaștere, un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi.

♦ **funcția formativ-educativă** care corespunde „polului psihologic” al activităților de predare-învățare-evaluare - pune în evidență rolul metodelor în dezvoltarea anumitor funcții psihice și fizice ale elevilor- se formează și se dezvoltă anumite deprinderi și capacități intelectuale, atitudini, convingeri, competențe, comportamente etc.

♦ **funcția instrumentală sau operațională** corespunde „polului praxiologic” al activității de predare-învățare-evaluare metoda servește „drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative” (I. Cerghit);

♦ **funcția normativă sau de optimizare a acțiunii** corespunde „polului axiologic” al activității de predare -învățare-evaluare- metoda arată cum trebuie să se procedeze pentru o predare și o învățare eficiente.

Criterii de clasificare a metodelor de învățămînt

Există o mare diversitate de metode, modalități de rezolvare, de procedee, de tehnici utilizate de către profesor și elevi. Cu cît sporește mai mult gradul de diversificare a metodelor, cu atît mai necesară este ordonarea și ierarhizarea acestora, integrarea lor în sisteme unitare, determinate după criterii științifice.

Din multitudinea clasificărilor făcute metodelor de diverși autori (Cerghit, I., 1980, Cucuș, C., 1994, Mucchielli, 1982, etc.), prezentăm cîteva, pe care le considerăm mai semnificative din perspectiva acestei tematici:

- **după criteriul istoric:** a) metode vechi (tradiționale sau clasice); b) metode de dată mai recentă (moderne);
- **după extensiunea sferei de aplicabilitate:** a) metode generale; b) metode speciale;
- **după gradul de angajare (participare) a elevilor la lecție:** a) metode active; b) metode pasive;
- **după modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită:** a) metode algoritmice; b) metode euristice;

- **după funcția didactică fundamentală îndeplinită:** a) metode de transmitere-asimilare de noi cunoștințe; b) metode de fixare și consolidare; c) metode de formare a priceperilor și deprinderilor; d) metode de verificare și apreciere a rezultatelor școlare;
- **după izvorul cunoașterii sau sursa principală generatoare a învățării școlare:** a) metode de transmitere și însușire a valorilor culturii (sursa - experiența social-istorică a omenirii tezurizată în cultură); b) metode de explorare organizată a realității (sursa - experiența individuală dedusă din explorarea realității); c) metode bazate pe acțiune practică (sursa - experiența acțional-practică); d) instruirea programată (sursa - în proporții diferite, cele trei surse menționate mai înainte).

Din perspectiva dată I. Cerghit *clasifică metodele în patru mari categorii:*

A. METODE DE COMUNICARE ORALĂ –METODE EXPOZITIVE SAU METODE DE COMUNICARE ȘI DOBÂNDIRE A VALORILOR SOCIAL-CULTURALE (organizarea învățării este centrată pe comunicare, ca model *logocentric*):

Metode de comunicare orală:

- *expozitive:* narațiunea, descrierea, explicația, demonstrația teoretică, prelegerea, conferința, expunerea, discuția, dezbateră, informarea, micro-simpozionul, instructajul;

- *interogative:* conversația euristică, dialogul, consultația în grup, preseminarul, seminarul, masa-rotundă, brainstorming-ul (furtuna de idei), discuția dirijată, colocviul, discuția liberă;

- *de instruire prin problematizare:* rezolvarea de situații problemă;

Metode de comunicare scrisă: instruirea prin lectură, munca cu cartea, analize de text, reformarea, documentarea;

Metode de comunicare oral-vizuală: instruirea prin filme sau televiziune, prin tehnici audio-video, DVD;

Metode de comunicare interioară (bazate pe limbajul intern): reflecția personală, experimentul mintal.

B. METODE DE EXPLORARE SISTEMATICĂ A REALITĂȚII OBIECTIVE:

Metode de explorare directă a realității, bazate pe contactul nemijlocit cu lumea obiectelor, fenomenelor, ca metode de descoperire: observarea sistematică independentă sau dirijată, observația în condiții de experimentare, cercetarea documentelor istorice, studiul de caz, efectuarea de anchete, studii comparative, elaborarea de monografii, coparticipare la evenimente;

Metode de explorare indirectă a realității, bazate pe contactul cu substitute ale obiectelor și fenomenelor reale: demonstrația, modelarea;

C. METODE FUNDAMENTATE PE ACȚIUNE (metode practice) utilizate în însușirea de noi cunoștințe și deprinderi, dar și în operaționalizarea noțiunilor, aplicarea lor în practică:

- **Metode de acțiune efectivă, reală sau autentică:** exercițiul, lucrări practice, lucrări de atelier, activități creative, studiu de caz, elaborare de proiecte, participare la munca productivă sau social-culturală;

- **Metode de acțiune simulată sau fictivă:** jocuri didactice, jocuri de simulare, învățarea dramatizată, învățare pe simulatoare;

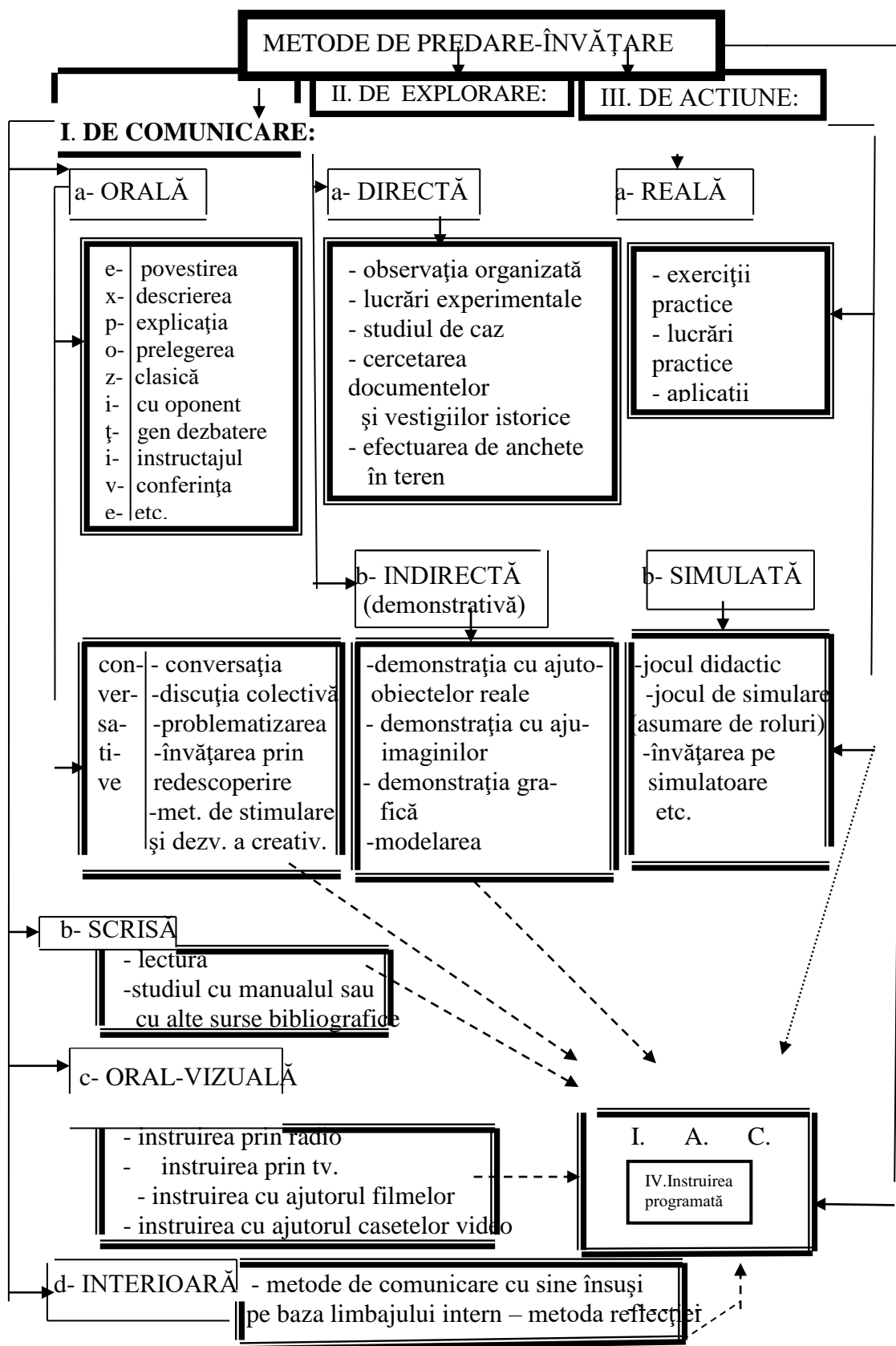
D. METODE DE RAȚIONALIZARE A CONȚINUTURILOR ȘI OPERAȚIILOR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE centrate pe performanță, pe eficiență maximă:

- *metodele algoritmice;*

- *instruirea programată* care depășește prin complexitate și suportul ei teoretic, cadrul strict al unei grupări sau al alteia dintre cele enunțate și se constituie într-o metodă distinctă;

- *instruirea asistată de calculator.*

Această ultimă clasificare (vezi figura de mai jos), este considerată cea mai semnificativă din perspectiva practicii educaționale, și care aparține lui I.Cerghit, care, la rîndu-i, a elaborat-o prin dezvoltarea sistemelor prefigurate de J.Piaget și W.Okon. Această clasificare (structură) **cuprinde numai metodele de predare-învățare.**



Așa cum preciza autorul acestei clasificări, ea "oferă o viziune de ansamblu și unitară a unui sistem metodologic suficient de suplu, în care *se pot regăsi cu ușurință principalele metode și variații mai "vechi" sau mai "noi" ale acestora, inclusiv diverse alte clasificări*" (1988, p.183).

Cel mai adesea metodele nu se manifestă izolat și mai ales în stare pură. Ele apar și se concretizează în variante metodologice compozite, prin difuziunea permanentă a unor trăsături și prin articularea a două sau mai multe metode. Există însă o serie de metode primare pe care le vom prezenta în continuare. (C. Cucoș, Pedagogie, Ed. Polirom, Iași)

5.3.2. Descrierea praxiologică a metodelor didactice

METODE DE COMUNICARE ORALĂ –METODE EXPOZITIVE înglobează acele metode de transmitere a cunoașterii prin intermediul limbajului oral. Se bazează pe comunicarea orală a unei teme ce nu poate fi cunoscută pe baza experienței intelectuale, individuale a școlărilor.

Expunerea/instruirea directă

Expunerea clasică presupune prezentarea unei teme într-o organizare logică și este caracterizată prin densitatea ideilor și prezentarea fluentă a acestora. Prin expunere se urmărește transmiterea de idei noi, de modele explicative, de legi sau de fapte care nu pot fi descoperite și însușite pe baza unei experiențe personale. Unele *forme ale expunerii* (explicația, prelegerea, conferința) au rolul de a concluziona dar și de a anticipa, în sensul că furnizează un cadru conceptual ce poate fi considerat suport pentru studiul individual. Cu toate acestea, expunerea prezintă și unele riscuri: instruirea capătă o notă verbalistă și mai puțin aplicativă, noțiunile sunt transmise „de-a gata”, obligându-i pe ascultători să le accepte ca de la sine înțeles, să le înregistreze prin memorizare și apoi doar să le reproducă. Pentru a înlătura aceste neajunsuri, se recomandă utilizarea unor noi variante expositive, ca: expunerea cu oponent, prelegerea-dezbatere, microsimezionul, instructajul, etc. De asemenea, în scopul unei receptări active, un rol esențial revine procedeelor care sporesc forța de argumentare logică a comunicării, solicitându-se efectiv anumite operații ale gândirii (analize, clasificări, discriminări, ordonări, etc.).

Reguli pentru o expunere eficientă (I. Cerghit):

- redactarea în prealabil a conținutului specific temei, pentru o mai bună structurare;
- o scurtă introducere, de motivație pentru tema/ conținutul respectiv;
- evitarea greșelilor gramaticale și a expresiilor stereotipe, a pauzelor în vorbire, etc. ;
- utilizarea unui limbaj bogat, ales, expresiv, simplu și concis; o exprimare în fraze scurte, adresate - vioi, energic și vibrant, care să alunge monotonia, iar auditorul să se simtă încurajat;
- la început ritmul este mai lent, pe parcurs devine mai alert, iar la final ajunge din nou la un ritm încetinit;
- trecerea de la o idee principală la alta trebuie să fie distinctă și clară, marcată prin ton și intonație, prin utilizarea unor cuvinte de legătură adecvate;
- schițarea pe tablă a planului expunerii, pe măsura desfășurării acesteia, imprimându-se dinamism - gândirii și orientând atenția asupra ideilor esențiale;
- la sfârșitul fiecărei secvențe importante din expunere este util să se formuleze concluzii parțiale, iar - la final, este necesară o încheiere care să dea o imagine de ansamblu asupra celor comunicate;

este ideal ca profesorul/formatorul să-și rezerve timp pentru a răspunde eventualelor întrebări.

Definiția dată expunerii relevă faptul că: aceasta constă în prezentarea orală a unei teme, într-o organizare logică a ideilor, densă și fluentă. Realizarea unei expuneri necesită o preocupare deosebită în ceea ce privește:

- esențializarea informației;
- ierarhizarea strictă a ideii;
- enunțarea unor ipoteze și teorii;
- analiza și interpretarea critică a unor puncte de vedere.

Expunerea/instruirea directă este o metodă de predare-învățare centrată pe cadrul didactic, bazată pe explicare, în mod logic rațional a unor probleme specifice în pași mici, de alternare a explicațiilor cu exerciții în vederea formării și dezvoltării deprinderilor și aplicării cunoștințelor

în situații noi.. Implică stabilirea de relații între cunoștințele noi și cele pe care subiecții le-au dobândit anterior și utilizarea lor în situații noi.

Instruirea directă presupune:

- introducerea în problemele ce urmează a fi discutate pe parcursul activității;
- punerea unei probleme care reprezintă tema activității;
- prezentarea informațiilor și a materialelor noi.

Pentru sporirea interactivității prezentărilor instruirii directe se evidențiază o serie de tehnici: Puzzle, Quiz, carburi cu întrebări și carburi cu răspunsuri, Exemple bune și rele etc.

Tendențele moderne evidențiate în evoluția expunerii vizează promovarea unor noi variante ale acestora care să-i amelioreze limitele de pasivitate și de flux unidirecțional de comunicare, precum și slabele posibilități de interacțiune profesor – elev/student. Astfel, sunt identificabile, expunerea cu oponent, prelegerea dezbateră sau prelegerea dialogată.

Formele expunerii în clasele primare: povestirea didactică, descrierea, explicația.

Explicația: dezvăluie, clarifică situații, relații, legi, ipoteze, solicită analiza și argumentarea logică a faptelor sau cunoștințelor; este o formă de expunere orală în care predomină argumentarea rațională a informațiilor furnizate. Consta în dezvăluirea relațiilor cauzale a conexiunilor interne dintre elementele cunoașterii, înțelegerea esenței lucrurilor și a descoperirii cursului firesc al fenomenelor. Explicația este o formă a expunerii aplicată în toate strategiile de predare. Explicația se îmbină perfect cu demonstrația și cu conversația. Combinarea acestora îl va ajuta pe profesor să verifice dacă ideile expuse au fost corect preluate și înțelese de elevi. În explicația didactică, profesorul urmărește să pună în evidență – pe cale deductivă / inductivă ceea ce face ca ceva anume să fie ceea ce este și cum este.

Discursul didactic bazat pe explicare se bazează pe identificare, recunoaștere, definire, descriere, clasificare – toate acestea fiind apelate la momentul combinării explicației cu demonstrația și conversația. Explicația se bazează pe operații ale gândirii cum ar fi: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea. De multe ori, pentru a înțelege un concept, fenomen, o lege, un principiu etc. Este necesar ca profesorul pe măsură ce explică să procedeze și la reformularea / reexprimarea unor cunoștințe, potrivit nivelului cognitiv al elevului, ceea ce comportă dezvoltări, substituiri, ilustrări, descrieri, comparații absolut indispensabile determinării a ceea ce este încă necunoscut de elev.

Povestirea: expunere prin narațiune, cu caracter plastic și emoțional; nararea unor fapte / întâmplări așa cum s-au petrecut ele, fără explicarea cauzelor. Sunt doar relatate faptele sau descrise întâmplările. Se folosește în clasele mici.

Descrierea: prezentarea analitică a proprietăților obiectelor și fenomenelor; constă în prezentarea trăsăturilor și a detaliilor exterioare ale unui obiect sau proces. Prin descriere sunt evidențiate fie aspectele fizice ale obiectului, fie momentele și conținutul evenimentului respectiv. Scopul metodei: dezvoltarea spiritului de observație al elevului; sporirea posibilităților de a compara cu ceea ce este deja cunoscut (subliniind asemănările și deosebirile). Se folosesc planșe, machete, fotografii, scheme.

METODE DE COMUNICARE ORALĂ -METODE CONVERSATIVE-DIALOGATE- constau în stabilirea unui dialog între profesor și elevi, în care profesorul pune întrebări pentru: a stimula gândirea elevilor; a asigura însușirea cunoștințelor; a fixa cunoștințele noi predate.

În practica didactică este necesar să se instituie un dialog autentic între participanți astfel încât predarea să ia – adeseori – forma unei comunicări bilaterale, în care profesorul acționează asupra elevilor prin solicitări verbale, elevii reacționând la stimul și oferind răspunsuri.

Conversația, ca metodă didactică este întâlnită în unele lucrări de specialitate sub denumirea de convorbire, discuție, dialog didactic sau metodă interogativă.

Cea mai utilizată este **metoda conversației didactice**, care prezintă următoarele **forme** (în consonanță cu momentele principale ale lectiei):

- *conversația euristică destinată însușirii unor cunoștințe noi.

*conversația de reactualizare folosită pentru a împrospăta memoria elevilor și pentru a facilita trecerea la predarea noilor cunoștințe.

*conversația de fixare pentru consolidarea cunoștințelor și sistematizarea acestora.

*conversația de verificare utilizată în momentul verificării orale a cunoștințelor

Conversația – dialog didactic realizat printr-o succesiune de întrebări și răspunsuri.

Dacă se ia drept criteriu *funcția didactică* pe care o poate îndeplini **conversația**, atunci distingem următoarele **variante/tipuri**: •conversația de comunicare •conversația de repetare și sistematizare •conversația de fixare și consolidare •conversația de verificare și apreciere •conversația introductivă •conversația finală.

Desigur, **conversația** poate lua **forma discuțiilor individuale sau a discuțiilor colective** (dezbaterile). *Dezbaterea*: schimb organizat de idei și opinii. Variante: *discuția de grup*, „*masa rotundă*”, *brainstorming*, *discuția Phillips 6/6*, *discuția panel*.

În orice situație, însă, importante sunt relația profesor – elev și elev – elev. Pentru a fi autentic, *dialogul didactic* (asta este, de fapt, conversația) trebuie:

*sa ofere elevilor libertate de initiativa si de exprimare

*sa solicite inteligenta productiva, spontaneitatea si curiozitatea elevilor

*sa asigure participarea efectiva a elevilor la toate fazele elaborarii cunostintelor

*sa solicite operatiile mintale de baza (analiza, sinteza, comparatia, generalizarea, abstractizarea etc.)

*sa ofere elevilor posibilitatea de a efectua ei insisi rationamente

*sa permita elevilor sa puna, la randul lor, intrebari profesorului sau colegilor lor etc.

Toate aceste cerințe deriva din *scopurile metodelor conversative* (dialogate), respectiv:

1. stimularea gândirii elevilor, astfel încât aceștia să poată descoperi și singuri adevărul, să motiveze răspunsurile date, să sesizeze legăturile cauzale dintre cunoștințe / fenomene;

2. aprofundarea cunoștințelor, a problemelor supuse discuției și chiar, avansarea de noi explicații / soluții de rezolvare;

3. formarea gândirii logice a elevilor astfel încât ei să poată sesiza care este esența problemei, precum și logica internă a unei discipline;

4. deprinderea elevilor de a rezolva și singuri o problemă de învățare (să poată aplica singuri o regulă, o definiție, o teoremă).

Cea mai solicitată metodă este conversația euristica. Metoda constă în formularea cu abilitate a unor întrebări, în alternanță cu răspunsuri de la elevi, destinate descoperirii de noi date, informații.

Practic, calauzit de întrebări și bazat pe cunoștințele anterioare la care se adaugă experiența sa de învățare, elevul va putea să sesizeze singur relațiile cauzale, caracteristicile și esența lucrurilor, fenomenelor, evenimentelor și, pe această bază, în final va putea să formuleze logic o regulă, să elaboreze o definiție, sau să formuleze concluzii logice; pe această cale elevul redescoperă adevăruri cunoscute deja de știință.

Conversația euristica – ca metoda didactică – se pregătește atent de către profesor, astfel încât elevul să descopere informații cu totul noi, adoptând o strategie euristica, se adresează elevilor întrebări a căror succesiune trebuie atent stabilită, respectându-se logica științei, procedând de la simplu la complex, de la particular la general, de la ușor la greu. Este, asadar, importantă natura întrebărilor. Întrebările sunt productive dacă solicită gândirea, dacă incită la acțiune și la descoperirea adevărului împreună cu profesorul.

Conversația euristica (de descoperire) presupune schimburi verbale între parteneri, numite „episoade”. Fiecare episod este inițiat printr-o operație verbală, în general o întrebare cu rol diferit de la caz la caz. În didactica modernă se vorbește despre diverse tipuri de întrebări, care canalizează comunicarea profesor – elev – elev în direcția căutării și explorării astfel încât să se ajungă la rezultatul scontat: descoperirea de noi cunoștințe.

Întrebările pot fi spontane sau premeditate, determinându-l pe elev să învingă dificultățile inerente cunoașterii. Pentru ca un astfel de tip de învățare să fie posibilă, elevii trebuie să

activeze propriile cunostinte apeland la memorie si reflectie, realizand conexiuni care sa faciliteze descoperirea de noi cunostinte.

Tipurile de întrebări se stabilesc în funcție de următoarele criterii:

A. Dupa nivelul si modul de adresare (Tipul întrebării. Caracteristici. Exemple):

Frontală (generală). Adresată întregii clase: De ce ? Din ce motiv ? Care ? Cum ?

Directă. Adresată unui elev anume: Ion, pe ce te bazezi când afirmi că ?, Igor, cum demonstrezi că.....

Nedirijată (inversată). Adresată de un elev profesorului și retransmisă elevului de către profesor. Elevul: Dar dacă cererea nu determină oferta ce se întâmplă? Profesorul: Tu ce crezi ?

De releu și de completare. Un elev întreabă. Profesorul preia întrebarea și acesta o dirijează spre un alt elev. Sau: Răspunsul la o întrebare pusă de profesor este completată de mai mulți elevi. Elev X: Ce se întâmplă dacă...? Profesor: elev Y ce părere ai? Ce crezi că se întâmplă ? Sau: Problema ridicată este interesantă.. Elev Z ai de completat? Dar elev W.....?

Imperativă. Formulată ca o solicitare expresă, categorică, fără drept de apel. - Explicați diferențele. - Examinați contextul. - Sintetizați.....

De controversă. Sunt întrebări mascate care solicită elevului un punct de vedere personal. - Ereditatea condiționează strict educabilitatea sau nu ? - Economia de piață presupune sau nu existenta concurenței ? - Fiecare om este sau nu o individualitate repetabilă ?

B. Dupa obiective urmarite (Tipul întrebării. Caracteristici. Exemple):

De definire. Solicită: - definirea unor termeni, - evidențierea unor trasaturi specifice, - definirea unui mod de acțiune, - Ce este ?, - Care sunt atribuțiile....., - Cum definiți acțiunea...

Factuale. Solicită recunoașterea / descrierea unui obiect, fenomen....., identificarea unui element. - Descrieți metoda X. - Cum recunoașteți / identificați o revoluție.

De interpretare - I se solicită elevului să găsească echivalente verbale care să exprime sensul celor învățate (poate fi și o speculație filosofică), - Cum interpretați urmatorul pasaj?

De comparare. - Cere să fie stabilite asemanările / deosebirile dintre 2 obiecte, evenimente, fenomene; să se spună care este ponderea..., - Ce echivalente sunt....., Prin ce se aseamăna porumbelul și guguștiucul ? Prin ce se deosebește învățămîntul informativ de cel formativ? Care este ponderea arbitrariului în notarea elevilor ? etc.

De opinie. Se solicită un punct de vedere personal. Ce părere ai cu privire la ... Ce s-ar întâmpla dacă ?

De justificare. Presupune formularea de argumente/a rațiunilor care au stat la baza unor fapte/manifestari. Pe ce te bazezi când afirmi că ? Argumentează de ce ai rezolvat așa...

C. Dupa efortul intelectual solicitat elevului (Tipul întrebării. Caracteristici. Exemple):

Reproductive. Solicită mai ales memoria și vizează răspunsuri simple. Ce este atomul ? Cum se numește știința științelor? (filosofie)

Reproductiv- Cognitive. Cer o descriere, insistînd pe puterea de reactualizare și redare a cunoștințelor. - Care sunt funcțiile educației formale ? Din ce se compune procesul de învățămînt?

Productiv -Cognitive cele mai benefice elevului. Cer elevului să explice, să se mobilizeze, să plaseze cunoștințele în alt context, să afle soluții, să argumenteze, să compare:- Care este modalitatea de rezolvare a problemei X? - Comparați sistemul democratic cu cel totalitar (sub aspect educațional)

Anticipative. Activează imaginația: - Cum prefigurați evoluția Școlii din RM în următorii 4 ani ? - Ce se va întâmpla în cazul în care se vor adopta manualele virtuale ?

De evaluare. Solicită emiterea de judecăți de valoare cu privire la o stare de fapt: Care sunt calitățile profesorului ideal în contextul învățămîntului formativ?

Sugestivă. Sugerează sau răspunsul, sau modul de rezolvare, sau domeniul la care se fac referiri Nu credeți că acest principiu se aplică și în următoarea situație ? Este pedagogia o știință socială ?

Aplicarea **metodei euristice** necesita o deosebită pregătire prealabilă și maiestrie pedagogică. Succesul depinde de respectarea unor condiții:

- *intrebarile se aleg si se formuleaza cu grija, fara improvizatii
- *intrebarile trebuie gradate ca dificultate si exprimate in asa fel incat elevul sa le inteleaga
- *intrebarile se formuleaza corect, dar si concis
- *intre intrebare si raspuns se lasa suficient timp de gandire si elaborare
- *atunci cand raspunde, elevul nu trebuie intrerupt, pentru a se evita inhibarea, cu exceptia unui raspuns care este in afara intrebării
- *daca este necesar, se adreseaza intrebari ajutatoare / suplimentare, pentru a facilita intelegerea, elaborarea raspunsului, corectarea raspunsurilor gresite
- *nu se pun intrebari voit gresite sau incuetoare, deoarece acestea pot bloca sau induce in eroare elevii.

Metoda discuțiilor și a dezbaterilor

Discuția are semnificația unui schimb reciproc și organizat de informații și de idei, de impresii și de păreri, de critici și de propuneri în jurul unei teme.

O discuție vizează examinarea și clarificarea unor noțiuni și idei, consolidarea și sistematizarea unor informații și concepte. De asemenea, prin discuții se pot realiza analize și analogii prin identificarea unor asemănări și deosebiri între diferite teorii, se pot soluționa unele probleme teoretice sau practice complexe care comportă mai multe alternative.

Dezbaterea reprezintă o discuție mai amănunțită pe baza unor probleme adesea controversate urmărindu-se influențarea convingerilor, atitudinilor și chiar a conduitei.

Prin *discuții și dezbateri* se dezvoltă operațiile gândirii și abilitățile de comunicare verbală, se stimulează creativitatea și originalitatea, dar prezintă și unele dezavantaje. În primul rând, ritmul asimilării informației este mult mai redus; deși în general prin discuții și dezbateri se încurajează tendința de afirmare și participarea activă, unii cursanți pot fi mai timizi și din acest motiv vor deveni mai reținuți, pentru a nu se pune în situații jenante în cazul în care afirmațiile lor vor fi contrazise.

În cadrul *discuțiilor și al dezbaterilor*, de cele mai multe ori părerile sunt subiective, provin din insuficiența cunoaștere și verificare a informațiilor, iar unii participanți nu se vor opta pentru confruntarea de opinii, ci vor încerca să-și impună propriul punct de vedere.

Pentru a se evita aceste situații, în organizarea și conducerea discuțiilor și a dezbaterilor trebuie să se țină seama de câteva aspecte importante .

- o bună cunoaștere a temei/problematicei puse în discuție;
- utilizarea unor materiale demonstrative (planșe, planuri, hărți, fotografii,etc);
- stabilirea unui climat tolerant, receptiv la opiniile tuturor participanților;
- mărimea grupului trebuie să fie de 15-20 până la maximum 30 de participanți;
- dispunerea participanților trebuie să permită vizibilitate în mod egal al tuturor participanților, atât la materialul prezentat cât și la persoana tuturor celorlalți;
- profesorul/formatorul trebuie să dovedească calități de animator, dar și de arbitru la nivelul grupului;
- profesorul/formatorul trebuie să cunoască bine grupul de participanți și dinamica acestuia;
- o bună încadrare în timp astfel încât să se poată realiza și o sintetizare a rezultatelor discuției/dezbaterii.

Variante ale dezbaterii

a) Metoda asaltului de idei (Brainstorming – ul)

Este o varianta a discutiei in grup, avand ca obiectiv producerea de idei noi sau gasirea celei mai bune solutii pentru o problema de rezolvat, prin participarea membrilor grupului. Se poate organiza cu toata clasa sau doar cu un grup special selectat. Principala caracteristica a metodei: ideile sunt avansate (produse) in cadrul discutiilor sau dezbaterilor, valorizarea (evaluarea) lor avand loc la sfarsitul lectiei.

Metoda ofera elevilor posibilitatea sa se exprime in mod liber, contribuind la formarea si dezvoltarea calitatilor imaginativcreative, a unor trasaturi de personalitate cum ar fi spontaneitatea, curajul de a exprima un punct de vedere, vointa etc.

Fazele activitatii didactice axate pe aceasta strategie:

a) impartirea clasei in grupuri de elevi (maxim 10),

b) alegerea unui secretar (care va contabiliza ideile in ordinea emiterii lor),

c) comunicarea regulilor de desfasurare a activitatii: se interzic aprecierile critice, ironizarile, cenzurarile, contrazicerile, obstructionarile, se exprima liber orice idee care-i trece elevului prin minte (pentru a stimula imaginatia), se cere producerea unei cantitati cat mai mari de idei, se incurajeaza asociatiile originale de idei (pentru a afla raspunsul / solutia), fiecare grup va emite cate o idee la o interventie,

d) alegerea problemei si prezentarea ei de catre profesor (pentru a-i mobiliza pe scolari sa-si spuna punctul de vedere, sa emita idei)

e) stabilirea, de catre profesor, la sfarsitul actiunii a unui comitet de evaluare, compus dintr- un lider (presedinte) si 2-3 membri. Acestia vor prelucra ideile, le vor ierarhiza functie de valoarea lor, le vor prezenta profesorului, iar la sfarsitul actiunii vor face cunoscut „top”-ul rezultatelor, depunand – eventual – o lista a ideilor si la „banca de idei” a clasei.

Dupa cum am mentionat anterior „Brainstorming” provine din cuvintele barin – creier și storm – furtună, plus desinența –ing, specifică limbii engleze. În traducere fidelă ar însemna „furtună în creier”, efervescentă de idei, sau mai degrabă o stare de intensă activitate imaginativă, fapt care i-a atras brainstormingului și denumirea de asalt de idei.

Esența brainstormingului constă în separarea intenționată a actului imaginației de faza gândirii critice, obiective, raționale. De aici și-a dobândit el o altă denumire: *evaluarea amânată/suspendată (sau suspendarea evaluării)*.

Iată deci două sinonime frecvente pentru brainstorming: asalt de idei și evaluare amânată (M. Roco (2004), C. Oprea (2003), G. Lemeni (2001).

În fine, i s-a mai spus „The Big Yes” (Marele Da), întrucât în prima fază se acceptă necondiționat toate ideile.

Prin *metoda asaltului de idei* cadrul didactic va ghida un *set de reguli*:

♦*Aprecierile critice sînt interzise.* Nimeni nu are voi să facă observații negative, să conteste, să se mire, să aibă îndoieli supra valabilității ideilor propuse. Intervențiile de acest gen sînt distructive pentru imaginația creatoare a grupului brainstorming. (A se vedea lista de Expresii ucugașe, care nu trebuie rostite în timpul ședinței de brainstorming).

♦*Imaginația trebuie să fie total liberă, iar ideile extravagante* - acceptate pe loc, întrucât e mai ușor să cumițești o idee decît să o găsești. În brainstorming fiecare spune prima idee care-i vine în minte, fără cenzură, chiar dacă i se pare absurdă sau imposibilă.

♦*Se cere cantitate.* Explicația este următoarea: primele răspunsuri care ne vin în minte la o întrebare sînt cele la îndemîna tuturor, cele mai uzuale, prin urmare mai banale și neoriginale. Odată ce le-am epuizat, dacă perseverăm. Intrăm în atmosfera rarefiată a ideilor neobișnuite, care au din ce în ce mai multe șanse de a fi originale, nemaiîntîlnite.

Sînt încurajate ideile derivate, asociațiile neobișnuite de idei, combinațiile și ameliorările soluțiilor propuse de ceilalți. Găsirea unei soluții ingenioase înseamnă, în ultima instanță, corelarea unor elemente pe care nimeni nu le mai așezase alături, asocierea inedită. În grupul brainstorming, un răspuns al unuia poate să-i asigure celui de alături o asemănare și o asociere neobișnuită. El poate să intervină imediat și să o spună, preluînd deci ideea precedentă, pornind de la ea și sugerînd alta. Această regulă mai reclamă participanților să combine 2-3 idei pentru a obține alta nouă.

Pe scurt, iată *regulile brainstormingului de grup*: - Nu criticați ideile celorlalți, nu vă autocenzurați ideile! - Dați frîu liber imaginației! - Produceți un număr cît mai mare de idei! - Preluati ideile celorlalți și perfecționați-le!

Alcătuirea grupului brainstorming: •În clasa de elevi se poate lucra frontal, cu toată clasa. •În colectivul de cadre didactice se vor utiliza următoarele criterii:

1. Selecția se face în funcție de dorința persoanei de a participa, în cunoștință de cauză, evident.

2. Între membrii unui grup să nu existe antipatii, ba, dacă se poate, legături de prietenie sau cel puțin de indiferență. În nici un caz ostilități.

3. Să nu fie în același grup un șef oficial cu subalternii lui.

Grupul poate fi stabil, cu aceiași membri la fiecare întrunire, sau, dimpotrivă, poate fi fluctuant, cu membri solicitanți ad-hoc, de fiecare dată alții; în fine, poate exista un nucleu permanent, completat de fiecare dată cu alte persoane, în funcție de necesitățile completării nucleului cu noi specialiști.

Organizarea și desfășurarea unei ședințe de brainstorming (W. Okon, C. Moise, M. Bocoș) vizează:

- Cu elevii se poate lucra fără pregătire.

- Grupul cu adulți este bine pregătit după cum urmează:

- ◆*Mobilizarea participanților* se face anunțându-i cu o săptămână înainte (sau cel puțin 2-3 zile), printr—o invitație scrisă, în care să fie menționate ora și locul întâlnirii, dar mai ales problema ce urmează a fi tratată. Cei care participă pentru prima dată vor primi și cte un formular de prezentare a metodei brainstorming; este recomandabil ca în invitație să fie sugerate, orientativ, și câteva idei de soluționare a problemei.

Ședința de brainstorming are un moderator (conducător, instructor, animator, sau cum este numit recent, facilitator), care poate fi specialist în creativitate sau unul din membrii grupului, cu experiență în asaltul de idei și un secretar (dacă grupul este mic este suficient un secretar; când numărul atinge sau depășește 12 persoane sînt necesari doi secretari).

- ◆*Aranjarea în sală* este un cerc sau în jurul unei mese pătrate: mesele dreptunghiulare împiedică o percepere vizuală normală a tuturor celor prezenți. Conducătorul se așează oriunde, membrii își pot schimba locurile de la o șdință la alta, uneori chiar în timpul ședinței. Secretarii însă stau neapărat pe alturi opuse, vis-a-vis, pentru ca fiecare să vadă din față o jumătate din participantii. Ei își stabilesc de la bun început persoanele pe care să le aibă în atenție, fiecare notînd numai ce spun membrii ce cad în raza lui vizuală.

- ◆*Ce notează secretarii?*: toate intervențiile, nu neapărat mot-a-mot, ci ideea, propunerea: chiar și repetițiile; chiar și ideile care li se par asemănătoare; chiar și soluțiile care li se par inutile, absurde. Pe scurt, înregistrarea nu trebuie să omită nimic din ideile rostite.

- ◆*Ce nu notează secretarii?*: numele celor care emit ideile. Să nu uităm că brainstormingul de grup nu urmărește recompensarea individuală, aceasta este o acțiune de echipă. Cei care nu pot renunța la paternitatea individuală a ideilor – foarte puțini de altfel – nu sînt apti pentru grupul brainstorming.

După R.-B. Iucu (2001), E. Danciu (2004), alte două *elemente indispensabile sînt regulile brainstormingului* care vor fi afișate la vedere, pe o planșă mare.

Intervențiile „ucigașe”, (adică reacțiile verbale interzise pentru motivul că produc blocaje) sînt sancționate pe loc de facilitator. După trei intervenții „fatale” pentru elanul creator al grupului, de la care un participant nu s-a putut abține, participantul cu pricina este rugat să părăsească sala, chiar dacă acesta este foarte inteligent și creativ atunci cînd lucrează individual – este posibil ca el să nu fie compatibil cu specificul metodei brainstorming.

În vizorul lui I. Cerghit, A. Stoica, E. Torrance *desfășurarea ședinței de brainstorming vizează următoarele*:

- Dacă sînt membri ocazionali, noi, moderatorul face prezentările.

- Moderatorul reamintește problema. El însuși, sau cel care o cunoaște mai bine, poate face o prezentare extrem de succintă a contextului.

- Sînt rostite regulile brainstormingului.

- Abia acum se atacă primul procedeu, care ese de fapt o pregătire a terenului. Se numește epurare, curățare, deconționare, sau chiar purjare (franc. „purge”). Grupul caută să-și amintească să inventarieze (oral sau notînd pe tablă ori pe foile din fața fiecăruia), toate modurile cunoscute în care a mai fost soluționată problema. Operația are două justificări:

a) ferește grupul de un eventual consum inutil de energie, dacă s-ar strădui să elaboreze idei deja cunoscute și puse în practică de alții. Grupul merge pe un drum bătătorit, ar lucra pentru o cauză pierdută, susținând o soluție care deja nu mai este competitivă;

b) elimină de la bun început răspunsurile neoriginale, căci ce s-a anunțat ca fiind deja realizat nu mai poate constitui o noutate.

Odată actualizate și puse în focarul conștiinței soluțiile existente, imaginația se va orienta spre altele. Fiecare spune o singură idee la o intervenție, chiar și-a notat rapid pe foaia din față sau i-au venit în minte mai multe.

Au prioritate la luarea cuvântului cei cărora le-a venit o idee pornind de la propunerea enunțată de antevorbitori. Să nu uităm că o regulă de bază a brainstormingului este încurajarea asociațiilor de idei. Intervențiile vor fi sub formă de enunțuri scurte. Demonstrarea și detalierea se vor face anterior, nu în ședința brainstorming. Pauzele care survin în fluxul de idei nu trebuie să ne îngrijoreze (I. Cerghit, I. Radu, M. Roco).

Durata se va stabili de la început (30-50 minute sau chiar mai mult). Important este ca ședința să dureze cel puțin cât s-a stabilit. Dacă timpul limită poate fi depășit, în nici un caz nu trebuie abandonată problema înainte de termenul anunțat.

La sfârșitul ședinței se stabilește un comitet de evaluare, alcătuit din moderator și doi-trei membri ai grupului brainstorming, prin rotație; participanții sînt rugați să mediteze în continuare asupra problemei și să rețină ideile.

După I. Cerghit (2001) la finele brainstormingului secretarii dactilografiază lista de idei, întocmind una singură, dacă se poate chiar intercalînd răspunsurile pentru a putea fi păstrată ordinea emiterii lor. A doua zi (nu mai tîrziu), secretarul (sau moderatorul) ia legătura cu toți membrii grupului brainstorming din ziua precedentă pentru a culege ideile apărute între timp („ideile de dimineață”). Le adaugă pe listă și prezintă lista comitetului de evaluare, fiecăruia cîte un exemplar. Fiecare marchează ideile pe care le consideră el utilizabile. Cînd se întîlnesc, se parcurg toate ideile din listă, însemnîndu-se în dreptul fiecăruia opțiunile, care pot ajunge pînă la 3 sau 4, în funcție de mărimea comitetului de evaluare.

Comitetul de evaluare este cel care hotărăște soarta viitoare a ideilor selectate: fie că se întrunesc în altă ședință de brainstorming, pentru a se elabora detalii și a se hotărî planul de punere în practică, fie că trebuie realizată o machetă, fie că trebuie prezentate sub forma respectivă conducerii școlii/altui for de conducere.

Rolul moderatorului/profesorului în literatura de specialitate (S. Bernat (2003), I. Cerghit (2001), I. Dumitru (2000), M. Ionescu, V. Chiș (1992)) este că:

- * Stabilește data și locul ședinței, alege participanții, pregătește invitațiile. Cu această ocazie îi îndeamnă să se gîndească deja la una sau cîteva soluții pentru a putea intra în circuitul ideilor de la bun început; își pregătește el însuși o listă cu idei de rezervă.

- * Conduce discuțiile, ședința propriu-zisă;

- * Încurajează participarea tuturor, făcînd un apel discret la cei timizi („acum să auzim părerea celor care n-au luat încă cuvîntul”, „acum să vorbim prin rotație”);

- * Admite orice, mergînd pînă la accentele critice la adresa propriei persoane sau a stilului de conducere;

- * Laudă uniform, cu un entuziasm identic, absolut toate ideile: „bun”, „grozav”, „perfect”, „bravo”;

- * Scoate grupul din impasuri (pauze mai lungi), prin unul din procedeele: plasează o idee din lista proprie (idei de rezervă), pentru deblocarea fluxului de propuneri; folosește îndemnuri: „să încercăm să mai dăm 10 idei”, „sîntem aproape de o cifră rotundă (de pildă 100), să încercăm s-o atingem”, „fiecare să încerce să aducă încă o idee înainte de sfîrșitul ședinței”; liderul poate opri discuția și declanșa cîteva minute de concentrare individuală;

- * Dă prioritate ideilor derivate;

- * Nu bruschează participanții și nu încalcă el însuși regulile pe care le promovează;

- * Hotărăște cine face evaluarea ideilor;

- * Culege „ideile de dimineață” (sau cere aceasta secretarului);

* Pentru menținerea motivației va aduce ulterior la cunoștința grupului în care au fost valorificate ideile propuse.

Tipurile de asalt de idei: oral, scris, desen/schiță cu tehnicile respective.

De exemplu: asaltul de idei oral va cuprinde o serie de etape. În prima etapă se va descoperi/identifica situația existentă din câmpul de realitate a subiectului, apoi se va formula problema temei de dezbateră și se va elabora un plan de aplicare a metodei.

Următorul pas va constitui începutul ședinței/sesiunii asaltului de idei care va fi urmat de analiza datelor rezultate din elaborarea problemei și se va termina cu alegerea soluției considerate oportune și punerea în practică a soluțiilor.

Pentru realizarea asaltului de idei este foarte necesar să se respecte regulile brainstormingului de grup pentru o eficacitate mai bună a acestuia.

În clasa de elevi se va lucra frontal cu toată echipa, iar organizarea și desfășurarea sesiunii de brainstorming va implica:

Pregătirea învățătorului - se face în funcție de problema ale cărei soluții urmează a fi găsite, dar două lucruri rămân obligatorii: elaborarea planului de formulare a metodei; formularea obiectivelor.

Mobilizarea elevilor în funcție de subiect și de vârsta elevilor: ședința poate fi inițiată fără pregătirea din timp a elevilor sau mobilizarea se face anunțându-i cu o săptămână înainte; li se comunică problema ce urmează a fi pusă în dezbateră. Este recomandabil în invitație să fie sugerate, orientativ, și câteva idei de soluționare a problemei.

Conducerea ședinței de brainstorming (asaltul de idei) care este efectuată de către un moderator (animator), care ar putea învățătorul sau alt expert în organizarea ședinței asaltului de idei, invitat în mod special, și de către un secretar (ales din rândurile elevilor; dacă echipa de participanți este mai mare, pot fi 2-3 secretari).

Așezarea în sală, în cerc sau în jurul unei mese pătrate. Moderatorul ia loc oriunde, elevii participanți își pot schimba locurile, de la o ședință la alta, uneori chiar în timpul ședinței. Secretarii însă stau neapărat pe laturile opuse vis-a-vis, pentru ca fiecare să vadă din față o jumătate dintre participanți. Ei își stabilesc de la bun început persoanele pe care le vor avea în atenție, fiecare notând doar ideile exprimate de către acestea. Secretarii nu fixează numele emitenților de idei.

Afișarea asaltului de idei - ele sînt scrise pe o planșă mare și expuse la vedere. Reacțiile verbale ce produc blocaje vor fi sancționate/interzise pe loc de către învățătorul-moderator. După trei intervenții, „destructive” pentru elanul creator al grupului, de la care un participant nu se va putea abține, participantul/elevul cu pricina va fi rugat să se retragă din echipă (regulă pe care elevii-participanți trebuie s-o cunoască la începutul ședinței). De exemplu: Un elev poate fi foarte inteligent și creativ atunci cînd lucrează individual – este însă foarte posibil ca el să nu fie compatibil cu specificul acestei metode (asaltul de idei). Învățătorul se va ocupa în timp de formarea abilităților de comunicare la elev.

Desfășurarea ședinței vizează următoarele secvențe:

1. Moderatorul/învățătorul, reamintind problema, face o prezentare succintă a ei.

2. Sînt aduse la cunoștința tuturor regulile asaltului de idei.

3. Actualizarea soluțiilor deja existente, pregătirea terenului pentru dezbateri: elevii-participanți au căutat să-și amintească și să inventarieze (oral sau notînd pe o foaie din fața fiecăruia) toate modurile cunoscute în care a mai fost soluționată problema, ceea ce a scutit echipa de un eventual consum inutil de energie, dacă membrii ei s-ar strădui să elaboreze idei deja cunoscute și puse în practică; elimină din start răspunsurile neoriginale.

Ceea ce va fi necesar în aplicarea metodei, va fi de a respecta cerințele:

- fiecare exprimă o singură idee, la o intervenție (chiar dacă în minte i-au venit mai multe);
- au prioritate la luare de cuvînt, cei cărora le-a venit o idee pornind de la propunerea enunțată de către antevorbitori;

- se vor încuraja asociațiile de idei;

- intervențiile se vor face sub formă de enunțuri scurte;

- asupra duratei se va conveni de la început (30-50 minute) și va ține cât s-a stabilit;
- timpul-limită poate depăși doar dacă ședința se desfășoară eficient și surplusul de timp alocat nu afectează activitățile ulterioare;

- în nici un caz nu trebuie abandonată dezbaterea problemei înainte de termenul anunțat.

Evaluarea rezultatelor. La sfârșitul ședinței, un grup de evaluatori alcătuit din moderator și 2-3 membri-participanți la ședință vor fi rugați să mediteze în continuare la problema discutată și să rețină ideile de exprimare în procesul activității. Secretarii, împreună cu evaluatorii, vor inventaria după ședință toate ideile, înregistrându-le pe o singură listă, de un exemplar al căreia va dispune orice membru al echipei. Fiecare a marcat ideile pe care le-a considerat realizabile (sau ales ideile comune).

Echipa de evaluatori va fi cea care va hotărî soarta de mai departe a ideilor selectate; de regulă, se elaborează planul de aplicare a lor, pentru soluționarea problemei pusă în discuție.

De exemplu: se va întocmi lista ideilor acceptate; ea va fi adusă la cunoștința tuturor elevilor și va fi depusă în „Banca de idei” a clasei (o mapă specială cu această destinație).

Ținem să menționăm și acel fapt că un punct forte în acest proces îl va avea și învățătorul care:

1) Stabilește data și locul ședinței, pregătește materialele-suport necesare; se gândește din timp la câteva soluții, pentru a putea intra în circuitul ideilor de la bun început; își pregătește el însuși o listă cu idei de rezervă.

2) Conduce discuțiile, ședința propriu-zisă.

* încurajează participarea tuturor elevilor, făcând un apel discret la cei timizi („Acum, să auzim și părerea celor care încă n-au luat cuvântul”; „Să încercăm a discuta prin rotație”);

* îi laudă pe cei care merită în mode egal, cu același entuziasm, apreciind absolut toate ideile: „bun”, „excelent”, „grozav”, „perfect”, „bravo” etc.;

* admite orice, mergând pînă la accentele critice la adresa propriei persoane sau a stilului său de conducere;

* scoate echipa din impasri (pauze prea lungi), prin unul dintre următoarele procedee:

- emite o idee din lista proprie de rezervă;

- folosește îndemnuri: „Să încercăm a formula încă vreo 10 idei”; „Sîntem aproape de o cifră rotundă (de exemplu, 100), să încercăm a o acoperi cu ideile noastre noi” etc., sau poate opri discuția și cere câteva minute de concentrare individuală;

* acordă prioritate ideilor derivate;

* nu bruschează elevii participanți și nu încalcă el însuși regulile pe care le promovează metodică asaltului de idei;

* hotărăște cine dintre elevi va participa la evaluarea elevilor;

* culege „ideile de dimineață” – idei cu care pot veni elevii a doua zi;

* pentru menținerea motivației, ulterior va aduce la cunoștința elevilor-participanți modul în care au fost valorificate ideile propuse.

Pentru o bună eficiență de utilizare a acestei metode vor fi și reacțiile verbale interzise în ședința asaltului de idei care trebuie evitate. De exemplu: *-Nu sîntem pregătiți pentru...;- Este ceva depășit, demodat...;-Să discutăm despre asta altă dată...;-Clasa noastră este prea neputincioasă pentru una ca asta...;- Clasa noastră este prea bună pentru așa ceva...;- Mai întîi, să ne îmbunătățim rezultatele la învățătură...;- Mai întîi, să fim disciplinați...;- Dacă de patru ani merge tot așa, înseamnă că e lentă...;- Ce om cu spirit naiv s-a gîndit la asta?...;- Tot ce pot să vă spun este că nu se poate...;- Să gîndim de șapte ori...;- Doar timpul va hotărî...;- Vor crede că sîntem extravaganti...;- Nu „ține” la mine...;- Niciodată n-ai să mă convingi...;- N-o luați prea repede...;- Nu văd cum ar arăta „visul tău”...;- Nu cred că putem realiza...;- Nu face parte din subiectul nostru...;- Cere mai multă bătaie de cap...;- Nu ne privește pe noi...;- Da, dar...;- E prea devreme ca să...;- E prea tîrziu pentru a...;- Asta ne va complica existența...;- Nu-i de nivelul nostru...;- Elevii clasei noastre nu vor putea...;- Nu merge...;- Nu prea avem talente pentru așa ceva... ; - Direcția nu va accepta...*

O altă interpretare a asaltului de idei, care merită a fi aplicată în practica educațională este *brainstorming-ul scris* numit *brainwriting-ul* care a fost apreciată datorită avantajelor sale oportune: este mai profund decât cel oral, îndrăznesc și cei timizi, se respectă ritmul celor lenti, oferă o gamă mai variată de idei inspirate, în lanț, una din alta.

Literatura de specialitate constată că pe baza brainstorming-ului scris clasa se va împărți în echipe a câte 10-15 elevi (la dorință). Fiecare echipă se va așeza în jurul mesei în cerc. Fiecărui elev i se va distribui câte o foaie albă, iar în centrul mesei se va așeza o foaie suplimentară. La început învățătoarea va enunța problema. Fiecare elev va scrie pe foaia lui o idee. Cel care va termina primul va înlocui foaia de pe masă cu foaia sa și va scrie altă idee pe foaia luată de pe masă. Pe parcurs, cel care va termina va face același lucru cu foaia de pe masă, pe care va găsi o idee. Elevii vor aduga și alte idei, inspirându-se, eventual, de la ceea ce va fi scris pe foaie. De asemenea, la dorință vor putea să constituie ideea celuilalt. Această acțiune va continua în acest mod, pînă cînd învățătoarea va decide încetarea ei.

La finele acestei metode utilizate ne-am convins că este necesar de a coștientiza și o serie de limite a brainstorming-ului scris: este mai lentă decât asaltul de idei oral; este mai superficială decât asaltul de idei.

Ultima interpretare a asaltului de idei este cel cu schițe/cu desene numit *brainsketching-ul* în literatura de specialitate pe fondalul avantajelor sale în activitatea educativă, deoarece sînt cumulate valențele muncii individuale cu cele ale efectului de grup și aceasta conduce la idei aprofundate prin care se activează inteligența spațială și nu numai cea lingvistică.

La început se discută problema în toată clasa pentru a o înțelege, dar nu se dau soluții. Apoi clasa se împarte în echipe a câte 4-6 elevi. Fiecare elev va executa o schiță a modului în care va vedea el rezolvarea problemei. Se va lucra individual, în tăcere, timp de 5-10 minute.

În altă fază, foile se vor deplasa spre vecinii din dreapta, în cîteva runde. Fiecare rundă va fi modificată sau completată la dorință. Pentru a le evalua, învățătoarea va colecționa schițele, iar paralel cu aceasta elevii vor discua perspectivele subiectului în echipă, formulînd argumente în sprijinirea opțiunilor lor.

Ținem să menționăm faptul că asaltul de idei va fi oprit în derularea următoarelor subiecte la orele de dirigenție în cl. a IV-a: Cel mai bun lucru din clasa mea....; Pe aripile dorului; Fiindcă sînt copil, eu merit....; Dezordinea – mama nenorocirii; Ce facem în caz de...?; Timpul de odihnă – noi îl organizăm; Cum să facem cinste clasei (școlii în care învățăm)?; Odihnește-te după muncă prin muncă.; Care este portretul robot al unui elev contemporan?; Care sînt condițiile de reușită pentru un elev? etc.

Este o metoda care ii motiveaza pe elevi sa invete si sa se exprime, mai ales daca profesorul le aduce la cunostinta modul in care pot fi valorificate ulterior ideile propuse. Se poate asocia perfect cu problematizarea.

b) Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstorming-ului. Ideile noi însă se scriu pe foi de hârtie care circulă între participanți, și de aceea se mai numește și metoda brainwriting. Tehnica se numește 6/3/5 pentru că există:

- 6 membri în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte
- 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de
- 5 minute .

Etapete metodei 6/3/5:

- I. Împărțirea clasei în grupe a câte 6 membri fiecare
- II. Formularea problemei și explicarea modalității de lucru. Participanții primesc fiecare câte o foaie de hârtie împărțită în trei coloane.
- III. Desfășurarea activității în grup

În această etapă are loc o îmbinare a activității individuale cu cea colectivă. Pentru problema dată, fiecare dintre cei 6 participanți, are de notat pe o foaie, 3 soluții în tabelul cu 3 coloane, într-un timp maxim de 5 minute. Foile migrează apoi de la stînga spre dreapta pînă ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stînga, citește soluțiile deja notate

și încearcă să le modifice în sens creativ, prin formulări noi, adaptându-le, îmbunătățindu-le și reconstruindu-le în continuu.

IV. Analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune. Se centralizează datele obținute, se discută și se apreciază rezultatele.

Avantajele aplicării tehnicii 6/3/5 sunt următoarele:

- oferă participanților mai puțin comunicativi posibilitatea de a se exprima;
- similar brainstorming-ului, stimulează construcția de „idei pe idei”;
- încurajează solidaritatea în grup și competiția între grupuri, îmbinând munca individuală cu cea de echipă;
- are caracter formativ-educativ, dezvoltând atât spiritul de echipă cât și procesele psihice superioare .

Dezavantajele rezultă din constrângerea participanților de a răspunde într-un timp fix. De asemenea, pot exista fenomene de influențare negativă între răspunsuri. Participanții pot fi influențați de soluțiile anterioare, intrând într-un blocaj creativ.

c) **Metoda Philips 6/6** a fost elaborată de către profesorul de literatură J. Donald Phillips (de unde provine și numele) care a testat-o la Universitatea din Michigan. Este similară brainstorming-ului și tehnicii 6/3/5, însă se individualizează prin limitarea discuției celor 6 participanți la 6 minute. Acest fapt are ca scop intensificarea producției creative, ca și în cazul tehnicii 6/3/5.

Etapele metodei Phillips 6/6:

1. Constituirea grupurilor de câte 6 (4 membri + 1 secretar + 1 conducător de grup). Secretarul fiecărui grup are în plus, sarcina de a consemna ideile colegilor. Conducătorul este cel care dirijează dezbateră în cadrul grupului și prezintă concluziile.

2. Înmânarea temei/problemei ce urmează a fi dezbătută în particular, de către fiecare grup și motivarea importanței acesteia.

3. Desfășurarea discuțiilor pe baza temei, în cadrul grupului, timp de 6 minute. Acestea pot fi libere, în sensul că fiecare membru propune un răspuns și la sfârșit se rețin ideile cele mai importante sau pot fi discuții progresive în care fiecare participant expune în cadrul grupului său o variantă care e analizată și apoi se trece la celelalte idei.

4. Colectarea soluțiilor elaborate

Conducătorii fiecărui grup expun ideile la care au ajuns sau ele sunt predate în scris coordonatorului colectivului (profesorului).

5. Discuția colectivă este urmată de decizia colectivă în ceea ce privește soluția finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă.

6. Încheierea discuției se face în urma prezentării din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfășurarea activității și a eficienței demersurilor întreprinse.

Avantajele metodei Phillips 6/6 sunt similare brainstorming-ului și tehnicii 6/3/5, în ceea ce privește facilitarea comunicării, obținerea într-un timp scurt a numeroase idei, prin intensificarea demersului creativ și prin stimularea imaginației tuturor participanților. Ea permite întărirea coeziunii grupului și angajează elevii/studentii în autoevaluare. Cooperarea din interiorul echipei se îmbină cu competiția dintre grupuri.

Dezavantajele apar atunci când numărul participanților nu este multiplu de 6 și mai pot fi create de limita de timp impusă, de 6 minute.

Problematizarea (metoda rezolvarii de probleme)

Predarea presupune și prezentarea unor sarcini de cunoaștere, prin rezolvarea carora elevii dobîndesc în mod activ cunoștințele, formându-și inclusiv o serie de deprinderi intelectuale. Profesorul ar trebui să se bazeze mai mult pe acțiunea independentă a școlărilor, care este necesar să își asume deliberat un comportament de învățare centrat pe rezolvarea de probleme și descoperirea de noi cunoștințe. Desigur că întregul proces de învățare de acest tip este asistat și dirijat de profesor, care îndrumă eforturile cognitive ale școlărilor.

Problematizarea este considerată, în didactica modernă, una dintre cele mai valoroase metode deoarece orientează gândirea școlărilor spre rezolvarea independentă de probleme.

Utilizand metoda in discutie, profesorul pune pe scolar in situatia de a cauta un raspuns pertinent, o solutie pentru problema cu care se confrunta. Punctul de pornire il constituie crearea situatiei – problema, care desemneaza o situatie contradictorie, conflictuala intre experienta de cunoastere anterioara si elementul de noutate cu care se confrunta scolarul.

Caracteristicile relevante ale învățării bazată pe probleme se referă la:

1. Învățarea bazată pe probleme este un sistem de dezvoltare a curriculum-ului și de organizare a instruirii care dezvoltă simultan atât strategiile de rezolvare a problemelor, cât și bazele cunoașterii disciplinare.

2. Aduce elevii/copiii în situația de a identifica și de a găsi soluții pentru probleme contextualizate, utilizând achizițiile anterioare ale învățării și capacitățile de analiză și sinteză.

3. Orientare pro-activă și creativă, transformând problemele în oportunități și oferind soluții alternative argumentate.

Etapale proiectării învățării bazată pe probleme au fost identificate și experimentate de S.L.Finkle & L.L.Thorp, 1995:

- să identifice dacă o problemă există sau nu;
- să definească problema cu exactitate;
- să identifice informațiile de care este nevoie pentru a înțelege problema;
- să identifice resursele de care e nevoie pentru a colecta informația necesară;
- să genereze posibile soluții la problemă;
- să prezinte soluțiile (susținând, eventual, una dintre variante).

În acest context al etapelor, învățarea bazată pe probleme presupune:

1. Angajarea: elevii / copiii să se implice în situația problematică, să se angreneze în căutarea unei soluții, asumându-și un rol activ în contextul real sau simulat al problemei în cauză.

2. Investigarea: elevii / copiii colectează idei, fac brainstorming la nivelul echipei de proiect și colectează informații din surse multiple.

3. Elaborarea soluțiilor: elevii / copiii discută în echipă alternativele și examinează soluțiile posibile.

4. Debriefing-ul și reflecția: elevii / copiii împărtășesc informații, opinii și idei pe baza a ceea ce au învățat de-a lungul întregului demers.

5. Prezentarea rezultatelor: elevii / copiii redactează rapoarte, propuneri, sinteze, planuri sau alte forme de documentare a ceea ce au lucrat pentru a le prezenta diverselor audiențe și pentru a le include în portofoliul personal.

Situatia – problema este necesar sa prezinte urmatoarele *caracteristici*:

•sa reprezinte o dificultate cognitiva pentru scolar, rezolvarea acesteia necesitand un efort real de gandire

•sa trezeasca interesul scolarului, sa-l surprinda, sa-l uimeasca, provocandu- l sa actioneze

•sa orienteze activitatea scolarului in directia rezolvarii, aflarii solutiei de rezolvare si – pe cale de consecinta – avansarii in cunoastere. Rezolvarea nu este posibila fara activarea cunostintelor si experientelor dobandite anterior.

Tensiunea (conflictul) este creata intre experienta anterioara (ceea ce scolarul deja cunoaste) si elementul de noutate cu care se confrunta. Aceasta tensiune il va determina sa actioneze, sa caute (investigheze) si sa intuiasca solutia de rezolvare a acestei tensiuni.

Exemple de situatii problema:

a) create la un curs de pedagogie:

1. „De ce cresterea intensitatii motivatiei invatarii se poate asocia, dupa un asemenea prag, cu scaderea performantelor in invatare?”

2. „Cum va explicati ca repetitiile prea dese ale unui text invatat pot sa favorizeze uitarea?”

b) creata la o lectie de stiintele naturii:

„De ce samanta incolteste, radacina se ascunde in pamant, iar tulpina se ridica deasupra solului, cautand lumina ?”

Avansarea situației – problema și activitatea exploratorie a elevului pentru a descoperi soluția presupune patru momente fundamentale:

I. punerea problemei și perceperea ei de către elevi (inclusiv primii indici orientativi pentru rezolvare). Acum, profesorul descrie situația – problema, expune faptele, explică anumite relații cauzale, recepționează primele solicitări ale elevilor și da informații suplimentare. Practic, profesorul dezvăluie doar germele adevăratelor ce vor fi apoi descoperite de elevi prin efort propriu.

II. studierea aprofundată și restructurarea datelor problemei (în acest moment, problematizarea se apropie de cercetarea fundamentală). În această etapă, elevul lucrează independent: reactualizează cunoștințele, se documentează în domeniu, compară informațiile, se oprește la o sumă de informații pe care le consideră necesare și relevante.

III. căutarea soluțiilor posibile la problema pusă

a). analizează atent și cu discernământ materialul factual

b). procedează la o sinteză, pentru a recupera esențialul, face conexiuni logice, analizând condițiile de producere / manifestare a fenomenului sau situației, formulează ipoteze privind soluționarea problemei și le verifică pe fiecare în parte. Trece în ultima fază obținerea rezultatului final și evaluarea acestuia. La acest moment, elevul compară rezultatele obținute prin rezolvarea fiecărei ipoteze. În final, elevul decide / alege soluția optimă, care se confruntă cu ideile prezentate în manual.

Concluzii: metoda este foarte bună deoarece are un pronunțat caracter formativ:

a) antrenează întreaga personalitate a elevului (intelectul, calitățile volitionale, afectivitatea), captând atenția și mobilizând la efort

b) cultivă autonomia acțională

c) formează un stil activ de muncă

d) asigură susținerea motivației învățării

e) da încrederea în sine.

Experiența arată că problemele din viața curentă sau cu aplicație în activitățile profesionale trezesc rapid interesul elevilor. *Problematizarea* cere respectarea unor *condiții*:

1. elevii să aibă cunoștințe anterioare legate de problema dată

2. elevii să fie realmente interesați să rezolve

3. dificultățile să fie judicios dozate pentru a nu bloca elevul

4. momentul plasării problemei să fie potrivit.

Strategia problematizării nu are, însă, aplicabilitate universală. Există conținuturi care nu se pretează la o astfel de abordare, după cum există și situații când școlarii nu dispun de cunoștințele și abilitățile necesare. *Se poate aplica în combinație cu dezbaterile, studiul de caz, lectura și analiza de text, învățarea prin descoperire etc.*

METODE DIDACTICE ÎN CARE PREDOMINĂ ACȚIUNEA DE COMUNICARE SCRISĂ

Lectura (munca cu cartea) reprezintă o metodă fundamentală în activitatea intelectuală și este strâns legată de studiul individual.

Ca metodă didactică, lectura îndeplinește mai multe roluri: de informare și documentare, de instruire și autoinstruire, de culturalizare, etc.

În instruirea adulților, această metodă cunoaște unele diferențieri față de instruirea copiilor, diferențieri datorate în principal faptului că în timp, adultul și-a dezvoltat deja unele tehnici proprii de lectură a unui text. Astfel, în lucrul cu adulții, metoda lecturii trebuie să urmărească dezvoltarea atitudinii critice și a efortului reflexiv, a stabilirii unor analogii între cunoștințe, transferul cunoștințelor noi la nivelul celor dobândite deja, precum și evaluarea și emiterea unor judecăți de valoare pe baza unui text. În acest sens, în lucrul cu adulții, această metodă poate fi utilizată prin *tehnici specifice*, cum ar fi: *lectura critică, lectura problematizată, lectura tip investigație de text (studiul de text)*.

Lectura critică are rolul de a-l ajuta pe cititor să înțeleagă dincolo de textul respectiv, să desprindă din contextul acestuia anumite concluzii cu caracter interpretativ.

Lectura problematizată este o tehnică de lectură dirijată prin anumite întrebări –problemă, puse în prealabil de către profesor/formator urmărindu-se ca cursanții să identifice răspunsuri pe baza unor texte date.

Lectura de tip investigație de text constă în analiza unor texte sau documente originale, cu scopul de a identifica soluții la problemele formulate de către profesor/formator. Această metodă poate face parte din structura unui curs/seminar, sau poate fi utilizată în afara acestuia, ca sarcină de lucru independent sau de grup.

Metoda lecturii:

- implică valorificarea pedagogică deplină a procedurii muncii cu cartea;
- reflectă trăsăturile proprii anumitor tipuri de lectură: lectura explicativă, lectura problematizată, lectura selectivă, lectura analitică, lectura sintetică, lectura dirijată;
- propune elevului o cale de învățare eficientă prin asumarea următoarelor funcții pedagogice: funcția de informare și documentare sistematică, funcția de stimulare a instruirii și autoinstruirii; funcția de culturalizare permanentă a elevului;
- presupune realizarea unor exerciții multiple cu valoare de procedee didactice, orientate special pentru formarea, perfecționarea și integrarea în activitatea de învățare a următoarelor deprinderi: deprinderea lecturii comprehensive (a înțelege corect cele citite), deprinderea lecturii esențializate (a conspecta, a lua notițe rezumative), deprinderea lecturii demonstrative (a sesiza, a rezolva probleme), deprinderea lecturii problematizate (a sesiza situații-problemă), deprinderea lecturii creative (a sesiza, a rezolva, a inventa situații-problemă);
- angajează formarea unor deprinderi cu grad de funcționalitate maximă la nivel intelectual, la nivel psihologic și la nivel ergonomic (condiții optime de activitate);
- vizează formarea și cultivarea spiritului științific care presupune atingerea obiectivelor pedagogice evocate anterior și perfecționarea lor în sensul educației permanente și al autoinstruirii.

Experiența arată că cel puțin în anumite lecții, munca directă cu manualele poate lua locul expunerii profesorului, lăsând elevii să-și însușească materia, prin efort propriu; să studieze textul în clasă, în mod independent, iar profesorul să intervină cu explicații doar în momentele dificile, să ofere explicații și material ajutător, să aducă informații de ultimă oră, să ajute în mod diferențiat pe cei care întâmpină unele dificultăți (Mihail, R., 1999).

De aceea ne-am propus să elucidăm ***lectura ca tehnica de informare și de documentare***.

În epoca exploziei informaționale, lectura rămâne nu numai o activitate strict literar-culturală și o metodă esențială de învățare (instruire) (Țopa, L., 1979) ci tinde, în mod necesar, să devină și o tehnică indispensabilă de informare și de documentare, operațiuni absolut utile în activitatea omului modern, evoluție de care pedagogia modernă nu poate să nu seamă. (A se vedea în această privință subcapitolul 3.)

Există, adeseori, o anumită dezamăgire legată de felul cum este practică lectura și de efectele ei. Concret, se constată o adevărată prăpastie care apare la unii elevii între “a ști să citești” și “a ști să explorezi ceea ce citești” ((Temple, C., Steele, J., Meredith, K., 2002). Adică, o incapacitate din partea acestora de a trage maximum de foloase de pe urma lecturii textului scris, slabe deprinderi de a folosi tehnici raționale și eficiente de lectură. S-au folosit și se folosesc și astăzi, bineînțeles, o serie de elemente de focalizare a atenției, ca exemplu, prin sublinierea ideilor esențiale în diferite culori, marcate pe marginea textului a unor cuvinte-cheie, diferite adnotări, scheme etc. deși utile, asemenea elemente de sprijin rămân, totuși, insuficiente pentru o lectură activă și valorificată la maximum.

Dincolo de asemenea procedee, adevărata citire activă și benefică a ***textului scris*** reclamă angajarea unor ***procese complexe*** de:

- percepere corectă a înțelesului cuvintelor (termenilor științifici, eventual) și a înlănțuirilor de cuvinte (propoziții, expresii, sintagme);
- reactualizarea a unor reprezentări mintale, ca repere referențiale constituie deja ca un fond de cunoaștere sau ca o zestre culturală, un background cultural, cu care fiecare elev vine la școală;

- investigație și sesizare a ideilor principale și a detaliilor semnificative care le însoțesc și o anumită ordonare a ideilor;
- anticipare a ceea ce va urma, a posibilelor efecte sau consecințe etc; punere în mișcare a operațiilor de gândire, de imaginație, îndeosebi a operațiilor de analiză și sinteză, de asociație și emitere de ipoteze, dar și de procesare a informațiilor și de stocare a acestora în memorie;
- procesare a cuvintelor, dar și de reactivare a unor abilități de bază (deprinderi, priceperi, capacități de utilizare a cunoștințelor, ideilor în contexte noi, de rezumare etc.)
- activare a unor stări emoțional-motivaționale și metacognitive;
- asimilare a cunoștințelor, ca efectul cognitiv al lecturii parcurse, dar și ca reacție efectivă la acestea, luată în sens de reflecție, de interpretare, de examinare și evaluare critică, de atitudine și decizie, de construcție a unei argumentații și contraargumentații (Engelmann, S., 1992).

Pînă la urmă, o *lectură activă și eficientă* este o creație a interacțiunii elevului cu conținutul textului citit (cu autorul acestuia), ceea ce conduce la construcția sensului, la forțarea înțelegerii respectului conținut lecturat. În fond, ceea ce contează, ceea ce situează în centrul lecturii este tocmai acest proces de comprehensiune, de înțelegere a textului, de construcție a unității de sens și de semnificații care rezultă în urma efectuării lecturii luată în integralitatea sau globalitatea ei (Cerghit, I., 2006).

În general, comprehensiunea este considerată componentă definitorie a comportamentului lectoral (Mihail, R., 1999); un produs sau final al lecturii datorat interacțiunii intense a cititorului cu textul; al activării și interactivității tuturor acestor elemente componente specifice angajate în actul lecturii, la care am făcut trimitere mai sus. De nivelul acestei interactivități va depinde astfel eficacitatea și eficiența actului de lectură, maximizarea efectele instructiv-formative și educative ale acestui travaliu cu cartea (manualul).

În literatura de specialitate se evidențiază mai multe). *tipuri de lectură (tehnici de decodare*

În actul de învățare după textul scris (vezi în I., Cerghit, 2006), ca în cel de informare și documentare intervin diferite tehnici speciale de decodare, tipuri diferite de lectură. Fiecare dintre acestea are importanța ei și toate la un loc își aduc o contribuție esențială la sporirea capacității de lectură în raport cu finalitățile urmărite. Elevii citează ca să învețe, să se informeze, să-și pregătească un examen, că caute anumite date precise, să se delecteze sau să se recreeze... și, firește, fiecăruia dintre aceste scopuri îi corespunde o anumită atitudine și o tehnică specială de lectură.

După ritmul imprimat lecturii vom putea face distincție între:

- lectura lentă (în gând sau mintală – cum i se mai spune), silențioasă, de profunzime, consacrată înțelegerii noțiunilor exprimate în textele teoretice, tehnice sau în cele literare și filozofice – frecvent utilizată și de importanță adeseori decisivă și
- lectura rapidă, atât de utilă pentru o promptă sesizare a datelor exacte sau a ideilor principale dintr-un text, pentru reactualizarea unor noțiuni ori pentru obținerea unei vederi globale asupra unui cuprins. Este o tehnică astăzi tot mai mult solicitată pentru o informație rapidă, în documentare, în identificarea surselor de informație, în evaluarea și selecția lucrărilor depistate, în consultarea originalelor.

Dacă timp de secole lectura înseamnă citire cu glas tare, o tehnică astăzi cu totul rudimentară, depășită, lectura rapidă se prezintă ca o cuprindere cu ochii, ca o citire care utilizează tehnica disocierii mișcării ochiului de verbalizarea interioară, în sensul că ea caută să evite orice asociere posibilă dintre mișcările ochilor și mișcările asociative. Prin exersare și prin respectarea unor condiții speciale (iluminație directă a textului, liniște și concentrare maximă, o rapidă receptare și prelucrare a informației, aprecieri sau rețineri cu promptitudine a sensurilor și neglijarea accesoriilor etc.), un elev de liceu sau student care în mod obișnuit citește 150 de cuvinte pe minut, poate ajunge la o performanță de 250-500 de cuvinte pe minut, iar în cazuri de excepție chiar la peste 700 de cuvinte în aceeași unitate de timp. Aceasta prezintă, fără îndoială, o mare importanță pentru randamentul învățării (Cerghit, I., 2001).

Savanții J., Day, E., Marin, C. Oprea, I., Radu demonstrează că lectură lentă nu favorizează o reținere mai bună în memorie a textului și de mai lungă durată decît o lectură rapidă. Explicația

constă în aceea că lectura rapidă favorizează memoria imediată, care permite descifrarea sfârșitului unei fraze prin aducerea aminte cu rapiditate a începutului frazei respective. Această operație permite sesizarea sensului, cuprinderea întregului. Sensurile se rețin mai ușor în memorie (decît ceea ce s-a citit cuvîntul cu cuvîntul), ceea ce înseamnă că memoria imediată se transformă în memorie de lungă durată, bazată pe ideile cuprinse în text. Lectura rapidă este o chestiune de antrenament, dar ține și de însușirile personale (coeficient de inteligență, bogăție de informații, grad de cultură etc).

După modelul de realizare a lecturii se practică și alte tehnici eficiente, cum ar fi:

- lecturile critice, care invită la analize interpretative subtile, ajungîndu-l pe cititor să meargă “dincolo de materialul la care se face referire explicită”, să înțeleagă semnificațiile mult mai largi care se găsesc în “subiectul frazelor”, să desprindă din contextul acestuia anumite concluzii cu caracter constituțional (Bruner, J., 1979, pp. 194-195);

- lecturile paralele, care scot în evidență ceea ce este comun și ceea ce este cu adevărat specific unor texte, cu similitudini judecate prin prisma aceluiași criterii (de exemplu, după cercetări, independente una de cealaltă, pe aceeași temă, două proiecte filozofice, două curente literare etc.), care favorizează o confruntare a datelor și ideilor mijlocînd astfel o mai rapidă clarificare și înregistrare a unor cunoștințe;

- lectura explicativă, ca citire de fragmente cu explicarea cuvintelor și expresiilor necunoscute, cu extragerea și formularea ideilor principale;

- lectura problematizată, condusă de anumite întrebări-problemă adresate în prealabil de profesor, la care elevii urmează să caute în mod activ răspunsurile cuvenite;

- lectura-investigație de text (studiul de text), în analiza unor texte literar-științifice, filozofice etc. originale sau a unor fragmente din acestea, a documentelor scrise etc. utilizată în cadrul (seminarului) sau în afara acestuia, oferă un exercițiu cu foarte multe posibilitățile de dezvoltare a gândirii;

- lectura-lineară, o primă lectură de formare a unei imagini incipiente asupra cuprinsului unui text;

- lectura selectivă, de reținere a unor informații specializate;

- lectura continuă de informare;

- lectura cu caracter analitic sau cu caracter sintetic;

- lectura dirijată, în cursul căreia profesorul, prin indiciile sale, orientează procesul de gândire al elevilor;

- lectura liberă sau autodirijată;

- lectura de asimilare, a tuturor celor care pregătesc un examen, de exemplu.

Problema se pune însă nu numai în ideea de a ajuta elevii să stăpînească asemenea tehnici, ci și de a-i deprinde să trăiască cu ușurință de la o tehnică la alta, să folosească prin alternanță diferitele tehnici de accelerare sau de încetinire a ritmului lecturii în timp și în loc, după cum o cere succesiunea sarcinilor de învățare, ceea ce ar preveni practica unor tehnici stereotipe sau rudimentare de citire și recitare a lecției din manual pînă la reținerea ei (uneori pe de rost) (Comănescu, I., 1996).

Atitudinea critică și efortul reflexiv, căutarea analogiilor, a transferilor posibile de cunoștințe și idei, de cunoștințe și idei, evaluarea și judecata de valoare, jocul fanteziei și al anticipației, interesul și gustul pentru citit, sinteza, extrapolările și interpolările etc., nu pot fi separate de actul unei lecturi active; sunt expresia unei receptări active a textului didactic, științific, literar etc. “Arta de a citi este și arta de a gândi”- afirmă E., Foguet (1973)(vezi în Cerghit, I., 2006). Și ca lectura să devină într-adevăr un exercițiu activ și de mare eficiență, este nevoie să se sprigine efectiv pe anumite deprinderi și obișnuințe încă de timpuriu formate la elevi și anume:

- deprinderea de a înțelege corect cele citite, de a-și îndrepta atenția spre problemele-cheie, centrale, de a descoperi noțiunile care exprimă esențialul (miezul lucrărilor), de a analiza și aprecierea materialului citit, de a reflecta asupra textului și de a interpreta personal cuprinsul de

idei, de a stabili legături între cele citite și experiența personală, de a atribui valori relative faptelor și ideilor cuprinse în text, de a trage concluzii corespunzătoare etc.;

- deprinderea de a-și pune probleme ei însuși, de a cerceta fapte proeminente (ieșire din comun) și care pot să fie utilizate în situații noi; de a-și reaminti din timp în timp faptele și datele asimilate deja și de a le asocia faptelor și datele actuale, diferitelor concepții și sisteme de idei; ușurința de a interpreta mijloacele de expresie științifică cuprinse în paginile cărții (formule, scheme, grafice, tabele, schițe, desene, planuri, fotografii etc.);

- deprinderea de a nota într-o manieră utilă și practică cunoștințele esențiale, datele semnificative asimilate în timpul lecturii, de a utiliza caietul de lectură (cu note de vocabular, cu aprecieri critice, cu transcripții de extrase), fișe rezumative pentru dezvoltarea capacității de sinteză, fișe de lectură (Ca sinteză a conținutului unei cărți, o fișă de lectură poate să cuprindă de obicei: “tema”, “rezumatul”, “aspectele caracteristice” (ideile), pe care se structurează tema, “consemnarea amănunțelor semnificative”, “aprecieri practice” sau alte judecăți motivate asupra valorii cărții etc.), extrase de teze principale etc. (I., Cerghit, I., Junga, J., Day).

O mai mare importanță trebuie acordată însușirii unor deprinderi de „lectură creatoare”, consacrate prelucrării cunoștințelor reținute pe baza lecturii, sub forma întocmirii de rezumate, conspecte și planuri, a efectuării unor teme scrise de sistematizare și fixare a cunoștințelor prin elaborare de referate, compuneri, eseuri, lucrări de trimestru (semestru) sau de an, articole etc. și spunerea unora dintre acestea discuții colective, prin organizarea de microsimepozioane, ședințe de cerc etc. (R., Juncu, Vl., Pîslaru, C., Temple).

Deoarece se manifestă o tendință vădită de a însoți manualul cu utilizarea unui număr sporit de alte mijloace și materiale auxiliare, capătă însemnătate deprinderea folosirii în mod frecvent a unor culegeri de texte originale, crestomații, culegeri de exerciții și probleme, atlase, hărți, colecții de materiale, demonstrative, discuri, benzi de magnetofon, seturi de diapozitive special realizate pentru a însoți unele manuale etc.

În vizorul cercetărilor științifice R. Mihail, E. Marilyn, studiul după text implică și o serie de deprinderi de disciplină a muncii intelectuale – regim ordonat de studiu, exercițiu zilnic, dozarea efortului de lectură în timp etc.; deprinderi de igienă a muncii – alternarea efortului de citit cu perioade de relaxare (pauze); alternarea lecturilor cu conținuturi diferite; alternarea lecturii cu activități de altă natură, de preferință fizice (activități practice, muncă efectivă, gimnastică, plimbări, joacă etc.); deprinderi ergonomice – de asigurare a unor condiții optime de lectură (organizarea locului de muncă) – asigurarea unei luminozități corespunzătoare din punct de vedere cantitativ și calitativ (cca 100 la suprafața mesei de lucru; concentrarea fluxului luminos direct pe text și caietul de note, din partea stângă; evitarea luminațiilor artificiale de calitate îndoielnică; înclinarea pupitrului; respectarea unei poziții corecte la masa de lucru și evitarea obosirii inutile a mișcărilor oculare – mai ales a cititului culcat); asigurarea liniștii necesare în așa fel încât să se asigure o bună concentrare a atenției; aerisirea camerei; menținerea unei temperaturi constante de lucru de 18°C; evitarea fumatului în camera unde se citește etc.

Modelul comportamental de promovare a lecturii în clase primare: prezența în imediata vecinătate a unui coleg care citește; referința/le frecvente ale învățătoarei la cărți; oportunitatea de a discuta textele citite, de a le valorifica mesajul; priceperea de a aplica în activitatea cotidiană instructivă cunoștințele căpătate prin lectură.

Circumstanțe care stimulează interesul pentru lectură: popularitatea cărților și publicațiilor periodice interesante pentru elevii din clasele primare; accesibilitatea cărților pentru care se manifestă interes; relevanța textelor propuse pentru lectură; valorificarea colegilor și adulților a experienței de cititor; conștientizarea diferenței propriului succes școlar de cantitatea și calitatea lecturii făcute; autoaprecierea justă a propriei experiențe de cititor.

Cerințe luate în procesul selectării textelor propuse pentru lectura individuală și în grup:

- *Corespunderea cu obiectivul cognitiv și formativ al activității.* Cum și educația cuprinde diferite aspecte ale pregătirii pentru viața socială, textele pe care le-am citi copiilor și împreună cu ei au vizat diferite aspecte ale vieții și au reflectat diverse soluții ale problemelor abordate.

- *Valoarea artistică incontestabilă a operei selectate.* Există în literatura universală suficiente cărți adresate în particular copiilor de diferite vârste și aceasta nu a lipsit din demersul educațional. Chiar dacă evenimentele sa-au referit la alte timpuri și locuri decât cele cunoscute elevilor o convorbire prealabilă (o evocare educată) a depășit dificultatea receptării mesajelor. A fost o cale de dezvoltare a copiilor, fără a-i obliga să învețe, ci doar făcându-i curioși. Deoarece obiectivul lecturii lor nu este învățarea istoriei literaturii, nici studiul literaturii ca știință, accentul analizei în acest caz se deplasează de la cognitiv spre afectiv, spre interpretări și accepții personale.

- *Valențele eticomorale ale mesajului.* Textul citit și discutat a permis atingerea unor obiective atitudinale, promovând precepte și valori acceptate în comunitatea etnică, în societatea dată. În contextul circumstanțelor de viață ale copiilor de la școala primară, posibilitatea de a discuta cu un adult despre cele citite și de a-l racorda la viața cotidiană și la propria experiență nu poate fi supraapreciată. Sarcina noastră a fost să ne angajăm într-o discuție cu elevii, și nu atât de a oferi soluții și a răspunde la întrebări, cât de a ghida un schimb constructiv de opinii.

- *Accesibilitatea de vârstă a textelor.* Personajele textelor selectate au fost nu neapărat copii de aceeași vârstă cu elevii pentru care am selectat textul, dar problemele și limbajul lor erau accesibile. Copiii erau pregătiți pentru înțelegerea conflictului și a soluționării lui, pentru interpretarea comportamentului unor personaje.

- *Volumul rezonabil al textului.* Pentru lectura cu voce tare, în grup, au fost alese texte de proporții mici, povești, povestiri, nuvele nu prea mari-citirea lor a durat atât cât poate să rămână atent un copil de vârsta școlară mică.

- *Valențele formative ale lecturii și ale discuției pe baza textului artistic și a celui publicistic.* Nu doar textul artistic, ci și cel publicistic scoate în relief diverse probleme care se pretează discuției, de aceea s-au utilizat articole de ziar sau eseuri, reportaje, o scrisoare la redacție sau materiale unor mese rotunde.

Lectura și interpretarea unor asemenea texte își găsesc tangențe cu viața cotidiană a copiilor și provoacă discuții aprinse. De exemplu, textul Anei Blandiana Strada Pisicilor abordează o problemă stringentă pentru elevii de vârstă școlară mică pisicile și câinii vagabonzi. Este important ca în acest text publicistic propus pentru lectură și discuție, să se găsească tangențele cu problemele relevante pentru elevi. Astfel, textul va servi ca imbold pentru discuția: Cum trebuie să se comporte omul cu animalele maidaneze?

Oscilația între protecția acestor animale (câini și pisici vagabonde, care trăiesc în preajma școlii, blocurilor, a spitalelor, etc.) și izolarea/închiderea/lichidarea lor, la scara orașelor contemporane mari, va permite lansarea diferitelor opinii și exprimarea diferitelor atitudini, care se vor încheia cu formularea unor soluții argumentate. Vor fi și unele încercări de a propune organismelor locale sugestii la temă.

Dar mai importantă decât soluțiile oferite va fi conștientizarea problemei în sine, raportarea ei la sine, la viața personală.

Dat fiind impactul diferitelor texte asupra formării personalității elevului și demersul educațional se va centra nu doar pe texte literare. Ci și pe texte publiciste și științifice.

Strategia abordării oricărui text literar se va constitui pe o activitate de evocare, prin care se vor scoate în relief – anticipativ – problemele luate în discuție.

Strategia abordării unui text nonliterar se va centra pe identificarea și valorificarea informațiilor relevante pentru înțelegerea acelui text. Considerăm că informațiile adiacente interpretării textului pot fi deduse, lansate de elevi sau oferite de învățătoare. Informațiile țin de: - autorul textului: cine este, ce cultură reprezintă, de ce etnie este, în ce epocă și unde a trăit; - contextul cultural al producerii textului: în ce limbă a fost scris, despre ce locuri sau evenimente se amintește etc.

Pregătind elevii pentru a citi un text publicistic cum este Strada pisicilor, învățătoarea va preciza cine este autoarea. Despre ce oraș este vorba, iar lectura textului va completa informațiile pe care le dețin deja elevii. Orașul pe care se poate întâmpla să nu-l fi vizitat elevii va căpăta în ochii lor dimensiuni reale și a prins viață.

Tehnicile de lectură captivantă, care implică total pe elevi sînt cele construite pe surpriză și – stilistic vorbind – pe efectul așteptării înșelate: *lectura ghidată și presupunerea prin termeni*.

Esența acestor tehnici rezidă în stabilirea unor pauze în momentele cele mai tensionate ale pînzei narative și măiestria de a provoca discuții, de a ghida și canaliza spre o diversitate de idei. Ca să nu mai vorbim despre impactul acestor discuții asupra abilităților de comunicare și asupra cizelării modelelor comportamentale, e suficient să remarcăm motivația pentru o lectură atentă și pentru detectarea argumentelor în text.

Pentru succesul discuției, va fi important să oferim tuturor elevilor ocazia sa-și spună opiniile și să se asculte unii pe alții. Pentru organizarea mai riguroasă a discuției, astfel încât și ascultarea reciprocă, și implicarea în proces să fie mai sigură, se va recurge la tehnica masa rotundă/cercul.

Tehnica masa rotundă (în varianta scrisă) – cercul (în varianta orală) se va constitui pe principii similare brainstorming-ului / brainwriting-ului, dar, în plus, îi va obliga pe toți participanții să-și expună opinia, să contribuie la soluționarea problemei etc.

În cadrul cercului sau al mesei rotunde, toți participanții, pe rînd, în consecutivitatea în care vor fi așezați, vor vorbi într-un subiect și vor scrie în continuarea celor notate deja de colegi. Nimeni nu va putea eschiva atunci cînd îi va vine rîndul.

În funcție de sarcina pe care trebuie s-o rezolve, se vor crea echipe mici de cîte 4-6 persoane unde vor fi încadrați toți elevii în același cerc.

De la un anumit elev, care a scris primul, foaia va circula din mîină în mîină, în același sens (bunăoară, orar), și fiecare-și va prezenta opinia în discuție. După ce se va încheia un cerc, se va analiza și se va generaliza informația acumulată în acest fel.

De asemenea se va comenta cum s-au modificat opiniile pe parcurs, ce i-a motivat pe copii să scrie sau să spună acest lucru, dacă au vrut de la început să scrie anume așa.

Textul se va preta discuției în mai multe probleme:

- Desenul animat este un refugiu pentru omul obosit.
- Tocmai faptul că cei slabi și simpatici sfîrșesc invariabil prin a învinge este încurajator.
- De ce recitim o carte sau revedem un film?
- De ce adultul simte nevoia de basm?

METODE DIDACTICE ÎN CARE PREDOMINĂ ACȚIUNEA DE COMUNICARE INTERNĂ

Reflecția personală este o metodă care poate fi utilizată cu succes în educația adulților pentru că solicită operațiile superioare ale gândirii și necesită operarea deductivă pe baza ipotezelor. Se bazează pe capacitatea activității mentale în scopul identificării de soluții nu doar prin achiziționarea de cunoștințe și punerea acestora în practică, ci mai ales prin „dialogul interiorizat”.

Operând în plan interior cu obiecte și fapte imaginate, reflecția este generatoare de noi structuri operatorii și cognitive. Fără reflecție, cunoștințele rămân la statutul de simple informații, fără a reprezenta adevărata cunoaștere. Ca formă interiorizată a inteligenței, reflecția este utilă pentru a descifra cunoașterea dincolo de informațiile citite sau văzute, pentru a putea formula păreri personale și a emite judecăți de valoare. Reflecția este foarte utilă astăzi, cînd există un „boom informațional” și o multitudine de surse ale cunoașterii, care tind să ducă la o învățare superficială.

În procesul de instruire, reflecția poate fi stimulată prin utilizarea unor strategii interactive de învățare (expunerea problematizată, discuția critică, cooperarea și schimbul de opinii, etc.).

Deprinderea de „a cugeta” în mod frecvent, constituie baza formării raționamentelor, incitînd la analiză și sinteză, la comparații și abstractizări, la interpretări personale și aplicații practice independente.

Metoda reflecției:

- valorifică integral resursele psihologice și pedagogice ale limbajului intern, care trebuie activate permanent la nivelul unor exerciții de meditație sistematică, posibile și necesare în cazul

atingerii unor standarde performante la nivelul activității didactice, în plan frontal, particular, individual;

- reflecția constituie, în același timp, o resursă tehnologică care poate fi activată la nivelul oricărei metode didactice în vederea stimulării inteligenței generale și speciale a elevilor.

Pe fundalul metodelor euristice metoda reflecției personale are un specific prin care caută să asocieze logica învățării prin descoperire. Ei îi este specifică activitatea bazată pe raționamentul inductiv sau deductiv sau trans-deductiv care impun o transformare a informațiilor achiziționale în vederea obținerii unor noi informații.

Aceasta fiind aplicată începând cu vârsta de 11 ani când elevii devin apti să desfășoare o activitate de elaborare prin reflecție odată cu dezvoltarea gândirii conceptuale și reflexive a inteligenței reflexive, precedată și pregătită de dezvoltare a inteligenței practice.

Metoda reflecției personale în actul de predare-învățare se bazează pe prevederile teoretice în deosebi pe taxonomia integrării a lui Bloom adaptată de Sanders care implică în cadrul activităților instructive interogarea multiprocesuală aplicată în scopul dezvoltării gândirii critice. Cu alte cuvinte, întrebările puse vor servi la aprecierea critică a unei sarcini. Deaceia ne-am propus să detaliem în continuare conținutul *interogății multiprocesuale*.

Întrebările literare cer informații exacte. De obicei, ele nu necesită decât memorarea răspunsurilor care pot fi găsite, de regulă, în text, astfel de la elev se cere un efort minim.

Se crede, adesea, că elevii care învață cel mai bine sunt cei care le plac îndeosebi întrebările literare. Unii cercetători au constatat încă că, deoarece răspunsurile la aceste întrebări sunt fie corecte, fie incorecte, elevii foarte buni le consideră cele mai pretențioase și mai amenișătoare.

Întrebările de traducere le solicită elevilor să modifice informațiile sau să le restructureze în diferite imagini. O astfel de întrebare le va cere, de exemplu, să își imagineze pe care o văd sau sunetele pe care le aud în timpul lecturii și apoi, prin utilizarea limbajului, să le comunice celorlalți imaginea pe care au văzut-o. Acest proces creativ presupune o implicare activă.

Întrebările interpretative le cer elevilor să descopere conexiunile dintre idei, fapte, definiții sau valori. Elevul trebuie să se gândească în ce fel anumite idei și să construiască diverse contexte pentru acestea. O întrebare de interpretare este, de exemplu: „De ce credeți că eroina a așteptat pînă s-a întors acasă tatăl ei?” sau „Care credeți că este motivul ce a provocat desfășurarea evenimentului tragic?” astfel de întrebări stimulează meditații interesante. Sanders consideră că întrebările de interpretare sunt esențiale în gândirea la nivel superior, alții (Vaughn și Estes, 1985) cred că înțelegerea este, în fond, interpretare.

Întrebările aplicative le oferă elevilor ocazia de a rezolva sau de a dezvolta mai departe diverse probleme de logică ori raționamente întâlnite în lectură sau în experiențele lor de învățare.

Întrebările analitice sunt cele care abordează probleme de genul: „Este oare acest eveniment explicat în mod adecvat?” sau „Există alte reacții sau împrejurări care explică lucrurile mai bine sau mai rațional?” „Elevul poate fi întrebăat despre motivele acțiunilor unui personaj sau despre planul de cercetare al unui experimentator sau poate să pună sub semnul întrebării validitatea raționamentului pe care se bazează încheierea povestirii.

Întrebările sintetice încurajează rezolvarea problemelor în mod creativ, pe baza unei gândiri originale. Dacă întrebările aplicative îl determină pe elevi să rezolve probleme bazate pe informații pe care ei le dețin deja, atunci cele sintetice le permit să facă uz de toate cunoștințele și experiențele lor pentru a rezolva în mod creativ. Întrebările sintetice le cer elevilor să creeze scenarii alternative. Iată câteva exemple de astfel de întrebări: „Ce credeți că ar fi putut face aceste două personaje pentru a evita suspiciunile?” sau „Cum am putea privi împrejurările date în așa fel încît să evităm problemele pe care le avem acum?”.

Întrebările evaluative le cer elevilor să exprime judecăți de genul bun/rău, corect/greșit, în funcție de standardele definite de ei însuși. Aceste întrebări presupun că elevul înțelege faptele descrise și le integrează într-un sistem personal de convingeri, pe baza căruia poate face judecăți. Este o integrare și o înțelegere complexă, care personalizează procesul de învățare și îi dă

elevului posibilitatea de a-și însuși cu adevărat noile idei și concepte. Întrebările evaluative îi determină pe elevi să aprecieze calitatea informațiilor acumulate sau, în unele cazuri, propriile lor comportamente în lumina informațiilor noi. (De exemplu, nerespectarea igienei personale – în lumina a ceea ce tocmai au învățat despre formarea cariilor dentale, spre exemplu). Li se poate cere să aprecieze comportamentul unui personaj dintr-o povestire, să demonstreze dacă a procedat bine sau rău ori dacă a fost sincer sau nu cu alte personaje.

Metoda reflecției personale în practica educațională se realizează prin prisma Modelului celor patru tipuri de înțelegere care se actualizează pe măsură ce ni se prezintă un conținut nou și anume:

- *Înțelegerea globală* care ne furnizează concepții generale despre un domeniu tematic sau de conținut.

- *Înțelegerea interpretativă*, similară cu nivelul de interpretare al lui Bloom, are loc atunci când elevul este capabil să discute implicările, să descopere relațiile și să îmbine ideile sau informații din cele mai diferite domenii, care uneori nu au nimic comun.

- *Înțelegerea personală*, care corelează însușirea cunoștințelor noi cu experiențele personale și cu cele deja asimilate de elev.

- *Înțelegerea critică*, care îi permite elevului să se detașeze de conținut, să-l analizeze, să-i aprecieze valoarea relativă, corectitudinea, utilitatea și însemnătatea, în lumina cunoștințelor, convingerilor și concepțiilor dale noi.

Pe fonul acestui model întrebările vor fi formulate în așa fel ca să ghideze elevii spre cele 4 tipuri de înțelegere, care bineînțeles diferă ca nivelul de dificultate și complexitate de la general la critic, fiecare tip solicitându-i elevului să acționeze în conformitate cu cunoștințele proaspăt acumulate, să le plaseze cu grijă într-un context semantizat.

Este important ca elevii să considere învățarea drept un flux continuu de idei, informații și experiențe. Învățarea nu poate fi un act izolat, ea fiind încadrată într-o experiență de viață și didactică a elevului. Deci trebuie să punem astfel de întrebări, care vor facilita legătura dintre ceea ce învață și ceea ce elevii cunosc, înțeleg, cred și simt deja. Această înseamnă că trebuie să ne gândim nu doar la o lecție specifică despre conținut, ci și la mulțimea de semnificații pe care cei ce învață le-au construit din experiența lor instituită.

Atunci când prezentăm un conținut, trebuie să le ajutăm elevilor să privească în interiorul povestirii, pentru a observa legături și concepte, să creeze conexiuni în afara povestirii, înconjurându-i să compare și să opună această experiență de învățare sau acest text cu altele pe care le-au citit. Îi vom ruga să găsească motivele în povestire și să le raporteze la altele similare din cele citite sau din viața personală, să-i întrebăm în ce mod a fost influențată gândirea lor actuală de experiențele anterioare.

Este important să observăm câteva *principii de predare* în acest proces. *Primul principiu* - că unul dintre tipurile de gândire încurajată este anticiparea. Pe parcursul povestirii vi s-a cerut să vă gândiți la ceea ce se poate întâmpla în continuare. Pe parcursul povestirii vi s-a cerut să vă gândiți la ceea ce se poate întâmpla în continuare. Fenomenul anticipării este un factor important, care afectează gândirea critică și înțelegerea. Anticiparea sporește interesul și îl obligă pe cititor să examineze ceea ce deja știe și ceea ce nu știe, ridicând astfel nivelul de asimilare a cunoștințelor. Procesul de anticipare îl ajută pe cititor să-și stabilească un scop pentru lectură și gândire. Procesul de anticipare îl ajută pe cititor să-și stabilească un scop pentru lectură și gândire. Stabilirea scopului a fost direct legată de înțelegere. După unii autori, stabilirea scopului și aflarea răspunsului la întrebările puse reprezintă însăși definiția înțelegerii (Steele & Steele, 1991). Astfel, anticiparea, formularea de ipoteze sînt factorii esențiali pentru înțelegere. Este important să observăm că nu contează dacă anticipările sînt corecte, ci faptul ca cititorul să se implice în activitate, începînd astfel procesul de căutare a răspunsurilor, de validare sau invalidare a ipotezelor formulate.

Al doilea principiu, pentru îndrumarea experiențelor de învățare spre operațiile de gândire de nivel superior în maniera descrisă aici, presupune elaborarea unui plan coerent, care să direcționeze gândirea elevilor. Este important, mai ales pentru profesorii începători, să elaboreze

un plan pentru lectura unui text, astfel încât să le permită elevilor să se implice în diverse procese de gândire. Planul însă trebuie folosit doar ca ghid, căci profesorii trebuie, de asemenea, să urmeze cursul impus discuției de către clasă, modificând, la nevoie, întrebările, în funcție de răspunsurile elevilor. Când citim o povestire cu elevii, urmăm în linii mari planul de lecție, dar lăsăm ideile elevilor să ne călăuzească în discuțiile despre ceea ce prezintă interes deosebit pentru ei. În general, discuția îl va face pe profesor să pună mai multe întrebări decât și-a planificat. Nu trebuie să uităm însă de cele de tipul: “Ce credeți că se va întâmpla în continuare?”, “Ce părere aveți despre...?”, “Care este opinia voastră despre personajul aceasta/acțiunea aceasta?”. Nu uitați să puneți întrebări care implică mai multe răspunsuri posibile, și nu doar un singur răspuns corect.

Mai este un moment important referitor la interogare. Deoarece profesorul este inițiatorul procesului de interogare, elevii tind să-i răspundă profesorului. Aceștia îl fixează cu privirea pe profesor, îl ascultă atent, dar își permit să fie mai puțin interesați când își ascultă colegii de clasă. Dacă dorim să întreținem un adevărat dialog în clasă, trebuie să schimbăm acest model de interacțiune. Profesorii se compară direct, dar susțin acest model. Schimbarea comportamentului va implica schimbarea demersului didactic.

În primul rând, profesorul trebuie să înceteze să mai fie un comentator. Când elevii spun ceva, profesorii de obicei consideră că trebuie neapărat să răspundă. Astfel apare un model de conversație, care sună în felul următor:

La început vorbește profesorul, apoi elevul A, apoi profesorul, apoi elevul B, profesorul, elevul C, profesorul, elevul D, profesorul etc.

Atât timp cât profesorul va fi implicat în acest model de replică, elevii nu vor conversa unul cu altul. Fiecare dintre ei va avea o discuție în mod individual cu profesorul. Este mai bine ca profesorul să modereze și să ghideze discuția dintre elevi. Astfel vorbește elevul A, apoi elevul B, apoi elevul C și așa mai departe. Sigur că profesorul poate să intervină, însă doar ca o parte a unui discurs și nu ca figură centrală.

Al doilea tip de comportament, care îl menține pe profesor într-un model de interacțiune centralizată, este tendința de evaluare imediată. Acestea se manifestă prin următoarele: de fiecare dată, când vorbește elevul, profesorul îi apreciază comentariile. Deseori observăm că profesorul răspunde: “Este corect”, “Nu este corect”, “E posibil oare?” etc. Renunțând la acest model, profesorii pot face următoarele comentarii: “Cine mai dorește să spună ceva?” sau “Ceilalți ce cred despre aceasta?”. Scopul este de a înlătura contextul de evaluare în care nu se ține cont de libera exprimare a elevilor.

Când planificăm o astfel de lecție, este important să stabilim unde anume vom întrerupe lectura pentru a pune întrebări. Chiar dacă pauzele par firești, e nevoie de exercițiu pentru a identifica aceste locuri. Nu e atât de ușor cum pare a fi; punctele de oprire trebuie repetate cu grijă, pentru a le permite elevilor să mediteze asupra textului și să anticipeze ce se va întâmpla în continuare.

O problemă importantă de care trebuie să ținem seama când îi interogăm pe elevi este cea a „timpului de așteptare”. Aceasta se referă la perioada de timp în care profesorul așteaptă, înainte de a pune o altă întrebare, sau de a răspunde retoric. Au fost efectuate numeroase studii la această temă (Steele & Meredith, 1991).[apud, 28] care demonstrează că există o relație directă între durata pauzei pe care o face profesorul și nivelul de gândire al elevilor. De obicei, profesorii așteaptă în medie doar o secundă sau mai puțin. Cercetările arată că, atunci când durata așteptării crește pînă la trei secunde, sporește și nivelul de gândire, precum și numărul elevilor care vor răspunde. Este esențial deci ca profesorii să-și modifice comportamentul de interogare, rezervînd destul timp pentru răspunsuri. Bunul simț ne spune că, dacă se pun întrebări care stimulează gândirea, elevii au nevoie de timp pentru a se gândi.

În fine, când profesorii încep o *interogare multiprocesuală*, este important ca toți elevii să fie înconjurați a participa. Pentru a realiza acest lucru, profesorii trebuie să-i îndemne să răspundă și pe cei mai timizi, nominalizîndu-i, și uneori să-i treacă cu vederea pe elevii care vor să răspundă la fiecare întrebare. Mulți elevi nu răspund de bunăvoie, pentru că întrebările sînt de

obicei evaluative (întrebări de testare, cu răspunsuri corecte sau greșite) și nu sînt parte a discursului. Cînd profesorii renunță la întrebările evaluative și recurg la cele care stimulează gîndirea și învățarea critică, elevii sînt mult mai dispuși să se implice în discuție. Pe măsură ce se obișnuiesc cu discuțiile veritabile, cînd toate ideile sînt respectate și considerate importante și în care nu există un singur răspuns corect, ei vor fi tot dornici să-și exprime gîndurile și să asculte ideile altora. Cînd elevii ajung la acest nivel de interacțiune în clasă, gîndirea discuției trebuie să se desfășoare în așa fel încît să fie cuprinși toți membrii grupului, astfel devenind mai puțin complicată pentru profesor și mai firească pentru elevi.

Cele folosite aici sînt identificate după tipul lor în cadrul lecției și îl îndeamnă pe elevi să cerceteze, să interpreteze informații, să sintetizeze idei, să analizeze date, să reconstruiască sau să traducă imagini, să evalueze sau să aplice ipotezele lor la povestire, pe măsură ce o citește. Aceste întrebări sînt derivate din adaptarea făcută de Sanders (1969) taxonomiei integrării a lui Bloom, dar există multe posibilități de a conceptualiza tipurile de întrebări. Important este că acestea constituie un mijloc de declanșare a diferitelor feluri de gîndire la diverse niveluri de complexitate.

Exemplu de aplicare a *Tehnicii reflecția personală- interogarea multiprocusuală*. Scopul aplicării acestei tehnici este de a dezvolta spiritul de observație, formarea abilității de a discifra o sarcină și a o descriere. Deasemenea, aceasta are scopul de a-l obișnui pe elev să pună el diferite întrebări (și să și le pună sie).

Ținem să menționăm faptul că la aplicarea tehnicii, aceasta se completează pe măsură ce elevii au asimilat și ei diverse tehnici de formulare a întrebărilor.

Textul științific: *Furnicile* la lecția de dirigenție cu subiectul „*Vietățile naturii timpului natal*”.

FURNICILE

Nu este surprinzător faptul că furnicile par să se găsească peste tot. Ele sînt un grup de insecte foarte rezistente, cu o structură socială și colonială complexă. Capacitatea lor de a găsi hrana poate fi adesea observată cînd un șir lung de furnici intră în casă la o hrană preferată. O legendă a băștinașilor din America povestește că, demult, Pămîntul era acoperit de apă. Creatorul a făcut apoi furnici, care s-au înmulțit în număr mare și au format uscatul. Legenda susține că aceasta este motivul pentru care întotdeauna găsim furnici, oriunde am săpa în pămînt.

Există peste 6000 de specii de furnici, cunoscute în toată lumea. Deși cele mai multe specii trăiesc în zona tropicală, există multe și în regiuni temperate, iar în viața lor zilnică este organizată printr-o structură socială complexă. Cuiburile furnicilor sînt de obicei subterane și pot rezista mulți ani. Fiecare cuib poate să conțină mai multe milioane de indivizi și are o regină înaripată, masculi și mii de lucrătoare care nu se înmulțesc și nu zboară – acestea se văd cel mai adesea mișunînd în căutarea hranei. Unele lucrătoare cu fălcile foarte mari, cunoscute ca furnici – soldați, sînt specializate în apărarea cuibului. Ele atacă cu sălbăticie prădătorii din apropiere

Furnicile construiesc multe tipuri de cuiburi, unele colonii stabilindu-se sub pavaje, în timp ce furnica de lemn formează movile imense de ace de pin și din rămurele, cu o înălțime de peste 150 cm și diametru de 300 cm. Fiecare cuib are o mulțime de galerii, prin care furnicile circulă liber, și camere în care sînt crescuți larvele și puii. Aceste larve sînt hrănite de către lucrătoare.

În zona tropicală, armata de furnici – legionari trăiește la suprafața solului, deplasîndu-se în grupuri mari. Aceste coloane de furnici feroce străbat pădurea, omorînd și mîncînd orice animal le iese în cale.

Furnicile țesătoare, care cuibăresc în copaci, își fac cuiburi din frunze, legînd frunzele laolaltă cu fire de mătase. Firul de mătase este produs de către larve, pe care furnica matură le ține între fălci ca pe niște ace de cusut vii, în timp ce frunzele sînt legate laolaltă pentru a forma cuibul.

Furnicile înrobitoare și-au dezvoltat o tehnică proprie de creștere a puilor. Ele nu au furnici lucrătoare, dar jefuiesc cuiburile altor specii. Lucrătoarele capturate sînt duse în cuib, unde îngrijesc puii noilor stăpîni.

În timp ce albinele sunt utile omului datorită mierii pe care o produc, furnicile și viespile, deși uneori supărătoare, sunt importante pentru reducerea numărului de insecte dăunătoare.

Întrebări aplicate:

Literale. Despre ce categorii de furnici relatează textul? Câte specii de furnici sunt cunoscute? Acestea au solicitat informații exacte la care răspunsurile elevului le au găsit în text. Ei doar au repetat ceea ce afirmat deja și au răspuns corect. Pentru remarcă faptul că ne-am convins de faptul că aceste întrebări reclamă un efort minim din partea elevului, dar riscurile de a da un răspuns greșit sunt mari;

De traducere, care au reclamat o modificare a informației, o restructurare a ei în imagini diferite. Textul verbal lecturat s-a completat prin întrebări de felul: Ce ați văzut? Ce ați avut? Ce ați simțit? Aceste întrebări au creat o nouă experiență senzorială, care mai apoi a fost tradusă în limbaj verbal. S-au pus următoarele întrebări: cum arată regina furnicilor? Ce înseamnă cuvântul pavaj?

Intrepretative. Acestea au cerut descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, definiții, valori prin care elevii și-au dat seama cum se bagă diverse concepte pentru a avea un sens. Aceste enunțuri interogative, s-au structurat pe relevarea unor legături și pe îndemnul de a le argumenta: de ce unele categorii de furnici sunt supranumite soldați, țesătoare, înrobitoare?

Aplicative: Ce se întâmplă cu un furnicar la moartea reginei? Cum trebuie să procedeze un om care se întâlnește cu furnicile - legionari? Întrebările de acest fel au oferit posibilitatea de a rezolva problema autentică și de a dezvolta raționamentele. Ne-am convins de faptul că răspunsurile la acest fel de întrebări cer o racordare a modalității de a gândi logic la situația dată;

Analitice. Acestea au fost formulate pentru a cerceta în profunzime textul, examinându-l din unghiuri diferite. Prin formularea acestor întrebări (de ex. există și alte opinii privind cazul deschis?) am tins să creăm oportunitatea de a vedea lucrurile în diverse perspective, de a analiza conținutul, de a-și expune logic argumentele și contrar argumentele: - Ce a dus la formarea în natură a altor specii de furnici? - De ce într-un furnicar vietățile au funcții diferite?;

Evaluative. Acestea au reclamat spre aprecierea elevilor și ei au dat calificativele bun/rău, corect, greșit în funcțiile de standardele difinite chiar de către dînșii și cu referire la subiectul studiat. Ne-am convins că abordarea unor din aceste tipuri de întrebări i-au dat posibilitatea examenatului de a-și personaliza procesul de învățare, se a-și însuși cu adevărat noile idei: - Pentru cine este folositoare munca furnicilor? - De ce furnica este un simbol al hărniciei?

METODE DE EXPLORARE DIRECTĂ A REALITĂȚII

Ca și metodă de cercetare, **observarea** presupune atât studiul temeinic al unor obiecte, fenomene și procese cât mai ales, identificarea legităților naturale și sociale care se pot crea între acestea. O cercetare eficientă se bazează pe aptitudinea de a observa în mod conștient realitatea.

Observația directă

•metoda de explorare a unor obiecte / fenomene fie sub îndrumarea profesorului (observare dirijată), fie în mod autonom (observatie independenta).

•scopul observatiei – depistarea unor noi aspecte ale realitatii si intregirea (completarea) unor informatii.

•este o metoda participativa deoarece se bazeaza pe receptivitatea elevilor si implicarea lor in cunoastere.

•observatia poate fi de scurta / lunga durata; ea conduce la formarea unor calitati comportamentale (consecventa, rabdarea, perseverenta, imaginatia, perspicacitatea)

•observatia se va finaliza, din punct de vedere didactic, in desene / grafice / tabele /referate

Observația: urmărirea și înregistrarea sistematică a datelor despre obiecte și fenomene, în scopul cunoașterii lor.

Metoda observației sistematice și independente:

- valorifică modelul cercetării științifice clasice prin intermediul unor raționamente inductive și deductive care asigură investigarea directă a unor obiecte, fapte, evenimente, relații, corelații;

- funcția pedagogică a acestei metode este de formare și dezvoltare a spiritului de cercetare obiectivă a realității, pe baza unor criterii de rigurozitate științifică asumate la niveluri psihopedagogice și sociale adecvate fiecărei trepte (pre)școlare;

Structura metodei parcurge următoarele *etape*: sesizarea elementelor esențiale ale fenomenului studiat; definirea trăsăturilor generale la nivelul unor categorii observabile; exprimarea sintetică, la nivel conceptual, a funcției sociale a fenomenului studiat;

- desfășurarea etapelor implică intervenția orientativă a profesorului, pe baza căreia elevul poate obține informațiile necesare pentru formarea și aplicarea noțiunilor incluse în programele școlare, printr-un efort propriu de cunoaștere nemijlocită a realității;

- perfecționarea metodei vizează asigurarea saltului de la observația dirijată de profesor, la observarea sistematică, realizată independent de elev prin valorificarea procedeelelor de diferențiere a instruirii, aplicabile în diferite situații didactice, în condițiile unui învățământ diferențiat, pe grupe sau individual.

Formele observării: dirijată, independentă, spontană, de scurtă/ lungă durată etc.

Experimentul: provocarea intenționată a unui fenomen în scopul studierii acestuia. **Experimentul**, constituie o observare provocată a unui fenomen sau proces în condiții determinate, cu scopul observării și analizării unor comportamente, stabilirii unor raporturi de cauzalitate sau al verificării unor ipoteze.

Învățarea experimentală dezvoltă spiritul de observație și raționamentul, cultivă interesul, curiozitatea și capacitatea de explorare a realității.

În general, *experimentul, ca metodă didactică* este foarte utilă în învățământul profesional și tehnic, care solicită aptitudini practice specifice.

Tipuri de experiment: demonstrativ, aplicativ, de laborator, natural, individual/echipă etc.

Metoda experimentului:

- corespunde cerințelor specifice activității didactice realizabilă în laborator, cabinet, atelier școlar;

- urmărește formarea-dezvoltarea spiritului de investigație experimentală, care presupune aplicarea cunoștințelor științifice în diferite contexte productive;

- obiectivele vizează capacitatea de a formula și a verifica ipoteze științifice; a elabora definiții operaționale; a organiza aplicarea cunoștințelor științifice în context didactic frontal, individual, de grup;

- structura de proiectare implică parcurgerea următoarelor etape: motivarea psihopedagogică a elevului pentru situații de experimentare; argumentarea importanței demersului experimental care urmează să fie realizat în cadrul activității didactice; prezentarea ipotezei sau ipotezelor care solicită declanșarea experimentului;

- reactualizarea cunoștințelor și a capacităților necesare pentru desfășurarea experimentului, cu precizarea condițiilor didactice și tehnologice; desfășurarea experimentului sub îndrumarea profesorului; observarea și consemnarea fenomenelor semnificative care apar pe parcursul realizării experimentului; verificare și dezbateră rezultatelor; definitivarea concluziilor în sens științific și pedagogic.

Desfășurare:

Ca și observarea, experimentul ca metodă didactică derivă din metoda de cercetare cu același nume; servind însă realizării unor obiective pedagogice. Experimentul constă în provocarea intenționată a unui fenomen în scopul studierii lui.

Cele mai întâlnite *forme ale experimentului* sunt:

1. *Experimentul cu caracter demonstrativ- realizat de profesor, în fața clasei*, în următoarea succesiune de etape: asigurarea unei pregătiri teoretice: sunt actualizate sau prezentate cunoștințele teoretice care vor fi utilizate pe parcursul desfășurării activității experimentale sau la prelucrarea datelor și stabilirea concluziilor; cunoașterea aparaturii de către

elevi: sunt descrise trusele, aparatele, instalațiile experimentale; executarea lucrării experimentale de către profesor, cu explicarea demersurilor efectuate și asigurarea unei atitudini active din partea elevilor; elaborarea concluziilor, prin antrenarea elevilor.

2. *Experimentul cu caracter de cercetare se aseamănă cel mai mult cu experiența ca metodă de cercetare* și parcurge aproximativ etapele unei investigații experimentale autentice: delimitarea unei probleme; emiterea de ipoteze; organizarea unor situații experimentale; desfășurarea propriu-zisă a experimentului, cu folosirea aparaturii de laborator; prelucrarea și interpretarea datelor; confirmarea sau infirmarea ipotezei.

3. *Experimentul cu caracter aplicativ urmărește confirmarea experimentală a unor cunoștințe științifice anterior dobândite.* Se parcurg următoarele etape: prezentarea sau actualizarea cunoștințelor teoretice; prezentarea sarcinilor de lucru; organizarea activității elevilor: gruparea lor, repartizarea truselor; executarea activității experimentale de către elevi sub îndrumarea cadrului didactic; consemnarea rezultatelor; comentarea rezultatelor și stabilirea concluziilor.

Utilizarea metodei experimentului este condiționată de existența unui spațiu școlar adecvat (laborator școlar) și a unor mijloace de învățământ corespunzătoare (aparatură de laborator, truse, montaje etc.)

În cazul experimentului cu caracter de cercetare și al celui aplicativ activitatea elevilor se poate organiza fie pe grupe, fie individual.

Ca și observarea sistematică, *experimentul dispune de importante valențe formative, stimulând activitatea de investigație personală și independența și favorizând dezvoltarea intereselor cognitive.*

Studiul de caz reprezintă o metodă de cercetare a realității și mijlocește o confruntare directă cu o situație din viața reală, spre deosebire de simulare și modelare în cadrul cărora se operează cu substitute ale realității.

Studiul de caz: presupune confruntarea elevului cu o situație din viața reală („caz”) cu scopul de a observa, înțelege, interpreta sau chiar soluționa. Un caz reflectă o situație tipică, reprezentativă și semnificativă pentru anumite stări de lucruri.

Cerințe solicitate: autenticitate; implică o situație-problemă, care cere un diagnostic sau o decizie; complet și relevant în raport cu obiectivele fixate; stimulativ pentru elevi.

Studiul de caz

- este o metoda de explorare directă dar și o metodă acțională;
- constă în etalarea unor situații tipice, reprezentative pentru o clasă de fenomene, ale caror trăsături sunt cercetate în profunzime, din mai multe puncte de vedere;

- studiul de caz urmărește:

- a) identificarea cauzelor care au determinat declanșarea fenomenului respectiv

- b) evoluția fenomenului comparativ cu fapte /evenimente similare

- folosește atât pentru cunoașterea inductivă (pornind de la premise particulare se trece la concluzii generale), cât și deductivă (particularizând și concretizând unele aspecte de ordin general)

Etapele prezentării studiului de caz:

- a) descoperirea cazului și înțelegerea profundă a acestuia

- b) examinarea cazului din mai multe perspective: teoretică, documentară, practică

- c) selectarea metodelor de analiză

- d) prelucrarea cazului respectiv: sistematizarea informațiilor; analiza situațiilor prezentate; stabilirea variantelor de rezolvare

- e) stabilirea concluziilor (alegerea variantei optime)

Studiul de caz este o metoda care apropie principiul de învățare de modelul vieții, al practicii, având mare valoare euristica și aplicativă.

Elevii vor fi obișnuiți: să adune informații; să le selecteze; să le valorifice; să anticipeze evoluția evenimentelor; să elaboreze decizii eficiente, în mod argumentat; să examineze critic situația (cazul)

Profesorul: prezinta cazul; organizeaza si conduce procesul de analiza a acestui caz; dirijeaza dezbaterile; sugereaza variante de solutionare (dar fara a impune); se foloseste interviul, ancheta, cercetare documente etc.

Studiul de caz, prin natura lui, obliga pe elevi sa caute si sa gaseasca mai multe variante de solutionare a problemei in fata careia se afla. In aceasta ipostaza, studiul de caz nu urmareste dobandirea de noi cunostinte, ci mai degraba aplicarea practica a unor cunostinte insusite deja, in conditii si sub forme noi, impuse de situatia-problema ce urmeaza a fi solutionata prin gandire si imaginatie.

Aceasta metoda poate fi folosita cu precadere in adancirea sistematizarii si consolidarii cunostintelor, al verificarii capacitatii si priceperii de punere in practica a cunostintelor teoretice, a formarii unor calitati necesare in activitatea de conducere, a formarii priceperii de a adopta decizii optime, in modelarea unor atitudini si opinii colective.

Metoda studiului de caz aduce in atentie „cazuri de viață”, cazuri probleme reale, concrete și semnificative.

Punerea în practica a acestei metode impune, înainte de toate, profesorului sa găsească un caz adecvat profilului școlii și disciplinei pe care o predă, să experimenteze în prealabil pe grupuri restrânse și apoi să o integreze în sistemul lui de activitate. Cazul ales pornește de la necesitatea împletirii teoriei cu practica și trebuie ales cu discernământ și obiectivitate, pe baza unui studiu temeinic la fața locului. Prin intermediul cazului, elevii urmează să-și formeze o concepție înaintată, opusă concepțiilor învechite, să-și dezvolte dorința de reflecție, de investigare, de a lua hotărâri, prin preocuparea de a soluționa respectiva problemă.

În *alegerea cazului*, învățătorul trebuie:

- să stabilească cu exactitate rolul studiului de caz în procesul de învățămînt, acesta urmînd a se concretiza într-o sarcină precisă de învățare în programa de învățare;

- să asigure cadrul teoretic, conceptual, corespunzător analizei care se va întreprinde;

- să aleagă un caz cu un grad de dificultate adecvat nivelului de pregătire teoretică și practică a elevilor, posibilităților de efort intelectual sau fizic al acestora.

Aplicarea acestei metode trebuie realizată în așa fel încît ea să devină o metodă euristică, adică să permită căutarea și descoperirea unor răspunsuri argumentate științific, să pună în evidență creativitatea în rezolvarea problemei.

În prezentarea studiului de caz învățătorul trebuie să aibă în vedere titlul acesteia, care trebuie să fie cît mai atractiv, mai inventiv, să trezească curiozitatea și interesul, trebuie să descrie detaliat problema, să precizeze concret sarcinile de învățare.

Efectuarea unei analize de caz presupune cunoașterea prealabilă de către elevi a modului cum urmeaza să se desfășoare, a etapelor ce vor trebui parcurse.

Învățătorul are misiunea de a prezenta cazul, de a organiza și conduce procesul de analiza de a stăpîni orice situație ce poate apare pe parcursul discuțiilor. Prin activitatea lui, va trebui să încurajeze participarea activă a grupului de elevi în elaborarea diferitelor ipoteze, opinii sau soluții, să mențină un curs normal și la obiect al activității.

În *rezolvarea studiului de caz* apar mai multe soluții care trebuie confruntate în vederea stabilirii unei ierarhii a acestora. Acest lucru poate fi facilitat prin întocmirea unor tabele în care să se treacă structurat diferitele concluzii.

Variante	Avantaje	Dezavantaje	Consecințe
----------	----------	-------------	------------

Varianta I			
------------	--	--	--

Varianta II			
-------------	--	--	--

Varianta III			
--------------	--	--	--

Aplicarea metodei studiului de caz se poate realiza, în principal, sub forma a *trei variante*.

Varianta 1: Metoda situației (Case – Study – Method) care presupune o prezentare completă a cazului – problemă, cu toate informațiile necesare soluționării.

Avantaje: discutarea cazului începe imediat

Dezavantaje: corespunde mai puțin realității practice care obligă educatorul să-și procure informațiile necesare. Se folosește la începutul aplicării acestei metode când experiența este redusă și există puțin timp la dispoziție.

Varianta 2: Studiul analitic al cazului (Incidence Method) presupune prezentarea completă a situației existente, dar informațiile necesare soluționării sunt redată numai parțial sau deloc. Această variantă este mai aproape de realitate, obligă la căutarea și procurarea personală a informațiilor necesare oricarei soluționări, elevii vor fi nevoiți să muncească individual și independent, formularea exactă a întrebărilor ajutându-l să facă corelații.

Varianta 3: Studiul fără prezentarea completă a informațiilor necesare rezolvării cazului; elevilor li se propun doar sarcini concrete de rezolvat, urmînd să se descurce prin eforturi proprii.

Sub raport organizatoric metoda studiului de caz se poate realiza individual, pe grupe de elevi, frontal, cu ajutorul procedurii Phillips 66.

Organizarea individuală presupune ca fiecare elev să capete sarcina de a studia cazul și apoi să prezinte hotărîrea pe carea adoptat-o. Educatorul va supraveghea studiul fiecăruia și în final va selecționa cîțiva care să-și propună soluțiile.

Avantaj: solicitarea intensă a unei activități intelectuale.

Dezavantaj: elevul selectionat își va argumenta hotărîrea, ceilalți fiind nevoiți să caute singuri motivele din cauza cărora nu sa ajuns la soluția optimă.

În organizarea pe grupe, din colectivul unei clase se va alege subgrupa care sub conducerea unui lider preia discuția cazului în vederea soluționării. Ceilalți elevi vor urmări cazul pentru a face observații critice la final.

Avantaj: participarea tuturor elevilor la soluționarea cazului.

Dezavantaj: activitatea intensă doar a cîtorva elevi. Este recomandabil să se utilizeze când există puțin timp la dispoziție.

În cazul activității frontale cazul va fi dat spre cercetare întregului colectiv iar discuția se va purta cu toți.

Avantaj: toți elevii participă în mod egal la soluționarea cazului.

Dezavantaj: nu se face simțită participarea individuală a elevilor.

Indiferent de modul de organizare este necesar ca la sfîrșit să se treacă la analiza și evaluarea activității desfășurate, grupurile să-și prezinte rezultatele, să facă schimb reciproc de informații, să tragă concluzii. Pentru economie de timp analiza se poate efectua separat, la nivelul fiecărei echipe, urmînd ca la ședința comună conducătorii să prezinte doar sinteza opiniilor din grup.

Indiferent de modul de organizare a acestei metode, învățătorul trebuie să încurajeze exprimarea liberă, bazată pe argumente a elevilor.

Dezbaterea în jurul cazului amplifică și intensifică relațiile dintre participanți, sporește puterea de argumentație, accentuează lupta pentru apărarea propriilor idei, cultivă spiritul de responsabilitate, accelerează formarea personalității prin descoperirea unor lipsuri și încercarea de a le corecta.

Vom prezenta unele secvențe educaționale de aplicare a studiului de caz la lecțiile de dirigenție în clasele primare. Studiul cazurilor a cerut elevilor să analizeze diferite situații „problemă” și să ajungă la propriile concluzii referitoare la modalitățile de rezolvare și consecințele acestora și a îmbrăcat diferite forme dar, concret a implicat analiza, diferitelor incidente din comunitate, conflicte sau dileme, fictive sau cunoscute din viața reală, prin intermediul presei, cărții sau altor surse.

Strategiile elaborate de aplicare a acestei metode va avea o serie de elemente: descrierea faptelor, prezentarea problemei generale de conflict, referire la argumentele diferitelor poziții care pot fi luate, decizie sau rezultatul desprins în urma discuției cazului prezentat, explicarea raționamentului care a stat la baza deciziei. Deasemenea strategia va viza cazuri reale și ipotetice, scurte și lungi, bazate pe evenimente reale prezentate în presă sau derivînd din viața de zi cu zi.

Datele referitoare la caz vor sta la baza discuției cu elevii, deaceia analiza cazului va începe cu o atentă trecere în revistă a datelor disponibile.

Elevii vor puncta și discuta aspectele și problemele ridicate de cazul prezentat. De exemplu elevii vor fi întrebați: Ce s-a întâmplat în cazul prezentat? Care sînt persoanele implicate? Care din datele prezentate sînt importante/nu sînt importante? Lipsește vreo informație importantă? Ce doresc părțile? De ce nu poate avea fiecare ceea ce își dorește?

O dată ce se vor stabili care sînt problemele ridicate de caz, elevii vor discuta și analiza argumentele pro și contra pentru fiecare punct de vedere. Analizînd argumentele, elevii vor pune întrebări precum: Care sînt argumentele pro/contra pentru fiecare punct de vedere? Care sînt argumentele cu care ei sînt de acord/nu sînt de acord? De ce? Care ar putea fi consecințele fiecărei soluții pentru părțile implicate pentru societate? Există variante alternative? Care sînt acestea?

În timpul analizei argumentelor. Elevii se vor convinge că toate opiniile și punctele de vedere sînt binevenite și că ideile lor sînt audiate și analizate corect, indiferent dacă generează controverse sau sînt prea dure. Cu alte cuvinte elevii vor fi încurajați să asculte, să analizeze și să evalueze toate punctele de vedere. Elevii vor găsi soluții specifice cazului prezentat apoi le vor evalua: Sînt de acord cu cele relatate. Ce va însemna ea pentru părțile implicate? Dar pentru societate?

Propunem în continuare o situație concretă la cele relatate.

Subiectul: Să poți manifesta noblețe

Scopul: a trezi dorința elevilor de a face fapte nobile la adresa celor din jur.

Obiective de referință. Elevul va fi capabil:

- să descrie în cuvinte proprii esența valorilor/nonvalorilor normelor de comportare în societate;

- să aprecieze manifestări de comportament etic.

Obiective operaționale:

- să transpună valoarea de noblețe în viața cotidiană prin comportamente și acțiuni personale, proprii;

- să generalizeze noțiunile etice: bunătate, cinste, dărnicie, sensibilitate prin comparații de exemple de acțiuni concrete din viața cotidiană;

- să pătrundă în sensul situațiilor propuse de caz, și să-și exprime propriile sugestii la caz printr-o argumentare logică.

La realizarea acestor obiective au contribuit următoarele situații propuse:

1. „Un băiețel călătorea în autobuz împreună cu mama sa. Toate locurile erau ocupate, deaceia ei erau nevoiți să stea în picioare. Cineva dintre pasageri i-a cedat locul său băiețelului.” Cum trebuie să procedeze băiatul: să ocupe acest loc sau să procedeze altfel? Dar cum?

2. „Învățătoarea a rugat o fetiță care era deserviciu să ude florile. În timpul lucrului ea a atins un ghiveci cu flori. Ghiveciul a căzut pe podea și s-a spart.” Ce trebuie să facă fetița : să recunoască învățătoarei ce a făcut sau să procedeze altfel?

3. Ce veți face dacă mama vă va ruga s-o ajutați, iar voi în timpul acela vă jucați într-un joc interesant?

4. „Bunica i-a dat Mariei un măr la școală pe care l-a pus în dulapul său. Cînd Maria se pregătea de plimbare, dulapul fiind deschis acest măr a fost văzut de o fetiță din clasă”.

- Cum credeți, ce trebuie să facă Maria?

După rezolvarea acestor situații de către copii, învățătoarea le-a acordat următoarele întrebări:

- Cum putem noi numi toate aceste fapte? (sînt niște fapte bune, corecte).

- Dar cum putem numi noi astfel de copii care săvîrșesc fapte bune, corecte?

- Cum putem numi comportamentul lor?

- Copiii cu un astfel de comportament pot fi numiți copii nobili, cu un comportament nobil, adică care dau dovadă de generozitate, cinste, sunt sensibili față de rugămintea cuiva ?

Apoi învățătoarea a concluzionat: „ Eu cred că și în continuare veți proceda tot timpul corect, veți da dovadă de noblețe în diverse situații”.

Subiectul: Să fii modest.

Scopul: a trezi dorința copiilor de a fi atent, sensibili în relațiile cu semenii.

Obiective de referință. Elevul va fi capabil:

- să identifice soluții pentru diverse situații;
- să decidă independent în situații de joc, învățare, autodeservire;
- să aplice unele tehnici de autoreglare emoțională și volitivă

Obiective operaționale:

- să descrie prin cuvinte proprii 3-4 condiții de exercitare a modestiei;
- să aleagă de sine stătător și în mod creator acțiuni și forme binevenite de adresare verbală;

- să alcătuiască 1-2 propoziții cu expresiile: modestie, îngâmfat.

Pentru realizarea acestor obiective am utilizat următoarele cazuri:

1. „Închipuți-vă că sînteți invitat la o zi de naștere la un prieten (ă) și iată că a sosit momentul de a se servi tortul. Un copil care era și el invitat nici n-a așteptat invitația la tort și și-a luat singur, fără să fie invitat, o bucată de tort.”

- Ce puteți spune despre comportamentul acestui băiat? A procedat el corect?

(În asemenea situații, cînd ne aflăm la zile de naștere este convenit să servim din masă numai la invitația gazdelor. Despre acest băiat putem spune că nu este modest, adică nu s-a purtat frumos; un copil modest ar fi așteptat timpul invitației de a servi).

- Dar voi ați observat asemenea situații? Dați exemplu.

2. „Pe terenul de joacă se aflau doi băieți Victor și Daniel. Victor avea multe jucării și i-a propus și lui Daniel să se joace cu ele. Lui Daniel i-au plăcut mult aceste jucării și le-a luat pe toate să se joace, Victor rămînînd fără nici o jucărie”.

- Daniel a procedat corect? Cum trebuia el să procedeze? (Bineînțeles că Daniel n-a procedat corect, Victor a dorit să împartă cu el jucăriile și să se joace împreună, dar Daniel și le-a luat pe toate. Daniel n-a procedat modest luîndu-și și jucăriile, adică n-a procedat frumos, el s-a gîndit numai la sine. Daniel trebuia să împartă cu Victor jucăriile pentru a se juca împreună).

Eu cred că voi nu veți proceda niciodată astfel și toate purtările voastre vor fi tot timpul modeste. Oamenii sînt stimați tot timpul, avînd niște purtări frumoase și bine chibzuite.

În anumite situații cînd cazul analizat a fost real, acesta a fost rezolvat dar nu s-a spus elevilor dinainte soluția adoptată, ei au fost lăsați să tragă propriile lor concluzii. A fost important atunci cînd soluția prezentată de ei nu corespundea cu cea reală, au fost asigurați că ei nu au greșit ci că doar s-a adoptat o altă soluție.

Pe parcursul conducerii studiului de caz învățătoarea a utilizat mai multe variante ale metodei:

- S-a prezentat elevilor tot cazul: datele lui, problemele ridicate, argumentele și raționamentul adoptării unei soluții. Prin această metodă s-a urmărit înțelegerea de către elev a modalităților de analiză a datelor cazului pentru a evalua decizia luată și raționamentul care a stat la baza ei.

- S-a prezentat elevilor tot cazul (date, puncte de vedere, argumente) și mai multe decizii care ar fi putut fi luate. Nu s-a comunicat care a fost decizia reală adoptată. Li s-a cerut să aleagă o decizie cu care sînt de acord și să explice „de ce?” Mai tîrziu li s-a dezvăluit, pentru comparație, decizia reală.

- Elevilor li s-au prezentat numai faptele. Ei au analizat singuri care sînt problemele ridicate de caz, care sînt punctele lor de vedere și cum argumentează fiecare punct de vedere apoi să ajungă la o concluzie. La sfîrșit au comparat rezultatul cu soluția reală.

METODE DE EXPLORARE INDIRECTĂ A REALITĂȚII

Demonstrarea didactică: este o metoda de explorare indirectă a realității; prin această metodă didactică, profesorul dovedește realitatea unui obiect, fenomen, proces sau a unor

afirmații apelând la un material concret / intuitiv / prin acțiuni practice; a demonstra (din punct de vedere didactic) înseamnă:

a) a arata elevilor obiectele / fenomenele reale sau substitute ale acestora, pentru a explora realitatea

b) a provoca o percepție activă a elevului

c) a oferi elevilor exemple / argumente prin care să se dovedească existența unor obiecte / fenomene / justetea unor afirmații

d) a materializa – prin experiențe – principiile expuse teoretic

Demonstrația: prezentarea obiectelor și fenomenelor reale sau substitute ale acestora, pe baza unui suport material (natural, figurativ sau simbolic).

Forme: demonstrația cu ajutorul obiectelor naturale / cu substitute (bi - tridimensionale, simbolice) / cu ajutorul mijloacelor tehnice audio-video / demonstrația logică.

Deci, *a demonstra înseamnă a dovedi, a convinge, a prezenta.*

Demonstrarea

•este utilizată – ca metodă indirectă de explorare a realității – pentru a oferi o întemeiere certă a unui obiect, fenomen, proces sau unor afirmații;

•constă în evidențierea temeiurilor în virtutea cărora se afirmă ceva. De cele mai multe ori se porneste de la o ăndoială metodică cu privire la cunoștințele vremii.

•întotdeauna, demonstrația evidențiază ceea ce este necesar pentru a întemeia teza / presupuziția în discuție, pornind de la niște premise date;

•atunci când se efectuează o demonstrație, trebuie respectate anumite condiții:

*se va porni de la premise adevărate, fiecare pas executându-se conform regulilor de inferență validă;

*daca am acceptat argumentele ca adevărate trebuie să acceptăm și concluzia (teza de demonstrat) ca fiind adevărată;

*între ceea ce este dat și ceea ce se derivă (premise / ipoteza – concluzie) trebuie să existe o relație de condiționare necesară;

*demonstrația trebuie să fie convingătoare, pentru că ideea demonstrată să poată fi acceptată;

*afirmația să aiba prioritate absolută în raport cu negația deoarece sarcina demonstrării revine celui care afirmă, nu celui care neagă

•demonstrația se face bazându-ne fie pe un material concret, fie pe unul intuitiv, fie recurgând la acțiuni nemijlocit practice

•scopul demonstrației didactice este de a-l convinge pe elev de o anumită realitate

Didactic, demonstrația:

- oferă o imagine de ansamblu asupra unei acțiuni, operații, obiect, fenomen, proces

- arată performanța ce trebuie atinsă

- asigură înțelegerea structurii logice a unei idei, noțiuni, obiect, fenomen + înțelegerea mecanismului de execuție a unei acțiuni / operații

- dezvoltă capacități logice (observarea, analiza, sinteza, generalizarea, compararea, investigația, concluzionarea)

- formează capacitatea de a sesiza semnificativul sau importantul

- se combină perfect cu observația, expunerea și conversația euristică

Marile tipuri de demonstrare:

- demonstrarea bazată pe experimentul de laborator

- demonstrarea acțiunilor

- demonstrarea cu ajutorul reprezentărilor grafice (hărți, desene etc.)

- demonstrarea mijloacelor audio-vizuale (proiecții)

- demonstrarea prin exemple

- demonstrarea cu ajutorul modelelor similare sau analoage (asemănătoare)

- demonstrarea chimică (experiențe)

- demonstrarea prin argumente, pentru a dovedi justetea afirmațiilor / existența unor fapte

Așadar, *demonstrarea asigură* prezentarea sistematică și organizată a obiectelor, fenomenelor, proceselor, acțiunilor, scopul fiind receptarea și învățarea lor corectă. *Importanța metodei:* asigură cunoașterea, în condiții optime, a realității apelând fie la materialul concret, fie la exemple, fie la argumente logice.

Rolul (sarcinile) profesorului în demonstrare: să conducă observația elevilor, să dinamizeze elevii (să- i solicite să acționeze), să pregatească materialul cu ajutorul căruia să realizeze demonstrarea, să stimuleze atenția elevilor, să respecte principiile didactice.

Valorificarea acestor mijloace, în complementaritatea și integralitatea lor, conferă fiecărei variante a demonstrației atuurii metodologice superioare, știut fiind că tehnicile de instruire auditive asigură însușirea a 20 % din materialul propus învățării, tehnicile de instruire vizuale – 30 % din materialul de învățat, iar tehnicile de instruire audio-vizuale – 65 % din acesta.

Desfășurare:

Această metodă 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. În felul acesta, se dobândesc noi cunoștințe, se confirmă adevăruri anterior însușite sau se formează modelul intern al unei noi acțiuni.

Prin demonstrație se asigură un suport concret senzorial în activitatea de cunoaștere, intuirea realității de către elevi fiind dirijată prin cuvântul cadrului didactic. Metoda de învățământ are deci un caracter intuitiv, ceea ce o delimitează de demonstrația logică, bazată pe raționamente.

În funcție de materialul demonstrativ utilizat, metoda poate îmbrăca diferite forme: demonstrația cu ajutorul obiectelor naturale, întâlnită în special la științele naturii; demonstrația cu ajutorul obiectelor tehnice (dispozitive, aparate, utilaje) folosite la disciplinele tehnice în vederea înțelegerii structurii, principiilor funcționale sau utilizare a obiectelor tehnice; demonstrația cu ajutorul materialelor grafice (planșe, hărți, diagrame etc.); demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio vizuale (filme, diapozitive etc.); demonstrația cu ajutorul desenului didactic, executat de cadrul didactic la tablă; demonstrarea acțiunilor de executat, în situațiile în care se urmărește învățarea unor deprinderi (desen tehnic, educație fizică etc.).

Indiferent de forma aleasă, în utilizarea demonstrației se cer respectate următoarele cerințe de bază: alegerea unui material demonstrativ semnificativ, reprezentativ și accesibil; asigurarea receptării acestuia în bune condiții de către întreaga clasă prin așezarea corespunzătoare a elevilor în clasă și prin corecta poziționare a cadrului didactic; Intuirea sistematică a materialului demonstrativ, prin alternarea prezentării sintetice (întregul) cu cea analitică (pe părți); activarea elevilor pe parcursul demonstrației prin stimularea curiozității, distribuirea de sarcini de urmărit și executat etc.

Modelarea, ca metodă didactică constă în realizarea unor operații prin care se construiește un model. Modelul reprezintă la scară redusă proprietățile esențiale ale unui obiect, proces sau fenomen și asigură accesibilitate la ceea ce nu poate fi accesibil în fapt.

Exemple de modele: macheta unei masini; macheta demontabilă a unui motor; materialul intuitiv, etc

Instruirea cu ajutorul modelului asigură elevilor trecerea de la realitatea concretă la elaborarea unui model ideal (grafic, logico- matematic, cibernetic) la realitatea careia i se cunosc noi însușiri.

Metoda modelării asigură dezvoltarea gândirii creative; solicită elevilor să-și exerseze deprinderile (motorii, senzoriale, intelectuale) și să aplice cunoștințele noi; se utilizează în predarea aproape a tuturor disciplinelor.

Tipuri de modele:

- modele obiectuale (reproducerea tridimensională la o scară convenabilă a obiectelor reale);
- modele figurative (imaginea în două dimensiuni a unor obiecte);

- modele simbolice (formule logice sau matematice care exprimă fenomene și procese din natură);
- modele similare (reproducerea simplificată a unor obiecte, fenomene sau procese care, prin păstrarea caracterelor esențiale îl ajută pe cursant să dobândească cunoștințe noi despre originalul astfel modelat);
- modele analogice (presupun studiul comparativ a două modele și stabilirea de echivalențe între acestea).

Modelarea didactică:

- metodă de cercetare sau învățare a obiectelor, fenomenelor (legi, principii, norme), care constă în folosirea unui model construit pe baza proprietăților esențiale ale originalului. Modelul (care facilitează învățarea) este un mod de materializare a generalului, a ansamblului de la care se pleacă în descoperirea elementelor particulare; reproduce simplificat trăsăturile și caracteristicile obiectelor și fenomenelor dificil de perceput și cercetat în mod direct.

- metoda se bazează pe construirea prin analogie a unor raționamente care sugerează posibilitatea existenței unor relații structurale sau funcționale între două obiecte / două fenomene / două procese asemănătoare.

- asigură accesibilitatea la ceea ce nu este accesibil, în mod direct, deoarece cu ajutorul modelului se studiază / explorează indirect proprietățile / transformările unui obiect / fenomen / proces original, cu care are anumite asemănări sau analogii esențiale.

Metoda modelării:

- reprezintă acțiunea didactică de valorificare a unor modele de cercetare indirectă a realității, avansate de profesor, care orientează activitatea elevului în direcția sesizării unor informații, trăsături, relații despre obiecte, fenomene și procese, din natură și societate, analogice din punct de vedere funcțional și structural;

- modelul pedagogic tinde să reproducă elementele esențiale ale fenomenelor și proceselor originale studiate, îndeplinind astfel o dublă funcție: de informare inițială, care declanșează mecanismele logice și epistemologice specifice raționamentului de tip analogic; de validare finală a cunoștințelor dobândite, la nivelul unor sisteme de referință diferite care angajează resursele specifice evaluării formative, continue;

- modelele pot fi de mai multe tipuri: modele materiale (au formă obiectuală, substanțială, fizică, tehnică: machete, mulaje), modele figurative (au formă grafică, reprezentată prin fotografii, desene, scheme, schițe, diagrame, organigrame, care au capacitatea de a reproduce forma exterioară, structura internă și relațiile funcționale specifice obiectului original), simbolice (au formă esențializată, ideală, exprimată prin formule, ecuații, scheme) și propoziționale (au formă abstractă și au capacitatea de a defini, analiza, aplica, evalua relațiile funcționale de maximă generalitate existente la nivelul structurii interne a obiectului original).

Desfășurare:

Această metodă constă în utilizarea modelelor ca sursă pentru dobândirea noilor cunoștințe.

Modelul didactic este un sistem artificial, construit prin analogie cu cel real (originar), din care reține numai trăsăturile esențiale, semnificative. Modelul constituie deci o simplificare, o schematizare a realului. Investigând modelul, operând cu acesta, elevii dobândesc informații despre sistemul originar.

În funcție de nivelul de abstractizare, pot fi delimitate mai multe *forme de modelare*, cărora le corespund diferite tipuri de modele: *modelarea prin similitudine*, care se bazează pe *utilizarea de modele materiale* (machete, mulaje), care reproduc cu fidelitate sistemul real, dar la alte dimensiuni (de obicei mai mici); *modelarea prin analogie*, care utilizează *modelele ideale (abstracte)*, cum ar fi modelele grafice (modelul grafic al atomului) sau modelele matematice (formule, ecuații, scheme matematice); *modelarea simulatorie*, care valorifică modelele simulatoare (simulacre) ale unor fenomene, procese, acțiuni prezentate, de exemplu, prin intermediul unor filme didactice.

Modelarea poate fi abordată și ca o formă a demonstrației (demonstrația cu ajutorul modelelor).

METODE DE ACȚIUNE REALĂ ASUPRA REALITĂȚII -BAZATE PE ACȚIUNEA PRACTICĂ

- (pentru formarea deprinderilor) în care predomină acțiunea didactică operațională reală de consolidare a cunoașterii / deprinderilor.

Exercițiul: executarea repetată, conștientă și sistematică a unor acțiuni, operații sau procedee în scopul formării deprinderilor practice și intelectuale sau a îmbunătățirii unei performanțe. Prin exercițiu se consolidează deprinderi și cunoștințe dobândite anterior, se dezvoltă capacități și aptitudini noi, calități morale, trăsături de voință și de caracter.

Exercițiul nu trebuie confundat cu tehnica de repetiție și de transfer pentru că prin exercițiu se pot genera noi forme de acțiune, facilitând dezvoltarea capacităților creative, originalității și a spiritului de inițiativă.

Fiind o metodă cu o largă aplicație la nivelul tuturor disciplinelor de studiu și nivelurilor de instruire, *exercițiul* cunoaște o mare varietate de *tipuri*. Există astfel: *de observare; de asociație; de operaționalizare; de exprimare concretă/ abstractă; introductiv (pentru familiarizare cu receptarea și aplicarea cunoștințelor); de consolidare (pentru restructurarea și fixarea materiei); curente (pentru a forma deprinderi); de verificare (pentru evaluare); reproductiv / creative (pentru a solicita gândirea, imaginația, creativitatea).*

De asemenea tipuri: introductive, curente, de consolidare, de verificare, individuale, de grup de echipă, dirijate/ semi-dirijate / creative.

Metoda exercițiului:

- reprezintă o modalitate de automatizare a acțiunii didactice, realizabilă prin consolidarea și perfecționarea operațiilor de bază implicate în realizarea unei sarcini didactice la niveluri de performanță prescrise și repetabile, eficiente în condiții de organizare pedagogică relativ identice;

- asigură însușirea cunoștințelor și capacităților programate pedagogic la nivelul fiecărei trepte și discipline de învățământ prin formarea unor deprinderi care pot fi integrate permanent la nivelul diferitelor activități de predare-învățare-evaluare.

Proiectare și realizarea exercițiului presupune următoarele etape:

- familiarizarea elevului cu acțiunea care urmează să fie automatizată;
- antrenarea operațiilor necesare pentru desfășurarea acțiunii respective;
- integrarea operațiilor antrenate în structura acțiunii, consolidată deja la nivelul unui stereotip dinamic;
- sistematizarea acțiunii în funcție de scopul general și specific al activității respective;
- integrarea acțiunii automatizate în activitatea respectivă;
- perfecționarea acțiunii automatizate în contexte diferite care asigură evoluția sa în termeni de stabilitate și flexibilitate.

- exercițiile pot fi clasificate în funcție de gradul lor de complexitate (exerciții simple, semicomplexe, complexe) sau de dirijare a acțiunii automatizate (dirijate, semidirijate, autodirijate).

Exercițiul didactic

- este mai mult un procedeu care constă în efectuarea unor operații și acțiuni mintale sau motorii în scopul consolidării unor cunoștințe și al dezvoltării unor abilități.

- metoda are caracter algoritmic deoarece presupune parcurgerea conștientă a anumitor secvențe riguroase ce se repetă întocmai (adică o suită de acțiuni care se reiau aproape identic), determinând apariția unor comportamente acționale automatizate ale școlărilor.

Scopurile exercițiului:

- aprofundarea unor noțiuni, reguli, teorii, principii deja asimilate
- dezvoltarea operațiilor mintale și constituirea lor în structuri operaționale
- prevenirea uitării sau evitarea confuziilor
- formarea și consolidarea unor deprinderi, abilități

- dezvoltarea unor trăsături morale, de voință și caracter

Exemple de exercitii: gramaticale + literare, matematice, artistice, sportive, etc.

Exercitiul didactic stimulează activitatea, solicitându- i elevului efort intelectual și / sau fizic.

Lucrările practice/aplicative („a învăța prin acțiune – learning by doing”) reprezintă o formă mai activă a exercițiului, elevii fiind puși în situația de a executa singuri diferite sarcini cu caracter aplicativ în vederea fixării și consolidării cunoștințelor și a formării unor priceperi și deprinderi de lucru corecte. La început, fiecare nouă lucrare practică trebuie executată (demonstrată) de către profesor, iar apoi executarea acesteia se realizează de către elevi în următoarele etape : - planificarea individuală a activității, - efectuarea propriu – zisă a lucrării, - controlul/ autocontrolul activității desfășurate .

Ca și în cazul exercițiului, și această metodă urmărește creșterea progresivă a gradului de dificultate astfel încât elevii să depășească metodic dificultățile ce caracterizează anumite tipuri de lucrări dintr-un domeniu de activitate.

Interesul pentru lucrările practice crește odată cu introducerea unor elemente de problematizare, de cercetare, de creație personală.

Această metodă *se poate aplica individual, frontal sau pe grupe de lucru*. Principala caracteristică a acestei metode o reprezintă faptul că presupune un volum mai mare de muncă independentă, urmărindu-se formarea unor automatisme intelectuale sau psihomotorii.

Simularea: reprezintă o metodă acțională, bazată pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene, sisteme etc.

Scopul: formarea comportamentului uman pornind de la simularea interacțiunii ce definește o structură / relație / situație socială.

În aplicarea acestei metode, se pornește de la ideea că școlarul este un viitor profesionist care trebuie să posede pe lângă cunoștințele de specialitate și un comportament adecvat statutului său profesional, să aibă anumite abilități, atitudini, convingeri, disponibilități de interacțiune umană, asumare de responsabilități etc.

Simularea este foarte interesantă deoarece:

- formează repede și corect anumite convingeri, atitudini, comportamente
- pune în evidență modul corect / incorect de comportare într-o situație dată
- asigură un autocontrol eficient al conduitelor și achizițiilor (partenerii te sancționează rapid dacă greșești)

- dinamizează pe școlar (cognitiv, afectiv, acțional) punându- l în situația de interacțiune.

Particularitățile jocului de simulare/de rol – metodă activ-participativă

Luat în sens metaforic, jocul poate avea semnificația unei activități de profundă seriozitate, atât prin scopul urmărit, cât și prin desfășurarea lui, așa se prezintă, de exemplu, jocurile de simulare concepute și recomandate ca metode de exploarare și de formație, de percepere a relațiilor dinamice într-un sistem (la origine, practicate în domeniul militar și economic) (I. Cerghit, 2006).

În esență, aici este vorba după A. Neculau et. al. (1998) despre simularea unei situații (adeseori conflictuale, de luare de decizie) care, în raport cu tema dată, circumscriind cadrul cognitiv de acțiune, determină participanții (doi sau mai mulți deținători ai puterii de decizie, jucătorii) să interpreteze anumite roluri, funcții sau ansambluri de comportamente, uneori foarte bine precizate, alteori mai confuze, și în aceste condiții să ajungă la realizarea obiectivelor prestabilite. Jucătorii urmăresc, așadar, atingerea obiectivelor într-un anumit context, reglat pe baza unei informații dobândite deja sau în curs de însușire și a unor reguli (norme) ale jocului, bine precizate.

Situația și regulile determină relațiile de forță care există între părțile prezente. În cursul desfășurării unui asemenea exercițiu simulativ, participanții îndeplinesc de fapt anumite operații, funcții și atribuții-roluri (care aparțin în realitate unor personaje, lucruri etc.); iau atitudine. Își asumă răspunderi, propun alternative, iau decizii pe baza unei strategii proprii fiecărui jucător (plan de joc, de acțiune) etc. interpretarea de roluri îi obligă să intre într-o rețea de relații

interpersonale, de reciprocitate, în sensul că jocul (reacția) fiecăruia depinde de comportamentul celorlalți. De fiecare dată, interpretarea solicită „titularului de roluri” anumite comportamente efective, specifice, în funcție de cunoștințe de referință, de înțelegerea obligațiilor și a drepturilor care intervin între cei care iau parte, în fond, la trăirea în comun a acestei situații experimentale. Interpretarea rolurilor apare ca o continuă adaptare reciprocă a comportamentelor, fiecare partener căutând să ajungă la un mod optim de acțiune în fiecare dintre momentele jocului. Așa s-a ajuns la tehnica interpretării de roluri (Role playing). [35,36]

Uneori jocul se poate desfășura în condiții de competiții, în sensul cooperării cu alții și nu numai de conflict, așa cum este înțeleasă de cele mai multe ori competiția. În felul acesta, termenul de joc se apropie de semnificația englezescului game, în înțelesul de a lua parte la o partidă (acțiune) care se leagă de o miză, care se sancționează prin reușită, prin câștiguri și pierderi, deci, care este mai mult decât un joc propriu-zis. A câștiga are aici semnificația de a te bucura de recunoașterea superiorității, de considerație, de cinstire, de prețuire, ceea ce se răsfrânge asupra întregului grup căruia-i aparțin câștigătorii. Luat ca exercițiu de gândire, judecată, de previziune, pe plan educativ, asemenea jocuri au luat denumirea, în limba engleză, de Instructional games ori Games for learning (I. Albușescu, 1994).

Încurajată de extensia teoriei matematice a jocurilor, a calculului probabilităților, de teoria deciziilor și de teoria rolurilor, metoda jocurilor de simulare cunoaște astăzi o extindere crescândă. În forme variate și adecvate, ea poate fi aplicată pretutindeni unde o situație de învățare se pretează transpunerii ei într-un model de joc. Este adaptabilă atât activităților specifice vârstei școlare, cât și celor ale instrucției universitare, dovedindu-se eficientă atât în predarea științelor socio-umaniste cât și a științelor naturii, în cazul temelor care nu pot fi predate cu eficiență pe alte căi.

Până în prezent au fost imaginate, experimentate și aplicate cu succes o multitudine de variante de astfel de jocuri, de grade diferite de complexitate, între care: jocuri de roluri funcționale, jocuri de roluri structurale, jocuri de decizie, jocuri de previziune, jocuri de competiție, jocuri strategice, jocuri cu inversări de roluri, tehnica jocului de întreprindere și gestiune economică, tehnica rezolvării dosarului cu probleme de conducere, organizare și relații umane, tehnica scenariilor (dialoguri scenice), tehnica incidentului critic, jocul pe calculator etc. Dar din varietatea dată în literatura de specialitate se evidențiază funcțiile și avantajele pedagogice ale jocurilor de simulare, Condiții de organizare a jocurilor de simulare pe care ținem în continuare să le detaliem.

Funcțiile și avantajele pedagogice ale jocurilor de simulare. Jocurile de simulare constituie o tehnică atractivă de explorare a realității, de explicare a unor noțiuni și teorii abstracte. Strategia jocului este în esență o strategie euristică. Ea se apropie de caracteristicile comportamentului emergent care conduce la descoperirea unor cunoștințe noi, a unor relații logice, a unor soluții optime etc., pe căi educative, dintr-un sistem de cunoștințe deja existent.

Interpretarea de roluri (Hubels S., Weaver R. (1986)) ajută elevii să înțeleagă mai profund unele conflicte istorice, personalitatea și comportamentul oamenilor din perioade depărtate, inter-relațiile sociale, structurile și dinamismul unor acțiuni, procese, fenomene etc. ei au posibilitatea să aplice la situații noi date și concepte însușite anterior, să se exerseze în rezolvarea unor probleme care necesită experimentarea unor strategii alternative, adoptarea de decizii optime, evaluarea de situații și rezultate; să exerseze și să consolideze structuri de vorbire orală etc. Această cale favorizează obținerea cu rapiditate a unei conexiuni inverse cu privire la consecințele acțiunilor, la validarea soluțiilor preconizate, ceea ce sporește și mai mult valoarea instrumentală a acestei metode.

Așa cum remarcă J. Bruner, jocul constituie o admirabilă modalitate de activizare; elevul se găsește aici în situația de actor, de protagonist și nu de spectator, ceea ce corespunde foarte bine dinamismului gândirii, imaginației și vieții lui afective, unei trebuințe interioare de acțiune și afirmare; el simte nevoia să stabilească o relație între gândirea abstractă și gestul concret, tocmai ceea ce își propune să faciliteze interpretarea de roluri. Jocul de simulare solicită „titularului de roluri” reacții motivate care pun la încercare iscusința și priceperea, fantezia și cutezanța, dar și

prudența de care acesta este capabil să dea dovadă. Sînt declanșate, totodată, tensiuni legate de incertitudine și riscurile deciziilor luate, de dificultatea performanțelor de atins. Jucătorii sînt ajutați să-și etaleze propriile lor valori. În același timp, metoda simulării devine și un excepțional exercițiu de modelare a gândirii și a imaginației, ascute spiritul de observație, de prevedere și de perseverență în acțiune. Jocurile instructive stimulează facultățile creatoare, motiv pentru care pedagogia ludens se încadrează și se subordonează întru totul pedagogiei creativității.

Metoda jocurilor valorifică avantajele dinamicii de grup. Interdependențele și spiritul de cooperare, participarea efectivă și totală la joc, angajează atît elevii timizi cît și pe cei mai slabi, stimulează curentul de influențe reciproce, ceea ce duce la creșterea gradului de coeziune în colectivul clasei, precum și la întărirea unor calități morale (răbdare și tenacitate, respect pentru alții, stăpînirea de sine, cinstea autocontrolul etc.) și la dobîndirea unor comportamente legate de îndeplinirea unor viitoare funcții sau responsabilități socio-profesionale. În sens mai larg, inițiativa și spiritul de răspundere (I. Babanski, 1979).

Condiții de organizare a jocurilor de simulare. Principala condiție a „jocului” este aceea de a face ca participanții să-și dea seama că ei se află într-o situație de învățare, că primează aspectul cognitiv și, ca atare, este necesar să se desfășoare cu toată seriozitatea; altfel, prea puțin obișnuiți cu o asemenea modalitate de lucru, ei sînt înclinați să vadă în acesta un moment de divertisment, de amuzament, ceea ce prejudiciază atingerea sarcinilor prestabilite (R. Mucchielli, 1962).

La început, după ce se face prezentarea situației, a obiectivelor și a regulilor, se trece la distribuția rolurilor și gruparea elevilor (după nevoile jocului, afinitățile elevilor etc.) și la stabilirea conducătorului fiecărei echipe; se hotărăște cine ce roluri va avea de interpretat; se definesc răspunderile (sarcinile); se indică materialele de care vor avea nevoie, se precizează perioadele de joc (dacă acesta necesită mai multe reprize, cursul uneia sau a mai multor săptămîni) etc. După caz fiecare grupă primește în scris descrierea situației traduse în roluri, modul cum va evolua acțiunea, inclusiv unele indicații și explicații pentru fiecare grupă. În prima fază de desfășurare a acțiunii, în funcție de obiectivele și problemele care se pun, grupurile își pregătesc strategiile și tacticile lor, pe baza discuțiilor, prin pozițiile succesive pe care le ia, fiecare grup îi „constrînge” pe ceilalți să-și modifice pozițiile, să-și analizeze din nou și întotdeauna într-o manieră mai aprofundată propriile informații, argumente etc. Pe măsură ce jocul se derulează, grupurile și personajele se identifică cu rolurile care le revin (acceptă sau resping punctele de vedere exprimate, adoptă funcții, poziții, atitudini, își aduc propria lor contribuție prin experiența și idelie lor). În unele cazuri, rezultatele parțiale pot fi consemnate în fișe, studiate și discutate în grupurile respective, urmînd să se determine ce propuneri viitoare sînt posibile și de dorit etc. Pe măsură ce se iau unele decizii, acestea sînt evaluate în grup, se revăd comportamentele, se iau noi decizii ș.a.m.d. în final, se analizează și se evaluează critic în modul care a decurs întreaga activitate și rezultatele obținute.

Profesorului i se cere să dea dovadă de multă abilitate în dirijarea activității. După I. Cerghit, M. Ionescu, R. Johnson et. al. el joacă aici numai un rol de coordonator: alege subiectul care devine pretextul jocului, delimitează aria de probleme în cadrul căroră se va desfășura jocul, problemele specifice de rezolvat, fixează obiectivele didactice și educative. În timpul derulării jocului, el va veghea ca acțiunea dramatică să nu se îndepărteze de tema dată; va da indicații, atunci cînd simte nevoia; va stimula și ajuta la rezolvarea problemelor, atrăgînd atenția înspre „punctele de concentrare” ale acțiunii, îndrumînd din cînd în cînd conduita subiecților etc., pe parcurs va „ascunde” datele ultime ale temei puse în discuție, dar va furniza jucătorilor, totuși, anumite informații cu ajutorul căroră acestea vor putea fi „descoperite” în cele din urmă, în cursul desfășurării jocului. El este necesar, de asemenea, să se dea posibilitatea fiecărui participant să beneficieze cît mai mult cu putință atît de informația care se ia drept bază de referință a soluțiilor, de cunoașterea cît mai completă a situației date, cît și de experiența propriului rol pe care-l joacă. Din aceste motive, este recomandabil să se procedeze uneori la schimbarea sau inversația (rotația) rolurilor.

În clasele primare o mare pondere o au *jocurile didactice (educative)* care îmbină elementele distractive cu cele de învățare. Din categoria dată face parte **jocul de rol (role playing)**. Acesta urmărește prezentarea unor comportamente și informații strict pe o anumită sarcină dată și/sau asumată. Un joc de rol se caracterizează prin următoarele elemente:

- un titlu ingenios și atractiv
- situația/rolul se redactează clar și expresiv
- pentru rolurile individuale se stabilesc instrucțiuni minimale privind responsabilitățile și statutul și se sugerează modul de relaționare cu ceilalți participanți
- pentru o sarcină colectivă se simulează o activitate reală, tipică pentru instituția, profesia respectivă.

Etapele pregătirii și folosirii jocului de rol:

1. identificarea situației interumane ce urmează a fi simulată (să fie relevantă)
2. modelarea situației și proiectarea scenariului – din realitate sunt luate numai aspectele esențiale care devin modele și sunt transferate asupra elevilor (devin roluri de „jucat”)
3. alegerea partenerilor și instruirea lor: se distribuie rolurile; sunt familiarizați cu rolul
4. învățarea individuală a rolului prin studierea fișei dată de profesor (15 – 20 minute pentru a se acomoda)
5. interpretarea rolurilor – simularea propriu- zisă,
6. dezbateră finală – se face cu toți elevii; a interpretării rolului; se pot relua acele secvențe în care nu s-au obținut comportamentele așteptate

Tipuri de jocuri de rol (principale)

I. jocuri de rol cu caracter general

1. jocul de reprezentare a structurilor – folosit pentru înțelegerea organigramei unui sistem socio-economic, sociocultural etc (exemplu: organizarea unei întreprinderi poate fi reprodusă în sala de curs, împărțind roluri elevilor, dându-le sarcini etc.). Este folosit la disciplinele de management, economie politică, istorie.

2. jocul de decizie – elevii primesc roluri menite a simula structura unui organism de decizie, (exemplu: un consiliu de administrație, un senat universitar, un consiliu profesoral), apoi sunt puși să se confrunte cu o situație decizională importantă, cunoscând în prealabil obiectivele urmărite de organul de decizie.

Apoi, elevii formulează variante de soluționare și aleg. Este folosit în știința conducerii, științe economice, juridice, istorice etc.

3. jocul de competiție – se urmărește simularea obținerii unor performanțe de învingere a unui adversar. Se fac 2 grupuri care se vor confrunta având strategii proprii de atac și apărare și impunere a soluției considerate eficiente.

4. jocul de arbitraj – folosit în predarea disciplinelor financiar-contabile + juridice. Ajută la înțelegerea acestor activități și dezvoltarea capacităților de soluționare a problemelor conflictuale ce pot apărea între două unități economice.

II. jocuri specifice

1. jocul de negociere – simulează operații de vânzare – cumpărare, tranzacții comerciale, financiar-bancare. Elevii încearcă să convingă partenerii de afaceri să accepte condițiile lor.

2. jocul de-a ghidul și vizitatorii – la limbi străine + turism

Concluzie: din prezentarea metodei, se desprinde și ideea că „rolurile” sunt, de fapt, sarcini de învățare deoarece școlarul – interpret își va exercita capacitățile necesare îndeplinirii unei asemenea responsabilități.

Exemplu de aplicare a metodei de simulare în activitățile educative școlare.

Elevii (numărul acestora prezintă un grad înalt de variabilitate, dar unele studii indică segmentul de la șapte la zece ca fiind optim) trebuie pregătiți în trei aspecte ale jocului de rol: instructajul sau stabilirea situației; jocul de rol propriu-zis; discuțiile de concluzionare.

Într-adevăr, dat fiind modul aparte de desfășurare a acestei metode, precum și influențele multiple pe care le poate produce asupra participanților, o pregătire, un training pentru încadrarea cu succes în metodă este necesar. Orlich et al. (1990) subliniază că metoda jocului de rol nu

trebuie aplicată înainte ca participanții să se cunoască unii pe alții (în caz contrar, implicarea va fi rigidă și stereotipă, neatingându-se obiectivul principal al jocului de rol, acela de implicare și motivare a grupului în vederea realizării unui background comun pentru toți membrii grupului). Unele jocuri de rol sînt împărțite în două secvențe, începîndu-se prin jucarea scenei ce aproximează o situație reală, continuîndu-se printr-un moment de evidențiere a unor concluzii (dacă anumite tipuri de joc de rol acestea reprezintă finalul activității, în această variantă, ele sînt doar parțiale). Concluziile la care ajunge întregul colectiv reprezintă premise pentru jucarea rolurilor în modul trasat de perspectiva obișnuită, într-o scenetă finală. Nici acest cadru nu reprezintă ultimul pas al metodei, ea încheindu-se cu o discuție generalizată privind modul în care aplicarea soluțiilor alese de întregul grup certificat (sau nu), dacă acestea au fost cele mai potrivite situații. Printre atribuțiile învățătorului în utilizarea metodei se numără și evidențierea identității unor valori și comportamente ale personajelor jucate, precum și a consecințelor rezultate din interacțiunea acestora.

Inspirat de teoriile psihodramei, dezvoltate de către Moreno, jocul de rol se desfășoară deci în patru etape: descrierea situației; repartizarea rolurilor urmată de distribuirea a cîte o fișă pentru fiecare participant (care cuprinde descrierea rolului ce va trebui urmat, a situației etc.); role-playing-ul propriu-zis; analiza activității, reliefaarea concluziilor.

O tehnică interesantă a jocului de rol este ilustrată de paradoxul intitulat „Cele trei tabere”. În principiu, este vorba despre lipsa unei opoziții tradiționale de tip frontal între două tabere, aceasta din urmă fiind înlocuită de confruntarea de tip triunghiular între trei echipe participante. Peretti, Legrand și Boniface (2001) vorbesc despre o „dublă constrîngere” ludică: participanții sînt grupați în trei echipe, fiecare dintre ele putînd captura doar o anumită altă echipă. Ilustrarea plastică a acestui joc de rol este exercițiul taberelor animalelor: echipa vulpilor, echipa găinilor și echipa viperelor.

Regula jocului este că echipa viperelor poate captura vulpile, echipa vulpilor poate captura găinile, iar echipa găinilor poate captura echipa viperelor. Dubla constrîngere ludică despre care vorbeam mai devreme rezidă în faptul că, în momentul în care fiecare echipă capturează ceea ce îi este dat să captureze, ea își protejează de fapt inamicul. De exemplu, în momentul în care un membru al vulpilor îl capturează pe unul al găinilor, el diminuează forța echipei găinilor care, încercînd să capturee vipere, protejează astfel, indirect, echipa vulpilor. Un joc de rol similar este „uriași, vrăjitoare și pitici” (Clegg, Birch, 2003); uriașii înving vrăjitoarele lovindu-le în cap; vrăjitoarele înving piticii aruncînd asupra lor blesteme; piticii înving uriașii lovindu-i din spate peste genunchi. Un rezultat al acestei tehnici este acela că se obțin informații despre modul de planificare și de comunicare în cadrul echipelor.

Subiectul: „Eu am dreptul la...”

Jocul: „Regele”

Scop: Acest joc le dă posibilitate copiilor să nimerească un oarecare timp în centrul atenției, fără să umilească sau să înjosească pe cineva. E util acest joc mai ales pentru copiii timizi și cei agresivi. Ei primesc dreptul să-și expună toate doleanțele fără a-și pierde din demnitate.

În rolul regelui ei pot să dea dovadă de o anumită bunătate și să decsovere noi trăsături, calități ale sale, deoarece în joc sunt clar date hotarele, limtele, toți participanții se simt în siguranță deplină. Analiza jocului care urmează permite să anticipăm eventualele „jertfe” în clasă.

Instrucție: Cine din voi visează să devină rege? Ce privilegii are acel ce devine rege? Dar ce neplăceri aduce acest lucru?

Știți cu ce se deosebește regele bun de cel rău?

Eu vreau să vă propun un joc în care voi puteți fi rege. Nu pentru totdeauna desigur, dar doar pentru vreo 10 minute. Toți ceilalți vor deveni slugi și vor trebui să îndeplinească toate poruncile regelui. Desigur regele nu are drept să dea astfel de ordine care ar ofensa pe cineva, dar el, în același timp, poate să-și permită multe. El poate de exemplu, să ordoneze să fie dus în brațe, să i se dea mîncare, etc. Cine dorește să fie rege?

Lăsați ca, cu timpul oricare copil să poată căpăta rolul de rege. De la bun început că această posibilitate o va avea fiecare. Se dă posibilitate la 2-3 copii să fie rege, apoi adună copiii în cerc și face analiza experienței căpătată în joc. Acest lucru va ajuta următorii „regi” să-și cîntărească dorințele cu posibilitățile interioare a celorlalți copii și să intre în istorie ca un rege bun.

Analiza: Cum te-ai simțit cînd erai rege? Ce ți-a plăcut mai mult în acest rol? Ți-a fost ușor să dai ordine altora? Ce ai simțit cînd erai slugă? Ți-a fost ușor să îndeplinești dorințele, ordinele regelui? Cînd Lena, Mihăiță a fost rege el a fost rege bun sau rău? Cît de multe poate dori un rege bun?

Subiectul: Orice creatură are dreptul la existență.

Desfășurare: joc de simulare- Ritualul „La sfatul creaturilor”

Scopul ritualului: a da posibilitate participanților să manifeste sentimente de compătimire față de durerea altor ființe vii, toleranță la durerea altor creaturi; compasiune la greutățile tuturor oamenilor, la toate formele de viață de pe pămînt cît și la cele nevii, dar considerate forme organizate.

Ritualul „La sfatul creaturilor” a presupus prezența unei pregătiri ecologice și a disponibilității de comunicare deschisă. Acest joc s-a organizat cu toată clasa experimentală în 6 etape:

I etapă. Căutarea imaginii. În prima etapă elevilor li s-a propus să-și găsească un loc confortabil în clasă și să se concentreze asupra întrebării: „Ce formă de viață sau ce creatură ar vrea să vorbească prin prisma mea despre problemele mele personale?”. Deasemenea s-a propus o întrebare adăugătoare: „Amintiți-vă o situație legată și de alte creaturi, care bine vi s-a întipărit”.

După ce a fost găsită imaginea creaturilor, elevilor li s-a propus să și-o închipuie și să o identifice cu sine (în rol de imagine pot fi nu numai animale, dar și munți, valuri, dealuri chiar și Pămîntul; 3 – 5 minute).

II-a etapă. Pregătirea și confecționarea măștilor. Elevilor li s-a propus să pregătească și să confecționeze măști ale creaturilor alese (materiale pregătite din timp).

III-a etapă. Declarația creaturilor. Elevilor li s-a propus să se grupeze a câte 3 persoane cu măștile confecționate, să se cunoască și cu celelalte creaturi, povestind din numele ființei sale despre senzațiile în noul rol. A fost necesar să nu se spună opinia omenească față de condițiile vieții ci numai cea caracteristică creaturilor care trăiesc în condițiile naturale de viață (3 – 5 minute).

IV-a etapă. „Saftul vietăților”. Toți participanții, cu măștile puse, s-au așezat în cerc și conducătorul (tot în rol) a propus tuturor creaturilor să se expună asupra faptului de stare a existenței pe planeta Pămînt. La această etapă nu s-a acceptat rolul de om și pentru ușurarea expunerii s-a propus un obiect de stimulare (globul în miniatură), unde fiecare ființă primind obiectul relata despre problemele sale. Coordonatorul, prin comportamentul său, stimula opiniile rolurilor interpretate.

V-a etapă. Adresare oamenilor. Coordonatorul a propus participanților ca unul din cei prezenți să-și asume rolul oamenilor și să se expună din numele lor și să se infiltreze în situația omului.

Deci, la etapa dată, creaturile, din punctul său de vedere, au expus problemele și suferința oamenilor și în așa mod au jucat un rol dublu. A fost important că participanții nu și-au expus personal punctul de vedere, dar au expus punctul de vedere pe poziția omului din afara rolului interpretat. Creaturile care și-au asumat rolul de oameni s-au așezat în centrul cercului cu fața spre sfatul vietăților. Din acest moment a început un dialog – adresarea vietăților către oameni și răspunsurile oamenilor pentru vietăți. La semnalul conducătorului grupul de oameni s-a întors la locurile sale, iar ceilalți participanți și-au asumat și ei rolul de oameni. În așa mod toți elevii s-au aflat în centrul cercului.

VI-a etapă. Închiderea „Sfatului creaturilor”. Coordonatorul a propus creaturilor să se expună despre calitățile, însușirile care le ajută să supraviețuiască și propune oamenilor să salveze planeta. De exemplu: „Răbdarea și mobilitatea apei, vederea ageră a vulturului...”.

La finele jocului conducătorul a mulțumit tuturor participanților și le-a propus să-și scoată măștile și să iasă din rolul propus. De asemenea la etapa de finalizare participanții s-au cooperat și au discutat despre acțiunile concrete pe care ei le pot implementa în apărarea și protecția naturii și vieții pe Pământ.

Proiectul: cercetare orientată spre un scop bine precizat, care este realizată prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu activitatea practică, finalizate cu un produs.

Metoda proiectului se opune instruirii de tip verbalist prin concentrarea elementelor instruirii active, prin acțiune practică.

Această metodă derivă din managementul de proiect, în pedagogie fiind transferată ca *metodă de cercetare pe o anumită temă, îmbinând cunoștințele teoretice cu activitatea practică.*

Se poate realiza fie individual, fie colectiv, cursanții alegându-și sau primind de la profesor/formator o temă pe care urmează să o trateze din mai multe puncte de vedere, în forme cât mai variate. Spre deosebire de studiul de caz, proiectul constituie nu doar o metodă de acțiune practică, ci și de implicare directă a cursanților în activitatea de cercetare. Finalitatea acestei metode se concretizează fie într-o lucrare, material cu caracter științific, fie într-un obiect, dispozitiv, etc. În funcție de natura activității și de complexitatea temei, există numeroase forme ale proiectului. Detaliat metoda proiectului va fi caracterizată în capitolele anterioare.

Jocul didactic: îmbină elementele instructive și formative cu elemente distractive și pot fi utilizate în predarea diferitelor discipline de învățământ.

Tipuri: jocuri senzoriale/logico-matematice/de orientare/de creație/de rol/de îndemănare (motrice, practice etc.).

Metoda jocului didactic:

- reprezintă o acțiune care valorifică la nivelul instrucției finalitățile adaptative de tip recreativ proprii activității umane;

- dinamizează acțiunea didactică prin intermediul motivațiilor ludice care sunt subordonate scopului activității de predare-învățare-evaluare într-o perspectivă pronunțat formativă;

- modalitățile de realizare angajează următoarele criterii de clasificare a jocurilor didactice:
»după obiectivele prioritare: jocuri senzoriale, jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului, de stimulare a cunoașterii interactive;

»după conținutul instruirii: jocuri matematice, muzicale, tehnologice, sportive, literare/lingvistice;

»după forma de exprimare: jocuri simbolice, de orientare, de sensibilizare, conceptuale, jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate;

»după resursele folosite: jocuri materiale, orale, pe bază de întrebări, pe bază de fișe individuale, jocuri pe calculator;

»după regulile instituite: jocuri cu reguli transmise prin tradiție, jocuri cu reguli inventate, jocuri spontane, jocuri protocolare;

»după competențele psihologice stimulate: jocuri de mișcare, de observație, de atenție, de memorie, de gândire, de imaginație, de limbaj, de creație.

Condiții de desfășurare a jocului didactic (Iosifescu, Ș., 2001):

• jocul să permită copiilor ocazia unor descoperiri, experimente sub supravegherea adultului;

• materialele puse la dispoziția lor să solicite copilul și să-l antreneze în noi experiențe, să-i faciliteze formarea deprinderilor, să-i extindă cunoașterea;

• interesul copilului, preocupările lui imediate să fie satisfăcute prin situațiile de joc create;

• să se încurajeze interacțiunea, să se stimuleze dezvoltarea socio-emoțională;

• să se creeze un spațiu adecvat abordării jocului ca activitate complexă și completă;

• jocul copilului reprezintă feed-back-ul influenței educative a adultului asupra sa.

Elementele constitutive ale jocului didactic:

- Conținutul jocului didactic cunoștințele, priceperile și deprinderile care trebuie formate la activitatea (disciplina) respectivă.

- Sarcina didactică reprezintă sarcina care se dă copiilor spre rezolvare: a cunoaște, a denumi, a clasifica, a construi, ș.a.- și care se referă la -conținutul care trebuie învățat.

- Acțiunea jocului și elementele de joc, reprezintă modalitatea în care se desfășoară realizarea sarcinii didactice. O activitate didactică capătă caracter ludic numai în măsura în care cuprinde elemente de joc, ca: mișcarea, competiția (întrecerea), cuvântul, ghicirea, așteptarea, surpriza ș.a.

Un efect deosebit în cadrul jocurilor didactice cu elevii mici îl are imitarea unor mișcări specifice animalelor ca: zborul fluturilor, săritura iepurașului, sau a unor mijloace de locomoție ca: autobuzul, trenul, ș.a.

- Competiția sau întrecerea constituie un alt element de joc, cu utilizare frecventă, în care accentul cade pe ritm și calitate.

- Cuvântul ca element de joc, are o contribuție valoroasă la crearea unei atmosfere plăcute, antrenante. El poate fi folosit sub forma semnalelor de oprire a unei acțiuni ("Stop!"), sub forma onomatopeelor prin imitarea diferitelor animale sau zgomotul produs de unele mijloace de locomoție, punerea în scenă a unor acțiuni, interpretarea unor roluri, a unor dialoguri între membrii echipei de joc ș.a.

- Ghicirea este folosită cu precădere în jocurile fără material, contribuind la antrenarea copiilor la activitate.

- Așteptarea și surpriza dau un colorit emoțional jocului didactic, mai ales atunci când sunt în legătură cu prezentarea sau mânguirea materialului, cu mișcarea copiilor în diferite sensuri sau cu folosirea unor semnale verbale, vizuale, auditive, etc. Așteptarea și surpriza se folosesc în majoritatea jocurilor asociate cu mișcarea sau cu un alt element de joc.

- Regulile jocului fac legătura între sarcina didactică și acțiunea jocului. Fiind aservite sarcinii didactice, ele reglementează acțiunea jocului.

Fiecare joc didactic trebuie să conțină cel puțin două reguli: prima regulă transpune sarcina didactică într-o acțiune concretă, atractivă, adică transformă exercițiul în joc, iar cea de-a doua precizează organizarea jocului și momentele de terminare a acțiunii jocului.

În afară de regulile care reglementează acțiunea jocului, există și reguli care privesc comportarea copiilor, ordinea în care ei trebuie să intre în joc. În unele jocuri, intrarea copiilor în joc este condiționată de momentul când primesc un anumit material (de exemplu un jeton cu un anumit număr de porumbei). Numirea copiilor sau intrarea în joc într-o ordine rigidă produce scăderea intensității jocului.

Jocurile didactice pot cuprinde, de asemenea, unele reguli care precizează cine poate fi conducătorul jocului sau cine poate deveni conducătorul jocului, pe bază de concurs. Jocurile didactice pot cuprinde și unele restricții, care merg până la eliminarea din joc a copiilor care greșesc, pe rând rămânând până la urmă un câștigător.

Structura unitară a jocului didactic depinde de felul în care regulile asigură echilibrul dintre sarcina didactică și elementele jocului. De asemenea, reușita jocului este condiționată, în mare măsură, de desfășurarea lui metodică, de felul în care acesta este condus de educatoare.

Important este ca clementele de joc să servească realizării sarcinii didactice, să creeze condiții optime pentru aceasta.

Structura jocului didactic este alcătuită din: conținut, sarcina (sarcinile didactice), acțiunea, regulile (restricțiile jocului) cu elemente specifice de joc.

Desfășurarea jocului didactic cuprinde, ca și lecția, mai multe momente:

- *Introducerea în joc* se poate realiza printr-o scurtă convorbire pentru familiarizarea copiilor cu unele aspecte ale jocului și cu regulile care trebuie respectate, prin întuirea materialului ca și printr-o expunere care să stârnească interesul copiilor sau chiar printr-o ghicitoare. Introducerea în joc nu este totdeauna un moment obligatoriu, uneori activitatea putând începe direct cu anunțarea titlului jocului.

- *Anunțarea jocului* urmărește cunoașterea de către copii a felului activității și a titlului jocului. În cadrul anunțării jocului se poate da și o explicație a titlului acestuia. Uneori anunțarea titlului jocului se poate face într-o formă interogativă.

- *Explicarea jocului* cuprinde prezentarea de către educatoare a principalelor etape ale acțiunii jocului, precizarea regulilor jocului, indicații asupra modului de folosire a materialului didactic, comunicarea sarcinilor conducătorului jocului și a cerințelor pentru câștigătorul individual sau pentru echipa câștigătoare.

Explicarea trebuie să fie însoțită de demonstrare. Fie că se explică și, în timpul explicației, se demonstrează, fie că se dă explicația, integrală și apoi se demonstrează.

- *Fixarea regulilor* se realizează fie printr-o scurtă convorbire în care se precizează ce va trebui să facă copiii în momentele importante ale acțiunii, sau executarea jocului de probă sub conducerea și îndrumarea directă a educatoarei. Când este vorba de un joc cu o acțiune mai complexă, regulile jocului pot fi atenționate fie imediat după explicație, fie după semnalul de începere a jocului.

- *Executarea jocului*. Jocul începe la semnalul educatoarei care, la început, intervine mai des amintindu-le copiilor regulile, dând indicații asupra folosirii materialului ș.a. Pe măsură ce jocul se repetă, ea acordă copiilor mai multă independență lăsându-i să acționeze liber.

- *Încheierea jocului*. În încheierea jocului se declară câștigătorul câștigătorii sau echipa câștigătoare) și se fac aprecieri asupra modului cum s-a desfășurat jocul, dând cuvinte de laudă asupra copiilor care au respectat regulile și nominalizându-i și atenționându-i pe cei care au făcut greșeli și s-au descurcat mai greu.

O încheiere plăcută, prin bucuria succesului și prin satisfacția imediată pe care o dă copilului, sporește interesul preșcolarului pentru jocurile didactice.

Exemple de jocuri didactice.

Subiectul: Mijloace de transport. Jocul didactic „Hai să călătorim”

Obiectivele lecției:

La finalul activității copilul va fi capabil:

O1: să caracterizeze mijloacele de transport, precizând mediul în care circulă, meseria persoanei care conduce, combustibilul utilizat;

O2: să realizeze asocieri mulțime - număr - cifră;

O3: să ordoneze crescător trei numere, folosind semnele de comparație;

O4: să despartă în silabe cuvântul dat;

O5: să identifice sunetul inițial al cuvintelor date, asociindu-l cu litera corespunzătoare;

O6: să găsească cuvinte ce încep cu un sunet dat;

O7: să deseneze un mijloc de transport.

Notă: Obiectivul O1 - vizează educația relativă la mediu; obiectivele O2 – O3 vizează educația intelectuală și formarea stilului personal de muncă intelectuală; profilului cetățenesc și a necesității de integrare în societate; obiectivul O7 vizează educația plastică (prin și pentru cultură și artă).

Materiale didactice:

- trei panouri reprezentând mediile de viață (pământ, aer, apă);

- jetoane cu imagini ale mijloacelor de transport (avion, rachetă, tren, mașină, troleibus, autobuz, barcă cu motor, corabie);

- fișe cu cifre, fișe cu litere, fișe cu semnele <, >.

Regulile jocului:

- fiecare copil utilizează materialul distributiv propus de educatoare;

- toți copiii participă la numărarea jetoanelor, la analiza fonetică a cuvintelor.

Desfășurarea jocului:

1. Se afișează panourile reprezentând cele trei medii de viață (pământ, aer, apă);

Învățătoarea imită mersul unui mijloc de transport, de exemplu, avion. Copiii ghicesc mijlocul și îl denumesc.

Se invită un copil pentru a identifica jetonul respectiv și a-l plasa pe panoul corespunzător. Educatoarea adresează copiilor întrebări pentru a preciza meseria celui ce îl conduce și ce fel de combustibil utilizează.

Se continuă analog cu trenul și cu mașina.

Se invită câte un copil pentru a alege un jeton, a descrie mersul mijlocului de transport vizat. Colegii trebuie să identifice obiectul după descriere și să-l nominalizeze. Se continuă pînă la afișarea tuturor jetoanelor pe planșe conform mediului de circulație.

2. Se numără jetoanele plasate pe fiecare panou, se afișează cartele cu cifrele corespunzătoare.

3. Numerele determinate se compară și se ordonează crescător, formînd inegalități cu ajutorul cartelelor cu cifre și semne.

4. Denumirile ghicite se analizează fonetic: despărțirea în silabe, stabilirea sunetului inițial, asocierea cu litera corespunzătoare. Se formează cuvinte care încep cu același sunet.

5. Fiecare copil desenează mijlocul de transport cu care ar luate să plece într-o călătorie aleasă de el (la bunici, la mare, în cosmos etc.).

Subiectul : Natura plaiului natal. Jocul „Micii ecologi”

Obiectivele lecției:

La finalul activității copilul va fi capabil:

O1: să distingă acțiunile benefice în natură de cele dăunătoare;

O2: să formuleze propoziții dezvoltate despre acțiuni ale omului în natură;

O3: să găsească antonimele unor cuvinte cu semnificație ecologică;

O4: să formuleze predici de structura Dacă... atunci... în baza unor activități în natură;

O5: să interpreteze corect melodia și textul unui cîntec învățat.

Notă: Obiectivul O1 - vizează educația relativă la mediu; obiectivul O5 vizează educația prin și pentru cultură și artă, obiectivele O2 – O4 sînt transdisciplinare pentru educația relativă la mediu și educația intelectuală / formarea stilului personal de muncă intelectuală

Materiale didactice:

- două panouri: unul alb „Protejați natura!” și altul negru „Nu distrugeți natura!”;

- imagini ale unor situații de acțiune benefică și dăunătoare asupra naturii.

Regulile jocului:

- copiii îndeplinesc sarcinile la cerința educatoarei;

- toți copiii participă la interpretarea cîntecului.

Desfășurarea jocului:

1. Se afișează panourile demonstrative. Copiii, unul câte unul, plasează imaginile pe panoul potrivit.

2. Se cere descrierea fiecărei imagini, formulînd propoziții dezvoltate.

3. Copiii, pe rînd, regrupează imaginile, formînd perechi de imagini cu sens opus (de exemplu, imaginea unui copil care plantează un copac - imaginea unui copil care rupe un puiet; imaginea unui copil care strînge gunoierul din pădure – imaginea unui foc stins în pădure etc.).

Învățătoarea rostește cuvinte cu semnificație ecologică și le solicită copiilor să găsească antonimele (de exemplu: curat – murdar, poluat – nepoluat, protejăm – distrugem etc.).

4. Se formează propoziții cu aceste antonime de structura Dacă ..., atunci...

5. Se interpretează un cîntec care reflectă dragostea pentru natură, de exemplu „Răsună codrul iarășii”, muz. I Chirescu; „Vine, vine primăvară”.

Subiectul: Comportamentul civilizat. Jocul „Cumînțtii și obraznicii”

Obiectivele lecției:

La finalul activității copilul va fi capabil:

O1: să sorteze figurile geometrice, fiind precizată una sau două dintre însușirile: formă, mărime, culoare;

O2: să realizeze negația unei afirmații simple și a unei conjuncții;

O3: să realizeze asociații multiple – număr și număr – mulțime;

O4: să compare cantitativ două mulțimi prin punerea în corespondență „unu la unu”;

O5: să creeze o aplicație cu tematica sugerată de învățătoare.

Notă: Obiectivele O1 – O4 vizează educația intelectuală și formarea stilului personal de muncă intelectuală; obiectivul O5 vizează educația plastică / prin și pentru cultură.

Materiale didactice:

- figuri geometrice decupate din carton, având mărimi și culori diferite

Regulile jocului:

- clasa se împarte în două echipe „Cuminței”, care vor trebui să îndeplinească corect sarcinile învățătoarei și „Obraznicii” care vor trebui să îndeplinească incorect sarcinile;
- se alege două perechi de arbitri care vor aprecia rezultatele activității fiecărei echipe;
- fiecare copil utilizează materialul didactic distributiv propus de învățătoare;
- sarcinile se efectuează în liniște;
- toți copiii participă la evaluarea activității și numărarea rezultatelor.

Desfășurarea jocului:

1. Învățătoarea rostește denumirea unei figuri geometrice, de exemplu, pătrat. Copiii trebuie să identifice o figură respectivă.

2. „Cuminței” vor ridica un pătrat de orice culoare sau mărime. „Obraznicii” trebuie să ridice orice altă figură (un triunghi, un cerc sau un dreptunghi).

3. Cu ajutorul arbitrilor se evaluează rezultatele. La tablă, pentru fiecare echipă, se desenează atâtea bețișoare câte greșeli s-au comis. Bețișoarele pentru echipa a doua se desenează sub cele pentru echipa întâi.

Se realizează activități analogice, pornind de la precizarea: - culorii unei figuri geometrice, de exemplu, triunghi verde. („Cuminței” trebuie să identifice o figură corespunzătoare și s-o ridice, iar „Obraznicii” vor ridica orice figură care nu corespunde descrierii date: un triunghi de altă culoare sau o altă figură geometrică);- culorii și mărimii figurii geometrice, de exemplu, cerc roșu și mic („Cuminței” trebuie să identifice o figură corespunzătoare și s-o ridice, iar „Obraznicii” vor ridica orice figură care nu corespunde descrierii date: un cerc de altă culoare sau un cerc roșu mare, sau o altă figură geometrică).

În cadrul abordării ultimei sarcini, echipele își schimbă rolurile.

4. Arbitrii numără bețișoarele acumulate de fiecare echipă și determină echipa câștigătoare – cea careia îi revin mai puține bețișoare.

5. Copiii crează o aplicație din figuri pe o foaie de hârtie, așa încât să obțină o imagine cunoscută (un omuleț, o casă etc.).

Dramatizarea. În instruirea copiilor această metodă se pretează îndeosebi pentru a dramatiza fapte istorice, evenimente, fragmente literare, etc.

Metoda dramatizării:

- stimulează învățarea prin acțiuni care valorifică tehnicile artei teatrale, adaptabile la particularitățile de vârstă ale elevilor și la forma de exprimare a unor conținuturi prevăzute în programele școlare;

- poate angaja procedee didactice inspirate din tehnologia dezbaterii, demonstrației, modelării, problematizării. Astfel, activitatea de predare-învățare-evaluare poate fi organizată sub forma unor procese literare, procese juridice, expuneri cu oponent, tehnici de psihodramă, acțiuni de simulare a etapelor de creație în diferite domenii ale cunoașterii științifice, artistice, economice etc. (S. Cristea).

5.3.3. Procesul de modernizare al metodelor didactice clasice

Una dintre orientările principale ale didacticii moderne se concentrează pe distanțarea de metodele *școlărești*, bazate pe condiționare, memorizare, repetiție, și pe promovarea metodelor care au în centru participarea interactivă și interesul direct sau indirect al cursantului în propria formare și dezvoltare cognitivă.

Individul care învață activ/interactiv este „propriul inițiator și organizator” al experiențelor de învățare, capabil să-și reorganizeze și să-și restructureze în permanență achizițiile proprii. Învățarea nu presupune o simplă înmagazinare de cunoștințe, ci implică efort cognitiv, volitiv și emoțional, realizându-se mult mai ușor și eficient atunci când individul este angajat într-o relație

interumană bazată pe schimb reciproc de mesaje, astfel obținându-se beneficii pentru toți cei implicați. Educabilul trebuie abordat ca o personalitate complexă, luându-se în considerare potențialul său intelectual, el nu mai trebuie privit ca o persoană care vine să acumuleze cunoștințe, ci vine să se dezvolte, să-și modeleze propria personalitate, bazându-se pe libertatea sa intelectuală și pe autonomie. Realizarea acestui deziderat este posibilă numai prin practicarea unei pedagogii interactive care incurajează relația personală și transformă educabilul într-un actor activ al actului educativ (Bocoș, 2002).

„Azi dimineață, la școală trebuia să fac o temă complicată, și-mi era teamă că voi greși, că nu voi reuși. Că prietenii mei vor râde de problema mea. Iar doamna învățătoare m-a liniștit: - Venim la școală pentru a învăța, pentru a experimenta. Învățăm din greșeli.

Prindem rădăcini doar când plantăm ceva. Iar doamna a adăugat: - Dificultatea nu este în tine, ci în tema pe care ți-am dat-o. Oare ai resursele necesare pentru a o rezolva? Aceasta este întrebarea cea bună! Iar dacă răspunsul este nu, ce ești în stare să faci pentru a reuși?” (Autor anonim).

Metodele moderne sunt determinate de progresele înregistrate în știință, unele dintre acestea apropiindu-se de metodele de cercetare științifică punându-l pe elev în situația de a dobândi printr-un efort propriu experiențe de învățare, altele dezvoltându-i anumite abilități (de exemplu instruirea asistată de calculator).

În școala modernă, metodele au la bază caracterul lor activ, adică măsura în care sunt capabile să-l angajeze pe elev în activitate, să îi stimuleze motivația, dar și capacitățile cognitive și creatoare. Un criteriu de apreciere a eficienței metodelor îl reprezintă valențele formative ale acestora, impactul lor asupra dezvoltării personalității elevilor.

“Învățământul activ” se realizează cu ajutorul metodelor active, care impune diminuarea ponderii activităților ce limitează activizarea și extinderea utilizării metodelor moderne (active), care dezvoltă gândirea, capacitatea de investigație a elevilor, precum și participarea lor la însușirea cunoștințelor, la munca independentă, deprinderea de a aplica în practică cele însușite. Sunt considerate active acele metode care nu încătușează elevul într-o rețea de expresii fixe sau de reguli rigide, care rezervă o pondere crescândă elevului în interacțiunea lui cu obiectele învățării, care determină un maximum de activism al structurilor operațional-mintale în raport cu sarcinile de învățare în care acesta este angajat.

Sistemul metodelor de învățământ al școlii contemporane nu a exclus metodele pe care le denumim clasice dar a îmbogățit registrul modalităților învățării, a acordat un loc mai important metodelor active și interactive de învățământ, combinării metodelor și mijloacelor diferite.

Expunerea a fost definită în mod clasic ca activitatea profesorului de a comunica elevilor cunoștințe noi, în mod sistematic sub forma unei prezentări orale, organizată și susținută. Această metodă s-a impus datorită avantajelor pe care le prezintă: a.permite transmiterea unui volum mare de cunoștințe într-un timp relativ scurt; b.se realizează într-o modalitate sistematică; c.asigură disciplina și ordinea în clasă.

Dar *dezavantajele acestei metode* didactice sunt mai importante decât avantajele ceea ce justifică criticile aduse expunerii. Cele mai importante critici se referă la faptul că:

- a.expunerea crează un flux univoc de informații de la profesor la elev;
- b.solicită memoria în defavoarea gândirii;
- c.stimulează însușirea ideilor pe baza autorității profesorului.

Modalități de activizare a acestei metode:

- îmbinarea cunoștințelor noi cu cele vechi;
- formularea de probleme;
- corelarea cu aspecte concrete;
- completarea manualului cu date noi.

Conversația este modalitatea de lucru în care elevii stimulați și îndrumați de profesor participă în mod productiv cu forțele și cunoștințele lor la însușirea și descoperirea altor cunoștințe. Conversația cunoaște un spor de eficiență prin perfecționarea instrumentului ei de lucru, întrebarea. Se recomandă folosirea întrebărilor:

a. convergente-care conduc la comparații, integrări, soluții unice. De exemplu întrebările care se folosesc la un test de tip grilă.

b. divergente -care conduc la o diversitate de soluții. De exemplu întrebările de stimulare a creativității .

c. de evaluare-care solicită elevii să emită judecăți proprii de valoare.

d. întrebări-problemă;

e. convorbirea inversă-când elevii întreabă și profesorii răspund.

Procedee de activizare:

- clarificarea prin dialog euristic;

- utilizarea variată a întrebărilor: directe, inverse, deschise, de controversă; găsirea unor noi relații cauzale, a unor noi exemple și argumente;

- formularea întrebărilor accesibile elevilor;

- antrenarea elevilor în evaluarea răspunsurilor;

- solicitarea opiniilor personale;

- combinarea cu metode ca brainstorming, dezbateră etc.

Demonstrarea este metoda care constă în înfățișarea intuitivă a fenomenelor realității obiective în mod direct, nemijlocit sau mijlocit, prin substituție, pentru a asigura o bază perceptivă , concret- senzorială, bogată și sugestivă activității de predare și de formare a priceperilor și deprinderilor.

Demonstrarea a fost perfecționată prin:

a. crearea unor situații –problemă, pe care elevii le rezolvă observând și acționând cu obiectele.

b. demonstrarea pe modele similare cu obiectele reale , care contribuie la dezvoltarea operațiilor gândirii. Semnificative în acest caz sunt machetele, mulajele, simulatoarele folosite pentru cunoașterea caracteristicilor esențiale ale obiectelor, fenomenelor și proceselor.

c. demonstrarea cu ajutorul mijloacelor tehnice, audio-vizuale(filmul, radioul, T.V.)

Modalități de eficientizare a metodei:

- antrenarea elevilor în demonstrația totală/ parțială;

- demonstrarea prin experiment și repetarea experimentului de către elevi;

- dirijarea în momentele de inițiere.

Observarea- presupune urmărirea atentă a unor obiecte și fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic, fie în mod autonom (observație independentă), în scopul surprinderii însușirilor semnificative ale acestora. Observațiile pot fi de scurtă sau de lungă durată. Prin observații, se urmăresc explicarea, descrierea și interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învățare. Observarea conduce la formarea unor calități cum ar fi răbdarea, perseverența, imaginația etc.

Modalități de activizare:

- inițierea în tehnica observației științifice;

- efectuarea consecventă a observațiilor și consemnarea după indicatorii stabiliți;

- efectuarea pe parcurs a unor operații precum analiza, comparația, clasificarea;

- prelucrarea și interpretarea concluziilor;

- analiza obiectelor din mai multe perspective;

- corelarea observațiilor efectuate în etape diferite și în alte condiții, de elevi diferiți.

Exercițiul- constă în executarea repetată și conștientă a unei acțiuni în vederea formării unor deprinderi. Prin exercițiu se dobândesc abilitățile practice, se cultivă interesul. Exercițiul presupune o suită de acțiuni ce se reiau relativ identic și care determină apariția unor componente acționale ale elevilor. Această metodă ajută la consolidarea deprinderilor, adâncirea înțelegerii noțiunilor/ teoriilor învățate, dezvoltarea operațiilor mintale, prevenirea uitării și evitarea tendințelor de confuzie, dezvoltarea unor trăsături morale, de voință și de caracter. Exercițiile trebuie să fie efectuate întotdeauna în mod conștient, să se evite efectuarea de repetări greșite, repetările la intervale de timp optime, gradarea progresivă, elemente de noutate și diversitate, caracter participativ, util, să se folosească elemente ale diferitelor metode.

Algoritmizarea- modalitate de învățare care se sprijină pe utilizarea algoritmilor. L.N. Lauda, 1973 (apud I. Cerghit, 2006) definea această metodă după cum urmează “... are proprietatea de a direcționa univoc acțiunile individului în rezolvarea problemelor. Îndeplinind o prescripție algoritmică, subiectul știe ce trebuie să facă pentru a realiza sarcina respectivă, pentru a rezolva probleme și nu are niciun dubiu cu privire la modul de a acționa. Mai mult, subiecți diferiți, acționând după una sau aceeași prescripție algoritmică, nu numai că rezolvă problema, ci vor acționa în același mod. De aici rezultă că prescripțiile algoritmice, determinând univoc acțiunile subiectului, îi ghidează completamente activitatea”.

Algoritmii se caracterizează prin faptul că se prezintă ca o succesiune aproximativ fixă de operații, iar această suită este prestabilită de către profesor. Există situații în care algoritmii de rezolvare a unor probleme, pot fi identificați sau construiți de elevii înșiși (p. 278).

Procedee de activizare:

- introducerea de întrebări problemă și sprijinirea rezolvării lor;
- îmbinarea rezolvării euristice cu cea algoritmică;
- combinarea cu alte metode de descoperire;
- formularea de către elev, cu sprijin, a problemelor în materiale neproblematizate.

Modelarea. Pentru însușirea noilor cunoștințe se bazează pe folosirea modelului. Condiția de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referință. “Modelul este o reprezentare ori o construcție substanțială sau mintală, artificială, bazată pe raționamente de analogie, pe un efort de gândire deductivă”. I. Cerghit 2006).

Comparativ cu originalul, modelul este o simplificare, o schematizare, un extras, o aproximare a realității și are ca scop reprezentarea ascunsului în obiectele și fenomenele realității. Pe scurt, modelul este un analog al originalului, dar nu pentru totalitatea caracterelor sale, ci numai pentru acelea care sunt esențiale efortului mental de conceptualizare, de elaborare a noțiunilor respective. Prin folosirea modelelor putem determina elevul să execute o formă de activitate externă, materială sau materializată, practică care se transformă într-o acțiune mentală cerută de elaborarea unor noi cunoștințe (p.223).

Modalități de eficientizare ale acestei metode:

- combinarea tipurilor de metode: similare, analogice, funcționale, simbolice, ideale, figurative, conceptuale;
- folosirea combinată a originalului cu modelul său;
- elaborarea de către elevi a unor modele;
- trecerea de la modele simple, la operații pe modele complexe.

Studiul de caz- presupune transpunerea într-o situație reală de viață sau într-un exemplu semnificativ. Ioan Cerhit (2006) subliniază că originea denumirii acestei metode este limba latină din *casus* care înseamnă cădere, accident, eveniment mai mult sau mai puțin întâmplător. Această metodă s-a născut din necesitatea găsirii unor căi de apropiere a instruirii de modelul vieții reale, al activității practice sociale sau productive.

Treptat, aceasta s-a impus ca una dintre cele mai active metode, de mare valoare euristică, dar și aplicativă, cu largi posibilități de utilizare în învățământ, mai ales în cel liceal și universitar, ca și la cursurile postuniversitare, stagii de specializare. În cadrul studiului de caz, se urmărește identificarea cauzelor ce au determinat declanșarea fenomenului respectiv, evoluția acestuia comparativ cu fapte și evenimente similare.

În realizarea studiului de caz se parcurg mai multe etape dintre care amintim: descoperirea cazului, identificarea cauzelor care au determinat declanșarea situației, precizarea obiectivelor, analiza cazului, oferirea de soluții, discutarea consecințelor soluțiilor găsite, stabilirea concluziilor generale și aplicarea alternativelor găsite în viața reală.

Pentru aplicarea eficientă a acestei metode trebuie să se țină cont de:

- obiectivele propuse;
- rezolvarea independentă sau în grup;
- analiza detaliată, cu noi argumente;
- elaborarea de soluții multiple;

- sesizarea datelor esențiale și respectarea condițiilor realului;
- antrenarea elevilor în găsirea cazului, delimitarea de realitate, examinarea datelor, pregătirea pentru studiere.

Metodele de simulare- se bazează pe implicarea elevului în realizarea sarcinilor de învățare. Sunt metode care se bazează pe imitarea unor activități reale, urmărindu-se în general formarea de comportamente specifice. Una dintre cele mai practicate metode de simulare este *jocul de rol*, care constă în simularea unor funcții, relații, activități, ceea ce presupune: identificare unor situații ce se pretează la simulare; distribuirea rolurilor între participanți; învățarea individuală a rolului; interpretarea rolurilor; discutarea în grup a modului în care au fost interpretate rolurile. Eficiența metodei este condiționată de capacitatea participanților de a transpune în rol și de a-și valorifica experiența în acest context. Pentru a-i asigura eficiența, metoda ar trebui integrată în diferite tipuri de lecții, etape ale învățării, pentru diferite scopuri/obiective propuse, combinarea cu metode de comunicare/ de cercetare specifice tematicilor.

Experimentul reprezintă una dintre cele mai importante metode de cercetare oferind date obiective și precise. Experimentul a fost definit ca metoda de provocare a unui fenomen, transformarea intenționată a obiectelor și proceselor realității cu scopul verificării unei ipoteze de optimizare a realității respective.

În structura experimentului intră mai multe categorii de variabile:

a. variabila independentă, manevrată de cercetător : de exemplu o nouă metodă pedagogică;

b. variabila dependentă, care depinde de variabila independentă: de exemplu rezultatele obținute în urma introducerii acestei noi metode;

c. variabila intermediară, care facilitează relația între variabila independentă și variabila dependentă.

Pentru a neutraliza efectele erorilor interne sau externe în cazul unui experiment se folosesc:

a. tehnica pre-testării și a post-testării , în cazul grupului unic,

b. tehnica grupului experimental -în care se introduce variabila independentă și a grupului de control în care această variabilă nu se introduce, pentru a se putea compara cele două situații.

Experimentul parcurge mai multe etape:

a. observația fenomenului cercetat;

b. elaborarea ipotezei;

c. desfășurarea efectivă,

d. prelucrarea datelor.

Experimentul a fost clasificat :

1. după numărul persoanelor investigate în : a. experiment individual, b. experiment colectiv;

2. după scopul cercetării în : a. experiment de constatare, b. de verificare, c. creativ;

3. după condițiile de aplicare în: a. experiment natural, b. de laborator;

4. după problematica cercetată în: a. experiment psihologic, b. experiment pedagogic, c. experiment social.

Ca metodă activă de însușire a cunoștințelor de către elevi pe calea investigațiilor de laborator sau pe terenul școlar experimentul a cunoscut un proces de optimizare prin îmbogățirea variantelor sale și prin accentuarea forței lui formative. Astfel în procesul instructiv-educativ s-au diferențiat :

a. experimentul de aplicare a cunoștințelor teoretice;

b. experimentul de formare a deprinderilor și obișnuințelor , de mânăuire a aparaturii de laborator;

c. experimentul de cercetare.

Metodele didactice tradiționale au fost astfel perfecționate cu elemente din metodologia modernă, preluându-se elemente de: descoperire, problematizare, modelare, algoritmizare,

simulare, dezbatere, cooperare, exercitiu , instruire programată cu scopul creșterii eficienței procesului educațional.

Mișcările pedagogice de la începutul secolului al XX-lea cunoscute sub denumirea de *educația nouă, activă*, pe măsură sunt cele care au criticat învățământul predominant expositiv, pasiv, reproductiv declanșând experimentarea unor metode pedagogice active, participative, formative. În felul acesta elevul nu mai este considerat un obiect al educației, un depozit de cunoștințe ci o persoană vie, concretă cu aptitudini, capacități, interese și aspirații proprii în virtutea cărora selectează cunoștințele receptate, le prelucrează, le asimilează și le redă într-o modalitate mai mult sau mai puțin personală.

Dintre noile metode pedagogice cu resurse educative deosebite ne referim la:

I. Lucrări de laborator, în cabinete, în ateliere și ferme Această metodă se subordonează principiului integrării învățământului cu cercetarea și practica, prin care se îmbină funcțiile cognitive, cu cele comportamentale și volitiv-caracteriale ale educației:

1. lucrările de laborator îndeplinesc funcții cognitive, formative și aplicative, se pot organiza frontal cu toată clasa, pe grupe, individual, atitudinea activ-participativă a elevilor fiind esențială. 2. cabinetele didactice sunt de două tipuri: a.cabinete metodice unde activitatea se poate desfășura pentru mai multe discipline de învățământ, b.cabinete de specialitate , pentru o anumită disciplină de învățământ.

3.lucrările în atelierele școlare se organizează pentru disciplinele tehnice, având caracter predominant aplicativ, de descoperire, experimentare, de formare de deprinderi și priceperi. 4.activitatea pe lotul școlar și în microferme este specifică unui anumit profil de școală, care se specializează pentru dezvoltarea priceperilor agricole, economice și administrative ale elevilor. 5.practica productivă atât ca activitate de sine stătătoare cât și în relație cu disciplinele teoretice dobândește o importanță din ce în ce mai mare.In prezent această metodă suferă transformări prin actualizarea ei la exigențele prezentului socio-economic și organizațional.Astfel se impune dezvoltarea spiritului de inițiativă, responsabilitate individuală și de grup , dezvoltarea capacității de organizare și conducere democratică.

II. Învățarea prin descoperire -este o metodă de tip euristic care angajează elevul în căutarea și dobândirea noilor cunoștințe. In general *descoperirile au fost clasificate* în :

1.*descoperiri spontane*- care se produc la orice vârstă , indiferent de pregătire și în mod întâmplător;

2.*descoperiri științifice* -care se realizează de către cercetători sau specialiști într-un anumit domeniu de activitate,

3.*descoperiri de tip didactic sau redescoperiri, specifice procesului de învățământ.* Considerată drept metodă de sine stătătoare cât și ca tehnică în combinație cu mijloacele didactice și cu procedeele corespunzătoare descoperirea este activitatea didactică în care rolul principal în aflarea adevărului îl are elevul.

Cel care fundamentează învățarea prin descoperire este J.Dewey. El preconizează asigurarea unor condiții organizatorice și metodologice care să favorizeze descoperirea. *Descoperirea didactică* nu se poate realiza în orice condiții didactice ci atunci când elevii sunt pregătiți mental și antrenați pentru descoperire, au la dispoziție mijloacele didactice necesare descoperirii, cunosc obiectivele descoperirii, etapele, sursele materiale și financiare ale descoperirii. In învățământ descoperirea dezvoltă spiritul de observație, procesele psihice de prelucrare a informației, stimulează voința elevilor, cultivă sentimentele de respect față de știință, cultură, tehnică, îl introduce pe elev în tehnica cercetării.

Descoperirea în învățământ are anumite caracteristici: a.este de scurta durată; b. investițiile materiale și financiare sunt reduse, c. eficiența descoperirii depinde de calitatea îndrumării și conducerii profesorului, d. descoperirea utilizează inductia, deductia și analogia. Ca urmare în învățământ se folosesc mai multe *tipuri de descoperiri*:

1.*descoperirea inductivă* care are la bază raționamentul inductiv -de la concret la abstract, de la particular la general. Acest tip de descoperire conduce la analize, clasificări, definiții, principii, legi. *Descoperirea inductivă este la rândul ei de două feluri*:

a.deschis-inductivă care se întâlnește la preșcolari și școlarii mici. De exemplu elevii sunt lăsați să ordoneze anumite obiecte după cum vor ajungând în acest fel la anumite clase de obiecte. După ce s-au jucat cu mai multe feluri de mașini sunt ajutați să ajungă la concluzia că toate acestea fac parte dintr-o singura clasă de obiecte numită mașina.

b.structural-inductivă care se întâlnește la elevii mari. De exemplu învățarea de noțiuni, pornind de la obiecte, fapte, exemple. La pedagogie studenții pornind de la situațiile concrete de educație în familie, școală, societate realizează un salt mental în țelegând noțiunea de educație.

2.descoperirea deductivă, -de la general la particular -care poate fi și ea de mai multe tipuri: *a.simplu-deductivă*, când profesorul verifică datele utilizate de elevi; *b.semi-deductivă*, de exemplu înțelegerea noțiunilor. La pedagogie noțiunea de normativitate didactică poate fi înțeleasă prin aplicarea ei în situații educationale diferite. *c.ipotetico-deductivă*, de tipul dacă-atunci. De exemplu raportul cauze-efecte (Învățarea mecanică ce efecte poate avea asupra dezvoltării personalității elevilor?) *d.descoperirea transductivă sau prin analogie* întâlnită în compuneri, referate, sau în activitatea de cercetare propriu-zisă.

III. Modelarea didactică este metoda care transmite mesajul didactic cu ajutorul unui model. Modelul reprezintă o reproducere simplificată a obiectelor, fenomenelor, sau proceselor realității. În învățământ se folosesc mai multe procedee ale modelării:

a.mărirea sau reducerea la scară , obținându-se machete, mulaje, stații -pilot;

b.concretizarea sau redarea figurativă a unor date prin: imagini, desene, scheme.

c.abstractizarea sau redarea prin formule a unor date;

d.analogia, de exemplu imaginarea unui obiect nou sau aparat a cărui funcționare să fie concepută respectând structura sau funcțiile altui obiect sau aparat asemănător.

Ca urmare **modelele** pot fi ;

• *obiectuale* (obiecte)

• *figurative* (scheme, grafice)

• *simbolice* (logico-matamaticice)

IV. Problematizarea este o metodă activ-participativă complexă care constă în predarea - învățarea prin rezolvarea productivă de probleme. **Problema didactică** este creată intenționat de profesor , prin inducerea în mintea elevului a unei stări conflictuale între vechile și noile cunoștințe, între rezolvarea teoretică și cea practică a unei anumite situații.Astfel starea mentală de dezacord, contradicție îl mobilizează pe elev să aleagă răspunsul optim în urma unui proces de prelucrare a informației. De exemplu predarea-învățarea unei teme care se referă la noile educații se poate realiza prin metoda problematizării, imaginandu-se scenarii diferite cu privire la raportul dintre dezvoltarea societății și apariția noilor educații: pentru mediu, pentru familie, pentru schimbare, pentru pace, pentru timpul liber.

Problematizarea impune existenta unui fond apercetiv de cunoștințe, în memoria elevului, dozarea dificultăților de către profesor, asigurarea unei anumite omogenități, evitarea supraîncărcării programei. Ca și alte metode activ-participative problematizarea poate fi deosebit de eficientă numai atunci cand se îndeplinesc anumite condiții: programa analitică nu este încărcată, elevii sunt antrenați pentru problematizare, clasa este suficient de omogenă.

V. Algoritmizarea este o metodă de predare-învățare ce constă în folosirea algoritmilor pentru transmiterea, asimilarea, prelucrarea și redarea cunoștințelor.

Algoritmul este o suită de operații, realizată într-o ordine constantă, prin intermediul cărora se rezolvă anumite tipuri de probleme. Algoritmul se folosește în faza de început a studiului unei materii sau atunci cand se trece de la deprindere la pricepere, aplicându-se cunoștințele în condiții variabile. Cercetarea știintifică a identificat mai multe *tipuri de algoritmi de învățare*:

1.algoritmi de percepere, înțelegere, ,generalizare și sistematizare a cunoștințelor așa cum sunt conceptele, judecățile, formulele.

2.algoritmi de recunoaștere cum sunt regulile de stabilire a unui anumit tip de probleme: de calcul, de proiectare, de investigație, aplicative.

3.algoritmi de rezolvare ,de exemplu regulile de scoatere a rădăcinii pătrate, prescripțiile de folosire a unor aparate, mașini

4.algoritmi de repetare cum sunt regulile de transformare a acțiunilor în deprinderi sau chiar obișnuințe, intelectuale și practice.

5.algoritmi de creație, folosiți în învățarea euristică , în cercetarea și proiectarea inovatoare , bazată pe gândirea divergentă.

VI. Studiul de caz este o metodă de analiză a unei situații particulare:

a.reală sau ipotetică;

b.modelată sau simulată, c.care există sau poate să existe, a unui fenomen sau sistem de orice natură tipic pentru clasa lui de fenomene, în vederea studierii sau rezolvării lui. Studiul de caz are o dinamica proprie care parcurge mai multe etape: a.identificarea cazului; b.modelarea sau simularea lui,

c.studiul analitic(cauze, relații, funcții);

d.reorganizarea informațiilor; e.stabilirea variantelor de rezolvare și alegerea soluțiilor optime; f.verificarea experimentală a variantei alese înainte de generalizare. În procesul educațional cazurile pot fi absenteismul, motivația scăzută, fumatul, consumul de droguri ca situații tipice dar și un elev cu anumite tulburări de comportament: indisciplină, agresivitate, violență.

VII Dezbaterea este o metodă complexă care constă în confruntarea opiniilor și clarificarea informațiilor obținute prin studiul individual. În învățământ au fost identificate mai multe *tipuri de dezbateri*:

1.dezbateri de învățare;

2.dezbateri de orientare și atitudine,

3.dezbateri teoretico-epistemică

4.dezbateri polemică,

5.dezbateri oarbă.

Dezbateri de învățare își propune ca în diferite segmente ale lecției să realizeze un anumit progres în învățare prin discuția în contradictoriu. *Dezbateri de orientare și atitudine* are ca obiective dezvoltarea unor atitudini noi în procesul educațional, orientarea subiecților educaționali către o școală, meserie, profesiune. *Dezbateri teoretico-epistemică* are ca scop lămurirea conceptelor. a problematicii științifice de pe poziții teoretice diferite , prin discuție și confruntare ideatică. *Dezbateri polemică* are un grad mai mare de contradicție, se desfășoară pe un ton mai accentuat , cu expresii puternic colorate , dar cu același scop de clarificare a cunoștințelor de aflare a adevărului. *Dezbateri oarbă* se desfășoară mai mult la întâmplare, încălcându-se condițiile de eficiență și organizare a unei discuții.

Dezbateri are în mod normal un plan după care se desfășoară, presupune abordarea unei anumite teme, stabilirea unor anumite condiții de desfășurare și formularea unor concluzii.

VIII. Brainstorming-ul este o metodă de stimulare a creativității tehnice de grup ,preluată din filozofia orientală și dezvoltată de psihologul american A.Osborn. Din punct de vedere etimologic brainstorming înseamnă furtuna în creier, asalt de idei. Grupul brainstorming este alcătuit din trei până la doisprezece membri având un optim structural de opt membri. Membrii grupului brainstorming sunt specialiști din diferite domenii de activitate, sunt antrenati în brainstorming, se cunosc și se simpatizează reciproc. Activitatea grupului brainstorming se desfășoară în felul următor: se dă tema de cercetare cu două săptămâni înainte de întâlnirea propriu-zisă, timp în care membrii grupului meditează asupra acestei teme, antrenând nivelul inconștient al psihicului. Întâlnirea propriu-zisă are loc într-un spațiu adecvat, plăcut, membrii grupului așezându-se în semicerc.

Principiul brainstorming-ului este interzicerea criticii. Nimeni nu are voie să formuleze critici sau observații în aceasta fază de desfășurare a brainstormingului deoarece critica este inhibitivă, blocând procesul de elaborare a ideilor. Fiecare membru al grupului poate să spună tot ce-i vine în minte , cu privire la tema pusă în discuție, poate să preia ideile colegilor, să le dezvolte, valorificându-le până la capăt. În timpul unei ședințe brainstorming care durează 45 de minute până la 1oră se elaborează aproximativ 100 de idei. Această etapă a brainstorming-ului are scopuri predominant cantitative, care constau în elaborarea unui număr cât mai mare de idei,

soluții cu privire la tema pusă în discuție. Dacă numărul de membri ai grupului este mai mare se alege un observator care va avea rolul de a observa procesul de elaborare a ideilor și de a nota fiecare idee în dreptul autorului ei. De asemenea se poate alege un secretar care va înregistra într-un fel sau altul ideile elaborate, uneori chiar filmând ședința respectivă. Ședința brainstorming este condusă de un psiholog, cu experiență în acest tip de activitate creativă. La sfârșitul ședinței intervin specialiștii în domeniul respectiv de cercetare care vor selecta cele mai bune idei pentru a le pune în practică. În procesul de învățământ brainstorming-ul are anumite particularități : membrii grupului nu sunt specialiști în diferite domenii de activitate, ci elevi, grupul poate avea și un număr mai mare de membri, cercetarea nu își propune să realizeze descoperiri propriu-zise ci redescoperiri. Brainstorming-ul stimulează imaginația., gândirea divergent –euristică, comunicarea, dezvoltă relațiile de colaborare, capacitatea de a lucra într.o stare de relaxare, atitudinile de receptivitate, deschidere , fluiditate și flexibilitate.

Metoda de stimulare a creativității înrudită cu brainstorming-ul este sinectica. Această metodă prezintă anumite *particularități*:

a.grupul sinectică este mai mic decât grupul brainstormin (6membri),

b.procedeele folosite sunt mai fanteziste de exemplu cercetătorul se situează mintal în locul obiectului de cercetat și își imaginează cum s-ar comporta acesta, c.se folosesc procedee ca transformarea familiarului în străin și a străinului în familiar.

IX Simularea mai este cunoscută sub denumirea de joc de rol, dramatizare, psihodramă didactică. **Simularea** este modalitatea de predare-învățare prin intermediul unor acțiuni , roluri sau mijloace similare, în condiții asemănătoare cu cele originale. Se pot simula activități de conducere, de organizare, activitatea productivă, procesul de învățământ. Simularea este o metodă care se realizează în mai multe etape:

a.alegerea rolurilor;

b.cunoașterea obiectivelor;

c.îndeplinirea rolurilor; d.omologarea rezultatelor.

Simularea este o modalitate de predare-învățare mai economică , care evită accidentele, eliminând adaptarea la scara reală.

X. Lucrul cu cartea, cu manualul reprezintă o modalitate complexă de învățare independentă, sub coordonarea profesorului. Profesorul este cel care stabilește împreună cu elevii tema și subiectele ce pot fi abordate prin această metodă. Se recomandă bibliografia necesară, se indică obiectivele urmărite, se stabilesc etapele necesare pentru a fi parcurse.

Această metodă contribuie la:

a. dezvoltarea la elevi a capacității de selectare a datelor;

b. antrenarea elevilor pentru îmbinarea datelor cunoscute cu cele necunoscute;

c. creșterea stabilității psihice a elevilor în urmărirea scopului și a obiectivelor stabilite,

d. formarea pasiunii de a citi .

XI.Exercițiul reprezintă modalitatea de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică în vederea fixării și consolidării cunoștințelor. Cu ajutorul acestei metode se formează stereotipurile, automatismele care duc la un randament sporit al învățării.

Au fost diferențiate mai multe *tipuri de exerciții*:

a. de acomodare;

b. de fixare și consolidare;

c. de formare a priceperilor și deprinderilor,

d. de recapitulare.

Pentru a fi eficiente exercițiile trebuie să îndeplinească anumite condiții: a.să fie efectuate conștient, b. să fie gradate progresiv; c.să se realizeze într-un număr rațional; d.să conțină elemente noi , practice, e. să fie verificate de profesor.

5.4. Mijloacele didactice: concept, rol, funcții

În sensul cel mai larg, *prin mijloace* de instruire sau de învățământ înțelegem totalitatea materialelor, dispozitivelor și operațiilor cu ajutorul cărora se realizează transmiterea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute. Așadar,

mijloacele de învățămînt pot fi definite ca un ansamblu de instrumente materiale produse, adaptate și selecționate în mod intenționat pentru a servi nevoilor organizării și desfășurării procesului de învățămînt. Ele amplifică valoarea instrumental-Operațională a metodelor și împreună cu acestea contribuie la realizarea obiectivelor educației.

De asemenea, mijloacele de învățămînt sunt instrumente care facilitează transmiterea informației ca act al predării, sprijinind și stimulând în același timp activitatea de învățare. Ele, însă, nu se substituie activității de predare, ci doar amplifică și diversifică funcțiile acestora printr-o mai bună ordonare și valorificare a informației transmise (Incola, I., 1994, p.360). Oricît s-ar perfecționa aceste mijloace, ele nu vor putea înlocui activitatea profesorului, ci doar îl vor ajuta pentru a-și îndeplini mai bine sarcinile ce îi revin.

Rolul mijloacelor de învățămînt. În calitatea lor de categorie importantă a bazei tehnico-materiale a învățămîntului, mijloacele de învățămînt, prin valorificarea potențialului lor pedagogic, sprijină realizarea eficientă a obiectivelor informative și formative ale educației. Această afirmație este cu atît mai adevărată cu cît mijloacele didactice folosite azi în școală au drept caracteristică principală diversificarea funcționalității lor prin depășirea funcției lor demonstrative și prin dobîndirea de funcții noi, orientate spre activizarea elevilor.

Folosirea mijloacelor de învățămînt se bazează pe unele *principii* a căror aplicare este necesară: (I. Jinga)

- Orice comentariu oral, mai ales a unui subiect complicat sau nou, trebuie însoțit, dacă este posibil, cu elemente audio-vizuale pentru a fi reținute sau pentru a suscita discuții.

- Ilustrarea audio-vizuală a punctelor importante trebuie să fie repartizate echitabil, în așa fel încît să incite elevii, să dea viață unui subiect mai puțin atrăgător, să încurajeze discuția sau să dea mai multă greutate unei explicații.

- O prezentare cu ajutorul mijloacelor de învățămînt a cunoștințelor de învățat permite o asimilare mai rapidă și o activitate mai intensă. Astfel, profesorul poate deseori să abandoneze pe moment rolul său pur pedagogic și să se integreze în grup pentru a discuta documentele prezentate, conținutul unui film, a unei simulări etc.

- Adoptînd atitudinea unui observator discret, aparent pasiv, profesorul poate, dacă a ales cu grijă mijloacele de învățămînt, să creeze o situație în care grupul „se autoinstruiește”, să dezvolte la membrii săi spiritul critic, care îi va permite să obțină învățăminte pentru situații reale de viață.

- Exercițiile bazate pe jocurile didactice, pe simulări (eventual prin utilizarea unui calculator electronic), sunt eficiente: o problemă devine tangibilă, elevii acționează ei înșiși, sunt antrenați să participe, să facă apel la propria lor experiență, să facă sinteze cu achiziții pe care le dețin și să extragă din activitatea lor învățăminte pe care le vor aplica în practica funcției;

- Folosirea mijloacelor de învățămînt permite cadrelor didactice să lărgescă cîmpul de cunoștințe al elevilor, prin abordarea interdisciplinară a problematicii predate, cu efecte formative asupra grupului de elevi.

Funcțiile mijloacelor de învățămînt:

a) funcția informativ-cognitivă Mijloacele didactice reprezintă instrumente de cunoaștere prin ele însele și prin operațiile ce le mijlocesc. Grație lor, profesorul dispune de facilități sporite pentru transmiterea informațiilor, iar elevii beneficiază de mai multe posibilități de receptare a informației. În acest sens, specialiștii vorbesc de o cale mai economică și mai eficientă de comunicare și de însușire a cunoștințelor;

b) funcția demonstrativă Dacă "a demonstra" înseamnă "a arăta", atunci mijloacele didactice asigură procesului învățării o bază perceptivă și documentară de calitate, mai bogată și ilustrativă în comparație cu mijloacele tradiționale. Mai mult, ele permit depășirea unor "bariere" ce fac dificilă sau imposibilă cunoașterea directă a unor obiecte, fenomene, activități. Așa, de exemplu, datorită situației în timp și în spațiu a obiectelor și fenomenelor care fac obiectul învățării școlare, datorită dimensiunilor prea mari sau prea mici, datorită rarității lor, datorită gradului lor de periculozitate în condițiile unei explorări directe, datorită dinamicii lor în timp etc., procesul de instruire se desfășoară adeseori în prezența a numeroase constrângeri de

structurare și transmitere a mesajului (Ionescu, M., Radu, I., 1995, pp. 204-205). Asemenea constrângeri sunt diminuate sau înlăturate grație unor mijloace didactice ce permit prin imagini, planșe, tablouri, înregistrări sonore, filme etc., accesul la acestea prin substituenți. Deci, mijloacele didactice prezintă avantajul comprimării sau decomprimării ritmului de desfășurare a unui eveniment, proces, permit vizualizarea unor fenomene aparținând trecutului sau care sunt inaccesibile percepției directe (imagini radiologice, imagini de ecograf, filmări încetinite sau accelerate, experiențe periculoase și costisitoare de fizică sau de chimie etc.);

c) funcția formativă Toate categoriile de mijloace de învățămînt, concepute și utilizate științific, solicită și dezvoltă procesele și structurile psihice: percepția - observația și spiritul de observație, operațiile gîndirii, deprinderile psihomotorii, anumite aptitudini și trăsături de caracter ș.a.;

d) funcția motivațională Toate mijloacele didactice, dar cu deosebire cele complexe, sunt instrumente de sensibilizare a elevului față de o anumită problemă. Satisfăcînd curiozitatea naturală a elevului, mijloacele de învățămînt creează momente de bună dispoziție, stîrnesc interese și trebuințe de acțiune, contribuie la mobilizarea efortului în procesul de învățare. De asemenea, prin intermediul mijloacelor tehnice, elevii pot cunoaște mai repede, mai bine și mai mult anumite activități, profesii, ceea ce contribuie la orientarea lor școlară și profesională (Ionescu, M., Radu, I., 1995, p. 205);

e) funcția estetică Prin conținut și prin valorificarea unor procedee de expresie specifice, mijloacele de învățămînt încorporează elemente estetice cu putere de a sensibiliza, de a emoționa, convinge, facilita însușirea cunoștințelor și formarea sentimentelor. Mai mult, fotografia, secvența de film, imaginea proiectată angajează elevii în acte de percepere și evaluare a esteticului, cu consecințe în formarea gustului și judecății estetice;

f) funcția acțional-practică Prin utilizarea lor de către elevi, mijloacele de învățămînt ajută la însușirea unor modalități de acțiune, deprinderi, obișnuințe. De asemenea, se educă motricitatea, comportamentul acțional, capacitatea de a utiliza mijloace, dispozitive în scop de învățare, de verificare, de cercetare;

g) funcția de evaluare a randamentului învățării Unele dispozitive, mai ales din ultimile generații, pot fi utilizate cu scopul de a verifica, evalua și nota elevii. De utilizarea acestora se leagă multe speranțe de optimizare a operației de "măsurare" a progreselor școlare, eliminîndu-se factorii perturbatori de natură subiectivă ce intervin în cazul examinatorului profesor.

5.4.1. Clasificarea mijloacelor de învățămînt

Literatura de specialitate identifică două mari *categorii de resurse materiale* în învățare: *resurse clasice/tradiționale* (izvoarele scrise și nescrise) și *resurse moderne* (mijloace audio-vizuale).

Exemple de resurse în învățare: *tradiționale* (tabla de scris, manualele, textele scrise) și *moderne* (flipchart-ul, fișele de lucru, prezentările în format Power Point).

1. Tabla de scris

Oricare din variante ar fi folosită, tradiționala, vechea tablă cu cretă sau tabla albă, pentru care, în loc de cretă, se folosește carioca lavabilă, aceasta rămâne piesa de rezistență dintr-o clasă. Cordes este de părere că scrierea pe tablă este mai dificilă decât pare, ca urmare recomandă câteva „trucuri” (2002, p.64):

- scrieți pe tablă înainte de începerea cursului informațiile pe care doriți să furnizați;
- asigurați-vă că cele scrise pe tablă pot fi citite de către cei care sunt așezați în spatele sălii;
- nu vorbiți în timp ce scrieți la tablă, vocea nu vă va fi suficient de bine auzită și, apoi, nu e politicos să fiți întors cu spatele atunci când vorbești cu cineva;
- deplasați-vă în timp ce scrieți la tablă pentru a nu obține așa-numitele „curbe”;
- ștergeți tabla la finalul cursului.

2. Manualele, textele scrise

Deși este necesar ca educația să beneficieze și să profite de avantajele tehnologiei, totuși manual și cartea tipărită reprezintă componente vitale ale procesului educativ.

3. Fișele de lucru

Denumite generic „fișe sau foi de lucru”, acestea acoperă o gamă largă de resurse de învățare distribuite pe hartie, de la notițe care însoțesc prezentarea profesorului (și care fac mai ușoară urmărirea ei, ideile-cheie fiind deja grupate acolo), liste cu cărți, liste de vocabular, diagrame (pe care le pot folosi cursanții la cursuri și acasă) până la copii ale prezentării în PowerPoint (ce au adesea un spațiu pentru notițe personale), fișe pentru lucru independent, fotocopii ale unui articol (ce urmează a fi analizat, discutat, de exemplu) etc. Pot fi utilizate în multe feluri și sunt, poate, cel mai des folosită resursă – ajutor în învățare.

4. Prezentările în format Power Point

Prezentările Power Point, slide-urile, însoțesc din ce în ce mai des cursurile, oferind posibilitatea prezentării mai atractive a conținuturilor. Pot fi alese diverse culori de fundal; textul poate fi animat; pot fi printate slide-urile prezentate, permițând adnotări ale audienței. În redactarea slide -urilor, este bine să nu se apeleze la un fundal prea strident sau prea închis, care ar îngreuna citirea literelor, literele vor fi scrise cu font mare, pentru a fi lizibile de la depărtare, ideile vor fi delimitate prin buline. De asemenea, profesorii trebuie să se asigure că vor reuși să păstreze caracterul academic al prezentării, pentru ca aceasta să nu devină, așa cum spune Cordes un simplu „curs ilustrat” (2002, p. 68).

5. Flipchart-ul

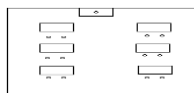
Flipchart-ul este un dispozitiv alcătuit dintr-o tablă albă pe care se atașează un block-notes mare, în general de mărime A1 sau A2, ceea ce permite ca informația să se păstreze pe afișe mari, care pot fi plasate pe perete. Hartiile de flipchart pot fi desprinse și se poate lucra pe grupe, mici inițial, ca apoi să se prezinte munca în grupuri mari sau în plen. Datorită portabilității lor, flipchart-urile sunt utile pentru predarea-învățarea într-o sală fără tablă permanentă, chiar dacă spațiul de notare este mai mic decât cel al unei table. În plus, prezintă avantajul faptului că informația poate fi păstrată. Hartia de *flipchart* poate fi, de asemenea, ușor folosită pentru a desena diagrame, pentru a puncta conținuturi cu diferite culori, dar și pentru a nota rapid rezultatele muncii în grup; poate fi așezată oriunde în sală, asigurând flexibilitate și libertate de mișcare.

6. Aranjarea mobilierului

O resursă adesea subestimată de cadrele didactice, din cauza efectelor sale nu foarte evidente, dar cu certitudine reale, este aranjarea mobilierului, a băncilor. Vom prezenta câteva posibile modalități de aranjare, de ales în funcție de scopul urmărit, precum și avantajele și dezavantajele lor (Meisel et al., *apud* Sava, 2007, pp. 194-196):

ARANJAREA MOBILIERULUI

Aranjarea școlară clasică



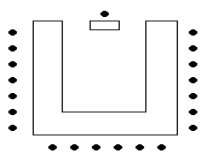
Avantaje:

- cadrul didactic este în centru atenției;
- favorizează activitățile de tip prelegere;

Dezavantaje:

- participanții sunt de regulă pasivi;
- discuțiile se desfășoară între elev și coordonator

Așezarea în formă de „U” sau potcoavă



Avantaje:

- pentru elaborarea referatelor;
- perspectiva bună a profesorului asupra elevilor;

- maximum de eficiență în caz de adunări, festivități.

Dezavantaje:

- această aranjare necesită mult loc; în cazul în care se distribuie scaune și în partea interioară a potcoavei, cei ce le vor ocupa nu se mai pot vedea;
- distanțe mari între elevi.

Pătrat



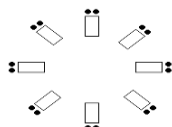
Avantaje:

- profesorul nu ocupă un loc exclusiv;
- nu necesită multă planificare;
- această aranjare simplă poate fi realizată ca acțiune împreună cu elevii.

Dezavantaje:

- nu toți participanții se pot vedea unii pe alții.

Așezare pe grupe



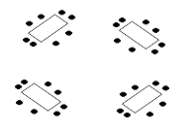
Avantaje:

- se potrivește foarte bine activităților pe grupe;
- elevii se pot vedea unii pe alții;
- elevii sunt implicați în mod activ.

Dezavantaje:

- această aranjare necesită mult loc.

Așezarea în formă de stea



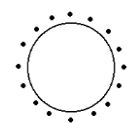
Avantaje:

- potrivită activităților pe grupe;
- așezare activă.

Dezavantaje:

- multor elevi nu le este suficient spațiul;
- elevii sunt distribuiți la o distanțe mari unii de alți;
- necesită mult loc.

Cerc fără mese



Avantaje:

- dispar mesele ce funcționează ca niște bariere;
- au loc mai mulți elevi;
- duce la crearea unei atmosfere de dialog.

Dezavantaje:

- unii elevi nu sunt obișnuiți cu o astfel de așezare liberă
- mulți dintre elevi nu se vor simți bine în această aranjare; băncile protectoare dispar;
- nu facilitează scrierea notițelor.

Cercul dublu



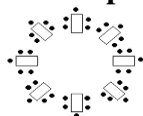
Avantaje:

- se pretează pentru o grupă numeroasă;
- aranjare lejeră, propice unei atmosfere de dialog

Dezavantaje:

- nu toți elevii se pot vedea;
- cercul din exterior este solicitat mai mult.

Gupe de mese în plen



Avantaje:

- este potrivită schimbului dintre munca în plen și activitatea pe grupe, fără a necesita o rearanjare;

Dezavantaje:

- nu toți elevii se pot vedea;
- necesită mult spațiu.

Așa cum am evidențiat, se manifestă în prezent un adevărat progres a mijloacelor de formelor de învățământ, demonstrat prin integrarea din ce în ce mai pregnantă (adeseori indispensabilă) a calculatorului în activitatea de predare – învățare – evaluare. Clasificările propuse de didactica modernă sugerează mutațiile tehnice înregistrate în acest domeniu, dar și raporturile complexe de integrare metodologică existente între metode-mijloace (Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.202-209).

Diversitatea foarte mare a mijloacelor didactice creează reale dificultăți în gruparea și clasificarea lor, mai exact, în stabilirea unor criterii de clasificare care să întrunească acordul unanim al specialiștilor. Cel mai uzitat criteriu este cel al funcției pedagogice îndeplinite. Conform acestuia se pot menționa:

A. Mijloace informativ-demonstrative. În această grupă sunt cuprinse mijloacele care transmit informații, dezvăluie esența lucrurilor, contribuie la formarea reprezentărilor, noțiunilor ș.a. Aceste mijloace, la rîndul lor, analizate după forma și gradul de apropiere sau depărtare de experiențele concret-abstracte ale învățării, se subdivid în :

a) mijloace logico-intuitive: 1) *obiecte naturale - reale sau originale* (extrase din realitate în stare vie sau moartă, colecții de plante, de insecte, colecții minerale, colecții de roci, organe conservate, substanțe și soluții chimice, preparate microscopice, obiecte sau sisteme tehnice naturale, aparate, instrumente, unelte, mașini, dispozitive etc.); 2) *obiecte elaborate sau construite* (reproduceri spațiale sau copii tridimensionale, machete, mulaje, corpuri geometrice, globul terestru, hărți în relief, truse de piese demontabile etc.); 3) *substituenți imagistici - picturali sau iconici* (reprezentări figurative: ilustrații, fotografii, hărți, atlase, planșe; reprezentări vizuale sau vizual-auditive: diapozitive, diafilme, folii de retroproiector, filme, imagini stereoscopice, video-discuri, video-benzi, dischete, C.D-uri; reprezentări audio: înregistrări pe discuri, benzi magnetofon, emisiuni radio etc.);

b) mijloace logico-operaționale - simboluri și complexe de simboluri, formule utilizate în matematică, fizică, chimie, note muzicale, semne convenționale ș.a.

B. Mijloace de exersare și formare: aparate de experimentare, truse de laborator, colecții de instrumente pentru mecanică, optică, electrotehnică etc., aparate, instrumente, accesorii și instalații de laborator, echipamente tehnice de atelier, aparate sportive, instrumente muzicale, jocuri didactice, dispozitive sau mașini de instruit, instalații de antrenament și simulatoare didactice etc.

C. Mijloace de raționalizare a timpului în orele de curs: șabloane, ștampile, hărți de contur, mașini de multiplicat etc.

D. Mijloace de evaluare a rezultatelor învățării: verifix, vericon, mașini de examinare, calculatorul funcționând pe program de examinator etc.

Desigur, clasificarea prezentată are gradul ei de relativitate prin faptul că unele mijloace didactice au un caracter polifuncțional, putînd îndeplini funcții diferite în situații diferite. Și totuși fiecare mijloc deține cu predominanță o anumită funcție, care-i definește identitatea și pe care ne-am bazat în clasificarea de față.

Uzînd de criteriul prezenței sau absenței mesajului didactic, Ioan Nicola stabilește următoarele categorii de mijloace didactice (Incola, I., 1994, p. 362):

- **Mijloace de învățămînt care includ mesaj sau informație didactică;**
- **Mijloace de învățămînt care facilitează transmiterea mesajelor** sau informațiilor didactice.

Din prima categorie fac parte toate acele mijloace care redau sau reproduc anumite trăsături caracteristice, însușiri ale obiectelor și fenomenelor realității ce constituie mesaj pentru activitatea de învățare, atît pentru formarea unor reprezentări sau imagini, cît și prin executarea unor acțiuni necesare în vederea formării operațiilor intelectuale. Așa cum precizează autorul mai sus menționat, mesajul didactic include atît informații, cît și acțiuni obiectuale. Din acest punct de vedere, sunt mijloace care includ numai informații, altele care solicită operarea cu ele, în fine, altele care cumulează ambele ipostaze. După conținutul mesajului didactic, sunt incluse în această categorie următoarele grupe de mijloace:

a) *materiale didactice care redau în formă naturală obiectele și fenomenele realității*: colecții de plante, roci, substanțe, aparate și instrumente autentice ș.a.;

b) *mijloace de învățămînt sub formă de materiale grafice și figurative*: hărți, scheme, diagrame, grafice, tabele sinoptice, fotografiile, tablouri, planșe etc.;

c) *mijloace de învățămînt sub formă de modele substanțiale, funcționale și acționale* (reproduc la scară mai mică diferite obiecte și fenomene, principii de funcționare sau impun un mod de acțiune în vederea formării diferitelor operații intelectuale): machete, mulaje, modele de mașini, modele acționale pentru formarea operațiilor aritmetice (riglete, numerele în culori ale lui Cuisenare-Cattegno, blocurile logice ale lui Dienes ș.a.);

d) *mijloace tehnice audio-vizuale* = ansamblul instrumentelor electrice și electronice de reproducerea și de difuzarea imaginilor și sunetelor, folosite în școală pentru o receptare colectivă sau individuală organizată.

Mijloacele didactice din a doua categorie(B), la rîndul lor, privite în sine, nu conțin mesaje didactice, dar ajută și mijlocesc transmiterea acestor mesaje, cum ar fi aparatul de proiecție, magnetofonul, retroproiectorul etc.

Desigur, există și alte criterii și unghiuri de vedere în funcție de care se pot grupa mijloacele de învățămînt, între care cel istoric nu este de neglijat . În 1977, făcînd o inventariere a mijloacelor didactice de care dispunea învățămîntul, Wilbur Schram distinge patru generații ale acestora, asociindu-le cu tot atîtea stadii în inovarea instrucției. Din **prima generație** fac parte toate mijloacele de învățămînt produse pînă la apariția tiparului: tabla, manuscrisele, colecțiile de obiecte, produsele de muzeu etc. Ele sunt vechi ca și învățămîntul și anterioare tehnicilor de informare propriu-zise (apud Ionescu, M., Radu, I., 1995, p.198). **A doua generație** cuprinde mijloacele de învățămînt legate de apariția tiparului, respectiv, produse purtătoare de informații gata elaborate, de forma manualelor, textelor imprimate. Din perspectiva mijlocului de învățămînt, progresul este evident prin faptul că textul tipărit oferă elevului cunoștințe fără să fie necesară prezența fizică a celui care l-a elaborat sau a profesorului. El mediază acțiunea didactică, respectiv, acțiunea adultului asupra elevului. **A treia generație**, apărută în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, vizează mijloacele audio-vizuale și ține de descoperirea utilității mașinilor în procesul de comunicare interumană. Fotografia, diapozitivul, înregistrările sonore, filmul, televizorul reprezintă pentru învățămînt noi suporturi în predarea cunoștințelor. Dialogul direct între elev și mașină a reprezentat noul suport metodologic ce a stat la baza nașterii celei de **a patra generație** de mijloace de învățămînt. În acest caz, elevul este implicat direct și demersul se desfășoară în cabinetele și laboratoarele special amenajate, cum sunt, de exemplu, cele lingvistice sau cele de instruire programată. În prezent, celor patru generații de mijloace didactice li se adaugă o **a cincea generație**, reprezentată de calculatoarele electronice. Deși suportul metodologic este același ca și în cazul mijloacelor din generația a patra, respectiv, dialogul direct între elev și mașină, performanțele calculatorului și "deschiderea" sa în învățămînt îndreptătesc diferențierea. Sunt autori care prevăd un succes extraordinar al instruirii asistate de calculator, cu șansa de a produce o revoluție fără precedent în învățămînt.

Virtuțile sporite ale fiecărei noi generații de mijloace de învățămînt în raport cu precedentă sunt evidente. Între acestea, merită să fie evidențiată și aceea că generația nouă reproduce în forme specifice materialele și informațiile generației precedente. Lucrul acesta este cu atît mai evident la generația a patra și a cincea, ele fiind utilizate pentru a prezenta texte tipărite, imagini, grafice, scheme etc.

Potrivit unor studii de prestigiu, *elevul reține în mod obișnuit 10% din ceea ce aude, 30% din ceea ce vede și 45% din ceea ce vede și aude concomitent*. Audiovizualul se utilizează în vederea sensibilizării, transmiterii de informații și ca mijloc de sinteză. Toate instrumente prezentate la nivelul clasificărilor beneficiază de impulsul *“mijloacelor ultramoderne”*, angajate pedagogic odată cu dezvoltarea tehnicilor speciale de instruire programată, tehnicilor de transmitere și de prelucrare a informațiilor prin sistemul video, tehnicilor de informatizare care asigură realizarea învățării asistată pe calculator. Aceste mijloace pot fi exprimate la nivelul următoarei clasificări:

A. *Imagistice: schițe, diagrame, hărți, scheme, planșe, tabele.*

B. *Bibliotecă On Line.*

C. *Note Book.*

D. *Flipchart.*

E. *Retroproiector.*

F. *Suport de curs.*

H. *Reprezentări audio-vizuale: emisiuni radiofonice, discuri, filme, filme didactice.*

G. *Imagini retroproiective: diapozitive, prezentare Power Point.*

Valențe formative ale mijloacelor didactice. Fără să subestimăm funcția informativă a majorității mijloacelor de învățămînt, mai importantă decît aceasta este cea formativă. Virtuțile formative vizează o arie largă de obiective: familiarizarea elevilor cu mînuirea, selectarea și semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea și înțelegerea a noi aspecte sau dimensiuni ale realității; solicitarea și sprijinirea operațiilor gîndirii; stimularea curiozității epistemice; angajarea și solicitarea imaginației și creativității elevilor; sensibilizarea și motivarea elevilor.

Valoarea educativ-formativă produsă de aplicarea mijloacelor didactice constă în:

- atribuirea caracterului ilustrativ, demonstrativ, aplicativ și evaluativ învățării;
- diminuarea sau anularea verbalismului propriu metodologiilor tradiționale;
- corelarea mai bună a tuturor componentelor procesului didactic: principii, obiective, conținuturi, metode și forme de activitate, relații adecvate profesor - student;
- intensificarea caracterului senzorial al activității didactice.

Mai mult, așa cum preciza C. Cucoș, “prin aportul lor la concretizarea designului instrucțional și chiar prin formele lor estetice, mijloacele de învățămînt pot favoriza cultivarea simțului, echilibrului și frumosului” (1996, p.96).

Exigențe psihopedagogice în utilizarea mijloacelor de învățămînt Folosirea în practica școlară a mijloacelor de învățămînt a demonstrat că posibilitățile instructiv-educative pe care le au funcțiile pedagogice, potențial pe care îl pot exercita, nu se transformă automat în realitate (reușite). Practica școlară a înregistrat și cazuri în care folosirea neadecvată a mijloacelor didactice, neintegrată într-o concepție clară și o strategie gîndită în toate articulațiile ei, nu a condus la un spor echivalent al eficienței procesului didactic. Așa, de exemplu, referindu-se la mijloacele audio-vizuale, după investigații complexe în domeniul psihopedagogiei mijloacelor de învățămînt, Gaston Mialaret conchidea: “tehnicile audio-vizuale pot fi cele mai bune sau cele mai rele dintre lucruri și pot fi utilizate în serviciul unei educații foarte dogmatice sau autoritare sau în serviciul unei educații liberale sau progresiste” (1986, p.38).

Așadar, alegerea mijlocului de învățămînt adecvat realizării unor obiective educaționale/competențe dinainte stabilite la o clasă de elevi caracterizată de anumite particularități de vîrstă și individuale presupune respectarea unor cerințe (exigențe) cu valoare de principii:

- obiectivele pedagogice determină resursele ce se vor folosi în procesul de învățămînt, inclusiv mijloacele de învățămînt care se vor realiza sau selecta și funcțiile didactice pe care le vor îndeplini acestea;

- mijloacele de învățămînt să nu aibă funcții identice, ci să coreleze și să acționeze convergent pentru a asigura realizarea diverselor obiective;

- eficiența unei lecții în care se integrează un mijloc de învățămînt sau un complex de mijloace este condiționată nu numai de calitățile intrinseci ale acestora, ci și de măsura în care tehnologia didactică este orientată spre activizarea elevilor, se axează în principal pe activitatea lor independentă, asigurînd integrarea organică și valorificarea deplină a contribuției mijlocului respectiv;

- mijloacele de învățămînt pot fi utilizate oricînd pe parcursul lecției (predare, fixare, verificare) în funcție de oportunitatea lor conform obiectivelor urmărite;

- utilizarea unui anumit mijloc tehnic în instruire se justifică numai în condițiile în care activitatea respectivă nu poate fi realizată eficient pe căi mai simple;

- procesul de predare- învățare, indiferent prin care mijloace didactice s-ar realiza, presupune și momente de conversație, discuții de grup, respectiv, condiții interactive între elevi - profesor - și mijlocul tehnic folosit;

- eficiența mijloacelor didactice depinde în mare măsură atît de pregătirea profesorului cît și a elevilor pentru a utiliza în activitatea lor aceste materiale.

- pornind de la constatarea practică că prezența unui singur mijloc de învățămînt, oricît de bine conceput și realizat ar fi acesta, nu este suficientă pentru a asigura creșterea eficienței procesului de învățămînt, o altă cerință care se impune ar fi aceea a necesității utilizării unui sistem de mijloace de învățămînt sau cel puțin utilizarea lui într-un ansamblu de metode și procedee.

Așadar, utilizarea eficientă a mijloacelor de învățămînt un este doar o problemă de intenție, ci mai ales una de competență. Profesorul trebuie să compatibilizeze obiectivele/competențele și tipurile de învățare vizate cu mijloacele de învățămînt ce se vor folosi. De asemenea, mijloacele didactice nu sunt folosite izolat sau separat de celelalte componente didactice, încît pregătirea din acest punct de vedere trebuie să fie foarte consistentă.

Din perspectiva funcționării lor pedagogice **mijloacelor de învățămînt** li se pot indentifica următoarele **contribuții practice**:

- favorizarea procesului de predare, consolidînd și susținînd mesajul educațional, fiind suport pentru concretizarea ori pentru demonstrație;

- susțin și eficientizează învățarea dar chiar și procesele de formare a noțiunilor și a priceperilor și deprinderilor prin intermediul adaptabilității mesajului educațional transmis la situații și stări de pregătire psihologică foarte diverse;

- optimizează relația și comunicarea educațională prin variabilitatea formelor interacționale pe care le poate dezvolta, obligînd cadrul didactic la o reconsiderare a stilului relațional promovat în raporturile cu grupul de elevi;

- perfecționează sistemul de evaluare prin oferta de tehnicitate care ar reduce efectul de subiectivitate al testelor docimilogice tradiționale;

- favorizează procesul de orientare școlară și profesională prin prezentările publicitare indirecte ale diverselor sectoare profesional –economice.

Rezumat la unitate:

Metodologie: ansamblul metodelor și procedeele utilizate în practica educativă.

Metodă didactică: instrument de lucru selecționat de educator și utilizat în cadrul activităților didactice cu elevii și în beneficiul acestora. Are funcție cognitivă, formativ-educativă, instrumentală, normativă.

Procedeul didactic reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei.

Mijloacele de învățămînt reprezintă totalitatea resurselor materiale concepute și realizate în mod explicit pentru a servi profesorului în activitatea de predare și elevilor în activitatea de învățare.

Strategia didactică reprezintă modul în care educatorul reușește să aleagă, să combine și să organizeze – într-o ordine cronologică – ansamblul de metode, materiale și mijloace, în vederea atingerii anumitor obiective. Structura strategiei de instruire: metode de instruire, mijloace de instruire, forme de organizare a instruirii, interacțiuni și relații instrucționale, decizia instrucțională.

„A spune aprioric că o metodă este mai bună decît alta, fără a ține cont de contextul în care metoda respectivă este eficientă, constituie o afirmație hazardată și chiar lipsită de sens.” (Cucuș, C., 2002, p.288). O metodă nu este mai bună sau mai rea, ci raportarea ei la situația didactică respectivă o poate face mai mult sau mai puțin eficientă (tab.1 și tab. 2)

Tab. 1

Racordarea tehnicilor LSDGC la metodele didactice clasice

Metoda didactică de predare-învățare	Racordarea tehnicilor LSDGC la metodele didactice
Expunerea comunicarea cunoștințelor prin intermediul limbajului oral/scriș, îmbinat, după caz și posibilități, cu mijloace audio-vizuale, demonstrative, experimentale etc.	1. Colțuri 2. Comerțul cu o problemă 3. Discuția ghidată 4. Acumularea/graffiti 5. Mozaic/Jigsaw/Carusel/Zigzag/Puzle 6. Pagina de jurnal 7. Bliț 8. Lasă-mi mie ultimul cuvînt
Conversația vehicularea cunoștințelor prin intermediul dialogului, discuțiilor, dezbaterilor	9. Pînza discuției 10. Întrebări multicolore 11. Interogarea multiprocesuală 12. Interviu în trei trepte 13. Acvariul 14. Lectura ghidată 15. În fotoliul autorului 16. Interviu în perechi 17. Interviu Focus-grup 18. Chestionarul lui Cicero 19. Grila lui Quintilian 20. Panelul 21. R.A.I. 22. Întrebări călătoare
Observația acțiune de cercetare directă a realității prin dirijarea învățării în secvențe didactice proiectate la nivelul interacțiunii dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică.	23. Diagrama Venn 24. Eu cercetez 25. Procedul cercetării reciproce 26. Jurnalul reflexiv 27. Citate 28. Generalizarea categorială 29. Intra-act 30. Reacția cititorului 31. Revizuirea circulară
Lucrul cu cartea învățarea printr-o tehnică intelectuală independentă, care rezidă în dobîndirea	32. Agenda cu notițe paralele/jurnalul dublu 33. Agenda în trei păși/jurnalul triplu 34. Ghidul pentru învățare

Metoda didactică de predare-învățare	Racordarea tehnicilor LSDGC la metodele didactice
cunoștințelor prin lectură	35. Lectura intensivă 36. Știu-vreu să știu-am învățat 37. SINELG 38. Revizuirea termenilor cheie 39. Predarea complementară 40. Lectură în perechi. Rezumate în perechi 41. Lectura împotrivă
Exercițiul modalitate de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică, în vederea fixării celor dobândite	42. Asocieri libere 43. Lanțuri asociative 44. Cvintet/Cinquain 45. Asocieri forțate 46. Analiza trăsăturilor semantice 47. Gîndește-discută în perechi-prezintă 48. Eseul de 5/10 minute 49. Scrierea liberă/freewriting 50. Secvențe contadictorii
Demonstrația cunoașterea adevărului prin prezentarea, arătarea, observarea obiectelor, fenomenelor, proceselor studiate	51. Consultații în grup 52. Turul galeriei 53. Clustering 54. Argument în patru pași 55. PRES 56. Graficul T 57. Linia valorii 58. Maratonul de scriere 59. Floarea de lotus/nufăr 60. Explozia stelară
Euristica (a descoperirii): metodologie de învățare cucerită, în care cel instruit devine subiect al educației, dobîndind adevărurile prin eforturi proprii.	61. Argumente pe cartele 62. Controversa academică 63. Controversa constructivă 64. Cercetarea împărtășită 65. Pixuri în pahar 66. Găsiți cuvîntul țintă 67. Dezbateri 68. Unul circulă, ceilalți stau 69. Unul stă, ceilalți circulă 70. În căutarea autorului 71. Circuite integrate 72. Graficul M 73. Presupunerea prin termeni 74. Mîna oarbă 75. 6 "De ce"
Problematizarea crearea în mintea celui instruit a unei stări conflictuale intelectuale pozitive, determinate de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme	76. Brainstorming 77. Brainsketching 78. Brainwriing 79. Diagrama cauzelor și a efectelor 80. FRISCO 81. Cubul 82. Hartacognitivă

Metoda didactică de predare-învățare	Racordarea tehnicilor LSDGC la metodele didactice
	83. Manuscrisul pierdut
	84. Analiza SWOT

Tab. 2

1. Metode de comunicare/expozitive	2. Metode de explorare	3. Metode de acțiune	4. Metode și tehnici interactive de grup
<p>a. Metode de comunicare orală: <i>Expunerea/Explicația;</i> <i>Povestirea;Descrierea</i></p>	<p>a. Metode de explorare directă a realității: <i>Observatia directă;</i> <i>Experimentul;</i> <i>Studiul de caz</i></p>	<p>a. Metode de acțiune reală asupra realității -bazate pe acțiunea practică (pentru formarea deprinderilor) în care predomină acțiunea didactică operațională reală-metode active: deprinderilor) în care predomină acțiunea didactică operațională reală-metode active: <i>Exercițiul; Tehnica</i> <i>Lucrările practice/aplicative</i></p>	<p>a. Metode de predare-învățare interactivă în grup: <i>Metoda predării/învățării reciproce; Mozaicul;</i> <i>Metoda turneelor între echipe; Metoda „Schimbă perechea”;</i> <i>Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă</i></p>
<p>b. Metode de comunicare orală - metode conversative-dialogate: <i>Conversatia didactică;</i> <i>Discuția/Dezbaterea;</i> <i>Asaltul de idei (Brainstorming – ul);Tehnica 6/3/5;</i> <i>Tehnica 6/6;</i> <i>Problematizarea (metoda rezolvarii de probleme)</i></p>	<p>b. Metode de explorare indirectă a realității: <i>Demonstrația</i> <i>Modelarea</i></p>	<p>b. Metode simulative (de acțiune simulată)- didactice în care predomină acțiunea didactică operațională/practică simulată: <i>Simularea;</i> <i>Jocuri de rol;</i> <i>Proiectul; Jocul didactic; Metoda dramatizării</i></p>	<p>b. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare: <i>Diagrama cauzelor și a efectului;</i> <i>Tehnica florii de lotus</i></p>
<p>c. Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare scrisă: <i>Metoda lecturii (lucrul cu cartea)</i></p>			<p>c. Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității: <i>Brainstorming-ul;</i> <i>Explozia stelară:</i> <i>Metoda Pălăriilor gânditoare; Phillips 6/6; Tehnica 6/3/5;</i> <i>Tehnica acvariului;</i></p>

			<i>Controversa creativă; Patru colțuri; Metoda Frisco; Sinectica; Cubul; Turul galeriei; Linia valorică</i>
d. Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare internă: <i>Reflecția/reflecția personală; Tehnica Interogarea multiprocesuală</i>			d. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare: <i>Sinelg = sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii; Știu / Vreau să știu / Am învățat; Jurnalul cu dublă intrare; Eseul de cinci minute; Ciorchinele; Termeni cheie / Termeni dați în avans</i>

Tehnicile dezvoltate, pe parcursul anilor, care se racordează perfect la metodele didactice tradiționale (expunerea, conversația, observația, lucrul cu cartea, exercițiul, demonstrația, experimentul, euristica), precum și la cele moderne (problematizarea, modelarea, algoritmizarea, simularea, studiul de caz) (vezi ex. în tab. 2).

Tab. 2

Tehnici recomandate pentru aplicare în cadrul E-RS-R [cosovan, training]

L – lectură, D – discuție, S – scriere

Evocare	Realizare a sensului	Reflecție
Brainstorming (D+S)	Comerțul cu o problemă (L+D)	Eseu de 10 minute (S)
Acumulare (D+S)	Interogarea multiprocesuală (L)	GPP (S+D)
Graffiti (S)	Interogarea încrucișată (L+D)	Argument în patru pași (S)
Clustering / păienjeniș (S)	Interviul în trei trepte(L+D)	Jurnalul reflexiv (S)
Scrierea liberă (S)	Intra-act (L+D)	Linia valorii (D)
Cvintet / cinquain (S)	Lectura ghidată(L)	Graficul T (D+S)
Asocieri libere (S)	În căutarea autorului (L+S+D)	Turul galeriei (D)
Asocieri forțate (S)	Cercetarea împărtășită(L+S)	Graficul T (D+S)
Lațuri asociative (S)	LP/RP (L+D+S)	Unul stă, ceilalți circulă (D)
Diagrama Venn (S+D)	Cubul (S)	Prezentare de grup (D)
Tabelul trăsăturilor semantice (S)	Revizuirea termenilor-cheie (L+D)	Cvintet / cinquain (S)
Eseul de 5 minute (S)	FRISCO (D+S)	Floarea de nufăr (S)
Bliț (S)	Lectura intensivă (L+D)	6 De ce? (S)
Reacția cititorului (S)	Agenda cu notițe paralele(S)	Pixuri în pahar (D)
Agenda cu notițe paralele	I. Lasă-mi mie ultimul	II. Lasă-mi mie ultimul

(acasă) (L+S)	cuvînt! (S)	cuvînt (L)
Argumente pe cartele (S)	Controversa academică (D)	Eseu argumentativ (S)
Găsește cuvîntul-țintă (D)	6 pălării (D+S)	Proiect de grup (D)
Ghicește obiectul (D)	Maratonul de scriere (S)	Revizuirea circulară (L)
GPP: Gîndește – discută în perechi – prezintă (S+D)	Mozaic / Zigzag / Jigsaw / Puzzle / Carusel (L+D)	R.A.I. (D)
Linia valorii (D)	Mîna oarbă (L+D)	Generalizarea categorială (S)
Pagina de jurnal (S)	Lectura împotrivă (L + D)	Masa rotundă (S)
Predicțiunile în perechi (S+D)	Presupunerea prin termeni (L + D+S)	Pînza discuției (D)
Linia valorii (D)	Controversa constructivă (D)	Graficul M + eseu (S)
Secvențe contradictorii (D)	SINELG (L)	Tabelul SINELG (S+D)
SINELG (L)	Predarea complementară (L)	Clustering (S+D)
ȘTIU (S)	VREAU SĂ ȘTIU (D)	AM ÎNVĂȚAT (L)
Brainwriting (D+S)	Consultații în grup (PP) (D)	Eseu argumentativ (S)
Citate (L)	Discuție ghidată (D)	Scheletul de pește(S)
Graficul conceptual (D+S)	Eu cercetez (S)	Cercul (D)
Explozia stelară (S)	6 De ce? (S)	Dezbateri (D)

N.B.! Majoritatea tehnicilor sunt interșanjabile, depinde de proiectul demersului didactic

SARCINĂ DE LUCRU , TEME DE REFLECȚIE, EVALUARE ȘI AUTOEVALUARE:

- Elaborarea hartei conceptuale pornind de la noțiunea de metodă de instruire/didactică.
- Propunerea unui exemplu de o metodă didactică aplicabilă la lecția de dirigiență.
- Descrierea metodei și enunțarea proceselor/mecanismelor psihologice exersate în cadrul ei.
- Argumentarea :
 - accepțiunii considerate operaționale pentru conceptul de strategie didactică prin raportare la cele prezentate în support și alte izvoare de domeniu
 - rolului strategiilor didactice în activitățile instructive - educative
 - Reproducerea structurii unei strategii didactice pe modelul definiției acceptate pentru procesul de învățământ primar.
 - Restructurarea strategiei, reproduse anterior, din perspectiva unei posibile centrări a sa pe elev/subiectul învățării.
 - Stabilirea diferențelor fundamentale în acest sens.
 - Precizarea teoretică și cu exemple practice desemnarea sintagmei „strategie centrată pe elev” din perspectiva incluzivă
 - Identificarea unei situații specifice educației formale.
 - Clarificarea efectelor generate la nivelul elevului
 - Rescrierea rolul metodelor activ-participative/interactive în activitatea didactică cu:
 - exemple de astfel de metode la o disciplină școlară;
 - exemple de astfel de metode la lecțiile de dirigiență.

Reconstruiți exemple de modernizare a metodelor clasice

JURNAL DE UNITATE

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

Bibliografie:

Ausubel, D.P., Robinson, F.G., (1981), *Învățarea în școală – o introducere în psihologia pedagogică*, EDP, București.

Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grup Editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București.

Sorin Cristea, 2004, Studii de pedagogie generală, EDP.

Constantin Moise, 2000, în Psihopedagogie pentru examenele de definitivat, Ed. Polirom, Iași.

Constantin Moise, 1996, Elemente fundamentale de didactică, Editura Ankarom, Iași.

Mihai Stanciu, 2003, Didactica postmodernă, Ed. Universității Suceava.

Ioan Neacșu, 1990, Instruire și învățare, Ed. Științifică, București;

Ioan Cerghit, 2006, Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași.

Ioan Cerghit, 2001, Metodologia didactică, în I. Cerchit, I. Neacșu, I. Negreț-Dobridor, O. Pânișoară, Prelegeri pedagogice, Editura Polirom, Iași.

Ioan Jinga, Elena Istrate, 1998, Manual de pedagogie, Ed. All, București.

Romiță Iucu- Instruirea școlară, Editura Polirom, Iași.

Negreț- Dobridor, I.O. Pânișoară, Știința învățării, Editura Polirom, Iași. 2005.

Elena Joița, Pedagogie- Educație și curriculum, Ed. Universitaria, Craiova, 2003.

Dicționarul de pedagogie, EDP, 1979

6. Metodologia învățării prin colaborare

6.1. Învățarea prin cooperare - predarea centrată pe elev - evaluarea pe baza de competență - paradigma educațională centrată pe elev

6.2. Specificul învățării prin cooperare: concept, elemente, condiții, abilități, organizare, stadii, monitorizare, evaluare, principii

6.3. Variantele învățării prin cooperare – competențe de relaționare și cooperare

6.4. Specificul strategiilor de învățare prin cooperare - strategii interactive

6.5. Specificul metodelor didactice din perspectiva învățării prin cooperare

6.6. Modalități de valorificare a învățării prin cooperare

6.1. Învățarea prin cooperare - predarea centrată pe elev - evaluarea pe baza de competență - paradigma educațională centrată pe elev

Societatea contemporană, marcată de profunde transformări și afectată de numeroase probleme, încearcă soluționări, modificări de paradigme în toate domeniile, inclusiv în cel educațional. Ritmul alert de dezvoltare, progresele fără precedent în știință și tehnică, informatizarea și automatizarea în toate domeniile, globalizarea economiei, contradicțiile puternice din viața economică, politică, socială, culturală, impun noi politici educaționale.

Actuala criză economică generează vii dezbateri referitoare la politica Uniunii Europene în domeniul concurenței, al competiției și al cooperării, la dispariția de pe piață a firmelor necompetitive, a micilor concurenți și a celor cu performanțe scăzute.

Devine necesară o revizuire a manierei de abordare a relației cooperare-competiție în școli, astfel încât elevii formați concomitent în spiritul cooperării cu ceilalți, dar și în spiritul cultivării competențelor personale, al performanțelor individuale și al aspirațiilor înalte, să obțină rezultate mai bune pentru echipa profesională în care se vor integra, precum și succes individual în orice domeniu de activitate (Ș. Lungu, 2014, p. 4).

file:///C:/Users/User-

01/Downloads/Mihaela%20TOPAN_rezumat_teza_lungu_stefania_2014-11-26_09_02_11.pdf

Sistemele de instruire inteligente clasice (I. Chițescu, H. Georgescu, V. Preda, 2005,) sunt proiectate pe baza strategiei pedagogice individuale, „tutor-tutee”, în care sistemul joacă rolul de expert (tutor), iar elevul joacă rolul (tutee) celui care asimilează informația prezentată pe parcursul sesiunilor de învățare. Aceste sisteme aveau ca scop reproducerea comportamentului unui tutor uman inteligent (competent), care poate să își adapteze predarea în funcție de ritmul de învățare a elevului. Predarea individualizată trebuia să ia în considerare cunoștințele anterioare ale elevului, reacțiile sale și progresele realizate în urma interacțiunii cu sistemul. În acest cazuri, controlul este deținut de către sistem, și nu de către elev. Aceste sisteme neglijau aspectul socio-cultural al procesului de învățare.

http://fmi.unibuc.ro/ro/cniv_2005/volum/documente/pdf/sectiuneaA/14_15_stefanescu.pdf

În ultimul deceniu se poate remarca o tendință de modificare a strategiilor pedagogice, cu scopul de a incorpora în mediul instrucional o componentă socială și de grup: inspirate din dialogul SOCRATIC și din cercetările didactice, strategiile pedagogice care au la bază noțiunile de negociere și argumentare capătă o importanță deosebită.

Tendința aceasta a apărut atunci când, în urma folosirii în activitatea didactică curentă a unui sistem de asistare a învățării, s-au observat schimbări de comportament atât la elevi cât și la profesori. Analizându-se rezultatele utilizării sistemului, s-a ajuns la o concluzie surprinzătoare: utilizarea sistemului în practica pedagogică curentă a produs modificări de comportament social la actorii (profesori și elevi) participanți la experiment. Profesorii au adoptat un stil de lucru mai cooperant, iar elevii și-au mărit eforturile de a rezolva problemele propuse de sistem, ceea ce a fost o schimbare benefică. S-a observat și o creștere a spiritului de competiție între elevi, față de clasele unde se folosea stilul de predare obișnuit.

Deoarece prin intermediul sistemului de instruire asistată fiecare elev putea progresa în învățare după ritmul propriu, dar putea observa în același timp și rezultatele obținute de colegii săi, între elevi s-a declanșat o adevărată întrecere. S-a constatat de asemenea că notele atribuite de profesori nu mai reprezentau nivelul de cunoștințe al elevilor, ci efortul investit de aceștia în însușirea cunoștințelor prezentate de mediul de instruire.

Acest gen de observații a condus la ideea că în proiectarea sistemului instrucional trebuie luate în considerare atât contextul în care acesta va fi folosit, cât și opiniile grupului social care îl va utiliza. Această abordare poate fi considerată „democratică”, deoarece implică participarea decizională a viitorilor utilizatori la dezvoltarea sistemului instrucional, în contrast cu stilul clasic, „dictatorial”, în care mediul de învățare este pur și simplu livrat utilizatorilor (ibidem, p. 3).

http://fmi.unibuc.ro/ro/cniv_2005/volum/documente/pdf/sectiuneaA/14_15_stefanescu.pdf

Aspectul esențial prin prisma dată, este că pune accentul în principal pe satisfacerea nevoilor elevului, le oferă elevilor o mai mare autonomie, îi face pe elevi responsabil pentru propriul proces de învățare devenind căutători activi de cunoaștere. Ei nu se mai bazează pe profesorul care să le deschidă mintea și să le-o umple cu cunoștințe în timp ce stau pasivi în sala de clasă. Ei folosesc posibilitățile de învățare care li se oferă, caută alte modalități de învățare, iar dacă aceasta nu dă rezultate, cer ajutorul și îndrumarea profesorilor - însă nu pur și simplu pentru răspunsuri de-a gata.

Școala trebuie să ofere elevilor posibilitatea dobândirii unei experiențe sociale, constructive, bazată pe cooperare și colaborare în rezolvarea problemelor vieții și care asigură conviețuirea într-o lume pașnică. [14, p. 23]

Elevii trebuie să-și dezvolte abilitatea de a soluționa eventualele conflicte în mod constructiv. Acest obiectiv se poate realiza prin promovarea în școli a învățării bazate pe cooperare. Învățarea prin cooperare este un principiu, o strategie educațională a cărei eficiență este tot mai mult apreciată. [1, 3, 9, 10, 15, 27]

Din perspectiva învățării prin cooperare metodele adecvate care să potențeze funcționalitatea minții să stimuleze capacitatea ei de explorare și descoperire, analiză și sinteză, raționare și evaluare sunt instrumente acționale și procedurale eficiente în raport cu unele obiective precise; stimularea și dezvoltarea gândirii critice constructive și eficiente a elevilor.

Actualmente, Curriculumul Național Învățământul primar (2018) promovează strategii didactice (inter)active, a învățării experiențiale, a elementelor de învățare prin sarcini, prin proiecte, studii de caz, în combinație judicioasă cu strategii consacrate pentru vârsta școlară mică: ludice, conversative, exersative etc. (p. 7); susține proiectarea și realizarea strategiilor originale de predare-învățare și evaluare, optând pentru tehnici și metode variate (p. 8).

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf

Valorificarea activ-participativă a metodelor didactice (inter)active cu o reală valoare activ-formativă asupra personalității elevilor la disciplinele școlare este vizată prin elementul de noutate - noua Arie curriculară Consiliere și dezvoltare personală ce include disciplina obligatorie Dezvoltare personal (DP în continuare).

Această arie este inclusă în contextul direcției strategice de asigurare a calității învățământului general, a necesității ajustării politicilor curriculare la standardele educaționale naționale și internaționale, pentru asigurarea continuității reformelor curriculare, în vederea valorificării profilului de formare al absolventului prin prisma finalităților educaționale și a sistemului de competențe-cheie, specificate în art.11 al Codului educației al Republicii Moldova la nivel de Plan-cadru pentru învățământul primar pentru anul de studii 2018-2019.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_rom_rus_final_1.pdf

Realitatea instruirii din Republica Moldova este încă puternic dominată de experiențele de învățare reproductivă. Încă sunt frecvente așteptările cadrelor didactice pentru răspunsurile exacte ale elevilor. Din păcate această realitate este dominantă în contextul unei reforme curriculare permanente care reclamă prioritatea caracterului formativ al procesului instructiv-educativ, participarea directă a elevului la propria formare. Această situație este întreținută și de modul și nivelul de pregătire al cadrelor didactice în domeniu și de aici accentul pe care îl pun pe transmiterea de cunoștințe, de reguli, de modele.

Decalajul constatat își poate găsi rezolvarea în formarea în rândul cadrelor didactice a unei noi concepții asupra predării, concepție care nu exclude paradigma behavioristă, ci o îmbină progresiv cu cea constructivistă astfel încât treptat să se treacă de la paradigma predării-transmitere la paradigma predării-construcție.

Rolul școlii definit prin formarea pentru viață nu poate fi redus la învățarea științei în mod tradițional prin dirijare. Învățarea este un act construit, iar pentru a încuraja acest efort elevii trebuie să fie implicați în actul învățării, să constate, să formuleze, să analizeze, să comunice, să interpreteze, să exemplifice. Toate acestea se vor realiza sub îndrumarea și cu sprijinul cadrului didactic.

În literatura de specialitate (J. Piaget, D. Johnson, E. Holubec, H. Siebert) există multe definiții ale învățării centrate pe elev, punctele cheie referitoare la ce este și ce anume presupune sunt incluse de noi în afirmațiile din anexa 1.

Aceste definiții ne-au oferit câteva puncte generale despre învățarea centrată pe elev: descrie modalități de gândire despre învățare și predare; o abordare extinsă a predării; se concentrează în principal asupra satisfacerii nevoilor elevilor.

Stabilind, că aceste idei au fundamentat Teoria constructivistă care a apărut în anii '90, fiind o aprofundare a cognitivismului, iar curentul care stă la baza acestei abordări, este postmodernismul. În viziunea curentului constructivist, accentul este plasat pe importanța individului în actul de predare-învățare. Nu instruirea este cea pe care se pune accent, ci învățarea. [27]

Această paradigmă încurajează preluarea controlului de către individ în timpul învățării; încurajează cunoașterea individuală, subiectivă, automonitorizarea procesului de construire a cunoștințelor și ancorarea experiențelor de învățare în situații autentice, reale, de viață. În felul acesta (Daniela Roman, 2010) învățarea având la bază creativitatea și nu repetiția.

https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2010/psihologie/Mara_Roman_Daniela_Ro.pdf

În acest sens R. Iucu (2009) susține că, capacitatea de instruire este componenta esențială a aptitudinii pedagogice ce constă în posibilitatea de a organiza materialul de învățat și de a-l preda într-o formă accesibilă de către cadrul didactic. În sensul dat, el selectează și impune direcții și finalități nuanțate întregului demers educativ unde actul didactic are o dublă trăsătură: de tehnică și creație:

1. este tehnică, deoarece se desfășoară conform unor principii cărora li se subsumează tehnici de lucru proprii;

2. este un act de creație, deoarece proiectarea și organizarea lui depind de personalitatea cadrului didactic, de creativitatea acestuia.

M. Ionescu (2000) susține că, activitatea de predare se realizează prin: stiluri de predare și comportamente de predare specifice. Stilul de predare înseamnă modul de organizare și conducere a procesului de învățământ, reprezintă „modalitatea de lucru cu elevii”, „stilul

original de instruire a elevilor”. Se concretizează prin alegerea metodelor și a formelor de lucru care duc la obținerea unor performanțe pedagogice superioare. Profesorul eficient își elaborează propriul stil de predare, influențând modul în care elevii se raportează la învățare. Stilul de predare devine o necesitate în susținerea unei prestații didactice de calitate și eficiență, definește și orientează cadrul didactic în procesul instrucțional, având efect asupra elevilor și asupra capacității lor de a învăța.

Mai larg decât stilul de predare este stilul educațional care, reprezintă totalitatea calităților comportamentale ale profesorului, atitudinea sa față de valorile profesionale și față de disciplină, care după R. Iucu (2009) structurează un model de analiză a personalității cadrului didactic:

- competența științifică desemnează abilitățile necesare pentru manipularea cunoștințelor;
- competența socială înseamnă optimizarea relațiilor interumane prin și din activitatea educativă;
- competența managerială se referă la abilități de gestionare a situațiilor specifice, abilități de planificare, proiectare, organizare, coordonare;
- competența psihopedagogică reprezintă factorii necesari pentru construcția diferitelor componente ale personalității elevului.

Majoritatea specialiștilor consideră că nu există un stil ideal, cel mult unul mai eficient decât celălalt, explicabil prin separarea variabilelor constitutive ale acestuia. Clasificarea stilurilor de predare după D. Sălăvăstru (2005) are la bază rolurile și funcțiile pe care le îndeplinește un cadru didactic: îndrumare, control, conducere, planificare, evaluare. Se pot distinge „stiluri individuale - care dau identitatea fiecărui profesor, stiluri grupate, care subsumează sub aceeași categorie cadrele didactice cu particularități stilistice asemănătoare și stiluri generalizate, care reprezintă modalități generale de conducere educațională, cu valoare de strategii.” [apud, 39, p. 149]

Una dintre primele clasificări a fost realizată de N. Bennet, în 1976, care considera că (detalii în anexa 1, tab. 2) profesorii din învățământul primar pot manifesta două tipuri de comportament – formal și informal – însă, în funcție de situația educațională, aceștia trebuie să opereze cu ambele stiluri de predare [apud, 31, p. 47]:

Având în vedere funcția de conducere (criteriul relației profesorului-manager cu clasa de elevi), cadrul didactic se identifică în ipostaza de lider al grupului de elevi. În perspectiva opțiunii pentru o anumită strategie de control a interacțiunilor din clasă, se optează pe clasificarea realizată de K. Lewin, R.Lippit și R.K. White care au identificat trei stiluri de conducere a unui grup, care sunt și cele mai cunoscute și aplicate și detaliate în anexa 1, tabelul 3.: stilul autoritar, stilul democratic, stilul laissez-faire (permisiv) și pe rolul cadrului didactic în învățarea centrată pe elev. [apud,

http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducatinale/63055_modul_3_stiluri%20invatare_final.pdf]

Analiza surselor științifice inițiază o diversitate în direcția dată, dar cu exemplu venim după o adaptare alui D. Beluhin (anexa 1.1) [apud, 13]:

Așadar, munca cadrului didactic constă în organizarea situațiilor de învățare prin îndrumare, încurajare și sprijinire a învățării, prin monitorizarea progresului, organizarea accesului la resurse și prin măsurarea performanței.

Prin prisma data, predarea nu constă în a transmite informații de la mentor la discipol, ea pune semnificațiile elevului la încercare.

Din perspectiva curriculumului, apare necesitatea corelării obiectivelor și a conținuturilor cu stadiile și structurile de gândire ale elevilor. Curriculumul și instruirea sunt centrate pe elev, utilizându-se strategii active și interactive. În scopul formării capacităților superioare de gândire, este de remarcat că accentul cade pe capacitatea de investigație, de conceptualizare, capacitatea de rezolvare a problemelor, de gândire critică, de evaluare și autoevaluare.

Constructivismul încurajează elevii să aibă o atitudine proactivă în stabilirea scopurilor, a conținuturilor, a situațiilor, a strategiilor, prin interpretări și înțelegere. [16, p. 23]

Constructivismul a promovat noi metode didactice - investigația centrată pe elev, învățarea ancorată, învățarea prin cooperare etc.

Perspectiva constructivistă se dorește a fi integrativă atât în sfera învățării, cât și în cea a evaluării, ultima îmbrăcând forma dinamică prin luarea în considerare a influenței sociale [1, 3, 8, 16, 20, 24, 27]:

Învățarea prin cooperare. „Într-o situație de învățare prin cooperare, interacțiunea este caracterizată de o interdependență pozitivă dintre obiectiv și răspunderea individuală.” (Johnson & Johnson, 1998) Obiectivul principal al lucrului în grup este de a-i implica pe elevi activ în procesul de învățare atunci când există un scop comun acceptat de toată lumea. Gruparea le permite elevilor să lucreze împreună pentru a maximiza învățarea proprie și pe cea a altora. [apud, 2]

Predarea centrată pe elev. Acest tip de predare se bazează pe strategii de instruire active și interactive. Responsabilitatea pentru propria învățare se împarte între profesor și elev, aceștia devenind parteneri în procesul de construire a cunoștințelor. Comunicarea se produce atât pe verticală cât și pe orizontală, elevii având posibilitatea de a dialoga unii cu alții, de a deveni surse de învățare pentru colegii lor. Formularea întrebărilor devine un punct cheie în activitatea de învățare. [apud, 3]

Evaluarea pe baza de competență reprezintă o preocupare viguroasă și conștientă a evaluării formative. În sens figurat, se susține că singura competență pe care trebuie s-o asigure școala elevilor săi ar trebui să rămână competența de a ști fiecare ce știe și ce nu știe încă, ajutați fiind de profesori. Pentru a putea evalua cunoștințele, deprinderile sau competențele celor care învață, performanța prin care aceștia le demonstrează trebuie să fie observabilă și măsurabilă. [apud, 4]

În acest context, în expresia respective, Canon plasează învățarea înaintea predării iar elevul, fiind figura centrală a procesului educațional, obține un nou statut, de cel care învață cu următoarele roluri [apud 35, pp. 83 - 90]:

- o mai mare autonomie: în învățarea centrată pe elev nu le spunem elevilor pur și simplu să meargă și să învețe ceea ce vrem să învețe. Le oferim un nivel corespunzător de îndrumare și orientare când încep, și continuăm să-i sprijinim pe măsură ce învață.

- responsabilitatea elevilor: în învățarea centrată pe elev accentul se pune pe a-l face pe elev responsabil pentru propriul proces de învățare. Elevii au o influență mai mare asupra tuturor aspectelor legate de ce anume urmează să învețe și de modul în care o vor face.

- să devină manipulatori activi de cunoștințe: elevii își dovedesc responsabilitatea mai mare devenind căutători activi de cunoaștere. Ei nu se mai bazează pe profesorul care să le deschidă mintea și să le-o umple cu cunoștințe în timp ce stau pasivi în sala de clasă. Ei folosesc posibilitățile de învățare care li se oferă, caută alte modalități de învățare, iar dacă aceasta nu dă rezultate, cer ajutorul și îndrumarea profesorilor - însă nu pur și simplu pentru răspunsuri de-a gata. [ibidem]

În acest sens, activitatea elevilor se focalizează pe: • alegerea subiectului; • planuirea învățării; • alegerea metodelor de învățare; • manipulatori activi de cunoștințe; • interacțiunea cu profesorii; • interacțiunea cu alți elevi; • munca atât în grup cât și individual; • cercetarea; • explorarea problemelor; • învățarea într-un ritm propriu; • evaluarea învățării.

<http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-Invatare.pdf>

Un punct de pornire din această constatare este că elevii pot influența alegerea subiectului. În definiția sa, Cannon a scris despre responsabilitatea elevului de a-și planui învățarea prin aspecte pe care le implică, cum ar fi alegerea metodelor de învățare care în mod deloc surprinzător, aceasta se aplică elevilor din ciclul primar, și este vizibil în modurile în care preferă să învețe - interacțiunea cu alți elevi și munca atât în grup cât și individual.

Ca persoane care învață, ei pot avea stiluri de învățare diferite și prefera să fie activi în diferite feluri. Le poate plăcea să: fie activi și entuziaști în noile experiențe; să strângă informații și să reflecteze asupra lor înainte de a ajunge la o concluzie; să fie analitici și să integreze

observațiile noastre opinii și concepte; să fie foarte pragmatici, încercând lucrurile fără discuții lungi [ibidem].

Din perspectiva activității elevilor în învățarea centrată pe elev unde ei vor interacționa cu alți elevi și că vor lucra atât în grupuri cât și individual se stabilește că abordarea tradițională din învățământ presupune că acesta se bazează pe competiție. Cercetările cu accesul în școli pe o bază competitivă au demonstrat că în multe țări a existat un element competitiv în certificarea calificărilor, astfel încât o anumită proporție de elevi vor primi diferite niveluri de certificare. Cu evaluarea elevilor bazată pe competențe s-a depășit complet o astfel de abordare și s-a constatat că elevii pot munci mai degrabă cooperant decât competitiv.

<http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/3.pdf>

Elevii trebuie să-și dezvolte abilitățile de a interacționa unii cu alții pentru că aceasta este situația pe care majoritatea o vor întâlni la locul de muncă. În același timp, elevii trebuie să-și dezvolte abilități pentru a se baza pe ei înșiși, și capacitatea de a munci din proprie inițiativă. Situația se reflectă în ideea că în învățarea centrată pe elev elevii vor lucra câteodată în grupuri, dar vor munci de asemenea individual.

În acest sens, M. Șciurkova (1998) susține că, activitatea de învățare urmează să se axeze pe: •cunoașterea de sine și autoedificare; •dezvoltarea împreună, în mediului social; • autodeterminarea și autorealizarea. [apud,13].

Pe final am concluzionat: că o activitate educațională este centrată pe elev dacă satisface cumulat următoarele cerințe:

- se bazează pe caracteristicile personale ale elevilor;
- are ca scop dezvoltarea de competențe (obiectiv principal) și transmiterea de conținuturi specifice (obiectiv secundar);
- implică efectiv elevul în planificarea, executarea și evaluarea ei;
- constituie o experiență de învățare pozitivă;
- permite transferul de experiență la altă situație educațională.

Aceste generalizări ne-au dat posibilitate să detaliem conținutul cu referire la specificul învățării prin cooperare în actul didactic, în subcapitolul următor.

6.2. Specificul învățării prin cooperare: concept, elemente, condiții, abilități, organizare, stadii, monitorizare, evaluare, principii

Termenul de **învățare prin cooperare** este adesea folosit ca sinonim al învățării prin colaborare. Aceasta din urmă, este o strategie care implică elevii să susțină învățarea în grup sau echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței relaționale în cadrul căreia membrii descoperă informații și se învață reciproc. Sfera de cuprindere este mult mai largă, astfel încât învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare. [31]

Învățarea prin colaborare are loc atunci când elevii lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă sau a crea idei noi, combinații noi sau chiar inovații autentice.

Învățarea prin colaborare se poate aplica cu succes mai ales la temele de recapitulare, sistematizare, consolidare, fixare, formare de abilități intelectuale și practice, pe parcursul unei ore întregi ori secvențial. [ibidem]

Învățarea prin cooperare este o învățare prin colaborare specifică: elevii lucrează în grupuri mici; activitatea este structurată; elevii sunt evaluați după munca individuală; lucrul realizat de întregul grup este, de asemenea, apreciat; elevii comunică direct între ei – față în față; elevii învață să lucreze ca o echipă. În **grupuri mici**, elevii se pot afirma și își pot dezvolta abilitățile, învață să comunice eficient, să rezolve conflicte. Atunci când grupurile de cooperare sunt ghidate de obiective clare, elevii se implică în multe tipuri de activitate, ceea ce contribuie la o însușire mai bună a subiectelor explorate.

<http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20centred%20learning%20guide%20Rom%20final.pdf>

După Johnson, Johnson, & Holubec (1998) cooperarea reprezintă lucrul în comun pentru îndeplinirea unor țeluri comune. În cadrul situațiilor de cooperare, indivizii se află în căutarea

unor rezultate benefice pentru ei și pentru toți membrii grupului respectiv. Învățarea prin cooperare (cooperative learning) reprezintă utilizarea, ca metodă instrucțională, a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului. [apud, mai jos]

https://reflectiididactice.files.wordpress.com/2016/02/revista_confluente.pdf

Sintagmele învățare în grup și învățare prin cooperare sunt utilizate adesea ca și cum ar desemna același lucru. În realitate, învățarea în grup desemnează activitatea de studiu a unui grup de elevi – aceștia pot sau nu să coopereze. Învățarea prin cooperare desemnează o situație de învățare în care elevii lucrează în grupuri cu abilități și cunoștințe eterogene (mixed ability groups) și sunt recompensați pe baza performanțelor grupului.” (A. Woolfolk, 2001, Educational Psychology). [apud, 8]

Esențial este că teoria învățării prin cooperare și practicile corespondente se inspiră din teoria privind interdependența socială, care apare atunci când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecărui individ influențează acțiunile celorlalți. Practic, interacțiunea dintre oameni este esențială pentru supraviețuire.

În mediul educațional, aceste ipoteze se referă la interdependența socială născută din eforturile elevilor de a lega și dezvolta relații pozitive sau de a-și schimba comportamentul psihologic și de a lega și dezvolta relații pozitive sau de a-și schimba comportamentul psihologic și de a demonstra competențe sociale.

Modul în care sunt structurate activitățile bazate pe cooperare determină tipuri diferite de interacțiune dintre elevi care, la rândul lor, influențează calitatea și cantitatea rezultatelor acestor activități. [4, p. 70]

Din această perspectivă, învățarea prin cooperare implică ipoteza conform căreia modul în care sunt planificate activitățile determină calitatea interacțiunii dintre elevi. În plus, rezultatele activităților sunt consecințe ale interacțiunii dintre elevi. Astfel, unul dintre elementele principale care trebuie create în clasă este *interdependența pozitivă/colaborarea sau cooperarea*. Odată asigurat acest element, cooperarea duce la acumularea de interacțiuni pozitive, pe măsură ce membrii unui grup se încurajează și se sprijină reciproc în procesul de învățare.

Literatura de specialitate propune mai multe definiții cooperării specifice procesului de învățare, detaliate în anexa 1. tab. 4 Dar cei care au formulat și au susținut această teorie și practicile de învățare echivalente sunt Kurt Lewin (1890-1947) [apud, 10], Morton Deutsch și frații David și Roger Johnson. Morton Deutsch este „inventatorul” care a definit învățarea prin cooperare și a încadrat-o într-o teorie. În cercetările sale, el a conceptualizat cele trei tipuri de interdependență socială: pozitivă, negativă și inexistentă:

»Cea pozitivă încurajează interacțiunea dintre persoanele care lucrează împreună, stimulând reușita fiecăruia în atingerea obiectivelor comune, fiind denumită „interacțiune bazată pe cooperare și stimulare”.

»Cea negativă se caracterizează prin obstrucționarea reciprocă a membrilor unui grup de a atinge un țel, fiind denumită „interacțiune bazată pe opoziție și competiție”.

»Interacțiunea este inexistentă atunci când membrii unui grup lucrează independent. În procesul de învățare, de exemplu, aceste tipuri de interacțiune diferite generează rezultate diferite.

Diferențele principale dintre abordările de învățare prin cooperare, pe competiție și individualism au fost descrise de frații Johnson și Smith prin tabelul 5 detaliat în anexa 1. Aceste diferențe, generalizează faptul că, prin interacțiunea bazată pe cooperare, membrii grupului își promovează reciproc reușita: oferind și primind asistență și sprijin; realizând schimburi de resurse și informații; oferind și primind feedback; cerând părerea colegilor; promovând eforturile susținute pentru a atinge obiective comune; influențându-se reciproc pentru reușită; utilizând abilitățile interpersonale; obținând beneficii de pe urma eficienței grupului. [apud, 24]

De la învățarea pe grupe, la învățarea prin colaborare și până la învățarea prin cooperare, organizarea experiențelor de învățare altfel decât individual a parcurs câteva etape (H. Siebert, C.

Oprea, I. Savin, A. Nicu). Dacă în cazul învățării prin colaborare accentul cade pe procesul învățării, în cazul învățării prin cooperare, procesul și produsul sunt în egală măsură importante. Orientarea către realizarea unui produs, ca rezultat al procesului de învățare, atrage după sine dezvoltarea gândirii orientate către scop și, implicit, a sentimentului de responsabilitate individuală și colectivă. Din considerentul dat rezultatele învățării sunt mai bune atunci când învățarea se desfășoară prin cooperare iar definirea lor este detaliată în anexa 1.2.

Literatura de specialitate eșalonează mai multe **elemente de învățare prin cooperare** prin prisma teorii de învățare prin cooperare: Cohen (1994), Johnson și Johnson (1999), Slavin (1995, 2000). Generalizând interpretările științifice am evidențiat următoarele elementele de bază ale învățării prin cooperare (D. Sălăvăstru, E. Păun, D. Potolea, M. Șeicaru, C. Ulrich):

1. Interdependența pozitivă - elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului („ori ne scufundăm, ori înotăm împreună”). Profesorii pot structura această interdependență pozitivă stabilind:

» scopuri comune („învață și vezi să învețe toți cei din grup”), recompense comune („dacă toți membrii grupului realizează un anumit lucru, fiecare va primi o bonificație);

» resurse comune (o coală de hârtie pentru întregul grup sau fiecare membru deține o parte din informații);

» roluri distribuite (cel care rezumă, cel care îi încurajează pe ceilalți, cei care formulează răspunsul etc.).

2. Interacțiunea directă - elevii se ajută unii pe alții să învețe, încurajându-se și împărtășindu-și ideile. Ei explică ceea ce știu celorlalți, discută, se învață unii pe alții. Profesorul aranjează grupurile în așa fel încât elevii să stea unii lângă alții și să discute fiecare aspect al temei pe care o au de rezolvat.

3. Răspunderea individuală - se evaluează frecvent performanța fiecărui elev și rezultatul i se comunică atât lui, cât și grupului. Profesorul poate scoate în evidență răspunderea individuală, alegând, pentru test, elevii din doi în doi sau alegând, la întâmplare, un membru al grupului pentru a da un răspuns.

4. Deprinderi interpersonale și de grup - grupurile nu pot exista și nici nu pot funcționa dacă elevii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale absolut necesare. Elevii trebuie învățați aceste deprinderi la fel cum sunt învățați orice altceva. Ele includ conducerea, luarea deciziilor, clădirea încrederii, comunicarea. Managementul conflictelor.

5. Procesare în grup - grupurile au nevoie de anumite momente pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile și pentru a menține relații eficiente de muncă între membrii lor. Profesorii creează condițiile necesare acestei procesări prin sarcini ca: a) Enumerați cel puțin trei acțiuni ale membrilor care au condus la succesul grupului; b) Enumerați cel puțin o acțiune care ar putea spori succesul grupului mâine. Profesorul monitorizează, în permanență, învățarea grupurilor și le dă feedback, lor și întregii clase, despre cum lucrează.

6. Principii călăuzitoare - copiii vor ajunge să gândească mai bine numai dacă li se oferă ocazii numeroase de a exersa metodele de gândire care le sunt prezentate.

Trebuie să ne concentrăm pe câteva strategii de gândire care sunt foarte utile și ușor de transferat de la un domeniu la altul, astfel încât elevii să le poată folosi în mod regulat.

7. Rolurile elevilor - în interiorul fiecărui grup, rolurile pe care le joacă elevii pot fi orientate spre sarcina de lucru sau spre menținerea grupului sau spre ambele. Pentru că elevii trebuie să se deprindă cu ambele categorii, uneori profesorul poate distribui roluri specifice. Li se atrage atenția asupra rolurilor izolate pentru a-i face conștienți de necesitatea fiecărui rol, însă, este important, că elevii trebuie să schimbe rolurile la fiecare activitate pentru că scopul este să le poată îndeplini pe toate simultan. Aceste roluri [5, 6, 17, 29, 32, 33] sunt detaliate în anexa 1.3.

După caz, se pot inventa roluri adiționale. Poate exista un raportor (expune concluziile grupului în fața întregii clase), o streche (sugerează o alternativă la soluția grupului), un dezbinator etc.

În sensul dat, pentru ca elevii să posede abilități necesare muncii în grup, după H. Siebert (2001), este necesar de a realiza următorii pași dezvoltativi:

- Explicați-le elevilor de ce este importantă cooperarea în școală și în viață;
- Explicați-le fiecare abilitate pe care doriți să și-o formeze și arătați-le cum și când s-o folosească;
- Urmăriți-i și ascultați-i pe elevi când lucrează în grupuri și luați-vă notițe despre cum folosesc una sau alta din abilități;
- Discutați cu elevii despre deprinderile lor și îndemnați-i să se gândească la modul în care o anumită abilitate a lor a contribuit la succesul grupului și cum pot să și-o dezvolte.
- Dați-le elevilor mai multe ocazii să-și exerseze aceste abilități, până când o vor face în mod natural.

Condițiile unei învățări prin cooperare/colaborare eficiente (M. Bocoș, I. Cerghit, P. De Visher, A. Neculau) țin de următorii trei factori: 1) Compoziția grupului. 2) Sarcina și scopul grupului. 3) Normele de grup.

1) Compoziția grupului este un factor definit prin mai multe variabile: vârsta și nivelul de pregătire al participanților (cognitiv, social, afectiv); mărimea grupului; diferențele dintre membrii grupului.

Pentru eficiența muncii în grup este necesar un anumit nivel de dezvoltare cognitivă și social-afectivă pentru ca subiecții să colaboreze. Pentru a asigura procesul individual se dorește promovarea eterogenității din punct de vedere al vârstei, gradului de dezvoltare cognitivă, inteligenței emoționale și interrelaționale și al performanțelor școlare.

Mărimea grupului trebuie să crească direct proporțional cu complexitatea sarcinii.

Atunci când se folosesc strategiile didactice de interacțiune pentru prima dată, profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-și aleagă partenerii de lucru. Odată ce confortul interrelațional a fost stabilit, pentru a asigura maximum de beneficii, profesorul se va asigura de eterogenitatea grupului (din punct de vedere al nivelului de pregătire intelectuală și afectiv-emoțională, al capacităților sociale și de comunicare, al sexului etc.)

2) Complexitatea sarcinii trebuie să crească proporțional cu mărimea grupului. Grupul poate rezolva cu succes orice sarcină pe care ar putea-o depăși elevul dacă ar lucra individual, ba chiar mai mult decât atât. În grup se pot rezolva probleme, discuta asupra unei teme/subiect fără ajutorul direct al profesorului, se pot genera noi idei sau construcții de idei pe idei, plecând de la ceea ce s-a învățat. Ceea ce aduc strategiile didactice interactive, față de lucrul individual este potențialul grupului de a împărți sarcinile între membrii săi și plăcerea de a împărtăși bucuria reușitei.

Instrucțiunile clare, țintele urmărite și organizarea timpului sunt elemente importante pentru eficiența activității într-o strategie didactică colaborativă. Este la fel de important ca fiecare membru să aibe un rol/funcție de îndeplinit în cadrul grupului, o responsabilitate: secretar care notează datele, monitor, observator, facilitator, reporter, vorbitor etc. Rolurile trebuie însă schimbate periodic astfel încât, fiecare membru să aibă șansa de a exersa/practica noi roluri, noi responsabilități.

3) Cultură de grup care trebuie dezvoltată și include anumite expectații, un anumit nivel de gălăgie, respectarea regulilor, dar într-o atmosferă de încredere și de sprijin reciproc, în care este stimulată participarea egală a tuturor membrilor. Este important ca elevii să se antreneze unii pe alții în efectuarea muncii colaborative și să dorească să lucreze împreună.

Din perspectivă didactică (N. Voluntir, M. Fryer, D. Opriș et. al.) am stabilit și condițiile eficacității învățării prin cooperare: stabilirea clară a obiectivelor; anunțarea obiectivelor; precizarea instrucțiunilor și a recomandărilor; plasarea elevilor în grupuri eterogene; elevii trebuie să fie asigurați că au șanse egale de reușită ; angajarea elevilor în sarcini care presupun interdependență pozitivă; elevii acceptă că recompensele vor reveni echipei și nu indivizilor; elevii au interacțiuni „față în față”și sunt dispuși „umăr lângă umăr”; exercită roluri, comportamente, atitudini specifice interacțiunilor sociale; elevii au acces la informații și au posibilitatea de a le prelucra.

Orice lecție în care folosim învățarea prin cooperare presupune precizarea obiectivelor specifice lecției, dar și a obiectivelor privind deprinderile sociale, interpersonale și de lucru în grup pe care elevii le vor învăța pentru a coopera cu ceilalți.

Organizarea învățării prin cooperare. Literatura de specialitate (R. Iucu, E. Joița, I. Pănișoară, M. Șeicaru, C. Ulrich) indică:

1. Organizarea frontală – unde elevii sunt tratați ca și când toți ar avea aceleași caracteristici. Ca metode, predomină expunerea și conversația; întrebările adresate sunt diferențiate, ca și timpul acordat pentru răspuns.

2. Organizarea individuală – unde se respectă individualitatea copiilor; se adaptează sarcinile de instruire la caracteristicile individuale, atât din punctul de vedere al timpului, cât și al conținutului; se rezolvă problema educației prin cooperare și a incluziunii.

3. Organizarea grupală:

Organizarea grupului de elevi, explicarea cerințelor și implicarea fiecăruia în grup, modul cum se va face evaluarea, încadrarea în timp sunt câteva dintre elementele ce compun un grup de învățare prin cooperare. Astfel, elevilor li se dă sarcina să lucreze împreună și să se bucure să o facă. Ei vor ști că succesul lor depinde de eforturile tuturor membrilor grupului.

La organizarea grupală (L. Sarivan, R. Gavrilă, D. Stoicesu, 2009) cadrul didactic va:

- respecta particularitățile elevilor (abilități, interese, relații interpersonale, temperament, imagine de sine, etc);

- construi diferențiat sarcini de învățare care să faciliteze succesul;

- dezvolta competențe sociale care influențează atât învățarea școlară, cât și învățarea socială și imaginea de sine

Chiar dacă din punct de vedere al vârstei vorbim de clase omogene, practic omogenitatea este imposibilă, deoarece fiecare elev constituie o individualitate.

Structura grupului. Grupurile de învățare prin cooperare (A. De Bono, 2003) nu reprezintă scopuri în sine, ci mijloace pentru atingerea obiectivelor. Fiecare elev învață mai bine în grup decât ar învăța de unul singur.

Specialiștii (E. Dulamă, I. Dumitru, M. Ionescu, T. Cartaleanu, O. Cosovanm, L. Scifos, R. Solovei) relevă faptul că elevii trebuie amestecați în funcție de nivelul abilităților, de sex, etnie, nivelul socio-economic al familiei, etc. Se recomandă grupuri eterogene. Profesorul trebuie să ia în considerație nivelul de cunoștințe și deprinderi, motivația pentru învățare, competențele sociale ale elevilor. Profesorul se va gândi și la elevii resursă pentru ceilalți.

Gruparea elevilor: 1. Gruparea la întâmplare; 2. Distribuirea stratificată; 3. Formarea grupurilor de către cadrul didactic; 4. Elevii se grupează singuri, etc.

Mărimea grupurilor depinde de: *Obiectivele lecției; * Conținuturile de învățare; *Vârsta elevilor; *Experiența de lucru în grup; *Materialele și echipamentele disponibile; *Timpul alocat activității respective etc. În acest sens, este important ca numărul elevilor să nu depășească 4-5, gruparea se realizează după un criteriu (ex. natura activității) sau la libera alegere a elevilor și se stabilesc relațiile dintre membrii grupului (coordonatorul poate fi profesor sau elev).

Literatura de specialitate (A. Nicu, M. Mihăiescu, I. Dan, C. Oprea, I. Savin) recomandă diverse modalități pentru a forma rapid grupuri în cadrul învățării prin cooperare, detaliate în anexa 1.4. În acest mod, elevii se grupează odată cu distribuirea materialelor de lucru în funcție de marcasele pe care acestea le conțin. Este de remarcat faptul că toate ideile de mai sus se aplică la gruparea aleatorie a elevilor. În funcție de nevoile elevilor și de obiectivele avute în vedere, gruparea se poate face și după criterii de diferențiere (stil de învățare, tip de inteligență). Pentru gruparea optimă a elevilor este deosebit de util un mobilier modular. Aranjarea meselor se va face în funcție de nevoile de interacțiune anticipate de profesor și, evident de spațiul avut la dispoziție. Gruparea și sarcinile în care membrii grupului depind unul de celălalt pentru realizarea rezultatului urmărit arată că: elevii se implică mai mult în învățare decât în abordările frontale sau individuale; elevii odată implicați își manifestă dorința de a împărtăși celorlalți ceea ce experimentează, iar aceasta conduce la noi conexiuni în sprijinul înțelegerii; elevii acced la

înțelegerea profundă atunci când au oportunități de a explica și chiar preda celorlalți colegi ceea ce au învățat.

Ca tipuri de activități pentru grup, sunt amintite: exerciții, rezolvare de probleme, lucrări practice, studiu de documente, proiecte, anchete.

Pentru a clarifica stadiile învățării prin cooperare am abordat sursele de specialitate J. Piaget, J. De Bono, P. De Vischer, A. Neculau et.al. și am etalat următoarele:

1. Faza de orientare – constă în tot ceea ce face cadrul didactic pentru ca elevii să se cunoască, să se familiarizeze unii cu alții, să aibă încredere unii în alții și să discute principalele așteptări. Activități de orientare în primele zile de școală : elevii vorbesc despre ei, despre materiile preferate, despre ce așteaptă și speră să realizeze în noul an școlar etc ; mulți profesori folosesc aceste activități de orientare pentru a prezenta normele și obiceiurile care trebuie să guverneze activitatea în clasă.

2. Stabilirea normelor – reprezintă o problemă a responsabilității grupului, a capacității de reacție la ceilalți, a cooperării, a luării deciziilor prin consens, a rezolvării de probleme etc.

3. Rezolvarea conflictelor - conflictele fac parte din viața noastră, sunt firești. Apar conflicte dintre elevi și profesori, între copii și părinți, iar elevii petrec mult timp urmărind modul în care ceilalți își exercită puterea asupra lor. În procesul de dezvoltare a cooperării, conflictul este inevitabil. Din moment ce se concep reguli noi, apare o stare de disconfort, atât la nivelul elevilor cât și al cadrului didactic.

4. Productivitatea – apare o identitate a grupului și se lucrează în cooperarea. Acum coeziunea grupurilor mici, ca și a clasei, este puternică. Apar uneori conflicte, dar elevii sunt conștienți de proces și pot depăși conflictele, continuându-și activitatea.

5. Destrămarea – mutarea elevilor de la o grupă la alta poate produce disconfort pentru anumiți elevi, deoarece trebuie să se acomodeze cu alți coechipieri. Profesorul îi ajută pe elevi să conștientizeze că parteneriatul cu alți colegi poate oferi șanse noi de împărtășire a unor experiențe eficiente de învățare.

Una din particularitățile învățării prin cooperare este monitorizarea și evaluarea, care după I. Dumitru (2000) are un specific. Specificul monitorizării și evaluării în învățarea prin cooperare, conform autorului, reiese din considerentul că, principalul obiectiv este ca, prin stimularea cooperării, rezultatele la învățătură ale elevilor să se amelioreze și participarea lor la activitățile școlare și extrașcolare să crească, principalele aspecte pe care le urmărim sunt:

- Aspecte instrucționale (relația dintre organizarea instruirii și formele de lucru: în perechi, în grupuri mici): – Cum au reacționat copiii? Care au fost/ sunt principalele dificultăți cu care vă confrunțați? Cum reacționau elevii? A crescut motivația pentru învățare și participarea elevilor la activitățile școlare?

- Aspecte interacționale (Elev-elev, elevi-cadru didactic): – S-a produs vreo ameliorare a comunicării, sunt mai relaxați copiii? S-a redus numărul conflictelor dintre elevi? S-a amplificat empatia la nivelul grupului și, implicit, intercunoașterea și valorizarea diversității?

- Relația dintre autonomia elevilor, autoritatea cadrului didactic: – Ce inițiative au copiii? Cum contribuie la viața clasei? Ce idei noi au? Relația dintre elevi și dumneavoastră s-a schimbat? În ce sens? Care sunt încă principalele surse de tensiune?

- Conținuturile învățării – Ce conținuturi noi ați introdus și care au fost sursele? Ați făcut apel la părinții elevilor sau la membri ai comunității ca resurse pentru învățarea în clasă/ școală? Cum ați realizat abordarea interdisciplinară a unor teme, studiile tematice, exploatarea inteligențelor multiple și a stilurilor diferite de învățare ale elevilor?

- Climatul clasei: – Ce modificări de atmosferă a clasei ați înregistrat? Copiii se simt bine în clasă, sunt mândri de ceea ce realizează în clasă/ școală?

- Reflecțiile altor cadre didactice, ale copiilor față de toate aceste aspecte: – Ce spun colegii care au asistat la activități desfășurate prin aplicarea metodelor de învățare prin cooperare? Ați reușit să îi convingeți pe colegi (prin asistențe la lecții sau stagii de formare) să aplice asemenea metode pentru ameliorarea rezultatelor școlare și pentru asigurarea participării elevilor?

- Gradul de participare a elevilor din grupuri de risc social și performanțelor lor școlare: – Ați remarcat ameliorări – prin evaluări parțiale periodice ale rezultatelor școlare înregistrate de elevi – o dată cu introducerea schimbărilor ce vizează nu doar cooperarea și participarea elevilor, ci și ameliorarea procesului de învățare?

<https://didacticmd.wordpress.com/2016/04/09/monitorizarea-si-evaluarea-activitatii-de-invatare-prin-cooperare/>

Așadar, generalizăm **aspectele de monitorizare și evaluare în actul de învățare prin cooperare**: 1. Conținuturile învățării; 2. Procesul învățării; 3. Climatul clasei; 4. Rezultatele elevilor (toate categoriile de rezultate școlare, progresul/ regresul în învățare; 5. Alocarea resurselor (materiale, de timp, informaționale, strategice etc) în vederea ameliorării continue a performanțelor școlare ale elevilor; 6. Aspecte instrucționale: cum au reacționat copiii, a crescut motivația, care sunt dificultățile. 7. Aspecte interacționale: elev-elev, elev-cadru didactic, ameliorarea comunicării, gradul de relaxare a copiilor, conflictele etc. (deși s-ar crede că prof. „somează”, el este „deosebit de ocupat”).

Constatăm:

Orice lecție în care se folosește învățarea prin cooperare presupune precizarea obiectivelor specifice lecției, dar și a obiectivelor privind deprinderile sociale, interpersonale și de lucru în grup pe care elevii le vor învăța pentru a coopera cu ceilalți, deaceia după M. Bocoș, M. Ionescu, E. Joița, M. Mihăiescu, R. Iucu, L. Sarivan, este necesar de a respecta și principiile învățării prin cooperare, detaliate în anexa 1.5. cu accent pe aplicarea principiului individualizării și diferențierii în aplicarea strategiilor didactice, unde accentul se pune pe:

» oferirea de oportunități fiecărui elev de a-și valorifica potențialul intelectual, aptitudinile personale și experiența individuală;

» stimularea spiritului critic constructiv, a capacității de argumentare și de identificare a alternativelor;

» favorizarea accesului la cunoaștere prin forțe proprii, stimulând atitudinea reflexivă asupra propriilor demersuri de învățare;

» cultivarea independenței cognitive, a spontaneității și a autonomiei în activitate;

» formarea la elevi a unor atitudini și comportamente conforme valorilor general-umane și naționale.

6.3. Variantele învățării prin cooperare – competențe de relaționare și cooperare

Abordările cu referire la definirea conceptelor **cooperare și colaborare** ne-au dat posibilitate să **stabilim diferențele** între ele, **specifice învățării școlare**, apelând la analiza comparativă dintre cooperare și competiție după C. L. Oprea, (2003, vezi anexa 1.6.) și anume:

Colaborare - metodă de predare și învățare prin care elevii lucrează împreună, uneori în pereche, alteori în grupuri mici pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă ori a lansa idei, combinații noi sau chiar inovații autentice;

Cooperare - colaborare specifică în care se lucrează în grupuri mici; participanții sunt evaluați pentru muncă individuală, comunică între ei; activitatea este structurată.

Diferențele sunt că, **învățarea prin cooperare este cel mai înalt nivel de colaborare, unde a colabora înseamnă a participa alături de alții la realizarea unei sarcini, iar a coopera înseamnă a conlucra sistematic cu alții.**

Aceste diferențe (A. Kohn, M. Deutsch, R. Krauss) **presupun la elevi dezvoltarea competențelor de relaționare și cooperare:**

- participarea la dezbateri, negocieri; rezolvări de probleme în grup; exersarea unor roluri în cadrul activităților de grup; participarea la stabilirea scopurilor și regulilor grupului; luarea de decizii privind acțiunile pertinente diferitelor situații; analizarea și aprecierea propriului comportament în grup; analizarea și aprecierea relațiilor interpersonale dintre membrii grupului; identificarea unor soluții pentru situații conflictuale etc. [apud sursa de mai jos

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Avantajele%20invatarii%20prin%20colaborarea%20si%20cooperare.pdf

Prin prisma dată, realizând o activitate, membrii unui grup se încadrează în una dintre următoarele tendințe:

a) **atmosfera de cooperare** (când părțile implicate își văd scopurile congruente ori acestea coincid);

b) **atmosfera de competiție** când părțile implicate își văd scopurile ca fiind contradictorii).

În cazul cooperării membrii grupului lucrează împreună pentru a atinge obiectivele fixate, scopul fiecăruia dintre ei fiind compatibil ori complementar cu scopurile celorlalți. În cazul competiției, membrii grupului cred că pot să-și atingă scopurile doar dacă alți membri eșuează în acest efort.

Unii cercetători consideră **colaborarea și competiția valori ale eficienței grupului**. Studiind fenomenul dat, M. Deutsch și R. M. Krauss au făcut următoarea deducție, susținând aceeași sursă:

*coexistența cooperativă oferă mai multă siguranță partenerilor decât cea competitivă;

*comportamentul competitiv se bazează pe anumite „recompense”: material; de status în grupul respectiv, de imagine de sine etc.;

*cooperarea este favorabilă atât în interiorul grupului școlar (clasă) cât și ca formă de comportament între grupuri.

Diverse aspecte ale **cooperării și competiției dintre grupuri** au fost studiate **din perspectiva infuienței lor asupra performanțelor în procesul de învățare**. S-a constatat că realizarea unei sarcini este stimulată mai mult de cooperare decât de competiție. Brown și Wade (1987) au comparat situații de cooperare în care rolurile diferă și sunt bine definite cu situații în care rolurile sunt similar sau nedeterminate, stabilind că mai favorabile pentru producția cognitivă sunt cele din urmă.[apud, 34]

În școala tradițională (D. Oprea, M. Oprea, 2008) competiția se cultivă atât direct cât și indirect. Spre exemplu, la o întrebare a profesorului mai mulți elevi ridică mâna, însă este întrebare numai unul, doar lui oferindu-i-se aprecierea/nota, deși și alții cunosc răspunsul corect. Mai mult, unii elevi își doresc ca cel, ce răspunde să greșească pentru a avea ocazia să fie întrebați ei și să primească recompensa (notă, laudă, premiu). O astfel de viziune asupra procesului de învățământ generează un cadru propice formării unei atitudini concurențiale. De aceea activitatea de echipă reprezintă o perspectivă optimistă, pe de o parte, implică toți elevii și, pe de altă, oferă unui feedback pozitiv celor ce-și îndeplinesc misiunea, dar **ideal ar fi să se utilizeze corect și optim cooperarea dar și competiția**.

Din perspectiva dată Neweth și Watchler (1983), Doise și Mughe (1981), Brown și Wade (1987) stabilesc: **cooperarea nu înseamnă uniformizarea conduitelor, ci crearea unui spațiu social finalizat de o sarcină care le cere participanților să stabilească o interdependență funcțională**. Iar pe acest fundal se desprind **variantele instruirii cooperante**: [apud S. Petrovici-Guzun, 2006, p. 45]

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Avantajele%20invatarii%20prin%20colaborarea%20si%20cooperare.pdf

I. Tehnologia învățării în echipă, elaborată la Universitatea D. Hopking, SUA, are la bază **3 principii: recompensă unică; responsabilitate personală; posibilități diferențiate**.

Tehnologia dată presupune patru modalități:

a) **învățarea cooperantă în grupuri mici** (4 elevi). Sarcina se divizează, fiecare elev primind o parte din ea;

b) **învățarea în grup pe baza jocurilor**. Este centrată pe competiția între echipe a câte 3 elevi de același nivel.

c) **învățarea individuală în echipe**. Implică repartizarea sarcinilor conform rezultatelor testării, studiu independent.

d) **învățarea cooperantă a citirii și scrierii compunerilor creative**. Este organizată diferit în funcție de anumite criterii.

II. Tehnologia învățării cooperante, elaborată de Elton Aronson (1978):

- grupuri a câte 6 persoane vor lucra cu materialul împărțit în fragmente;
- fiecare membru studiază un fragment;
- elevii ce studiază același fragment se convoacă în echipe de experți;
- elevii revin în grupurile inițiale și prezintă rezultatele.

III. Tehnologia „Învățăm împreună”, elaborată de D. Johnson și R. Johnson, Universitatea Minisota (1987)

- clasa se grupează a câte 3-5 persoane;
- fiecare grup realizează o sarcină, parte a unei teme mai mari;
- activitatea comună a fiecărui grup și a tuturor contribuie la însușirea materiei în ansamblu.

IV. Tehnologia „Lucrul de cercetare în echipe”, elaborată de Shlomo Sharan, Universitatea Tel-Aviv (1976):

- elevii lucrează individual sau în grup;
- se alcătuește raportul general al grupului, prezentat ulterior clasei;
- pune accentul pe activitatea independentă.

CONCHIDEM:

I. Învățarea prin cooperare constituie un act specific:

- elevii lucrează în grupuri mici; activitatea este structurată;
- elevii sunt evaluați pentru munca individuală;
- este apreciat lucrul realizat de întregul grup;
- elevii comunică direct între ei față în față;
- elevii învață să lucreze ca o echipă.

II. Pentru a crea un mediu adecvat învățării prin cooperare, este necesar a respecta trei condiții:

- 1) elevii trebuie să se simtă siguri, dar provocați;
- 2) grupurile trebuie să fie mici, pentru ca fiecare membru să aibă posibilitatea să contribuie cu ceva;
- 3) sarcina grupului trebuie să fie definită clar.

III. Învățarea prin cooperare presupune:

- participarea activă a elevilor;
- propunerea unor proiecte și întrebări interesante și provocatoare;
- solicitarea diversității de opinii și considerarea tuturor contribuțiilor drept valoroase;
- respectarea opiniei fiecărui participant;
- dezvoltarea abilităților de soluționare a conflictelor;
- valorificarea cunoștințelor și experienței anterioare;
- definirea exactă a obiectivelor și ghidarea activității grupurilor;
- utilizarea multiplelor instrumente de cercetare, materiale, informații.

IV. În învățarea prin cooperare elevii lucrează împreună, dar nu concurează. Cu toate că procesul educațional implică colaborarea, cooperarea dar și competiția, trecerea de la competiție la colaborare necesită timp și efort atât din partea profesorului cât și a elevilor. În acest sens, cadrul didactic urmează:

- să propună situații de problemă care vor fi rezolvate în comun;
- să contribuie la consolidarea încrederii între membrii grupului prin cultivarea dorinței de a coopera;
- să motiveze inițiative reciproce;
- să minimizeze tendințele de etichetare;
- să ofere elevilor ocazii de a participa împreună la diverse activități;
- să utilizeze mai multe interacțiuni cooperante, pentru a reduce tensiunea;
- să stabilească scopuri și obiective comune;
- să aprecieze aportul fiecărui participant;
- să mențină un contact favorabil succesului și interacțiunii pentru o perioadă de timp mai îndelungată;
- să creeze condiții pentru asigurarea unui climat afectiv-atractiv adecvat.

V. Pentru organizarea eficientă a colaborării, cadrul didactic va da indicații cu privire la diviziunea muncii, va distribui rolurile (singur sau împreună cu elevii), va formula sarcini accesibile, va repartiza eficient timpul și va insista asupra respectării acestuia.

VI. Pentru dezvoltarea abilităților de lucru în cooperare la elevi, învățătorul va:

- va propune sarcini care presupun ajutorarea episodică a colegilor de bancă;
- va formula sarcini didactice care se îndeplinesc în perechi;
- va pregăti cercetarea în grup, formând echipe eterogene de 4 persoane ce vor conlucra pe parcursul a câtorva săptămâni;
- va stabili împreună cu elevii niște reguli de conduită în clasă;
- va propune o activitate în grup, prin intermediul căreia elevii să se cunoască mai bine;
- va menține la început o structură simplă și va trasa direcții clare, pentru ca apoi să treacă la structuri mai complexe;
- va pregăti o listă cu sarcini pentru activități cooperante.

6.4. Specificul strategiilor de învățare prin cooperare - strategii interactive

Strategia didactică reprezintă un concept caracterizat de o pluralitate semantică ((Potolea, 1989, 144); (Nunziati, 1990); (Cristea, 1998, 422); (Cerghit, 2002, 276); (Nicola, 2003, 441); (Manolescu, 2008, 193)). Realizând o analiză a definițiilor propuse pentru acest concept, R. Iucu, decelează următoarele concluzii (2008, pp. 119-120):

- strategia presupune un mod de abordare a unei situații de instruire specifice, atât din punct de vedere psihosocial (relații și interacțiuni), cât și din punct de vedere psihopedagogic (motivație, personalitate, stil de învățare etc.); reprezentările și convingerile psihopedagogice ale cadrului didactic sunt elemente determinante în construcția strategiei;

- prin intermediul strategiei se raționalizează conținuturile instruirii, determinându-se totodată structurile acționale pertinente pentru atingerea obiectivelor prestabilite; programarea ca activitate distinctă este subînțeleasă;

- strategia presupune o combinatorică structurală în care elementele de tip probabilist și de tip voluntar se intersectează în dinamica procesului la nivelul deciziei; de remarcat decompozabilitatea acesteia în suite de decizii;

- strategia are o structură multinivelară: metode de instruire, mijloace de instruire, forme de organizare a instruirii, interacțiuni și relații instrucționale, decizia instrucțională, în care dimensiunea finală, determinată de focalizarea pe anumite obiective, nu rezultă din suma elementelor enumerate, ci din sinteza și interacțiunea lor;

- strategia se înscrie în demersul de optimizare a instruirii, fiind un mod funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență și eficacitate ale procesului.

În acest context, al necesității optimizării instruirii, strategiile didactice interactive reprezintă „instrumentele” ce pot fi valorificate de către profesor pentru a asigura eficiența procesului de învățământ (vezi anexa 2, tab. 2 Caracteristicile strategiilor clasice și ale celor centrate pe elev).

Notele definitorii ale strategiilor didactice interactive sunt următoarele:

- sunt „strategii de grup, presupun munca în colaborare a elevilor organizați pe microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluții la o problemă, crearea de alternative)” (C. Oprea, 2006, p. 26);

- „presupun crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile elevilor” (C. Oprea, 2006, p. 26);

- „au în vedere provocarea și susținerea învățării active în cadrul căreia, cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie” (C. Oprea, 2006, p. 27);

- „stimulează participarea subiecților la acțiune, socializându-i și dezvoltându-le procesele cognitive complexe, trăirile individuale și capacitățile de înțelegere și (auto)evaluarea valorilor și situațiilor prin folosirea metodelor active” (C. Oprea, 2006, p. 28).

Abordările teoretice de domeniu (I. Cerghit, M. Bocoș, I. Nicola, I. Pănișoară) stabilesc că, strategiile didactice interactive promovează o învățare activă, implică o colaborare susținută între elevi care, organizați în microgrupuri, lucrează împreună pentru realizarea unor obiective prestabilite. Cadrul didactic plasează accentul nu pe rolul de difuzor de mesaje informaționale, ci pe rolurile de organizator, facilitator și mediator al activităților de învățare. Demersul didactic este conceput astfel încât nu îl mai are în centru pe profesor, ci pe elev. Rolul profesorului rămâne unul capital, însă, renunțând la vechile practici educaționale rigide și uniforme, el devine organizator al unui mediu de învățare adaptat particularităților și nevoilor beneficiarilor, facilitând procesul învățării și dezvoltarea competențelor. Proiectând și realizând activități de predare-învățare-evaluare bazate pe strategii didactice interactive, cadrul didactic oferă elevilor multiple ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de a le confrunța cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive.

În acest sens, strategiile didactice interactive optează pentru învățarea în grup, unde după Ioan Cerghit (2006, p. 56) „Învățarea în grup este un tip de învățare ce exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor, ceea ce asigură o participare mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare” și grupul de învățare este un grup structurat, orientat către realizarea unor finalități specifice învățării. Rolul profesorului în cadrul grupului de învățare este acela de a: stimula demersurile de rezolvare/soluționare a problemelor; aplana eventualele conflicte; încuraja elevii care întâmpină dificultăți; media cunoașterea (vezi Funcțiile pe care le îndeplinesc strategiile didactice interactive, anexa 2.1.)

Modalitățile de organizare a clasei ca grup de învățare pot fi diferite:

1. fie întreaga clasă sau pe grupe de elevi care au discuții colective și apoi finale, pe clasă;
2. fie o singură grupă de elevi primește sarcina de grup, face analiza și apoi prezintă colegilor toate datele.

Listă de verificare pentru formarea grupului de învățare: 1. Petreceți un timp împreună pentru a vă cunoaște mai bine. 2. Cunoașteți nivelul de cunoștințe/de experiență al fiecăruia. 3. Planificați pregătirea în echipă. 4. Stabiliți scopuri comune. 5. Negociați modul de comunicare, stilul de prezentare. 6. Stabiliți rolurile și responsabilitățile în interiorul grupului. 7. Acordați pe rând feedback. 8. Dezamorsați conflictele/barierele de comunicare.

Cadrul didactic trebuie să dezvolte o serie de competențe specifice în vederea creării unor situații colaborative eficiente în învățare (C. Oprea, 2007):

- competența energizantă: are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date;
- competența empatică: presupune abilitatea de a lucra cu elevii/studentii reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg;
- competența ludică: se referă la capacitatea profesorului de a răspunde jocului elevilor săi prin joc, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;
- competența organizatorică: are în vedere abilitățile cadrelor didactice de a organiza colectivul în echipe de lucru și de a menține și impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup;
- competența interrelațională: ce presupune disponibilități de comunicare cu elevii, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv;
- competențele științifice, disciplinare, care se referă la corectitudinea științifică, la calitatea, structurarea, logic internă și transpoziția didactică a conținuturilor care vor contribui la atingerea obiectivelor stabilite și la dezvoltarea la elevi a structurilor operatorii, afective, motivaționale, volitive și acționale;
- competențele manageriale și psihosociale ce țin de organizarea relațiilor sociale în clasa de elevi.

Așadar, pentru a asigura dezvoltarea și valorificarea resurselor lor cognitive, afective și acționale, pentru a-i „instrumenta” în vederea adaptării și inserției optime în mediul socio-

profesional, este esențială construirea unor strategii didactice bazate pe acțiune, aplicare, cercetare, experimentare. Astfel, li se va crea elevilor ocazia de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile, susceptibile de a fi utilizate și transferate în diverse contexte instrucționale și nu numai. Beneficiind de o îndrumare competentă, având suportul unor profesori care îi respectă și sunt interesați continuu de ameliorarea nivelului lor de achiziții și competențe, elevii vor avea posibilitatea să realizeze obiectivele învățării și să finalizeze cu succes această activitate. În plus, și șansele lor de reușită socială vor spori considerabil.

Percepția cadrului didactic asupra elevilor suportă deci transformări radicale: imaginea elevului - receptor pasiv de informații, de cunoștințe „prefabricate” este înlocuită cu imaginea elevului activ, motivat să practice o învățare autentică, să-și formeze competențe specifice de procesare a informațiilor, de generare de noi cunoștințe, de aplicare a acestora în diferite contexte etc.

Strategiile didactice interactive au efecte formative evidente, aspect care nu exclude și posibilitatea manifestării unor limite ale acestora, în condițiile în care profesorul nu deține solide competențe de aplicare a acestora în practica educațională.

Ștefania Zlate et. al. (2011) prezintă sintetic, în tabelul 1 (vezi anexa 2), atât valențele formative, cât și limitele strategiilor interactive.

file:///C:/Users/User-01/Downloads/STRATEGII_MODERNE_DE_PREDARE.pdf

Din perspectiva valențelor formative a strategiilor interactive au avansat o serie de exigențe și cerințe spre care a evoluat metodologia de instruire și anume (I. Creghit, 2008):

- punerea în practică a unor noi metode și procedee de instruire care să soluționeze adecvat noile situații de învățare; dezvoltarea în „cantitate” a metodologiei, prin adaptarea și integrarea unor metode nespecifice, din alte spații problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerințe;

- folosirea pe scară mai largă a unor metode activ – participative, prin activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor și prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie; maximizarea dimensiunii active a metodelor și minimalizarea efectelor pasive ale acestora; fructificarea dimensiunii și aspectelor „calitative” ale metodei;

- accentuarea tendinței formativ-educative a metodei didactice; extinderea metodelor de căutare și identificare a cunoștințelor, și nu de transmitere a lor pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucție și autoeducație permanentă, promovarea unor metode care efectiv îi ajută pe elevi în sensul dorit.

6.5. Specificul metodelor didactice din perspectiva învățării prin cooperare

Din perspectiva evoluției metodologice care merge, într-o primă departajare, în direcția aprofundării diferențierii, individualizării și personalizării proceselor de instruire și, pe de altă parte, în direcția socializării aceluiași procese, s-au dezvoltat **două orientări metodologice** distincte:

- **o metodologie centrată pe elev și pe propria-i acțiune**, urmărindu-se promovarea așa-numitelor **metode activ-participative** și

- **o metodologie centrată pe grup**, punându-se accentul în mod esențial pe promovarea **metodelor interactive** sau bazate pe interacțiunile și interrelațiile constituite în cadrul grupului (clasei) de elevi sau al echipei.

Aceste orientări metodologice în didactica modernă, după I. Cergit (2006), este **în favoarea dezvoltării unei**. O metodologie care caută să înlocuiască nefirescul metodologiilor nivelatoare, uniformizatoare și în locul acestora să promoveze metode pe măsura fiecărui individ, după trebuințele proprii și ritmul de învățare propriu. Adică, o metodologie diferențiată, de individualizare sau personalizare a procesului de instruire, dar egală, prin șanse, cu a celorlalți. Această metodologie centrată pe elev își găsește concretizarea în aplicarea pe scară largă a unor așa-zise metode activ-participative-interactive.

Privind elevul ca subiect al învățării (R. Gagne, J. Piaget), **metodologia activ-participativă** apreciază că efectele instructive și formative ale învățământului sunt în raport direct cu nivelul de angajare și participare al acestuia în activitatea de învățare; că în situația de

învățare elevul se implică făcând apel la aptitudini intelectuale diferite, care au la bază capacități diferite de învățare și de abordare a realității; că fiecare dintre aceste capacități poate fi analizată sub aspectul multiplelor procese mintale pe care le implică. Și fiecare proces mental poate fi descompus în multiple operații componente, a căror stimulare cade în sarcina profesorului. A dezvolta anumite capacități presupune a provoca anumite tipuri de procese intelectuale. Acestea constituie resurse diferite ale fiecărui individ de a se implica în mod personal în actul învățării. [apud, 2]

După A. Pare, L. Pelletier (1989): unii apelează mai mult la memorie, la operații de memorare și de înțelegere, ambele fiind esențiale; alții la gândirea productivă, ceea ce ar putea să fie definită drept capacitate de a pune probleme și de a rezolva probleme, în care caz sunt puse în mișcare fie operații de gândire convergentă (prin care se caută găsirea unui răspuns simplu și corect, convențional, la o problemă bine structurată), fie operații de gândire divergentă (ce duc de obicei la emiterea unor răspunsuri posibile la o situație cu final deschis) ori la o gândire evaluatoare (ce duce la anumite judecăți și predicții în baza unor criterii implicite sau explicite); în fine, unii fac apel la aptitudini creatoare ce ar presupune capacitatea de a elabora idei, adeseori originale; alții la gândire critică - ceea ce ar avea la bază capacitatea de analiză, de interpretare și de explorare; unii pot apela la capacitatea de reflecție, alții la cea de anticipare și prevedere de evenimente ș.a.m.d. [apud,34]

Scopul metodelor activ-participative, arată J. Piaget (1977) este de a crea condițiile (vezi Condiții de folosire a metodelor interactive, anexa 2.2.) care să favorizeze dezvoltarea și implicarea acestor capacități, procese și operații. Atunci când situațiile de învățare sunt bine organizate, copiii se implică cu capacități diferite și au șansa să-și dezvolte capacități diferite. Metodele de acest gen nu diminuează rolul profesorului. Modelul actual de organizare a procesului de învățare se bazează pe multiplicarea căilor de învățare, adică pe întrepătrunderea învățării receptive cu învățarea prin acțiune directă. Deci, mutațiile au loc mai ales la nivelul procesului de învățare, de studiu al elevului, deoarece se transferă în mare măsură răspunderea învățării pe seama elevului. Acest tip de învățare care se realizează prin metode activ-participative urmărește formarea de competențe prin acțiune, prin efortul propriu al elevului [apud, 21].

Din această categorie fac parte, prin excelență, și metodele euristice și cele bazate pe acțiunea practică, care au tendința să facă din elev un actor, un participant activ în procesul învățării, pregătit să-și însușească cunoștințele pe calea activității proprii, a unei angajări optime a gândirii, a mobilizării tuturor funcțiilor intelectuale și energiilor emoțional-motivaționale în raport cu sarcina de învățare dată. Ele tind să concentreze efortul propriu de învățare până la identificarea subiectului cu situația de învățare în care acesta este antrenat:[6] Problematizarea; Brainstorming-ul: a) brainstorming-ul cu schimbare de roluri, b) metoda FRISCO, c) metoda 6-3-5 (brainwriting), d) metoda Philips 6-6; Ciorchinele (agregare); Gândiți – lucrați în perechi, comunicați; Mai multe capete la un loc; Termenii cheie; Scrierea liberă; SINELG – Sistem Interactiv de Notare și Eficientizarea Lecturii; Cvintetul (Cinquains); Cubul; Diamantul și piramida povestirii; Diagrama Venn; Știu – Vreau să știu – Am învățat; Explozia stelară etc.

Metodele interactive (discuțiile colective, interpretarea de roluri, rezolvarea în grup a unor probleme, efectuarea de experiențe etc.) **asigură condiții** optime elevilor să se afirme, atât individual cât și în echipă, să beneficieze de avantajele unei învățări individuale cât și de cele ale unei învățări colective.

Profesorul individualizează învățarea, o planifică în echipă sau chiar în variantă combinată. Pentru a participa la lecțiile desfășurate prin metodele interactive, **elevii trebuie obișnuiți** de timpuriu cu ușurință **de a întreține** conversații cu profesorii, colegii, adulții pentru a li se cultiva aptitudinea de a comunica. Inițierea elevilor în folosirea manualului și formarea unor deprinderi de autoinstruire este o condiție de bază pentru participarea tuturor subiecților la desfășurarea orelor (vez **Condiții de folosire a metodelor interactive**, anexa 2.2.).

Metodele interactive de grup **determină și stimulează** munca colaborativă desfășurată de cei implicați în activitate (elevii), în cadrul careia toți „vin” (participă) cu ceva și nimeni nu

„pleacă” cu nimic. **Profitul** este atât al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cât și al fiecărui individ în parte (rezultatele obținute; efectele apărute în planurile cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă).[33, 34] Din **categoria metodelor și tehnicilor interactive de grup** fac parte:

a. Metode de predare-învățare interactivă în grup (Metoda predării/învățării reciproce; Mozaicul; Metoda turneelor între echipe; Metoda „Schimbă perechea”; Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă);

b. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare (Tehnica florii de lotus, Pălării gânditoare);

d. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare (Jurnalul cu dublă intrare; Eseul de cinci minute; Termeni cheie / Termeni dați în avans)

e. Metode de cercetare în grup (Proiectul; Metoda activității cu fișele)

Experiențele de învățare în grup sunt marcate de dialog reflexiv, de stimularea atitudinii metacognitive (crearea de moduri alternative de gândire, oferind o baza rațională pentru negocierea interpersonală a sensurilor, o cale de a ajunge la înțelegerea reciprocă), de crearea de jurnale reflexive și de stimularea gândirii critice.[10]

Încrederea în procesul de învățare eficientă conduce la diminuarea controlului și la instaurarea unor relații de muncă degajate între educator și educat. Interactivitatea presupune interrelaționarea, directă sau mediată, cu profesorul și colegii, și procese de acțiune transformativă asupra materialului de studiu. Creativitatea solicită procese de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a datelor, prin plasarea celui care învață în situații problematice care necesită rezolvare. Avem învățare creativă atunci când elevul dobândește o experiență nouă prin propriile puteri, descoperind-o și exersând-o în cadre problematice divergente. Interactivitatea presupune creativitate, în timp ce creativitatea poate fi individuală sau de grup.[1, 20, 24, 26, 35]

Instruirea interactivă, asociată tipului superior de învățare școlară creativă, implică conjugarea eforturilor ambilor agenți educaționali (profesorul – elevii) în construirea cunoașterii. Relația profesor-elev se redimensionează. Educatul își asuma rolul de subiect, de agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în demersurile întreprinse. În acest sens, M. Bocoș (2002) susține că, este de dorit ca implicarea activă și interactivă a elevilor și învățarea (inter)activă realizată de aceștia, să îi ajute să descopere plăcerea de a învăța, care poate da naștere sentimentelor pozitive-de încredere în propriul potențial, de dorința de cunoaștere, de împlinire etc.

Organizarea procesului de învățământ, după cum spune Piaget J., trebuie să asigure îmbinarea activităților de învățare și de muncă individualizată, independentă, cu activitățile de cooperare, de învățare și de muncă interdependentă – cerință primordială a educației progresiste contemporane [apud, 30, p.153] (vezi exemplu de racordare a tehnicilor interactive la metodele de predare învățare în anexa 2, tab. 3).

Strategiile didactice centrate pe cel ce învață au la bază implicarea elevului în procesul de învățământ, transformându-l pe acesta într-un coparticipant la propria instruire și educare, în același timp favorizând schimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe. În ciuda faptului că literatura de specialitate pune mai mult accentul pe strategiile interactive de predare-învățare-evaluare, nu putem lăsa în umbră strategiile clasice care numai în interconexiune cu cele interactive pot valorifica procesul de educație axat pe cel ce învață. De pe poziția dată literatura de specialitate (M. Bocoș, I. Cerghit, Iucu R.B., et. al.) propune o eșalonare a metodelor interactive aplicabile și la nivelul primar de învățământ:

a. Metode de predare-învățare interactivă în grup. Metoda predării/învățării reciproce:

- este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text;
- după ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev-elev;
- se poate desfășura pe grupe sau cu întreaga clasă;

- este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ.

Aceste strategii sunt: rezumarea, punerea de întrebări, clasificarea datelor și prezicerea sau pronosticarea.

*Rezumarea înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat.

*Punerea de întrebări se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul.

*Clarificarea presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor.

*Prezicerea se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

Etapele metodei sunt: explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii; împărțirea rolurilor elevilor; organizarea pe grupe; lucrul pe text; realizarea învățării reciproce; aprecieri, completări, comentarii.

Avantajele metodei predării/învățării reciproce sunt:

- este o strategie de învățare în grup care stimulează și motivează;
- ajută elevii în învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le poate folosi apoi și în mod independent;
- dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei și capacitatea de ascultare activă;
- stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și priceperea de a selecționa esențialul.

Mozaicul: este o strategie bazată pe învățarea în echipă; fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

Etape:

- pregătirea materialului de studiu: profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 subteme la care se pot stabili elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul propus. Se realizează o fișă-expert în care profesorul trece cele 4-5 subteme propuse și care va fi oferită fiecărui grup;

- organizarea colectivului în echipe de învățare de 4-5 elevi care vor primi fiecare un număr corespunzător fiecărei subteme. Fiecare elev trebuie să devină expert în problema dată și în acest sens studiază materialul primit, independent;

- constituirea grupurilor de experți se face în funcție de subtema studiată. Astfel toți experții la subtema nr. 1, își părăsesc grupul inițial și se reunesc în grupul experților la subtema 1. La fel se procedează și pentru celelalte subteme. Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membrii din echipa inițială;

- reîntoarcerea în echipa inițială de învățare, unde experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audio-vizuale sau diverse materiale;

- evaluarea. Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare.

Metoda turneelor între echipe:

- presupune învățarea prin cooperare și apoi aplicarea individuală a celor învățate într-un joc competitiv;

- se formează echipe-casă eterogene, care învață sau recapitulează ceea ce s-a învățat. Apoi, indivizii se mută în echipe de turneu omogene pentru a se întrece într-un joc bazat pe cele învățate. În mod obișnuit, jocul constă în a răspunde la întrebări. Pentru fiecare răspuns corect, fiecare individ câștigă un punct. După turneu, fiecare elev se întoarce în echipa-casă cu un anumit scor. Echipa însumează aceste scoruri și își calculează punctajul, iar apoi se stabilesc echipele câștigătoare;

- pe lângă faptul că le oferă elevilor ocazia de a-și exersa deprinderile de învățare în colaborare, metoda dă posibilitatea formării și exersării unor deprinderi sociale, printre care sportivitatea; înainte de a începe turneele, se discută cu elevii ce înseamnă spiritul sportiv și li se cere să dea exemple concrete.

Metoda „Schimbă perechea”:

- se lucrează în perechi. Se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți;
- se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față, pe perechi. Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută și apoi comunică ideile;
- cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche iar elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la dezvoltarea sarcinii.

La final, clasa se regrupează și se analizează ideile emise, profesorul putând alcătui împreună cu elevii o schemă a concluziilor obținute:

- este o metodă interactivă de grup care stimulează participarea tuturor elevilor la activitate; elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare dintre membrii colectivului;

- stimulează cooperarea în echipă, ajutorul reciproc, înțelegerea și toleranța față de opinia celui alt;

- este ușor de aplicat la orice vârstă și adaptabilă oricărui domeniu și obiect de învățământ; dezvoltă inteligența logico-matematică, inteligența interpersonală ce creează oportunități în munca colectivă.

Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă: are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor; constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Etape:

- faza introductivă: profesorul expune datele problemei în cauză;
- faza muncii individuale: elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat;

- faza lucrului în perechi: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi;

- faza reunirii în grupuri mai mari. De obicei se alcătuiesc două grupe aproximativ egale ca număr de participanți, formate din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate;

- faza raportării soluțiilor în colectiv. Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toți participanții și pentru a putea fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul profesorului;

- faza decizională. Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor la activitate.

b. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare-

Diagrama cauzelor și a efectului: oferă posibilitatea punerii în evidență a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat; diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a cauzelor principale și secundare ale unui efect.

Etape:

- se împarte clasa în echipe de lucru;

- se stabilește problema de discutat care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect. Are loc dezbateră în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hartie sau pe tablă.

Construirea diagramei cauzelor și a efectului: pe axa principală se trece efectul, pe ramurile axei se trec cauzele principale ale efectului (corespund întrebărilor: Când?, Unde?, Cine?, De ce?, Ce?, Cum?); cauzele secundare sau minore ce decurg din cele majore se trec pe câte o ramură mică ce se deduce din cea a cauzei majore;

- etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup;

- stabilirea concluziilor și a importanței cauzelor majore.

Diagrama cauzelor și a efectului este un instrument folositor atunci când scopul activității este să se ajungă la rădăcina elementelor care au determinat apariția unui fapt.

Tehnica florii de lotus:

- presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală; problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de lotus;

- cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de lotus. Pentru fiecare din aceste noi teme se vor construi câte alte 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni și noi concepte;

- tehnica florii de lotus stimulează și dezvoltă capacități ale inteligenței lingvistice, ale inteligenței interpersonale, ale inteligenței intrapersonale, ale inteligenței sociale.

c. Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității

Explozia stelară:

- este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstorming-ului. Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, asemeni exploziei stelare;

- se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?. Lista de întrebări inițiale poate genera altele, neașteptate, care cer și o mai mare concentrare.;

- scopul metodei este de a obține mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte;

- este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup. Organizată în grup, metoda facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstorming-ul dezvoltă construcția de idei pe idei.

Etape: propunerea unei probleme; colectivul se poate organiza în grupuri preferențiale; grupurile lucrează pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse; comunicarea rezultatelor muncii de grup; evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în echipă; facultativ se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Phillips 6/6: este o metodă similară brainstorming-ului și tehnicii 6/3/5, care se individualizează însă prin limitarea discuției celor 6 participanți la 6 minute; are drept scop intensificare producției creative, ca și în cazul tehnicii 6/3/5.

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstorming-ului: ideile noi se scriu pe foi de hartie care circulă între participanți; tehnica se numește 6/3/5 pentru că există 6 membrii în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hartie câte 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de 5 minute.

Etape: împărțirea clasei în grupe a câte 6 membrii fiecare; formularea problemei și explicarea modalității de lucru; desfășurarea activității în grup; analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune; are ca avantaje faptul că oferă elevilor mai puțin comunicativi posibilitatea de a se exprima; stimulează construcția de idei pe idei; încurajează solidaritatea în grup și competiția între grupuri; are caracter formativ-educativ, dezvoltând spiritul de echipă cât și procesele psihice superioare.

Tehnica acvariului: permite furnizarea unui context în care participanții pot să exerseze observația care contribuie la dezvoltarea spiritului critic și a înțelegerii diferențelor de opinie.

Etape: împărțirea participanților în două grupuri care vor fi așezate ca două cercuri concentrice; precizarea sarcinii sau temei discuției; grupul interior este activat, discutând deschis sau lucrând; grupul din exterior ascultă și observă ceea ce se discută în cercul interior și interacțiunile care au loc între membrii săi; grupul exterior prezintă grupului interior observațiile în legătură cu ceea ce s-a petrecut în timpul exercițiului; analiza comportamentului participanților care au fost observați; rezumarea și oferirea feed-back-ului participanților.

Controversa creativă: este o metodă în care profesorul pregătește pentru discuție una sau mai multe afirmații care pot da naștere cel puțin la două puncte de vedere diferite și le supune discuției grupului.

Patru colțuri: este recomandată atunci când există mai mult de două poziții în legătură cu problema discutată; se lansează problema, iar în funcție de răspunsurile A, B, C sau D, elevii sunt trecuți în cele patru colțuri ale clasei, corespunzătoare fiecărui răspuns. Elevii discută între ei în interiorul propriului colț/grup. În final se încearcă convertirea altor grupuri care să renunțe la poziția inițială și să accepte poziția propusă, prin discuții argumentate;

Etape: prezentarea temei și a unor informații generale; formarea unei păreri personale; munca individuală a elevului pentru a-și exprima poziția proprie; elevii adoptă fizic o poziție clară (distribuția în colțuri); elevii ascultă părerile colegilor și cântăresc sensurile care se construiesc în legătură cu problema discutată. Acum este importantă monitorizarea conversației, astfel încât să se audă multe voci și din toate grupurile; elevii au posibilitatea de a-și schimba punctul de vedere și de a o face în public. Aceștia trebuie să-și articuleze ideile cu claritate, pentru a le putea comunica celorlalți și pentru a fi înțelese; rezumarea poziției și argumentelor grupului și apoi redactarea unor lucrări scrise individuale (eseu de 5 minute).

Metoda Frisco:

- are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, rolul conservatorului, exuberantului, pesimistului și optimistului;

- scopul metodei este de a identifica problemele complexe și dificile și de a le rezolva pe căi simple și eficiente;

- are la bază brainstorming-ul regizat și solicită din partea elevilor capacități empatică, spirit critic, punând accentul pe stimularea gândirii, a imaginației și a creativității.

Etape: punerea problemei spre analiză; organizarea colectivului și stabilirea rolurilor; dezbateră colectivă, când fiecare interpretează rolul ales și-și susține punctul de vedere în acord cu acesta; sistematizarea ideilor emise și a concluziilor asupra soluțiilor găsite.

Sinectica (synecticos = syn – a aduce împreună + ecticos – elemente diverse), numită și metoda analogiilor sau metoda asociațiilor de idei:

- are în vedere stimularea creativității participanților pentru formularea de idei și ipoteze, folosind raționamentul prin analogie;

- scopul sinecticii este de a elibera participanții de orice constrângeri și de a le îngădui să-și exprime liber opiniile în legătură cu o problemă pe care trebuie s-o abordeze dintr-o perspectivă nouă;

- incită la dezvoltarea de idei inedite și originale și la asociații de idei, mizând pe remarcabila capacitate a minții umane de a face legături între elemente aparent irelevante.

Etape: enunțarea problemei de către profesor/elev; familiarizarea elevilor cu elementele cunoscute ale problemei; detașarea temporară a elevilor de elementele cunoscute ale problemei; căutarea deliberată a irelevanței aparente, fapt care poate genera conexiuni surprinzătoare, neobișnuite; potrivirea forțată a materialului irrelevant descoperit cu problema discutată; inventarierea căilor posibile de relaționare dintre ideile aparent irelevante și elementele date ale problemei, prin producerea de idei noi.

Cubul:

- este o tehnică utilizată în munca de grup și se folosește în cazul în care se dorește explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective;
- se oferă astfel elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unor abordări complexe și integratoare;

Etape:

- Realizarea unui cub pe ale cărui fețe se notează: descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează.

- Anunțarea temei pusă în discuție;

- Împărțirea elevilor în șase grupe, fiecare urmând să examineze topica aleasă din perspectiva unei fețe a cubului, astfel:

▪Descrie: culorile, formele, mărimile etc.

▪Compară: Ce este asemănător și ce este diferit?

▪Asociază: La ce te îndeamnă să te gândești?

▪Analizează: Spune din ce este făcut, din ce se compune etc?

▪Aplică: Ce poți face cu el? Cum poate fi folosit?

▪Argumentează pro sau contra. Ia atitudine și listează o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale.

Turul galeriei:

- se desfășoară în grupuri mici de trei sau patru elevi. Aceștia lucrează inițial la o problemă care se poate materializa într-un produs final, pe cât posibil pretându-se la abordări variate;

- produsele sunt expuse și apoi examinate și discutate de toți elevii clasei care fac turul galeriei;

- se iau notițe, iar apoi grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte și citesc comentariile făcute pe produsul lor.

Linia valorică: este un exercițiu de exprimare a opiniilor și de investigare independentă.

Etape:

▪Profesorul pune o întrebare la care răspunsurile pot fi gradate (da, nu, și da și nu);

▪Elevii se gândesc la răspuns singuri și pot să-l noteze pe o hârtie;

▪Elevii se aliniază apoi, alegându-și o poziție care reflectă punctul lor de vedere. În interiorul propriului grup își pregătesc cu colegii argumente punctuale care le susțin propria poziție;

▪Fiecare grup pregătește o listă de argumente în sprijinul punctului lor de vedere;

▪Fiecare grup își exprimă punctul de vedere printr-un purtător de cuvânt.

Această strategie este menită să-i ajute pe elevi să-și pregătească și să-și prezinte argumentele, precum și să-și asculte cu atenție colegii.

d. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare-

Sinelg = sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii:

- este o modalitate de codificare a textului care permite celui care învață să citească și să înțeleagă în mod activ și pragmatic un anumit conținut;

- ca metodă este tipică pentru etapa de realizare a sensului (învățare, comprehensiune): cunoștințele anterioare ale elevilor evidențiate prin activități specifice de evocare se folosesc ca bază de plecare pentru lectura / ascultarea textului. În timpul lecturii, elevii marchează în text: cunoștințele confirmate de text (√); cele infirmate / contrazise (-); cunoștințele noi, neîntâlnite până acum (+); cunoștințele incerte, confuze, care merită să fie cercetate (?). După lectură, informațiile se trec într-un tabel și se discută în perechi sau grupuri, apoi se comunică profesorului care le centralizează într-un tabel similar pe tablă; cunoștințele incerte pot rămâne ca temă de cercetare pentru lecțiile următoare.

Știu / Vreau să știu / Am învățat: este o metodă realizată cu grupuri mici sau cu întreaga clasă;

Etape:

- se trece în revistă ceea ce știu deja elevii despre o anumită temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în lecție;

- pentru a folosi această metodă se cere la început elevilor să formeze perechi și să facă o listă cu tot ce știu despre tema ce urmează a fi discutată;
- se construiește pe tablă un tabel cu rubricile: știu (ce credem că știm?), vreau să știu (ce vrem să știm?), am învățat (ce am învățat?);
- se cere elevilor să spună ce au scris pe liste și se notează lucrurile cu care toată lumea este de acord, dacă este posibil, pe categorii;
- elevii formulează întrebări despre lucrurile de care nu sunt siguri. Aceste întrebări pot apărea în urma dezacordului privind unele detalii sau pot fi produse de curiozitatea elevilor. Ele se notează pe coloana din mijloc;
- se cere apoi elevilor să citească textul, după care se va reveni asupra întrebărilor pe care le-au trecut în coloana Vreau să știu pentru a se trece răspunsul lor în coloana Am învățat;
- în continuare sunt întrebați elevii ce alte informații au găsit în text, în legătură cu care nu au pus întrebări la început și sunt trecute și acestea în ultima coloană;
- dacă există întrebări fără răspuns, sunt discutate cu elevii sursele de unde ar putea găsi informații. În final, se revine la tabelul scris pe tablă și se decid ce au învățat din lecție. Unele întrebări s-ar putea să rămână fără răspuns și s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, ele pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigații ulterioare.

Jurnalul cu dublă intrare:

- este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură stransă între text și propria lor curiozitate și experiență. Acest jurnal este deosebit de util în situații în care au de citit texte mai lungi, în afara clasei;
- pentru a face un asemenea jurnal, elevii impart o pagină în două, trăgând o linie verticală, cu creionul. În partea stângă li se va cere să noteze un pasaj sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru că le-a amintit de o experiență personală, pentru că i-a surprins, pentru că nu sunt de acord cu autorul, sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului. În partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj: De ce l-au notat? La ce i-a făcut să se gândească? Ce întrebare au în legătură cu acel fragment? De ce i-a intrigat? Pe măsură ce citesc, elevii se opresc din lectură și notează în jurnal. Unii profesori cer un număr minim de fragmente comentate, în funcție de dimensiunile textului;
- după ce elevii au realizat lectura textului, jurnalul poate fi util în faza de reflecție, dacă profesorul revine la text, cerându-le elevilor să spună ce comentarii au făcut în legătură cu pasaje diverse (și profesorul ar trebui să fi făcut comentarii, pentru a atrage atenția asupra unor părți din text pe care ține neapărat să le discute cu elevii).

Eseul de cinci minute:

- se folosește la sfârșitul orei, pentru a-i ajuta pe elevi să-și adune ideile legate de tema lecției și pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea oră;
- se cer elevilor două lucruri: să scrie un lucru pe care l-au învățat din lecția respectivă și să formuleze o întrebare pe care o mai rețin în legătură cu aceasta;
- profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris și le folosește pentru a-și planifica la aceeași clasă lecția următoare.

Ciorchinele: este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei; poate fi utilizat atât în evocare prin inventarierea cunoștințelor elevilor, cât și în etapa de reflecție;

Etape:

- se scrie un cuvânt / temă în mijlocul tablei sau a foi de hartie;
- se notează în jurul acestuia toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care vin în minte în legătură cu tema respectivă, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial;
- pe măsură ce se scriu cuvintele, ideile noi, se trag linii între cele care par a fi conectate;
- activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată.

- etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele. Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un ciorchine fără a le comenta sau judeca. În etapa finală a lecției, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate găsite de elevi sau de profesor.

Termeni cheie / Termeni dați în avans:

- profesorul poate alege patru sau cinci termeni cheie dintr-un text, pe care să-i scrie pe tablă; elevii, în perechi, au cinci minute la dispoziție pentru a decide, prin brainstorming, ce relație poate exista între acești termeni, cum vor fi puși în relație - cronologic, sau pentru a explica un proces științific – în textul pe care urmează să-l citească;

- când perechile au ajuns la o concluzie privind relația dintre termeni profesorul le cere să citească textul cu atenție, pentru a vedea dacă termenii apar aici în relația pe care au anticipat-o ei. O modalitate de a lega termenii este prin scrierea unei scurte povestiri în care să apară toți termenii;

- pentru ca anticipațiile elevilor să nu prevadă în întregime textul lecției se impune ca termenii să fie suficient de vagi, sau unul dintre ei să conducă imaginația pe o pistă greșită.

Proiectul:

- este o activitate mai amplă decât investigația care începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii (eventual prin începerea rezolvării acesteia), se continuă acasă pe parcursul a catorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul) și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului final;

- proiectul poate fi individual sau de grup;

- titlul sau tema vor fi alese de către profesor în funcție de anumite criterii: elevii trebuie să aibă un anumit interes pentru subiectul respectiv; trebuie să cunoască dinainte unde își pot găsi resurse materiale; să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri; să nu aleagă subiectul din cărți vechi sau să urmeze rutina din clasă;

- capacitățile și competențele care se evaluează în timpul realizării unui proiect sunt: metodele de lucru; utilizarea corespunzătoare a bibliografiei; utilizarea corespunzătoare a materialelor și echipamentului; corectitudinea / acuratețea tehnică; generalizarea problemei; organizarea ideilor și materialelor într-un raport; calitatea prezentării.

Portofoliul: reprezintă o colecție de informații despre o anumită temă obținut printr-o varietate de metode și tehnici de către elev.

Prin prisma acestor abordări, CONCHIDEM:

» interactivitatea presupune atât cooperarea – definită drept „formă motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității,, – cât și competiția, care este o „activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun” (D. Ausubel, 1981). Ele nu sunt opuse, ambele implica un anumit grad de interacțiune, în opoziție cu comportamentul individual; [apud, 27]

» în cazul tuturor metodelor de interacțiune educațională, cadrul didactic trebuie să integreze într-un sistem coerent și adaptat ambele fenomene: atât cooperarea în grup, cât și competiția. Existența mai multor lideri în grup poate împinge activitatea într-o direcție preponderent competițională;

» între cooperare și competiție trebuie să existe un echilibru optim. Acesta poate fi asigurat de profesor, care va crea oportunități de învățare axate pe activitățile în grup ce favorizează cooperarea și întrețin competiția constructivă – coordonate definitorii în dezvoltarea unei personalități socializate. Analiza comparativă dintre cooperare și competiție după C. L. Oprea (2003) evidențiază o serie de trăsături caracteristice detaliate în tabelul dat ;

» competiția și colaborarea sunt practici care se întâlnesc în școala contemporană, ambele fiind necesare. Competiția devine distructivă pentru armonia climatului educațional atunci când este accentuată și devine un scop în sine. Cadrele didactice trebuie să echilibreze cele două

forme de organizare a activității instructiv-educative, creând oportunități de învățare axate pe activitățile de grup ce favorizează cooperarea și întrețin competiția constructivă.

6.6. Modalități de valorificare a învățării prin cooperare

Un model de valorificare a învățării prin cooperare la lecțiile de dezvoltare personală (DP) în clasele primare (cl. a III-a) va avea *scopul* de a dezvolta competențele de relaționare și cooperare la elevi prin prisma startegiilor interactive.

Scopul modelului se fundamentează pe abordărilor teoretice și metodologice, sugestiile recomandate de Ghidul de implemetare a curriculumului (2018) la DP (p. 237-239) cu referire la metode și tehnici interactive, respectând variantele instruirii cooperante: Tehnologia învățării în echipă; Tehnologia învățării cooperante; Tehnologia „Învățăm împreună”; Tehnologia „Lucrul de cercetare în echipe” expuse în anetrior în suportul de curs.

Valorificarea modelului va cuprinde un program educațional desfășurat în semestrul doi (9 ianuarie – 29 martie) al anului de învățământ școlar la DP.

Programul experimental: va cuprinde 11 lecții cu strategii de învățare prin cooperare, elaborate la unitățile de învățare 3 (4 lecții); 4 (6 lecții); 5 (1 lecție) din 19 conținuturi tematice, proiectate la lecțiile de DP, racordate la unitățile de învățare 3 – 5 din Proiectul de administrare a disciplinei și din Proiectarea unităților de învățare

Detalierea unor secvențe instructive:

La subiectul tematic **Învățarea și odihna activă** se va opta pentru conținutul tematic: **Igiena personală. Menținerea sănătății și prevenirea îmbolnăvirilor**, desfășurat în **etapa lecției Realizarea sensului** pasul „Procesează informația!”, **strategia de cooperare asaltului de idei scris, strategia de evaluare ECD:** autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup.

Ca sursă de documentare metodologică complementară celei curriculare se poate accesa:

a) **De pe poziție strategic-organizațională** - *Recomandări la utilizarea asaltului de idei afișate pe panoul clasei* inspirate din sursa de mai jos:

<http://www.bjdb.ro/retea/docs/SUPPORT%20CURS%20EDUCATIE%20NONOFORMAL>

A.pdf

b) **De pe poziție aplicativă a asaltului de idei scris**, recomandări adaptate din sursa G. Lemeni, L. Mihalca, C. Mih, *Consiliere și orientare. Activități pentru clasele I-IV*. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2005.

Se vor forma 4 grupuri de lucru a câte 6 membri:

1 grup – sarcină: comportamente sănătoase/nesănătoase la masă

2 grup – sarcină: comportamente sănătoase/nesănătoase când învăț

3 grup – sarcină: comportamente sănătoase/nesănătoase dimineața la trezire

1 grup – sarcină: comportamente sănătoase/nesănătoase seara la culcare

În grupul de lucru se vor numi 2 elevi - secretari care vor înregistra enunțurile emise de cei 4 colegi conform fișei de lucru, expusă mai jos.

Fișă de lucru în grup

Scrieți comportamente sănătoase/nesănătoase pentru fiecare dintre situațiile specific mai jos

La masă	
sănătos	nesănătos
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
Când învăț	
sănătos	nesănătos
1.	1.
2.	2.

3.	3.
4	4.
Dimineața, la trezire	
sănătos	nesănătos
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
Seara, la culcare	
sănătos	nesănătos
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

Fiecărui grup, învățătoarea ca moderator, va distribui un text (expus mai jos), cerându-le elevilor:

- să citească textele literare;
- să identifice problema împreună cu mine prin ceea ce fac cei doi copii, Dinu și Gina, ca să se mențină sănătoși;
- să specifice care sunt comportamentele sănătoase și cele nesănătoase pentru fiecare dintre situațiile prezentate în fișa cu tabele.

Fișă de lucru în grup. Text

Ghici

(Florin Georgescu)

Dinu e de mult sculat,
S-a spălat, s-a îmbrăcat,
Iar când ceasul bate șapte,
Dinu bea cafea cu
Ia apoi „Abecedarul”,
Ia caietul și penarul,
Le așează-n geanta goală
Și pornește către.....
Lecția o știe bine,
Chiar mai bine ca oricine,
Și pe ceilalți îi întrece,
Note are numai.....
Apoi se întoarce-acasă,
Cu părinții stă la masa.
După ce se odihnește,
Ia o caret și

Gina și găina

(Florin Georgescu)

Gina plânge „Tare-i greu
Că tot trebuie mereu
Să mă spăl de dimineață
Pe urechi, pe gât, pe față.
Hei, de mă nașteam găină,
Era treaba mai puțină,
Că mă scuturam o dată
Și eram gata îmbrăcată.”
Seara, însă la culcare,
În pățuc frumos, curat,
Când găina stă-n cuiabar
Plin de paie și murdar,
Se gândește împăcată:
„Tot mai bine că sunt fată!”

Pe final, după notarea ideilor emise de grup, împreună cu învățătoarea elevii vor lansa soluții finale în baza discuției:

- De ce este util să identificăm comportamente sănătoase și nesănătoase?
- Cine ne ajută să ne formăm comportamente sănătoase?
- Cum putem schimba comportamentele nesănătoase.

La emiterea soluțiilor finale, învățătoarea va urmări: ca elevii să recunoască comportamentul de „a învăța” ca fiind unul din acele comportamente care se încadrează într-un stil de viață sănătos; să identifice relația dintre comportamentele nesănătoase și starea de boală.

Deasemenea, pe final, învățătoarea va realiza autoevaluarea prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup prin abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?;

Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (de cele mai multe ori, deseori, uneori).

La subiectul tematic „**Singur și în echipă**”, învățătoarea va opta pentru detalierea de conținut: **forme de activitate - avantaje, dezavantaje și riscuri**; va oferi șanse egale tuturor elevilor de a-și exprima punctul de vedere în procesul de căutare a soluțiilor pentru o problemă ce privește întreaga clasă; va desfășura în **etapa lecției Reflecție, strategia de cooperare Tehnica Cercul, strategia de evaluare ECD**: autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup; EFI de tip: de conținut și de tip: de activitate.

Ca sursă de documentare metodologică complementară celei curriculare se va opta sursa: G. Lemeni, L. Mihalca, C. Mih, Consiliere și orientare. Activități pentru clasele I-IV. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2005.

Desfășurare:

Activitatea se va desfășura cu elevii așezați în sala de clasă. Împreună cu elevii învățătoarea va stabili regulile de discuție în cerc: „Ocupați-vă locurile în cerc așa cum doriți”. În continuare se va propune elevilor, prin tragere la sorți, să identifice cine va începe discuția, apoi va plasa în mijlocul cercului un poster cu suport, pe care va fi scris din timp subiectul discuției și văzut bine din toate părțile.

Conversația va începe cu elevul care va câștigat la sorți și după acele de ceasornic se va ordona șirul vorbitorilor în sensul ales de comun acord. De asemenea, se va atenționa faptul că, elevii vor vorbi doar când le va veni rândul și doar dacă vor dori, iar cel ce nu va vrea să participe va spune „mă abțin” sau „pas”.

Pe parcursul discuției se va ține cont și de faptul să se abordeze numai subiectul pus în discuție. De asemenea elevii vor fi atenționați să nu critice părerile colegilor și să nu învinuiască pe nimeni.

Pe parcursul acestei etape, în funcție de timpul de care va dispune învățătoarea și de dorința participanților de a-și expune părerea la subiectul dat, se va releva discuția în cerc. La intrarea în discuție, fiecăruia i se va oferi un minim. Personal învățătoarea va coordona discuția, dar nu-și va expune propriile opinii și nu va corecta pe nimeni. La încheiere vor fi trase concluziile unde fiecare elev va formula o deducție într-o singură propoziție.

Competențe dezvoltate (exersate) în această activitate: de lucru în echipa, cautare de informații, organizare, planificare și monitorizare a activității.

La subiectul tematic „**A învăța, înseamnă a munci**”, se va opta pentru detalierea de conținut: **Studiile – formă de muncă, mijloc de satisfacere a dorințelor și dezvoltarea potențialului. Cunoștințele și viitoarea profesie**; desfășurat în **etapa lecției Reflecție, strategia de cooperare Tehnica Cărămizile, strategia de evaluare ECD**: autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup; EFI de tip: de conținut și de tip: de activitate.

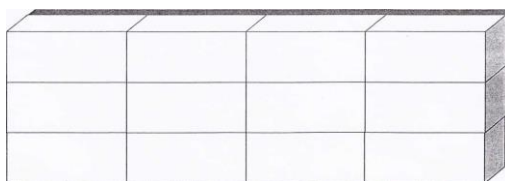
Desfășurare:

1. Învățătoarea le va cere elevilor să dea exemple de situații în care au învățat să facă lucruri noi (de exemplu, să scrie, să citească, să meargă pe bicicletă, să vorbească o limbă străină etc.).

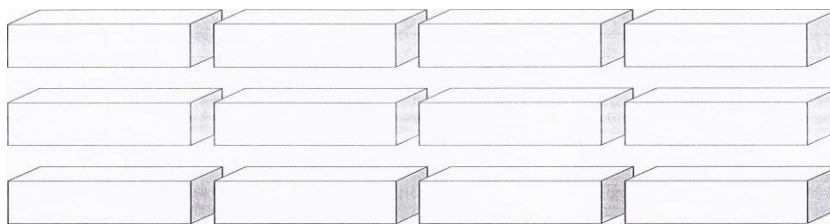
2. Le va cere elevilor să se gândească la modul în care au dobândit abilitatea de a citi.

3. În prealabil se va decupa fișa e lucru „Cărămizile” (F.1.) și va solicita elevilor să aleagă acele cărămizi pe baza cărora au învățat să citească și să le lipească pe tablă astfel încât să obțină o construcție numită „Așa am învățat să citesc” (F.2. model).

Fișa 1. Cărămizile



Fișa 2. „Așa am învățat să citesc”



4. Clasa se va împărți în grupe de câte 4-5 elevi și fiecare grup va primi câte o fișă de lucru, unde elevii vor fi solicitați să aleagă una dintre abilitățile dobândite (de exemplu, scrisul, mersul pe bicicletă, o limbă străină etc.) și să-și imagineze că fiecare abilitate reprezintă o construcție asemănătoare celei denumite „Așa am învățat să citesc”. Elevii vor fi solicitați să găsească acele cărămizi care fac posibilă construcția și să treacă denumirea lor în fișă.

5. Se va solicita elevilor să realizeze construcția pe fișa de lucru, acordând 10 minute pentru această etapă.

6. Se va cere elevilor să prezinte construcțiile realizate și pe final se va discuta cu elevii despre importanța deprinderilor în achiziția noilor abilități:

- Cât timp a durat să vă însușiți abilitatea pe care ați prezentat-o?, Cât efort ați depus pentru învățarea acesteia?, Ce credeți că mai trebuie să faceți pentru a realiza ceea ce v-ați propus?, Ce dificultăți ați întâmpinat în timpul învățării acestui lucru și cum le-ați depășit?, Cât de mulțumiți sunteți acum că ați învățat acest lucru?, Care sunt persoanele la care puteți apela pentru informații și ajutor?

7. Învățătoarea va urmări pe parcursul sarcinii ca elevii să dea exemple de abilități dobândite; să identifice deprinderi și abilități necesare pentru învățarea unor noi abilități.

La subiectul tematic „**Meserii ca niște bijuterii**”, se va opta pentru detalierea de conținut: **diversitatea meseriilor**; desfășurat în **etapa lecției Reflecție**, **strategia de cooperare Ruleta meseriilor**, **strategia de evaluare ECD**: autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup; EFI de tip: de conținut și de tip: de activitate.

Desfășurare:

1. Se va concepe **o ruletă a meseriilor**, decupând dintr-un carton un cerc împărțit în fâșii, ex. de mai jos și separate se vor pregăti fâșii din hârtie de mărimea celor din ruletă. Ținem să menționăm că, numărul de fâșii va fi același sau mai mare decât numărul perechilor de copii din clasă. Pe aceste fișe elevii vor nota și desena aspectele legate de meseria aleasă, după care le vor lipi pe ruleta meseriilor (vezi ruleta de mai jos).



2. Elevilor se va preciza că vor completa ruleta meseriilor cu meserii cunoscute de ei.

3. Se vor împărți elevilor fâșiile de hârtie și le se va solicitat să lucreze în perechi pentru a nota pe fâșie numele unei meserii, iar apoi ei vor fi rugați să deseneze câteva elemente caracteristice meseriei (echipament, unelte, produse rezultat etc.). Pentru a se convinge de faptul

că elevii au înțeles ceea ce au de făcut, învățătoarea va da un exemplu și va acorda 7 minute pentru această etapă.

4. Va cere elevilor să prezinte în fața clasei meseria desenată și să lipească, pe rând, fâșiile realizate pe *Ruleta meseriilor*.

5. După ce toate perechile de elevi vor lipi fâșiile realizate pe *Ruleta meseriilor*, împreună cu elevii învățătoarea va organiza un joc în care va utiliza această ruletă. Elevilor li se va cere să învârtă acul ruletei, apoi să precizeze tot ceea ce știu despre meseria la care s-a oprit acul ruletei.

6. Secvența dată se va încheia cu discuții: Care sunt meseriile cunoscute?, Ce caracteristici ale meseriilor cunoașteți?

Ținem să menționăm că pe parcursul acestei secvențe de lecție se va urmări ca: elevii să precizeze meseriile cunoscute; să identifice caracteristicile esențiale ale unor meserii.

La subiectul tematic **Meridiane vesele** se va opta pentru unitatea de conținut 4.3. **Argumentarea deciziilor privind viitorul său și a roșusui studiilor în acest proces**, desfășurat în **etapa lecției Realizarea sensului/reflecție, strategia de cooperare sarcini de explorare prin metoda brainstorming scris, strategia de evaluare ECD: autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup; EFI de tip: de conținut și de tip: de activitate.**

Ca sursă de documentare metodologică complementară celei curriculare se va accesa: G. Lemeni, L. Mihalca, C. Mih, Consiliere și orientare. Activități pentru clasele I-IV. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2005.

Desfășurare:

1. Elevilor li se va propune să formeze grupuri de lucru (câte 4 membri). Fiecare elev va extrage câte un jeton dintr-un bol. Jetoanele vor avea culori diferite (roșu, albastru, verde, galben, portocaliu, mov). Toți elevii care vor extrage aceeași culoare vor forma un grup de lucru.

2. Se va desemna pentru fiecare grup de lucru roluri și sarcini:

- un elev *raportor*, care să noteze toate informațiile pe coala de flipchart;
- un elev *prezentator*, care să prezinte la final rezultatele;
- un elev *moderator*, care să modereze discuțiile,
- un elev *cronometru*, care să monitorizeze timpul de discuție.

3. Fiecare grup va primi un plic în care se vor regăsi 3 sarcini. Elevii vor avea sarcina de a propune soluții, idei și afirmații conform instrucțiunilor de pe bilețelele din plicurile colorate. Fiecare echipă va nota pe foaia de flipchart răspunsurile. Colile de flipchart cu răspunsurile echipelor vor fi afișate pe tablă, în sala de clasă. Fiecare moderator va ieși în față și va argumentat răspunsurile.

Sarcina 1

- Dați exemple de discipline școlare și activități pe care le realizați cel mai bine (Exemple: Matematică: calcul oral, gândire logică, orientare în spațiu; Limba și literatura: scrierea mesajelor de felicitare; citire cursivă; declamație expresivă; redarea conținutului literar; Educație plastică – desen, grafică, poziționare în spațiu; Educație muzicală – cântatul cu voce, ritmicitatea, interpretare la instrumente muzicale; Educație fizică – mobilitate, agerime, istețime, spirit de echipă; Educație tehnologică – cusut, lucru în lut și lemn, culinar, brodat etc.).

Discipline școlare	Activități pe care le realizați cel mai bine la disciplinele școlare

Sarcina 2

- Dați exemple de abilități (priceperi) care vă ajută să realizați aceste activități în cadrul disciplinelor școlare.

În acest sens, se va atenționa elevii că, tabelul va fi extins prin a treia rubrică, pentru a fi completat. Deasemenea, învățătoarea împreună cu elevii va identifica abilitățile necesare în realizarea activităților la disciplinele școlare, folosind termeni sinonimi precum *priceperi* și va da câteva exemple pentru a se asigura că elevii au înțeles sarcina. Ex.: Abilitățile (priceperile) care mă ajută să realizez aceste activități: sunt îndemnat (execut bine și ușor orice muncă manuală), știu să folosesc creioanele, cunosc culorile, mă încadrez în spațiu etc.

Discipline școlare	Activități pe care le realizez cel mai bine la disciplinele școlare	Abilități (priceperi) care mă ajută să realizez aceste activități

Sarcina 3

La începutul acestei sarcini învățătoare va încerca împreună cu elevii să identifice ce alte abilități i-ar ajuta să-și îmbunătățească performanța. Apoi, va cere de la elevi să dea exemple în grupurile de lucru și să le discute, completând a patra rubrică a tabelului. Ex.: Abilități (priceperi) care m-ar ajuta să realizez și mai bine aceste activități: să am mai multă răbdare, să mă concentrez, să realizez acuratist etc.

Discipline școlare	Activități pe care le realizez cel mai bine la disciplinele școlare	Abilități (priceperi) care mă ajută să realizez aceste activități	Abilități (priceperi) care m-ar ajuta să realizez și mai bine aceste activități

Evaluare: EFI de tip: de conținut (ai citit cu o intonație potrivită; de tip); de activitate (te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai nevoie de un pic de curaj).

Discuții de final la sarcini: Analiză, reflecții:

- De ce este importantă identificarea activităților preferate în cadrul disciplinelor școlare și a abilităților?

- Care este rolul preferințelor în dezvoltarea abilităților specifice acestora?

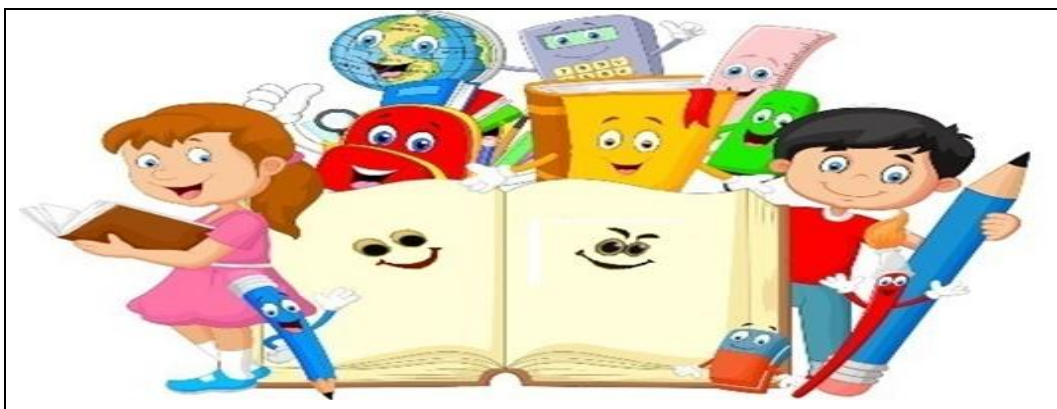
- Activitățile preferate și abilitățile dezvoltate în cadrul disciplinelor școlare vă pot ajuta în alegerea viitoarei cariere profesionale?

- Cum vă ajută s-au v-ar putea ajuta familia și școala pentru a vă dezvolta anumite abilități?

În *Extindere* la pasul „Acționează” pentru aprofundare și dezvoltare învățătoarea va distribui elevilor câte o fișă de lucru pe care, acasă ei vor complete în mod individual. Apoi la următoarea lecție se vor compara răspunsurile cu colegul de bancă și se va discuta pe baza acestora (fișa de lucru mai jos). Fișele completate de către elevi după discuția între ei vor fi incluse în portofoliul individual de învățare.

Fișa de lucru

Completează fișa de lucru – Eu la școală!



- La școală activitățile mele preferate sunt...
- La școală cel mai mult îmi place să.....
- La școală nu îmi place să.....
- La școală aș dori să învăț mai mult despre.....deoarece mă ajută să.....
- Materia mea preferată este.....
- Dacă ar fi să compar cu ceva, școala este pentru mine ca
- La școală cel mai ușor îmi este să.....
- La școală cel mai greu îmi este să.....
- Mi-as dori să schimb la școala în care învăț...

Autoevaluare- prin autoapreciere - abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (de cele mai multe ori, deseori, uneori).

La subiectul tematic **Situații de risc în natură** se va opta pentru conținutul tematic: **Riscuri posibile provocate de vegetație, animale și bazinele acvatice**, desfășurat în **etapa lecției** Evocare pasul „Implică-te”, **strategia de cooperare asaltului de idei/ oral/ grup prin diagrama Venn, strategia de evaluare ECD:** autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup.

Ca sursă de documentare metodologică complementară celei curriculare se va accesa:

L. Gordea (2009, cl. III) la subiectul tematic: *Carte roșie a speciilor periclitare*.

Învățătoarea am opta pentru această strategie de asalt de idei/oral/grup prin diagrama Venn cu scopul de a oferi elevului posibilitatea de a întocmi lista informațiilor pe care le deține despre subiectul enunțat, soluțiile rezolutive pe care le identifică pentru problema de dezbatere.

Învățătoarea ca moderator va anunța problema care trebuie cercetată (p. 32, L. Gordea, 2009) prin *descompunerea ei în două fațete* a diagramei Venn:

1. *De ce este nevoie de a proteja speciile de plante și animale?;*

2. *Cum oamenii pot fi de folos în schimbarea situației dezastruoase în natura ținutului natal?*

Grupurile formate la dorință, respectând cantitatea de 4 membri, vor discuta sarcinile și conform rolurilor distribuite vor prezenta soluțiile la fațetele propuse. Soluțiile care se vor repeta nu se vor enunța.

În cazul dat, vor fi lansate de învățătoare ca moderator, următoarele soluții finale, pe baza celor emise de elevi (p. 33, L. Gordea, 2009):

1. *salvând speciile salvăm ecosistemele;* plantele și animalele reprezintă un întreg a ecosistemului; aceste specii au valoare practică și estetică: dacă le pierdem, pierdem vietăți ale esteticului naturii;

2. *susținerea grădinilor zoologice și botanice,* a rezervațiilor naturale cu idei și sprijin financiar voluntar; prin evitarea cumpărării obiectelor fabricate din pielea, blana unui animal periclitat;

3. *a afla cât mai mulț despre aceste plante și animale,* folosul adus omului și naturii, totodată de extins cele achiziționate altor persoane.

Soluția finală va contura sinteza prin comparare în vederea formulării unei păreri argumentate la problemă.

Deasemenea pe final, se va realiza autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup prin abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (de cele mai multe ori, deseori, uneori).

Bibliografie:

1. Bocoș, M., Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002
2. Cerghit, I., Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002.
4. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Polirom, 2008.
5. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice. Chișinău: Editura Didactica Pro..., 2002.
6. Cartaleanu, T., Cosovan, O., L. Scifos, R. Solovei, Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. Chișinău: Editura Centrul Educațional Pro Didactica, 2017.
7. De Bono, A., Gândirea literală. București: Editura Curtea Veche, 2003.
8. De Vischer, P., Neculau, A., Dinamica grupurilor. Iași: Editura Polirom, 2001.
9. Dulamă, E., Modele, strategii și tehnici didactice activizante. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2002.

10. Dumitru, I., Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
11. Dumitru, I., Educație și învățare. Timișoara: Editura de Vest, 2001.
12. Guțu, VI. (coord.), Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008.
13. Guțu, VI. (coord.), Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2009.
14. Ionescu, M., Demersuri creative în predare și învățare. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitatea Clujeană, 2000.
15. Iucu, R., Teoria și metodologia instruirii. București: Editura Polirom, 2009.
16. Joița, E. (coord.), Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
17. Mihăescu, M., Dan, I., Opera, C., Metode activ-participative aplicate în învățământul primar. București: Didactica Publishing House, 2010.
18. Mândru, E., Borbeli, L., Filip, D., Gall, M., Niculae, A., Nemțoc, M., Todoruț, D., Topoliceanu, F., Strategii didactice interactive. București: Editura Didactica Publishing House, 2010.
19. Nicu, A., Strategii de formare a gândirii critice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
20. Oprea, C., Pedagogie. Alternative metodologice interactive. București: Editura Universitatea București, 2003.
21. Păun, E., Potolea, D., Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura Polirom, 2002.
22. Pănișoară, I., Comunicarea eficientă. Iași: Editura Polirom, 2008.
23. Păcurari, O., Târcă, A., Sarivan, L., Strategii didactice inovative. Suport de curs. București: Editura Sigma, 2003.
24. Sarivan, L., Gavrilă, R., Stoicescu, D., et. al., Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev. București: Educația 2000+, 2009.
25. Semionov-Focșa, S., Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale. Chișinău: Editura Epigraf, 2010.
26. Savin, I., Metode educaționale interactive utilizate la ora de dirigenție. Iași: Editura Princeps Edit, 2005.
27. Siebert, H., Pedagogia constructivistă. Iași: Editura Institutul European, 2001.
28. Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, Ch., Promovarea gândirii critice. Ghidul II. Proiectul Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice. Chișinău: Editura Centrul Educațional Pro Didactica, 1998.
29. Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, Ch., Un cadru pentru dezvoltarea gândirii critice la diverse materii de studiu. Ghidul I. Proiectul Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice. Chișinău: Editura Centrul Educațional Pro Didactica, 1998.
30. Șeicaru, M., Învățarea în echipă – premisă a educării elevilor prin cooperare, colaborare, comunicare, în revista Învățământul primar nr. 3-4. București: Editura Discipol, 1999.
31. Ulrich, C., Managementul clasei – învățare prin cooperare. Ghid. București: Editura Corint, 2000.
32. Temple, Ch. ș.a., Inițiere în metodologia Lectură și Scriere pentru dezvoltarea gândirii critice. Chișinău: Editura Centrul Educațional Pro Didactica, 2001.
33. Temple, Ch. ș.a., Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru toate disciplinele școlare. Ghidul II. Chișinău: Editura Centrul Educațional Pro Didactica, 2002.
34. Zlate, M., Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Editura Polirom, 2006.
35. Voluntir, N. Utilizarea unor tehnologii interactive în școală.// Univers Pedagogic.- 2005.- Nr.1.- pp.51-56.
36. Oprea, C., Strategii didactice interactive. București: EDP, 2006.
37. Opriș, D., Opriș, M., Metode active de predare – învățare. Iași: Editura Sfântul Mina, 2008.
38. Fryer, M., Predarea și învățarea creativă. Chisinau: Editura Uniunii Scriitorilor, 1996.
39. Frasinianu, E., Puncte de sprijin în învățarea pedagogiei: pentru studenții - viitori profesori. Craiova: Editura Universitaria, 2008.

Anexe

Definiții cu referire la învățarea centrată pe elev

Autorul definiției	Conținutul definiției
Clasen, R.E. & Bowman, W.E. (1974)	Mediul învățării centrate pe elev se concentrează în primul rând asupra satisfacerii nevoilor elevului, în timp ce mediul învățării centrate pe materie se concentrează în primul rând asupra unui set de cunoștințe.
Gibbs, G. (1992)	(Învățarea centrată pe elev) le oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu.
(Harmon, S.W. & Hirumi, A., 1996)	Învățarea centrată pe elev se referă la situația în care elevii lucrează atât în grupuri cât și individual pentru a explora probleme și a procesa activ cunoștințele, mai degrabă decât a fi niște receptori pasivi ai acestora.
Nanney, B.	Învățarea centrată pe elev este o abordare extinsă, ce presupune înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă, integrarea unor programe de învățare după un ritm propriu și/sau a unor situații de cooperare în grup, care în ultimă instanță îi conferă elevului responsabilitatea pentru propriile progrese în educație.
Jedeskog, G. (1999)	Profesorul poate deveni de exemplu: instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmițător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model... facilitator, colaborator.
Cannon, R. (2000)	Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a gândi despre învățare și predare ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul planuirii învățării, interacțiunii cu profesorii și alți elevi, cercetării și evaluării învățării.

Tabelul 2.

Tipuri de comportament manifestate de cadrele didactice din învățământul primar – formal și informal
(N. Bennet, în 1976)

Profesorii formali	Profesorii informali
- promovează achiziția de deprinderi de bază în citit și calculul matematic și atingerea unui nivel informațional înalt.	- accentuează rolul creativității elevilor, al autoexprimării acestora, al valorizării scopurilor sociale și emoționale; - accentuează importanța plăcerii de a învăța sau de a veni la școală

Tabelul 3.

Stiluri de conducere a unui grup la profesori
(K. Lewin, R.Lippit și R.K. White)

Stiluri de conducere a unui grup la profesori	Conținut
Stilul autoritar	- profesorul este cel care decide obiectivele, selectează activitățile, etapele de desfășurare, mijloacele, metodele și sarcinile de realizare, astfel încât membrii grupului nu vor cunoaște în avans ceea ce urmează să se realizeze; controlul asupra mediului educațional este absolut; - profesorul manifestă o atitudine impersonală în care spiritul de echipă este anihilat; - structurează timpul, nu încurajează inițiativele, sancționează atitudinile și rezultatele instruirii elevilor, iar atitudinea sa este mai degrabă distantă; - accentuează rolului educatorului în defavoarea celui educat, ceea ce

	<p>blochează canalele de conexiune inversă externă;</p> <ul style="list-style-type: none"> - profesorul hotărăște colaboratorii cu care va desfășura activitatea; - profesorul personalizează elogiile și criticile, după criterii strict definite; - profesorul își asumă o responsabilitate totală în predarea și în dirijarea mersului învățării, precum și în ce privește rezultatele acțiunilor sale; - reprezintă o îndrumare care impune noile cunoștințe fără să lase elevilor timp și loc de gândire, să formuleze întrebări, să aprecieze și nu face decât să stânjenească afirmarea spontaneității, a gândirii, a imaginației și a creativității; <p>Efecte: antipatizat de elevi, oferă rezultate bune numai pe termen foarte scurt.</p>
Stilul democratic	<ul style="list-style-type: none"> - profesorul propune și negociază cu membrii grupului obiectivele activitățile, etapele de desfășurare, mijloacele, metodele și sarcinile de realizare, dezvoltând astfel relații de cooperare și sprijin reciproc; - se încurajează implicarea activă a elevilor în procesul învățării, inițiativa, potențialul lor creativ; - caracterizat printr-o atmosferă participativă, strategia de predare-învățare e definită prin colaborare și cooperare între profesor și elev; - folosește criterii comune de apreciere, pe care le respectă împreună cu elevii; - valorifică integral resursele corelației dintre subiectul și obiectul acțiunii educaționale; - încurajează participarea activă a tuturor membrilor în dezbaterile obiectivelor generale ale grupului; desfășurarea activităților este rezultatul unor decizii colective; repartizarea sarcinilor este decisă de grup, iar alegerea colaboratorilor se face în mod liber, atmosfera este agreabilă; - profesorul se comportă ca un membru obișnuit și egal cu ceilalți membri ai grupului, climatul este deschis, relațiile sunt apropiate în colectiv (dar rolul de lider al profesorului rămâne decisiv) ; - cadrul didactic elaborează și propune mai multe variante de predare-învățare, elevii având posibilitatea să aleagă; - elevii au libertatea să se asocieze cu cine doresc pentru a rezolva anumite sarcini de învățare, dobândesc mentalitatea de participare voluntară, conștiința caracterului facultativ al sarcinilor învățării; - relaționarea permanentă conduce la productivitate și la împlinirea așteptărilor; - profesorul este nevoit să facă uz de strategii psihopedagogice complexe, să cunoască punctele forte și punctele slabe la nivel individual; <p>Efecte- este cel mai eficient, producând rezultate superioare atât în plan psihosocial, cât și în plan didactic.</p>
Stilul laissez-faire (permisiv)	<ul style="list-style-type: none"> - exprimă un profesor care consideră că întotdeauna este suficient ce predă, cât predă și cum predă, fiind sigur ca elevii înțeleg, acordându-le însă ajutor la cererea lor; - reflectă o atitudine de pasivitate din partea cadrului didactic, acesta implicându-se doar în recomandarea de mijloace și suport informațional; - membrii grupului sunt cei care fixează activitățile și modalitatea de realizare a acestora; - îndrumarea și evaluarea activităților grupului sunt deficitare, deseori fiind omise; - minimalizează etapele semnificative în procesul instruirii; - accepta deciziile elevilor, comune ori individuale; - nu face evaluări la adresa comportamentelor elevilor, de aceea nu primește feedback pentru reglarea propriului comportament; - manifestă un nivel scăzut al aspirațiilor și exigențelor pedagogice ale predării; - favorizează obținerea de rezultate slabe ale elevilor la învățătură și manifestarea conduitelor deviante;

	<p>- dezechilibrează corelația educator – educat prin accentuarea rolului celui educat;</p> <p>- nivel scăzut al aspirațiilor și exigențelor pedagogice ale predării, lasă demersul didactic să meargă “de la sine”;</p> <p>Efecte - este total neproductiv.</p>
--	---

Anexa 1.1.

Diversitatea de roluri a cadrului didactic în învățarea centrată pe elev

(D. Beluhin, apud 13)

Informator activitatea se reduce la o simplă enunțare a cerințelor, normelor de comportament, convingerilor care urmează să se formeze la elevi. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este neutru.

Dictator – împreună cu forță și introducerea în conștiința copiilor a normelor morale etice, de conduită, a convingerilor și a poziției civice. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit negativ.

Rolul dictatorului este incompatibil cu procesul educațional centrat pe copil, iar rolurile de solicitant / cerșător și zeu, chiar dacă sunt necesare în anumite situații, trebuie să se manifeste pe o durată de timp limitată.

Prieten – dorința de a înțelege comportamentul copiilor și de a oferi ajutor necesar. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit pozitiv.

Solicitantul/cerșetorul - manifestarea dependenței profesorului de elevi; dorința de a aplană situațiile pedagogice controversate prin înlăturarea semnelor exterioare ale acestora. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este negativ.

Sfătuitorul – dorința de a convinge elevul să acționeze într-un fel anumite, formulând discursul în formă de stat uneori și mod insistent. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este pozitiv.

Inspirator – dorința de a le construi interacțiunea cu elevii prin inspirarea propriilor idei. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit pozitiv, dar de scurtă durată.

Zeu – tendința continuă de a-și demonstra calitățile personale pozitive și posibilitățile pedagogice. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit pozitiv, relativ de lungă durată.

Anexa 1.
Tabelul 4.

Definițiile cooperării specifice procesului de învățare

Autor	Conținut
Johnson, R., Johnson, D., Holubec, E., (1994, p. 3)	„Învățarea prin cooperare înseamnă utilizarea ca metoda instructională a grupurilor mici de elevi/studenti, astfel încât aceștia să poată lucra împreună urmînd ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.”
Slavin, R., (1995, p. 2)	„Învățarea prin cooperare se referă la o varietate de metode de predare în care elevii lucrează în grupuri mici pentru a se ajuta unii pe alții în învățarea conținutului academic. În clasele cooperante, se așteaptă ca elevii să se ajute unii pe alții, să discute unii cu alții, să-și verifice nivelul curent de cunoaștere și să umple lacunele în înțelegere unii altora.”
Ionescu, M., Bocos, M., (2001)	„Învățarea cooperativă este o metoda didactică bazată pe organizarea, funcție de obiective operationale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale ale elevilor.”
Berce, C., (2004)	„Învățarea prin cooperare, în accepțiunea noastră, este termenul generic oferit pentru setul de metode și tehnici ce detaliază diferitele

	modalități de lucru cu grupurile mici de elevi. Munca într-un grup de învățare cooperant înseamnă asumarea de către toți membrii grupului a unui scop comun și conștientizarea faptului că reușita este posibilă fie tutrora, fie niciunuia dintre participanți.”
--	---

Anexa 1.
Tabelul 5.

Diferențele principale dintre abordările de învățare prin cooperare, pe competiție și individualism
(Johnson și Smith)

	Cooperare	Competiție	Individualism
Motto	„Ne scufundăm sau înotăm împreună”	„Eu înot și tu te scufunzi sau eu mă scufund și tu înoți”	„Fiecare pe cont propriu”
Caracteristici	Indivizii conlucrează la atingerea obiectivelor comune. Ei colaborează pentru a învăța mai bine sau pentru a-i ajuta pe alții să învețe mai bine.	Indivizii lucrează în competiție pentru atingerea unui obiectiv pe care doar unul sau câțiva dintre ei îl pot atinge.	Indivizii lucrează individual pentru a atinge obiective de învățare fără să relaționeze cu alți colegi.
Forma tipică de organizare	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activități în grupuri mici, adesea eterogene; ▪ Se depun eforturi pentru ca toți membrii grupului să obțină rezultate bune ; ▪ Ceea ce este benefic pentru propria persoană este benefic și pentru ceilalți; ▪ Reușitele grupului sunt celebrate; ▪ Răsplata este nelimitată; ▪ Evaluarea prin compararea performanțelor în raport cu criteriile prestabilite. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se lucrează individual; ▪ Eforturi pentru a fi mai bun decât colegii; ▪ Ceea ce este benefic pentru propria persoană este în detrimentul celorlalți; ▪ Se celebrează reușita personală și eșecul celorlalți; ▪ Ierarhizare sau reprezentare printr-o curbă grafică de la “cel mai bun” la “cel mai slab”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se lucrează individual; ▪ Se fac eforturi pentru a obține reușite individuale; ▪ Ceea ce este benefic pentru propria persoană nu are nicio importanță pentru ceilalți; ▪ Reușita personală este celebrată; ▪ Răsplata este considerată nelimitată; ▪ Evaluare prin compararea performanțelor în raport cu criteriile prestabilite.

Anexa 1.2.

Rezultatele învățării prin cooperare

(H. Siebert, C. Oprea, I. Savin, A. Nicu)

- Performanțe superioare și capacitate de reținere sporită;
- Raționamente de ordin superior mai frecvente, înțelegere mai aprofundată și gândire critică ;
- Concentrare mai bună asupra învățării și comportament indisciplinat mai redus;
- Motivație sporită pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare ;
- Capacitate sporită de a vedea o situație și din perspectiva celui alt ;
- Relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, capacități intelectuale, clasă socială sau handicapuri fizice ;
- Sănătate psihologică sporită, adaptare, senzație de bine ;
- Încredere în sine bazată pe acceptarea de sine;
- Competențe sociale sporite;

- Atitudine pozitivă față de materiile de studiu, învățatură, școală, cadre didactice și alte persoane din școală.

Anexa 1.3.

Rolurile elevilor în cadrul învățării prin cooperare

(M. Mihăiescu, I. Dan, C. Oprea)

- ☺ Verificatorul – verifică dacă toată lumea înțelege ce se lucrează ;
- ☺ Cititorul – citește materialele scrise pentru grup ;
- ☺ Iscoada – caută informațiile necesare la alte grupuri sau, ocazional, la profesor ;
- ☺ Cronometrul – are grijă la grupul să se concentreze pe sarcină și ca lucrul să se desfășoare în limitele de timp stabilite ;
- ☺ Ascultătorul activ – repetă sau re-formulează ce au spus alții ;
- ☺ Interogatorul – extrage idei de la toți membri grupului ;
- ☺ Rezumatorul – trage concluziile în urma discuțiilor în așa fel încât să aibă sens ;
- ☺ Încurajatorul – felicită, ajută, încurajează fiecare membru al grupului ;
- ☺ Responsabilul cu materialele – distribuie și adună materialele necesare.

Alte roluri de lucru în grup : Facilitatorul; Controlorul; Căutătorul de dovezi; Furnizorul; Secretarul; Moderatorul; Responsabil cu securitatea elevilor; Responsabil cu liniștea în grup; Rezolvitorul de conflicte; Responsabil curățenie; Raportorul; Responsabilul cu timpul etc.

Anexa 1.4.

Modalități pentru a forma rapid grupuri în cadrul învățării prin cooperare

(M. Mihăiescu, I. Dan, C. Oprea)

☺ Cărți de joc. Dacă doriți să formați grupuri de 4 membrii, folosirea cărților de joc este foarte utilă. Veți folosi atâtea grupuri de cărți câte grupuri vreți să formați. Dacă urmează să lucrați cu 7 grupe de exemplu, amestecați așii, popii, valeții, damele, decarii, nouarii, optarii. Elevii urmează să tragă fiecare câte o carte și să se grupeze apoi la masa de lucru marcată în prealabil cu una din cele 7 cărți. Se vor forma astfel: grupul decarilor, popilor, valeților etc.

☺ Cartoane cu numere. Hotărâți numărul de grupuri și numărul de membri al fiecăruia. Scrieți numerele corespunzătoare numărului de grupe pe tot atâtea cartoane câți membri doriți să fie în fiecare grup. Amestecați cartoanele numerotate și cereți elevilor să tragă câte unul. Vor afla astfel numărul grupului din care fac parte. De exemplu doriți să formați 6 grupuri de câte 5 membrii. Faceți 30 de cartoane, câte 5 din fiecare din numerele de la 1 la 6. Plasați câte un număr de la 1 la 6 pe cele 6 mese de lucru unde elevii se vor regrupa în funcție de cartonul tras.

☺ Cartonase cu diferite simboluri. Procurați jocuri puzzle pentru copii mici (4-6 piese). Folosiți câte un puzzle pentru fiecare grup. Amestecați fragmentele de imagine și cereți copiilor să recompună pozele. Se constituie astfel grupele.

☺ Aniversarea. Puteți grupa elevii în funcție de lunile în care s-au născut. Această distribuție este inegală și trebuie luată decizia a modului de grupare a lunilor în funcție de numărul copiilor (de exemplu – un grup al celor născuți în ianuarie și februarie, un grup al celor născuți în martie).

☺ Materiale de lucru Puteți grupa elevii în funcție de materialele pe care le distribuiți. Acestea pot avea marcaje de papetărie de tipul: fișe de lucru prinse cu clame de diferite culori; fișe de lucru pe hârtii/cartoane de diferite culori; etichete cu diferite simboluri etc.

Anexa 1.5.

Principiile învățării prin cooperare

(Vl. Guțu, 2009)

Principii privind predarea

1. Predarea trebuie să genereze și să susțină motivația elevilor pentru învățarea continuă ;
2. Predarea presupune crearea de oportunități de învățare pentru fiecare elev ;

3. Profesorul descoperă și stimulează aptitudinile și interesele elevilor ;
4. Predarea presupune și formarea de comportamente și atitudini ;
5. Predarea trebuie să faciliteze transferuri de informații și competențe de la o disciplină la alta ;
6. Predarea trebuie legată de viața cotidiană ;

Principii privind învățarea

1. Elevii învață în stiluri și moduri diferite ;
2. Învățarea presupune investigații continue, efort și disciplină ;
3. Învățarea dezvoltă atitudini, capacități și contribuie la însușirea de cunoștințe ;
4. Învățarea se produce atât prin studiu individual cât și prin activități de grup ;
5. Învățarea trebuie să urmărească dezvoltarea personală a elevului pentru inserția sa în viața socială ;

Principii privind evaluarea

1. Evaluarea este o componentă esențială a activității didactice;
2. Evaluare este multicriterială și multiinstrumentală ;
3. Evaluarea este un proces reglator, nu pedepesește, nu cataloghează, ci urmărește dezvoltarea a ceea ce este pozitiv.
4. Evaluarea este dublată de autoevaluarea permanentă ;
5. Se bazează pe standarde curriculare de performanță precizate de programele școlare care va pregăti elevul pentru intrarea în viața socială.

Anexa 1.
Tabelul 6.

Analiza comparativă dintre cooperare și competiție

(după C. L. Oprea, 2003)

Învățarea prin competiție	Învățarea prin colaborare
Este o <i>formă relativ redusă de interacțiune</i> psihosocială, constând în <i>rivalitatea</i> sau/și bazându-se pe <i>concurența interpersonală</i> sau intergrupală, fiecare având <i>propriul scop</i> .	Este o <i>formă superioară de interacțiune</i> psihosocială, bazată pe <i>sprijin reciproc</i> , pe toleranță, <i>efort</i> susținut din partea tuturor către <i>acelși scop</i> .
<i>Motivația</i> provine din dorința de afirmare proprie.	<i>Motivația</i> este rezultatul acțiunii conjugate a tuturor membrilor ce urmăresc un destin comun.
Accentul de pune pe <i>produs</i> , pe ceea ce se obține în urma învățării	Atenția este îndreptată <i>asupra procesului de elaborare împreună, prin colaborare</i> , a demersurilor de realizare a sarcinii. Este împărtășită părerea că toți pot oferi alternative valoroase de soluționare a problemei, dacă le sunt oferite premisele necesare și sunt ajutați.
<i>Evaluarea</i> își exercită funcția de control prin raportarea la norma de grup. Acest fapt creează ierarhizări, determină apariția de comportamente ostile și de atitudini invidioase.	<i>Evaluarea</i> urmărește acordarea ajutorului imediat, având o funcție mult mai corectivă, ameliorativă, decât de sancționare, ducând la reducerea stresului. Ea se realizează prin raportarea la progresul individului, și are în vedere atât participarea fiecărui membru la procesul elaborării în comun cât și rezultatele echipei.

Valențe formative și limite ale utilizării strategiilor didactice interactive

(Ș. Zlate, 2011)

file:///C:/Users/User-01/Downloads/STRATEGII MODERNE DE PREDARE.pdf

	Valențe formative	Limite
Strategii didactice interactive	<ul style="list-style-type: none"> ▪formarea și dezvoltarea unor competențe funcționale, de tipul abilităților de prelucrare, sistematizare, restructurare și utilizare în practică a cunoștințelor; ▪formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă; ▪formarea și dezvoltarea competențelor comunicaționale; ▪formarea și dezvoltarea competențelor psihosociale; dezvoltarea stimei de sine; ▪cultivarea spiritului participativ; ▪formarea și dezvoltarea deprinderii de ascultare activă; dezvoltarea capacității empatice; ▪formarea și dezvoltarea capacității reflective și a competențelor metacognitive; ▪formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității; ▪formarea și dezvoltarea capacității argumentative; ▪formarea și dezvoltarea capacității decizionale; ▪formarea și dezvoltarea competențelor de negociere; ▪formarea și dezvoltarea competențelor emoționale; ▪formarea și dezvoltarea capacității de a oferi feedback și de a fi receptiv la feedback-ul primit; ▪cultivarea autonomiei în învățare; ▪dezvoltarea motivației pentru învățare; ▪cristalizarea unui stil de învățare eficient; ▪dezvoltarea gândirii critice, creative și laterale; ▪dezvoltarea creativității; ▪dezvoltarea unor atitudini și comportamente prosociale; ▪dezvoltarea capacităților de interevaluare și autoevaluare etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪crearea unui climat educațional caracterizat printr-o aparentă dezordine; ▪consum mare de timp; ▪asimilarea unor informații eronate, în absența monitorizării atente a profesorului; „încurajarea” pasivității unor elevi, în condițiile în care sarcinile nu sunt distribuite/asumate clar și în absența monitorizării grupului; ▪dezvoltarea unei posibile dependențe de grup în rezolvarea sarcinilor; ▪acutizarea unor conflicte între elevi în condițiile în care profesorul (sau liderul grupului de lucru) nu intervine ca mediator; ▪generarea unei „gândiri de grup”; ▪abordarea superficială a sarcinilor de lucru; dificultăți în identificarea și evaluarea progreselor individuale etc.

Caracteristicile strategiilor clasice și ale celor centrate pe elev
(C. Cucuș (2002))

Criterii	Strategie clasică	Strategie centrată pe elev
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului	Exprimă puncte de vedere proprii
	Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite	Realizează un schimb de idei cu ceilalți
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise	Argumentează; pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei
	Lucrează izolat	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri	Facilitează și moderează învățarea
	Impune puncte de vedere	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii
	Se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte	Este partener de învățare
Modul de realizare a învățării	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice
	Competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare	Învățare prin cooperare
Evaluarea	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor	Măsurarea și aprecierea competențelor
	Accent pe aspectul cantitativ (ce știe elevul)	Accent pe elemente de ordin calitativ (valori, atitudini)
	Vizează clasificarea „statică” a elevilor	Vizează progresul de învățare la fiecare elev

Funcțiile pe care le îndeplinesc strategiile didactice interactive
(I. Cerghit, 2002)

- 1) Funcția de organizare a procesului de învățământ.
- 2) Funcții de aranjare, de dispunere și de combinare a metodelor, tehnicilor, mijloacelor de învățământ și formele de organizare a activității, în mod congruent și complementar.
- 3) Funcția de motivare a învățării elevilor și de asigurare a eficienței acesteia.
- 4) Funcția de orientare a demersurilor practice de realizare a învățării.
- 5) Funcția de dirijare flexibilă către atingerea obiectivelor propuse.
- 6) Funcția de conducere și coordonare a activităților de predare-învățare-evaluare, bazat pe stimularea relațiilor dintre agenții educaționali.
- 7) Funcția de apreciere a tuturor variabilelor implicate și de adaptare a lor corespunzătoare la condițiile și situațiile apărute.
- 8) Funcția de stimulare a creativității cadrului didactic în organizarea eficientă a activității, prin îmbinarea elementelor ce contribuie la cristalizarea strategiilor [ibidem, p.47-48].

Condiții de folosire a metodelor interactive

(V.Flueras, L. Oprea, I. Crghit et.al.)

- cunoașterea curriculumului și a tehnologiilor pedagogice;
 - măiestria pedagogului în alegerea metodei (măiestria fiind o sinteză a tuturor instruirilor general-umane și psihopedagogice ale personalității profesorului);
 - crearea unei situații-problemă, care ar stimula elevul să caute singur soluția;
 - gradul și modul în care profesorul îi învață pe elevi să învețe, ca ei singuri să creeze situații-problemă și să le rezolve independent;
 - supravegherea și controlul proceselor de către profesor;
 - tactul și discernământul profesorului;
 - cultura profesorului, umanismul în general și dragostea față de copii în special; conștiința responsabilității și a misiunii sale, aptitudinile organizatorice și spiritul de observație;
 - calitățile gândirii, ale limbajului, ale atenției și memoriei;
 - aptitudinea de a cunoaște și a înțelege psihicul celui supus acțiunii de formare.
- Folosirea eficientă a metodelor active contribuie la:
- lărgirea și adâncirea orizontului științific, formarea concepției despre lume, dezvoltarea proceselor intelectuale;
 - crearea unor situații de problemă prin întrebări corespunzătoare, ce reprezintă o stare conflictuală, care rezultă din trăirea simultană a două realități: pe de o parte expresia trecută, iar pe de altă parte, elementul de noutate, necunoscutul, cu care se confruntă subiectul [19, p. 130];
 - înarmarea elevilor cu priceperi și deprinderi, punându-se astfel, bazele autoinstruirii și ale educației permanente;
 - angajarea elevilor în descoperirea adevărului prin analiza alternativelor pe care le prezintă o întrebare-problemă; copiii trebuie să simtă că profesorul nu pretinde doar răspunsul pe care l-a gândit în prealabil, că sunt posibile mai multe răspunsuri sau soluții;
 - raportarea continuă la experiența anterioară în vederea folosirii ei pentru soluționarea problemei;
 - transmiterea materialului didactic, prin diverse situații cum ar fi contemplarea materialului didactic, efectuarea experiențelor, comentarea exemplelor concrete etc.;
 - concluzionarea după efectuarea unor lucrări practice, exerciții, observații, și cercetări independente;
 - reactualizarea cunoștințelor, mobilizarea atenției, stimularea curiozității și a interesului, dezvoltarea creativității;
 - formarea la elevi a unui stil individual /de grup de muncă, stimularea spiritului de investigație, siguranței în argumentarea și susținerea unor opinii personale;
 - metamorfarea motivația extrinseci, întemeiate pe încurajări și pedepse, într-o motivație intrinsecă, întemeiată pe curiozitate și satisfacție a descoperirii, pe dorința de competență: toate acestea restrângând ponderea întăririi exterioare [6, p. 178];
 - dezvoltarea imaginației care constituie un simbol, ce permite subiectului să evoce orientarea totală [34];
 - formarea unui bagaj maxim de imagini și reprezentări în vederea generalizărilor, precum și familiarizarea elevilor cu efectuarea corectă a acțiunilor motorii;
 - solicitarea unui efort mare în vederea deosebirilor în prezentarea și interpretarea

cunoștințelor de către mai mulți autori.

Anexa 2.
Tabelul 3.

Racordarea tehnicilor interactive la metodele de predare învățare
(Cartaleanu, T.; Ghicov, A., 2007)

Metoda didactică de predare-învățare	Racordarea tehnicilor interactive (LSDGC) la metodele didactice
<p>Expunerea comunicarea cunoștințelor prin intermediul limbajului oral / scris, imbinat, după caz și posibilități, cu mijloace audio-vizuale, demonstrative, experimentale etc.</p>	<p>Lasă-mi mie ultimul cuvint! Discuția ghidată Graffiti</p>
<p>Conversația vehicularea cunoștințelor prin intermediul dialogului, discuțiilor, dezbaterilor</p>	<p>Întrebări călătoare Lectura ghidată Pînza discuției Interogarea multiprocesuală</p>
<p>Observația acțiune de cercetare directă a realității prin dirijarea învățării în secvențe didactice proiectate la nivelul interacțiunii dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică</p>	<p>Procedeul cercetării reciproce Reacția cititorului Revizuirea circulară</p>
<p>Lucrul cu cartea învățarea printr-o tehnică intelectuală independentă, care rezidă în dobîndirea cunoștințelor prin lectură</p>	<p>Revizuirea termenilor-cheie Predarea complementară Știu – vreau să știu – am învățat</p>
<p>Exercițiul modalitate de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică, în vederea fixării celor dobîndite.</p>	<p>Cvintet / Cinquain Gîndește – discută în perechi – prezintă</p>
<p>Demonstrația cunoașterea adevărului prin prezentarea, arătarea, observarea obiectelor, fenomenelor, proceselor studiate</p>	<p>Consultații în grup Explozia stelară Graficul T</p>
<p>Euristica (a descoperirii): metodologie de învățare cucerită, în care cel instruit devine subiect al educației, dobîndind adevărurile prin eforturi proprii.</p>	<p>Controversa academică Dezbateri Controversa constructivă Presupunerea prin termeni</p>
<p>Problematizarea crearea în mintea celui instruit a unei stări conflictuale intelectuale pozitive, determinate de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme</p>	<p>Brainsketching Brainwriting Brainstorming Cubul</p>

SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL, TEME DE REFLECTIE, EVALUARE SI AUTOEVALUARE:

Metodologia învățării prin colaborare

Cooperarea și competiția elemente specifice învățării în grup

1. Analizați situațiile din practica educațională expuse mai jos

Cum gândesc învățătorii ?

- Să transmită conținuturi sau să utilizeze strategii interactive?
- Să folosească strategii generale sau specifice?
- Să le abordeze în mod separat sau să le integreze în curriculum?

Cei mai mulți învățători	Unii învățători	Alți învățători
Se concentrează doar pe conținuturile disciplinei. Gândesc că aceasta este singura lor responsabilitate	Demonstrează elevilor strategiile, dar nu interacționează cu aceștia și nu se implică în activitățile realizate de ei.	Acordă valoare metodelor/strategii-lor, însă le aplică în mod izolat, fără să realizeze conexiuni cu conținutul.
<i>Cred că elevii buni dezvoltă singuri, prin antrenament mental, metode/strategii cognitive</i>	<i>Cred că metodele/strategiile se învață în mod mecanic, fără practică reflexivă sau personalizare.</i>	<i>Cred că elevii le folosesc doar pentru a evita rutina și demotivarea.</i>
Ceea ce ar trebui să fie comun în conduita didactică a acestor învățători...		
Este necesară centrarea pe ambele dimensiuni, pe interacțiunea armonioasă dintre conținuturi și strategii.		

2. În baza situațiilor examinate, delimitați conceptual metodologia învățării prin colaborare specific în clasele primare, realizând o reflecție personală.

3. În baza reflecției personale, deduceți dacă există o interdependență între cunoașterea conținutului (CE) și cunoașterea metodei (CUM).

PS. Pentru a vă verifica răspunsul la sarcină, studiați pagina teoretică

4. Creați situații de învățare prin care elevii să investigheze modelele și relațiile între fenomene ca niște adevărați cercetători, aplicând metode de diagnoză/cunoaștere a nivelului de cunoștințe înaintea derulării oricărei experiențe de învățare, după modelul de mai jos.

Exemple de metode de cunoaștere preliminară a nivelului de cunoștințe:

- Matricea obținerii de date: este o tehnică eficientă de diagnoză a unor date preliminare învățării. Prezentăm o matrice simplă ce conține trei câmpuri de învățare:

Matricea obținerii de date (apud. Treffinger, Isaksen, 1985 citat de Pânișoară, 2006)

Datele necesare procesului de învățare		
Date cunoscute	Date considerate a fi foarte necesare elevului	Date pe care elevul dorește să le cunoască

Sau Harta **Știu - Vreau să știu - Am învățat** despre

Subiectul	Știu	Vreau să știu	Am învățat
1.			
2.			

JURNAL DE UNITATE

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

Unitatea 7. Proiectarea activităților educaționale

7.1. Abordări conceptuale: proiectare educațională, proiectare pedagogică, proiectare didactică, proiectare curriculară, competență proiectivă, proiectare didactică personalizată

7.2. Tipologia proiectării pedagogice. Proiectarea globală și eșalonată

7.2.1. Proiectarea didactică eșalonată la nivel de lungă durată: proiectul de administrare a disciplinei; proiectul unităților de învățare

7.2.2. Proiectarea didactică eșalonată la nivel de scurtă durată: proiectul didactic zilnic pentru lecție

7.2.3. Proiectarea procesului educațional din perspectivă incluzivă

Cuvinte cheie: proiectare, planificare, proiectare didactică, design instrucțional, proiectare globală, proiectare eșalonată, proiectare anuală, proiectare pe unități de învățare, proiectarea lecției, momente, evenimente ale instruirii.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să stabilească locul proiectării didactice în ansamblul activității profesorului;
- să clasifice conceptele cu care se operează în domeniul proiectării didactice;

La nivel de aplicare:

- să stabilească relații între diferitele niveluri ale proiectării didactice
- să prezinte modele de proiectare didactică;

La nivel de integrare:

- să argumenteze necesitatea proiectării în desfășurarea disciplinelor specifice învățământului primar pentru care se pregătesc

7.1. Abordări conceptuale: proiectare educațională, proiectare pedagogică, proiectare didactică, proiectare curriculară, competență proiectivă, proiectare didactică personalizată

Literatura de specialitate vine cu mai multe interpretări la conceptul de proiectare: pedagogică, educațională, didactică, curriculară.

Din *perspectiva teoriei educației și a managementului pedagogic* (L. Papuc, M. Cojocaru, L. Sadovei, A. Rurac (2006, p. 138-139)) **proiectarea educațională vizează** finalitățile, conținuturile, tehnologiile educaționale și evaluarea - orientate spre formarea personalității conform idealului educațional. Colectivul de autori susține că, teoria generală a educației la ora actuală este produsul abordării curriculare a activității de (auto)formare-(auto)dezvoltare permanentă a personalității într-un sistem social și pedagogic deschis, iar **proiectarea curriculară permite** dezvoltarea globală a personalității prin valorificarea deplină a educabilității în contextul educației permanente și al autoeducației și este centrată asupra finalităților de sistem și de proces prin corespondențele pedagogice: obiective – conținuturi – metodologie -evaluare.

<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/18/Papuc%2c%20Ludmila%20-%20Teoria%20educatiei.%20Suport%20de%20curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

După S. Cristea (2001, p. 36) din *perspectivă curriculară*, analiza **proiectării pedagogice**, impune abordarea următoarelor probleme: conceptul de proiectare pedagogică; tipologia proiectării pedagogice; aplicarea proiectării curriculare (la nivel de politică a educației, la nivelul lecției)

Conceptul de proiectare pedagogică definește acțiunea complexă de anticipare a rezultatelor unei activități cu finalitate formative realizabilă la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ, pe termen lung, mediu și scurt. Acțiunea dată, în aceeași interpretare, implică toate componentele de bază ale procesului educațional (finalități/competențe/obiective-conținuturi-metodologie-evaluare), valorificabile într-un anumit context (forme de organizare și realizare a activităților educaționale).

În acest sens **proiectarea pedagogică vine cu o structură** afișată pe **două dimensiuni:**

1. La nivel național a componentelor implicate în activitățile educaționale, rezultate din interacțiunile: finalități/obiective; conținuturi; metodologie; evaluare.

2. **La nivel contextual** ca structură de organizare: formă de educație/instruire (formal, nonformal); formă de învățământ (frontal, grupal, individual); formă de activitate (lecție, oră de dirigiență, consultații etc.).

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Proiectarea%20pedagogica%20din%20perspectiva%20curriculara.pdf

La nivel contextual proiectarea pedagogică este denumită **Proiectare tradițională, de tip didacticist** și reprezintă un model centrat asupra conținuturilor, asupra acțiunii de predare subordonând obiectivele, metodologia și evaluarea într-o logică proprie „învățământului informativ”, care suprasolicitează transmiterea de cunoștințe, dirijarea exclusivă a instruirii, unilateralizarea procesului de formare a elevilor (S. Cristea, p. 310).

Structura acestui model de proiectare întreține, pe de o parte, presiunea conținutului în raport cu obiectivele – metodologia – evaluarea, ceea ce conferă sarcinii didactice/educative un sens nediferențiat, dependent (aproape) exclusiv de valorile implicate în acțiunea de predare.

Pe de altă parte, această structură menține relațiile dintre elementele componente ale activității didactice/educative subordonate conținutului (obiectivele – metodologia - evaluarea) pe o coordonată aleatorie, care exclude posibilitatea reglării - auto-reglării proiectului pedagogic, mesajului educațional, repertoriului comun (profesor-elev), comportamentului de răspuns al elevului, circuitelor de conexiune inversă (externă-internă).

Sorin Cristea (1996) vine cu o analiză a aspectelor modelului **tradițional sau didacticist** în funcție de următoarele aspecte:

- este centrat pe conținuturi, îndeosebi pe acțiuni specifice procesului de predare;
- conținuturile își subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică într-o logică a „învățământului informativ”;
- relațiile dintre elementele activității didactice sunt întâmplătoare, disparate, nediferențiate și nedefinite pedagogic, stabilindu-se mai ales sub presiunea conținutului și sarcinilor de predare;
- întreține dezechilibre în formarea formatorilor – inițială și continuă- între pregătirea de specialitate (predominantă și adesea monodisciplinară) și pregătirea psihopedagogică.

Tot **la nivel contextual, proiectarea pedagogică**, în evoluția educației **prin paradigmă promovată de pedagogia postmodernă a învățării centrate pe elev**, afirmată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, **unde urmărește realizarea și dezvoltarea curriculară permanentă** este reprezentată **printr-un nou model cu denumirea de proiectare curriculară**. Modelul de proiectare curriculară exersat de UNESCO, propune o ierarhie pedagogică **din perspectiva curriculumului centrat pe competențe, axat pe atitudini** (a învăța să fii) – **capacități** (a învăța să faci) - **cunoștințe** (a învăța să știi) (George Văideanu, 1988,1996; Jacques Delors (coord.), 2000).

S. Cristea (1996) vine cu o analiză a aspectelor modelului curricular al proiectării pedagogice în funcție de următoarele aspecte:

- este centrat pe obiective/competențe și propune acțiuni specifice procesului complex de predare-învățare-evaluare;
- punctul de plecare îl constituie obiectivele/competențele stabilite pentru elev în spiritul unui învățământ formativ, bazat pe valorificarea potențialului de (auto)instruire – (auto)educație al fiecărui elev/student;
- între toate elementele activității didactice (obiective/competențe, conținut, metodologie, evaluare) se stabilesc raporturi de interdependență, determinate de rolul centrat al obiectivelor pedagogice;
- accent se pune pe activitatea elevului ;
- sunt îmbinate cele trei forme de organizare a activității didactice (frontală, în grup, individuală);
- accent se pune pe cunoștințele funcționale.

Proiectarea didactică în cheia educației centrate pe elev se bazează pe următoarele principii (V. Guțu (2009), apud, T. Cartaleanu (coord.) p. 27):

- Principiul individualizării; principiul alegerii; principiul creativității și succesului;

- Principiul încrederii și susținerii.

<http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>

Particularitățile proiectării didactice în cheia educației centrate pe elev vizează (ibidem):

- stabilirea scopului dominant: dezvoltarea capacităților individuale ale elevilor;

- formularea sarcinilor în baza așteptărilor pe termen scurt și lung ale fiecărui elev și a părinților;

- construirea strategiilor didactice care să contribuie la dezvoltarea calității de subiect al fiecărui elev;

- proiectarea unor resurse didactice care facilitează învățarea individualizată/ diferențiată/ prin cooperare;

- implicarea indirectă a elevilor și a părinților în procesul de proiectare a lecției;

- luarea în considerare a condițiilor prealabile și a factorilor motivanți ai învățării

În acest sens, **proiectarea curriculară pune în centrul activității educaționale obiectivele de ordin formativ, adaptate la personalitatea elevului, iar în viziunea fondatorilor teoriei curriculumului centrat pe competențe, obiectivele sunt tratate ca indicatori de competență și privesc ca „intrări” în procesul de învățământ, iar competențele – ca ieșiri din acest proces** [18 GUȚU, pag. 63].

Această abordare curriculară constituie o direcție importantă în elaborarea planurilor de învățământ (curricula la disciplinele de învățământ) proprie sistemelor moderne de învățământ, fiind confirmată la nivelul cercetărilor pedagogice internaționale realizate în ultimele decenii sub egida UNESCO (George Văideanu, 1988) și europene prin Recomandările Consiliului Europei.

<https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Formarea%20Competentelor-Cheie.pdf>

În RM prin prisma acestei abordări, pornind de la corelarea obiectivelor educaționale și a competențelor, în anii 2009-2010 s-a reușit elaborarea Cadrului de referință a Curriculumului Național și a curriculei la toate disciplinele incluse în planurile-cadru din acea perioadă, **iar proiectarea curriculară și-a întărit poziția de acțiune esențială a procesului de învățământ și a devenit o competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general din RM.**

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

STABILIM:

Conceptul de proiectare didactică curriculară, la nivel contextual al proiectării pedagogice ca structură de organizare a procesului educațional (formă de educație/instruire (formal, nonformal); formă de învățământ (frontal, grupal, individual); formă de activitate (lecție, oră de dirigenție, consultații etc.) **este fundamentat de:**

* **paradigma învățării centrate pe elevi**, unde **cadru didactic deține rolul de proiectant, tutore, manager, moderator, organizator și gestionar al conținuturilor, activităților și experiențelor de formare, persoană care proiectează, stimulează, organizează, orientează, reglează și ameliorează activitatea de cunoaștere desfășurată de elevi** (I. Axentii, p. 94).

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Paradigma%20pedagogica%20a%20instruirii%20active%20a%20subiectilor%20educatiei.pdf

* **paradigma competenței în contextul proiectării curriculare cu perspectiva** (de rând cu: pedagogică (centrarea pe procesul instructiv educativ: predare, învățare, evaluare); *psihologică* (în conformitate cu psihologia cognitivă; *sistemică* (face obiectul analizării acelor determinanți sociali cu rol în formarea, dezvoltarea și evaluarea a competențelor) **de proiectare curriculară** cu referire în principal asupra **rolului pe care îl are didactica aplicată/specială în formarea și dezvoltarea competențelor specifice și organizarea procesului instructiv-educativ.**

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

AȘADAR, stabilim definiția de lucru din perspectiva problemei de cercetare la teză la proiectarea didactică:

- este o activitate complexă, un proces de anticipare a ceea ce dorește profesorul să realizeze împreună cu elevii în cadrul unei lecții, sistem de lecții, temă pe parcursul întregului an școlar, pentru realizarea obiectivelor programei. (I. Jinga, 1998, p.397);

- reprezintă activitatea complexă de concepere anticipată atât a desfășurării de ansamblu a procesului instructiv-educativ, cât și a componentelor sale, a modului în care acestea vor relaționa și se vor determina reciproc la toate nivelurile (Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptorii clasa a III – a, 2017, p. 25), disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_cl_iii_ro.pdf

Actualmente conceptul de proiectarea curriculară (2018) la disciplină, în contextul Curriculumului pentru învățământul primar, vine ca un concept central numit – proiectare didactică personalizată (p. 8)

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

Conform Ghidului de implementare a curriculumului pentru învățământul primar (2018, p. 8) **proiectarea didactică personalizată exprimă** dreptul cadrului didactic de a lua decizii asupra modalităților pe care le consideră optime în asigurarea calității procesului educațional la clasă. Totodată, prin proiectarea didactică personalizată, învățătorul își asumă responsabilitatea de a asigura elevilor parcursuri școlare individualizate, în funcție de condiții și cerințe concrete. Proiectarea didactică la o disciplină școlară solicită învățătorului gândirea în avans a derulării evenimentelor la clasă, o prefigurare a predării, învățării și evaluării, eșalonată pe două niveluri intercondiționate: de lungă și de scurtă durată.

Astfel, curriculumul disciplinar constituie reperul principal, documentul reglator pentru proiectarea personalizată a activității didactice la clasă.

7.2. Tipologia proiectării pedagogice. Proiectarea globală și eșalonată

Conform literaturii de specialitate abordate, **tipologia proiectării pedagogice** acoperă toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, de la politici educaționale (elaborate pe termen mediu și lung), până la planificarea activităților curente (organizarea și realizarea lecțiilor; a activităților educaționale) ce constituie activitatea cotidiană a cadrelor didactice. Din considerentul dat, se **evidențiază două criterii de clasificare** a tipologiei respective:

1. Sfera de aplicare a proiectării pedagogice în timp și spațiu (globală și eșalonată);

2. Structura de funcționare a acțiunii de proiectare pedagogică, promovată și consolidată în diferite contexte organizaționale (modelul proiectării curriculare).

După *sfera de aplicație în timp și spațiu* **proiectarea pedagogică** evidențiază două tipuri: **globală și eșalonată.**

Proiectarea globală are ca referință o perioada mai mare de instruire (ciclu, an de studiu), **operează** cu obiective/competențe, conținuturi și criterii de evaluare mai largi, elaborarea:

a) politicilor educaționale: proiectarea reformelor școlare/universitare;

b) planului de învățământ/planului cadru: pentru toate nivelurile și disciplinele de învățământ - document oficial care stabilește ariile curriculare, obiectele de studiu și succesiunea lor pe ani școlari, dar și resursele de timp necesare abordării acestora;

c) programei școlare/curricula la disciplinele de învățământ - document ce detaliază conținutul procesului instructiv-educativ la o disciplină. Programa școlară/curricula precizează: competențele și subcompetențele ce trebuie realizate; conținuturile, repartizate pe teme, subteme; standarde curriculare de performanță;

d) manuale școlare, care dezvoltă și concentrează conținutul programei/curriculumului prin întrebări, exerciții, probleme. Manualul este un instrument de lucru pentru elevi, iar pe profesor îl orientează în conceperea fiecărei activități de predare-învățare-evaluare.

Proiectarea eșalonată vizează elaborarea:

a) proiectului de lungă durată: planificarea calendaristică a cadrelor didactice anuală și semestrială; a unităților de învățare;

b) proiectul de scurtă durată: proiectele didactice zilnice pentru lecții și educative.

Modelul proiectării curriculare după structura de funcționare a acțiunii de proiectare pedagogică, promovată și consolidată în diferite contexte organizaționale este privit sub raport tehnic și implică determinarea acțiunilor și operațiilor pe care le presupune această activitate. Acest raport tehnic în literatura de specialitate evocă sintagma de *design instrucțional* consacrată de R. Gagné și L Briggs (1977) - *Principii de design*. Conceptul definește acțiunea de proiectare, prefigurare a ceea ce se cere sau îți propui să realizezi, în anumite circumstanțe, valorificând anumiți factori și, pe această bază, adoptând strategiile de lucru adecvate [apud, I. Radu, p. 300].

Teoria și practica design-ului s-au constiuit prin aplicarea principiilor praxiologiei la activitatea didactică și pornind de la ideea că această activitate poate fi optimizată dacă este abordată în termeni de eficiență. De aceea design-ul instrucțional/proiectarea curriculară a lecției corespunde căutării /găsirii răspunsurilor la întrebările de bază: Ce se urmărește? Cu ce resurse? În ce condiții? Ce se vehiculează? Cum se realizează? Cine participă? În cât timp? Cum se vor cunoaște rezultatele? Ce consecințe rezultă pentru ameliorarea și continuarea acțiunii?

În acest sens autorii stabilesc (p. 300) că design-ul instrucțional implică următoarele răspunsuri la aceste întrebări:

- Ce trebuie de realizat ?- face necesară precizarea obiectivelor educaționale;
- Prin ce mijloace?- face necesară analiza resurselor de orice natură (umane, materiale, conținut, timp de învățământ);
- În ce mod, pe ce căi ? Cum ? - conceperea proceselor de predare-învățare;
- Cum știm dacă s-a realizat ceea ce trebuia ?- eliberarea probelor de evaluare a rezultatelor.

Pentru completitudine răspunsurilor, autorii I. Jinga, I.Negreț (1994, p.148–190) avansează un algoritm procedural din patru întrebări esențiale care conturează **etapele proiectării didactice**:

1. Ce voi face? vizează **obiectivele educaționale**: stabilește ce trebuie să știe sau și/ să facă elevul la sfârșitul activității didactice; compară ceea ce-și propune să realizeze cu programa școlară, precizând performanțele maxime așteptate; apreciază dacă obiectivele sunt realizabile în timpul disponibil.

2. Cu ce voi face? trimite către **resursele educaționale**: selecționarea conținutului activității (cunoștințe, abilități, capacități, atitudini); analiza caracteristicilor elevilor, cu accentul pe nivelul lor de pregătire, capacitatea de învățare și motivația învățării; analiza condițiilor materiale.

3. Cum voi face? stabilește **strategiile educaționale**: alegerea metodelor și procedeelelor; selectarea materialelor didactice; stabilirea combinației celei mai potrivite a metodelor și mijloacelor.

4. Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut ?/Cum voi măsura ce am realizat din ce mi-am propus? conturarea **metodologia de evaluare** a eficienței activității desfășurate: validarea, verificarea cunoștințelor funcționale; evaluarea comportamentelor de învățare.

Aceste răspunsuri conturează **etapele proiectării didactice curriculare**.

Prima etapă se referă la **operația de stabilire a obiectivelor educaționale** ale lecției. Precizarea corectă a obiectivelor reprezintă condiția fundamentală a proiectării corecte a activității. Este obligatoriu ca obiectivul educațional să vizeze delimitarea unei conduite sau achiziții educative, care să fie redată în termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete.

Profesorul trebuie să țină cont de o serie de condiții în formularea obiectivelor lecției (L.Vlăsceanu,1988, p257):

- a. un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă în urma instruirii elevului;
- b. obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliți, prin utilizarea unor „verbe de acțiune”;
- c. fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o asociație sau o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte;

d. un obiectiv va fi elaborat și exprimat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;

e. obiectivele să fie integrate și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

După R. Gagné – scopul unui curs trebuie să aibă în vedere ceea ce va ști elevul după lecție și nu ceea ce face în timpul ei. Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei pași descriși de Mager: 1. identificarea performanței finale pe care instruirea încearcă să o realizeze; 2. descrierea condiției esențiale în care ar trebui să se producă respectivul comportament; 3. descrierea nivelului de perfecționare a performanței (apud, C. Cucoș, p. 316)

Etapa a doua a proiectării vizează **stabilirea resurselor educaționale**, ce se constituie din operații de delimitare a conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale, care condiționează buna desfășurare a procesului (spațiu, timp, mijloace materiale):

- resurse materiale: manuale, texte auxiliare (culegeri, antologii, enciclopedii, tabele, planșe, hărți, etc.), materiale didactice, mijloace audiovideo, locul de desfășurare etc.;

- resursele umane: elevul cu personalitatea sa, motivația, capacitățile de învățare și exprimare, profesorul cu experiența sa, influențele comunității;

- resurse procedurale: forma de organizare a clasei, modalități (metode) de organizare a activității, metode de învățare, metode de predare și alocarea de timp.

Conținutul trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative și cele formative. Un profesor trebuie să-l învețe pe elev exact ceea ce poate elevul și are realmente nevoie.

A treia etapă a proiectării se referă la **stabilirea strategiilor didactice** optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activității didactice. Strategia selectării celor „Trei M”: Metode, Materiale, Mijloace, trebuie centrată pe îmbinare și dozaj, pe adecvare și eficiență. Elaborarea strategiilor didactice presupune:

- determinarea tipului de lecție adecvat obiectivelor stabilite și duratei lecției ;

- alegerea formelor de organizare ;

- selectarea metodelor de predare-învățare ;

- alegerea mijloacelor de învățământ necesare;

- combinarea conținuturilor, formelor, metodelor și mijloacelor în strategii didactice centrate pe formarea de competențe;

- imaginarea scenariului activității didactice în ansamblu.

A patra etapă a proiectării didactice vizează **stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării**. Proiectul didactic este bine format dacă stabilește de la început o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse. Evaluarea trebuie să vizeze raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate (obiectivele).

Dacă conținutul proiectării după Romiță Iucu include acest **algoritm de etape ale proiectării didactice curriculare**, atunci, se constată că în proiectarea activității didactice semnificativă este **conexiunea elementelor componente de bază: obiective, conținut, strategie, evaluare**. Potrivit corelației acestor elemente, **rezultă nivelurile de proiectare și variante strategice cu un grad progresiv de detaliere**: de la planificarea anuală la proiectarea lecției (I. Jinga, 398). Relația între nivelurile la care se proiectează realizarea instruirii este o relație de la general (planificarea globală, pe un ciclu sau an școlar) la particular (până la proiectul lecției), prin intermediul programelor școlare (proiectate după modelul curriculum-ului), sub forma unor planificări eșalonate, de parcurs în timp, progresiv, delimitat a obiectivelor și conținutului.

Algoritm de proiectare didactică la nivel micro-proiectare didactică- înseamnă relaționare și interrelaționare între obiectivele lecției, strategiile de instruire și autoinstruire și strategiile de evaluare, presupunând elaborarea unor documente utile cadrului didactic și elevului în desfășurarea activității instructiv-educative.

Așadar, Documentele de proiectare didactică eșalonată, realizate de învățător și aprobate în cadrul instituției de învățământ, sunt următoarele:

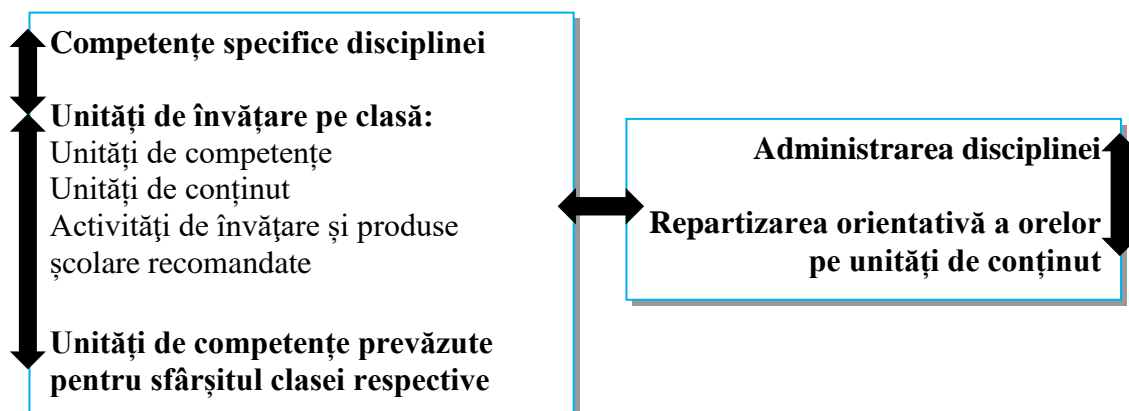
***la nivelul de lungă durată: proiectul de administrare a disciplinei** (anual, semestrial); **proiectele unităților de învățare;**

***la nivelul de scurtă durată: proiectele didactice** (zilnice) pentru lecții sau alte forme de organizare, de exemplu, excursie.

!!! Documentele de proiectare didactică eșalonată sunt documente administrative care transpun în mod personalizat curriculumul disciplinar (programa școlară) în condițiile concrete ale procesului educațional la clasă, în contextul alocării de resurse metodologice, temporale și materiale, considerate optime de către cadrul didactic pe parcursul vizat.

Astfel, curriculumul disciplinar constituie reperul principal, documentul reglator pentru proiectarea personalizată a activității didactice la clasă.

În acest sens, programa disciplinară pentru o clasă se lecturează urmărind interrelaționarea următoarelor elemente:



Competențele specifice, fiind proiectate pentru tot parcursul claselor primare, reperează **proiectarea de lungă durată** la disciplină.

Proiectarea didactică anuală a disciplinei se realizează conform datelor din **Administrarea disciplinei** și ținând cont de **Repartizarea orientativă a orelor pe unități de învățare**.

Sistemele de unități de competențe proiectate pentru o unitate de învățare sunt prevăzute integral pentru evaluarea de tip cumulativ la finele respectivei unități de învățare și selectiv - pentru evaluarea formativă pe parcurs. Aceste sisteme reperează **proiectarea didactică a unităților de învățare și proiectarea didactică de scurtă durată**.

Sistemele de unități de competențe sintetizate la finele fiecărei clase sunt prevăzute pentru evaluarea anuală. Aceste sisteme vor repera descrierea rezultatelor elevilor în **tabelul de performanță școlară** întocmit la finalizarea fiecăreia dintre clasele I-IV.

Unitățile de conținut constituie mijloace informaționale prin care se urmărește realizarea sistemelor de unități de competențe proiectate pentru unitatea de învățare dată. Respectiv, se vizează realizarea competențelor specifice disciplinei, dar și a celor transversale/transdisciplinare.

Unitățile de conținut includ **liste de termeni specifici disciplinei**: cuvinte/ sintagme care trebuie să intre în vocabularul activ al elevului pe parcursul respectivei unități de învățare.

Activitățile de învățare și produsele școlare recomandate prezintă liste deschise de contexte semnificative de manifestare a unităților de competențe proiectate pentru formare/dezvoltare și evaluare în cadrul unității respective de învățare. Cadrul didactic are libertatea și responsabilitatea să valorifice această listă personalizat **la nivelul proiectării și realizării lecțiilor**, în concordanță cu **proiectele unităților de învățare**, dar și să o completeze în funcție de specificul clasei concrete de elevi, de resursele disponibile etc.

7.2.1. Proiectarea didactică eşalonată la nivel de lungă durată: proiectul de administrare a disciplinei; proiectul unităţilor de învăţare

Proiectul de lungă durată:

- este un **document administrativ** care se întocmeşte de către cadrul didactic la începutul anului şcolar pentru fiecare disciplină de învăţământ şi admite operarea unor ajustări, dezvoltări pe parcursul anului, în funcţie de dinamica reală a clasei de elevi;
- trebuie să constituie un **instrument funcţional** care să asigure un parcurs ritmic al conţinuturilor şi evaluărilor, punctat pe structura anului şcolar şi orientat spre realizarea finalităţilor curriculare de către elevii clasei;
- este oportun să poarte un **caracter personalizat** realizând o confluenţă a normativităţii didactice cu creativitatea şi competenţa profesională a pedagogului – benefică, întâi de toate, pentru elev; proiectările de lungă durată editate pot fi folosite ca repere pentru demersul personalizat.

Proiectul de lungă durată include:

- antetul;
- proiectul de administrare a disciplinei;
- proiectele unităţilor de învăţare.

Cadrele didactice au dreptul să realizeze la începutul anului şcolar doar proiectarea administrării disciplinei şi a primei unităţi de învăţare, iar proiectele celorlalte unităţi de învăţare (module) să le realizeze pe parcurs, pe măsura finalizării implementării proiectului unităţii anterioare.

Antetul proiectului de lungă durată va include următoarele elemente obligatorii.

- **Disciplina** – se scrie denumirea disciplinei în conformitate cu Planul-cadru.
- **Competenţele specifice disciplinei** – se transcriu din curriculumul disciplinar;
- **Bibliografie** – se listează produsele curriculare aferente disciplinei:
 - produse curriculare principale: curriculum disciplinar, manualul şcolar aprobat de MECC;
 - produse curriculare auxiliare: ghidul de implementare a curriculumului pentru învăţământul primar, ghiduri metodice pentru cadrele didactice, instrucţiuni metodologice, caiete de activitate independentă pentru elevi, culegeri de teste, softuri educaţionale etc.

PROIECTAREA ADMINISTRĂRII DISCIPLINEI

Proiectul de administrare a disciplinei va avea următoarea rubrică:

ADMINISTRAREA DISCIPLINEI:					
		Nr. de ore pe săptămână	Nr. de ore pe an		
Unităţile de învăţare	Nr. ore	Evaluări			Observaţii
		EI	EFE	ES	

Indicaţii pentru completarea rubricilor

Nr. de ore pe săptămână – se scrie în conformitate cu Planul-cadru.

Nr. de ore pe an – se calculează în funcţie de structura anului şcolar care este stabilită pentru fiecare an şcolar în parte de către MECC al Republicii Moldova.

Unităţile de învăţare – pot fi eşalonate preluând denumirile unităţilor de conţinut (modulelor) din curriculumul disciplinar sau denumirile capitolelor (modulelor) din manualul aprobat de MECC pentru anul în curs.

Nr. de ore pentru fiecare unitate de învățare – se proiectează ținând cont de: recomandările din curriculumul disciplinar; conținuturile respective din manual; complexitatea conținuturilor; ritmul de învățare al elevilor etc.

Evaluări – se proiectează numărul de evaluări inițiale (EI), evaluări formative în etape (EFE) și evaluări sumative (ES) în cursul fiecărei unități de învățare [1, p. 205].

Observații – se înregistrează modificările care, eventual, vor surveni pe parcursul anului școlar.

Cadrul didactic are libertatea de a completa proiectul de administrare a disciplinei cu alte rubrici care îi pot facilita activitatea de proiectare. De exemplu: poate face o demarcație între semestre și totalizări la finele fiecărui semestru și la finele anului școlar; poate include rubrica *Săptămâna* destinată repartizării orientative pe săptămâni a orelor rezervate pentru parcurgerea modului (de ex., S₁, S₂...etc. sau prin precizarea perioadelor calendaristice).

PROIECTAREA UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

Proiectul unei unități de învățare va avea următoarea rubricație:

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE:.....

Nr. de ore alocate:.....

Unități de competențe	Detalii de conținut	Nr. ore	Data	Resurse	Evaluare	Observații
-----------------------	---------------------	---------	------	---------	----------	------------

Indicații pentru completarea rubricilor

Unitatea de învățare – se trece numărul de ordine și denumirea unității în conformitate cu eșalonarea din proiectul de administrare a disciplinei.

Nr. de ore alocate – se trece numărul corespunzător din proiectul de administrare a disciplinei.

Unități de competențe – în variantă schematică, se transcriu numerele de ordine ale tuturor unităților de competențe prevăzute pentru modulul dat în curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3 etc.); dacă se consideră necesar – se transcriu din curriculum.

Detalii de conținut – se eșalonează subiectele tematice pentru secvențe de 1-3 ore, care pot fi preluate din manualul aprobat de MECC, din lista de conținuturi din curriculumul disciplinar; apoi, în funcție de specificul disciplinei, creativitatea pedagogului și alți factori, se explicitează parcursurile elevilor la fiecare lecție – mai succint sau mai desfășurat; înscriserile din această rubrică trebuie să evidențieze formulări esențializate care se vor trece în catalogul clasei la fiecare lecție.

Nr. ore – se eșalonează câte o oră pentru fiecare detaliere de conținut corespunzătoare.

Data – se trec datele calendaristice pentru fiecare oră, ținând cont de structura anului școlar și orarul clasei.

Resurse – se indică paginile din manual și, eventual, din suporturi didactice auxiliare, pentru fiecare oră; la discreția învățătorului, pot fi notate și alte elemente (materiale didactice, forme de organizare a activităților ș.a.); la nivelul unității de învățare nu este obligatoriu de a proiecta metodele și formele activității didactice la lecții (la dorință, referințe la acest aspect pot fi făcute în detalierea conținuturilor).

Evaluare – se vor indica lecțiile în cadrul cărora se proiectează: evaluarea inițială (EI); evaluarea formativă în etape (EFE); evaluarea sumativă (ES) [2, 3, 4, 5].

Se recomandă a proiecta unitățile de competențe sau/și produsele selectate pentru fiecare EFE. Acestea pot fi indicate între paranteze (de exemplu: EFE (1.1., 1.2.)) sau, corespunzător, în rubrica *Observații* – la momentul proiectării sau pe parcursul realizării unității de învățare.



Este important ca totalitatea unităților de competențe supuse evaluării formative pe parcursul modului să asigure o acoperire fidelă a unităților de competențe care vor fi vizate prin evaluarea sumativă la finele modului.

7.2.2. Proiectarea didactică eşalonată la nivel de scurtă durată: proiectul didactic zilnic pentru lecție

PROIECTAREA DE SCURTĂ DURATĂ

Proiectul didactic de scurtă durată oferă o schemă rațională a desfășurării lecției, pornind de la trei repere interconținute:

- ceea ce ne propunem să realizăm – **obiectivele lecției**;
- elementele necesare pentru a realiza ceea ce ne-am propus – **conținuturi și strategii didactice** (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace);
- modul în care măsurăm eficiența învățării – **strategii de evaluare**.

Proiectul didactic de scurtă durată include:

- antetul;
- demersul didactic/scenariul didactic/desfășurarea lecției/activității.

ANTETUL PROIECTULUI DE SCURTĂ DURATĂ

Rubricația antetului proiectului de lecție poate fi urmărită în exemplul de mai jos.

Clasa I

Disciplina: Matematică

Nr. lecției: 20 (4)

Subiectul lecției: Adunarea și scăderea până la 20

Tipul lecției: de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor

Unități de competențe: 4.1.; 4.2.; 4.3.

Obiectivele lecției:

La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O₁: să identifice legătura dintre adunare și scădere în contextul unor exerciții care conțin operații inverse;

O₂: să citească în mod coerent exerciții de adunare și scădere, cu ajutorul terminologiei matematice învățate: termeni, sumă, a mări cu...; descăzut, scăzător, diferență/rest, a micșora cu...;

O₃: să efectueze corect și fluent adunări și scăderi în concentrul 0-20 fără trecere peste ordin;

O₄: să rezolve probleme simple de mărire/micșorare a unui număr cu câteva unități, cu sprijin în: schemă; rezolvare prin exercițiu; răspuns;

O₅: să manifeste disponibilitate pentru a învăța de la alții și a-i ajuta pe ceilalți să învețe.

Strategii didactice:

- Forme de organizare: frontal, individual, în perechi.

- Metode și procedee: problematizarea; conversația euristică; jocul didactic; joc de rol; exercițiul; demonstrația; explicația.

- Mijloace didactice: manual; fișe cu litere; fișe pentru activitate în perechi; fișe pentru lucru individual; planșă pentru autoverificare.

Strategii de evaluare: evaluare formativă punctuală (P2); autoevaluare; evaluare formativă interactivă.

Produsul evaluat P2: Calcul oral în baza unui exercițiu dat	Criterii de succes: 1. Calculez în minte. 2. Scriu răspunsul. 3. Efectuez proba (la necesitate).
--	---

Bibliografie:

Curriculum pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.

Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.

Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I. Chișinău: MECC, IȘE, 2017.

Matematică, manual pentru clasa I.

Indicații pentru completarea rubricilor

Nr. lecției – se indică numărul de ordine al lecției în cadrul unității respective de învățare (modulului). De exemplu, pentru lecția a treia din modulul al doilea se va scrie: 3(2).

Subiectul lecției – se transcrie din proiectul unității de învățare respectivă.

Tipul lecției – se indică tipul corespunzător al lecției din perspectiva formării de competențe:

- lecție de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor;
- lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor;
- lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor;
- lecție de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor;
- lecție de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor;
- lecție mixtă [1, p. 199-200].

Unități de competențe – se indică unitățile de competență prioritare pentru lecția dată; în variantă schematică, se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3); dacă se consideră necesar – se transcriu din curriculum.

Obiectivele lecției - în funcție de situația concretă, se formulează 4-6 obiective deduse din unitățile de competențe selectate pentru lecția dată, reflectând în mod adecvat domeniile:

- cognitiv: asimilarea de cunoștințe, formarea de capacități intelectuale;
- afectiv: formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor;
- psihomotor: operații manuale, formarea de conduite motrice, practice

Acțiuni și operații pe care le presupune proiectarea activității didactice

Privită sub raport tehnic, proiectarea activității didactice implică determinarea acțiunilor și operațiilor pe care le presupune această activitate.

Astfel, proiectarea didactică corespunde căutării/găsirii răspunsurilor la întrebări de bază: *ce se urmărește? cu ce resurse? în ce condiții? ce se vehiculează? cum se realizează? cine participă? în cât timp? cum se vor cunoaște rezultatele? ce consecințe rezultă pentru ameliorarea și continuarea acțiunii?* sau:

- Ce trebuie de realizat?- face necesară precizarea obiectivelor educaționale;
- Prin ce mijloace?- face necesară analiza resurselor de orice natură (umane, materiale, conținut, timp de învățământ);
- În ce mod, pe ce căi ? Cum ?. conceperea proceselor de predare-învățare ;
- Cum știm dacă s-a realizat ceea ce trebuia ?- eliberarea probelor de evaluare a rezultatelor.

Autorii literaturii pedagogice avansează un algoritm procedural din patru întrebări esențiale, ce vor contura **etapele proiectării didactice** (Jinga, Negreț, 1994, p.148–190):

1. Ce voi face? vizează obiectivele educaționale:

- stabilește ce trebuie să știe sau și/ să facă elevul la sfârșitul activității didactice; compară ceea ce-și propune să realizeze cu programa școlară, precizând performanțele maxime așteptate; apreciază dacă obiectivele sunt realizabile în timpul disponibil.

2. Cu ce voi face? trimite către resursele educaționale:

- selecționarea conținutului activității (cunoștințe, abilități, capacități, atitudini/valori); analiza caracteristicilor elevilor, cu accentul pe nivelul lor de pregătire, capacitatea de învățare și motivația învățării; analiza condițiilor materiale.

3. Cum voi face? stabilește strategiile educaționale:

- stabilirea formelor de lucru, alegerea metodelor și procedurilor; selectarea materialelor didactice; stabilirea combinației celei mai potrivite a metodelor și mijloacelor.

4. Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut ?/Cum voi măsura ce am realizat din ce mi-am propus?

- conturarea **metodologiei de evaluare** a eficienței activității desfășurate: validarea, verificarea cunoștințelor funcționale; evaluarea comportamentelor de învățare.

Cele cîteva răspunsuri vor contura etapele proiectării didactice.

Prima etapă se referă la *operația de stabilire a obiectivelor educaționale* ale lecției. Precizarea corectă a obiectivelor reprezintă condiția fundamentală a proiectării corecte a activității. Este obligatoriu ca obiectivul educațional să vizeze delimitarea unei conduite sau achiziții educative, care să fie redată în termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete.

Profesorul trebuie să țină cont de o serie de condiții în formulararea obiectivelor lecției (L.Vlăsceanu, Proiectarea pedagogică-în curs de pedagogie, București, 1988, p257):

a. un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă în urma instruirii elevului;

b. obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali explițiți, prin utilizarea unor «verbe de acțiune » ;

c. fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o asociație sau o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte;

d. un obiectiv va fi elaborat și exprimat în cît mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;

e. obiectivele să fie integrate și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

După R. Gagné – scopul unui curs trebuie să aibă în vedere ceea ce va ști elevul după lecție și nu ceea ce face în timpul ei.

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei pași descriși de Mager:

- identificarea performanței finale pe care instruirea încearcă să o realizeze;
- descrierea condiției esențiale în care ar trebui să se producă respectivul comportament;
- descrierea nivelului de perfecționare a performanței . (C Cucuș, Pedagogie, 2003, p. 316)

Etapa a doua a proiectării vizează *stabilirea resurselor educaționale*, ce se constituie din operații de delimitare a conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale, care condiționează buna desfășurare a procesului (spațiu, timp, mijloace materiale):

- resurse materiale – manuale, texte auxiliare (culegeri, antologii, enciclopedii, tabele, planșe, hărți, etc.), materiale didactice, mijloace audiovideo, locul de desfășurare etc.

- resursele umane- elevul cu personalitatea sa, motivația, capacitățile de învățare și exprimare, profesorul cu experiența sa, influențele comunității ;

- resurse procedurale – forma de organizare a clasei, modalități (metode) de organizare a activității, metode de învățare, metode de predare și alocarea de timp.

Conținutul trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative și cele formative. Un profesor trebuie să-l învețe pe elev exact ceea ce poate elevul și are realmente nevoie.

A treia etapă a proiectării se referă la *stabilirea strategiilor didactice* optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activității didactice. Strategia selectării celor ”Trei M » (Metode, Materiale, Mijloace) trebuie centrată pe îmbinare și dozaj, pe adecvare și eficiență.

Elaborarea strategiilor didactice presupune :

- determinarea tipului de lecție adecvat obiectivelor stabilite și duratei lecției ;
- alegerea formelor de organizare ;
- selectarea metodelor de predare-învățare ;
- alegerea mijloacelor de învățămînt necesare;
- combinarea conținuturilor, formelor, metodelor și mijloacelor în strategii didactice centrate pe formarea de competențe;
- imaginarea scenariului activității didactice în ansamblu.

A patra etapă a proiectării didactice vizează *stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării*. Proiectul didactic este bine format dacă stabilește de la început o

procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse. Evaluarea trebuie să vizeze raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate (obiectivele).

Algoritmul proiectării didactice a lecției înseamnă relaționare și interrelaționare între obiectivele lecției, strategiile de instruire și autoinstruire, strategiile de evaluare, presupunând elaborarea unor documente utile cadrului didactic și elevului în desfășurarea activității educaționale.

Coerența optimă a celor patru etape fundamentale în proiectarea didactică unei lecții va asigura organizarea optimă a lecției în funcție de obiectivele schițate, de resursele pe care le avem la dispoziție, de strategiile didactice, de formele și metodele de evaluare, în perspectiva unor moduri eficiente de realizare.

7.2.3 Proiectarea procesului educațional din perspectivă incluzivă

Principiile care stau la baza elaborării unei strategii de proiectare individualizată sunt:

- centrarea procesului educațional pe copil și nu pe conținuturi;
- adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare la comunitatea de instruire și la fiecare elev, în parte;
- asigurarea caracterului flexibil al procedurilor/activităților de predare-învățare-evaluare;
- asigurarea șanselor egale fiecărui copil prin adaptare la ritmul, stilul de învățare, tipul de inteligență;
- alternarea eficientă a formelor de organizare a procesului educațional (frontal, în grup, în perechi și individual);
- utilizarea metodelor activ-participative;
- implicarea elevilor în luarea deciziilor în procesul de proiectare;
- asigurarea conexiunii inter/intra/transdisciplinare;
- axarea pe progresul individual în realizarea evaluării bazate pe competențe.

Proiectarea procesului educațional din perspectivă incluzivă presupune coordonarea demersurilor cadrelor didactice (pe discipline școlare și CDS), care au, în acest sens, diferite responsabilități:

Tip de proiectare	Responsabil	Responsabilități
Proiectare de lungă durată	Cadrul didactic la disciplina de studiu	Elaborarea: Planului/proiectării anuale/semestriale/la disciplina de studiu pentru clasa respectivă; Curriculumului modificat, în contextul PEI, la necesitate.
Proiectare curentă (planul pe unități de învățare sau planul lecției)	Cadrul didactic la disciplina de studiu	Elaborarea planului lecției/activității; Precizarea, în cadrul aceluiasi plan, a aspectelor privind încadrarea în procesul educațional a elevului/elevilor cu CES la diferite etape ale lecției: activități specifice (diferite de cele propuse celorlalți elevi), materiale-suport (fișe de lucru individual, scheme, algoritmi, desene, mulaje etc.), strategii concrete de evaluare.
Proiectare a activității de asistare a elevului la lecție	CDS	Elaborarea: Orarului asistării elevului/elevilor cu CES la lecție; Planului de asistare a elevului/elevilor la lecție. În cazul când în clasă sunt doi sau mai mulți elevi pe care cadrul didactic de sprijin îi asistă, acesta va elabora un singur plan de asistare, în care va preciza activitățile comune cu aceștia, precum și activitățile individuale.

Cadrul didactic realizează proiectarea individualizată etapizat, prin parcurgerea a cinci etape consecutive importante: *Documentarea. Planificarea de lungă durată. Proiectarea unităților de învățare. Proiectarea lecției. Reflecția.*

Etapa 1. Documentarea

Un prim-pas în elaborarea proiectării didactice, este consultarea documentelor, actelor normative care reglementează procesul educațional:

- Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal;

- Curriculumul național la disciplină;
- Standardele de eficiență a învățării la disciplină;
- Referențialul de evaluare a competențelor specifice;
- Planul educațional individualizat (PEI);
- Manualul.

Planul-cadru reglementează alocările orare pentru fiecare disciplină, inclusiv și orele disponibile pentru opționale, de aceea numărul de ore alocate săptămânal este o informație necesară pentru a realiza proiectarea la disciplină.

Curriculumul la disciplină reprezintă un document normativ care orientează întreaga activitate a cadrului didactic. În general, curriculumul are o structură comună pentru toate disciplinele: note generale, competențe generale/transversale și competențe specifice la disciplină, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice și de evaluare. Totodată, curriculumul constituie și o ofertă flexibilă care îi permite cadrului didactic adaptarea activității didactice la necesitățile educaționale individuale ale copiilor.

Standardele de eficiență reprezintă un set de afirmații care reflectă așteptările privind ceea ce ar trebui să știe și să poată face elevii în fiecare domeniu de învățare, la o anumită treaptă școlară. Standardele reprezintă un document ce informează asupra așteptărilor pe care le pot avea cadrele didactice, toți acei care participă la creșterea, dezvoltarea și educația copiilor. Ele reflectă finalitățile educaționale (competențele), care conțin, implicit, cele mai importante valori, orientează și îmbunătățesc practicile în acord cu specificul dezvoltării copilului într-o anumită perioadă a vieții, având în vedere în mod holistic toate domeniile dezvoltării lui. Standardele educaționale pentru fiecare arie curriculară și fiecare disciplină școlară conțin (1) competențele generale, corelate cu sistemul de competențe-cheie europene; (2) competențele specifice, structurate pe domenii: cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, integrarea (inclusiv, formarea atitudinilor).

Referențialul de evaluare, în general, este un sistem structurat de criterii, de puncte de reper sau indicatori de baza cărui se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui anumit profil de formare, ale unui curriculum, ale unui program de educație sau ale unei profesii. În acest sens, *referențialul de evaluare* este un instrument în care rezultatele învățării vor fi aplicate și în funcție de care vor fi evaluate, fiind structurat pe niveluri de învățământ, domenii specifice disciplinei, standardele de eficiență a învățării, competența specifică, produse de măsurare a competenței, criterii de evaluare a produselor; indicatori de competență.

Planul Educațional Individualizat este un instrument de organizare și realizare coordonată a procesului educațional pentru elevii cu CES, care facilitează incluziunea lor în procesul educațional general, asigură dezvoltarea psihofizică în funcție de potențialul acestora. Abordarea individualizată a necesităților pornește de la potențialul actual de dezvoltare a copilului, de aceea consultarea PEI-ului dă posibilitate cadrului didactic să identifice punctele forte, interesele și necesitățile elevului, fapt care contribuie la realizarea unei proiectări individualizate calitative.

Manualul este un instrument didactic flexibil care facilitează activitatea cadrului didactic în procesul de proiectare-predare-evaluare. Totodată, este unul dintre suporturile de lucru în clasă pe care cadrul didactic îl folosește în funcție de interesele reale ale grupului-țintă și nivelul de înțelegere al elevilor, de oferta de realizare a curriculumului la disciplină și a adaptărilor curriculumului/curriculumului modificat stipulate în PEI.

Etapa 2. Proiectarea de lungă durată (PLD)

Proiectarea de lungă durată individualizată stă la baza elaborării curriculumului modificat și constituie un suport în realizarea proiectării pe unități de învățare sau a lecției. În procesul de realizare a PLD, cadrul didactic:

- determină unitățile de învățare;
- stabilește succesiunea unităților de învățare (ordinea unităților de învățare poate fi schimbată, păstrând logica internă);

- selectează competențele specifice pe unități de conținut, pentru elevii cu CES cărora le este recomandat CM: ia decizii privind simplificarea, comasarea, excluderea unor finalități (la necesitate); monitorizează distribuția echitabilă a competențelor, elaborând o matrice a competențelor;

- selectează/modifică conținuturile adecvate competențelor specifice pentru copilul cu CES. La necesitate, unele conținuturi pot fi excluse, simplificate, comasate;

- alocă timpul necesar (ore-lecții) pentru fiecare unitate de învățare și conținuturile corespunzătoare (numărul de ore pentru evaluarea sumativă, analiza evaluării, dar și pentru individualizare);

- selectează/adaptează strategiile de predare-învățare-evaluare în funcție de clasă, de cerințele speciale ale elevilor, de finalități și conținuturi, pentru a asigura progresul în raport cu finalitățile planificate;

- selectează/adaptează strategiile/metodele de evaluare sumativă la fiecare unitate de învățare, în funcție de necesitățile elevului cu CES;

- identifică resursele necesare realizării finalităților stabilite;

- oferă servicii de consultanță elevului și părinților/altor reprezentanți legali în parcurgerea demersului educațional la disciplina de studiu;

- completează rubricile corespunzătoare din PEI.

Etapa 3. Proiectarea pe unități de învățare

Unitatea de învățare este un concept relativ nou în proiectarea didactică, introdusă odată cu implementarea Curriculumului modernizat (2010). Ea reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă și are următoarele caracteristici în contextul proiectării individualizate:

- determină formarea unor comportamente specifice, generate de integrarea competențelor specifice;

- este unitară din punct de vedere tematic;

- se desfășoară sistematic și continuu pe o anumită perioadă de timp (8 -12 lecții);

- se finalizează cu o evaluare sumativă.

Proiectarea pe unitate de învățare presupune formularea și identificarea răspunsurilor la o serie de întrebări:

Întrebări	Descriere
Cum voi face?	<ul style="list-style-type: none"> - Ce activități de învățare sunt potrivite pentru formarea/dezvoltarea competențelor specifice ? - Cum se pretează conținuturilor curriculare? - Ce activități de învățare se potrivesc la etapele cadrului ERRE? - Cum vor fi implicați elevii cu CES? - Care este stilul de învățare dominant în clasă/a elevului cu CES? - Care sunt inteligențele multiple care predomină în cazul elevului cu CES?
Cu ce?	<ul style="list-style-type: none"> - Ce resurse voi folosi pentru dezvoltarea competențelor elevilor? - Ce resurse voi folosi pentru elevul cu CES?
Cât?	<ul style="list-style-type: none"> - Cât timp se alocă pentru fiecare activitate? - Ce tip de evaluare voi realiza? - Ce strategii/tehnici de evaluare voi aplica? - Cum voi evalua progresul elevului cu CES?

Planificarea unităților de învățare derivă din planificarea de lungă durată din care preia competențele specifice și conținuturile. Pentru elevul cu CES, nu se elaborează un plan separat, dar se suplimentează proiectul pe unități de conținut sau cel al lecției cu specificări privind strategiile didactice, activitățile individuale, de grup sau frontale, în care acesta va fi implicat, materialele didactice care vor fi utilizate etc.

Proiectele unităților de învățare se fac treptat, pe parcursul anului, înainte de începerea fiecărei unități de învățare.

O proiectare de calitate pe unități de învățare admite excluderea planificării curente (zilnice). În cazul copilului cu CES, proiectarea pe unități de învățare reflectă în ansamblu abordarea individualizată a acestuia, asigurând, astfel, corelarea optimă între componentele curriculare.

Etapa 4. Proiectarea lecției

În cazul proiectării curente a fiecărei lecții separat, în funcție de scopurile lecției, cadrul didactic poate folosi diverse modele de structurare a demersului didactic. În proiectarea eficientă a lecției în clasa în care sunt copii cu CES, cadrul didactic anticipează răspunsul la următoarele întrebări: - Cum voi corela activitatea la lecție cu lecția anterioară?

- Care sunt activitățile pe care le voi organiza? (Rămân la activitățile planificate în proiectul unității de învățare sau elimin/adaug și alte activități? În ce succesiune?)
- Cum îl voi implica pe elevul cu CES la oră (individual, în grup)?
- Cum voi alterna activitățile individuale cu cele de lucru în grup, în perechi, frontale?
- Ce resurse pot folosi? (Completez/elimin materialele planificate anterior?)
- Ce materiale am pregătit pentru elevul cu CES?
- Ce teme pentru acasă individualizate le voi propune elevilor?
- Care sunt punctele de vârf ale lecției?
- Cât timp aloc fiecărei activități?

Un rol important în planificarea individualizată revine formulării *sarcinilor de învățare* care trebuie gradate, conform principiilor didactice: de la simplu spre complex, de la concret la abstract, de la particular la general, asigurând accesibilitate și performanță. Acestea, în ansamblu, se bazează pe achizițiile anterioare și experiența copilului. Atunci când un elev întâmpină dificultăți în realizarea unei sarcini de învățare este recomandabil ca sarcina să fie segmentată pe pași pentru a o efectua.

O modalitate eficientă în proiectarea și formularea sarcinilor pentru elevii cu dificultăți în învățare, dar și pentru cei dotați, este *scara curriculară*, care reprezintă o strategie didactică de individualizare, prin care se realizează adaptarea activităților de învățare la capacitățile și necesitățile specifice de învățare ale copiilor cu CES²⁰:

Constatări	Întrebări	Adaptarea sarcinii
	1. Elevul poate să îndeplinească sarcina propusă clasei?	Să scrie o dictare din 40-50 de cuvinte.
Dacă nu, poate	2. Elevul poate să realizeze activitatea, dar cu finalități modificate?	O dictare cu mai puține cuvinte.
Dacă nu, poate	3. Elevul poate să facă aceeași activitate adaptată, dar cu așteptări adaptate și ajutorul unor materiale didactice?	Să copieze un text scris cu litere mai mari dintr-o fișă de lucru.
Dacă nu, poate	4. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu așteptării mai mici?	Să scrie un șir de cuvinte funcționale, din mediul obișnuit al elevului.
Dacă nu, atunci poate	5. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu materiale didactice adaptate?	Să îndeplinească un exercițiu de verificare a ortografiei pe calculator.
Dacă nu, poate	6. Elevul poate să facă o activitate diferită sau paralelă?	Să învețe un program de scriere pe calculator, prin care să-și verifice ortografia cu ajutorul dicționarului.
Dacă nu, poate	7. Elevul poate să facă o activitate practică și funcțională cu ajutor?	Să rezolve cuvinte-puzzle sau o integramă cu ajutorul unui coleg.

Scara curriculară este constituită din 7 „trepte” prin care se poate determina atât gradul de dificultate a sarcinii de lucru, cât și suportul necesar de acordat elevului la realizarea sarcinii date. Acest instrument de proiectare poate fi aplicat individual, dar și adaptat pentru o clasă. În procesul de proiectare graduală a sarcinilor, în scopul asigurării participării în realizarea

²⁰ După Hadârcă M., Cazacu T. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012

activităților, cadrul didactic va ține cont de particularitățile individuale de dezvoltare și potențialul copilului.

Etapa 5. Reflecția

Reflecția este un exercițiu de autoevaluare pe care îl realizează cadrul didactic după o lecție sau mai multe în vederea identificării punctelor forte și a necesităților, pentru a produce schimbări calitative asupra procesului.

Cea mai bună imagine a eficienței proiectării demersului didactic se reflectă, de fapt, în achizițiile și competențele dezvoltate/formate elevilor. Un rol important al auto-reflecției este acela de a analiza în ce măsură a fost realizabil/realizat și eficient demersul proiectat. Autoevaluarea vizează atât demersul didactic la nivel global (anual), intermediar (unitate de învățare), cât și la nivelul fiecărei lecții.

Ca instrumente de reflecție pot fi utilizate fișe de autoevaluare (Anexa 2), dar și tehnici care se pretează autoevaluării/reflecției: *jurnalul reflexiv, pagină de jurnal* etc.

Reflecția, indiferent în ce formă este realizată, poate fi structurată pornind de la întrebările:

- Care este părerea mea despre lecție?
- În ce măsură am respectat/am modificat scenariul pentru această lecție? De ce am făcut aceste modificări?
- Care sunt aspectele care mi-au reușit?
- Care sunt aspectele care nu mi-au reușit? De ce?
- Dacă aș relua lecția, ce aspecte aș modifica?
- La ce ar trebui să atrag atenție în proiectarea și organizare activităților ulterioare?

Constatările și concluziile relevante, derivate din etapa de reflecție, vor servi drept teme pentru a îmbunătăți proiectarea curentă ulterioară, din perspectiva necesităților copilului cu CES. Se recomandă ca acestea să fie înregistrate, inclusiv în fișa de monitorizare a evoluției în dezvoltarea copilului.

Planificarea asistenței copilului la lecție de către cadrul didactic de sprijin (CDS)

Asistarea copilului cu CES la lecție constituie una dintre atribuțiile cadrului didactic de sprijin și este orientată spre realizarea următoarelor *obiective*:

- motivarea și încurajarea copilului de a se implica în procesul educațional;
- facilitarea încadrării efective în procesul educațional;
- adecvarea demersului educațional la potențialul copilului;
- asigurarea progresului în dezvoltarea copilului (dezvoltare de competențe).

Pentru ca sprijinul acordat copilului de către CDS nemijlocit la lecție să fie eficient, această activitate se va planifica, organiza și, în mod obligatoriu, se va coordona cu cadrul didactic la clasă (Anexa 3). Astfel, se va face:

•Precizarea competențelor/abilităților copilului la disciplina școlară: rezultate monitorizare PEI; analiza evoluției dezvoltării copilului, analiza rezultatelor școlare la disciplina de studiu.

•Cooperarea cu cadrul didactic la clasă pentru: informare reciprocă; precizarea tipului, structurii, temei lecției; selectarea strategiilor educaționale care vor fi utilizate la lecție.

În procesul pregătirii asistenței, cadrul didactic de sprijin va respecta cerințele și particularitățile procesului educațional incluziv, după cum urmează:

•La nivel de planificare/organizare: axarea pe obiectivele PEI, Curriculumul individualizat; stabilirea obiectivelor comune prin cooperare și parteneriat cu cadrul didactic la clasă; selectarea și utilizarea suportului educațional adecvat necesităților elevului cu CES; utilizarea tehnologiilor incluzive eficiente.

•La nivel de realizare: acordarea de suport calitativ și calificat; dozarea echilibrată a sarcinilor; asigurarea flexibilității; motivarea și stimularea învățării.

Asistența copilului cu CES de către CDS la lecție îi oferă acestuia posibilitatea de a observa copilul în diferite contexte de învățare și de a le identifica pe cele mai adecvate pentru copilul concret. Astfel, atunci când copilul asistat participă, de exemplu, în activități de grup, în procesul de observare, CDS va preciza nivelul de implicare a copilului în activitatea respectivă, limitele de socializare, nivelul de responsabilitate manifestată de copil ș.a.m.d. De asemenea, va observa comportamentul celorlalți elevi din grup, identificând colegii cu care copilul asistat ar fi maximal compatibil și s-ar implica eficient în realizarea sarcinilor delegate grupului.

Pentru înregistrarea calitativă a datelor observării, CDS poate completa fișe de observare/ monitorizare (Anexa 4). Analiza rezultatelor observării furnizează cadrelor didactice informația necesară pentru optimizarea planificării și realizării procesului educațional și pentru identificarea celor mai eficiente și relevante strategii de asistență a copiilor cu CES.

SARCINĂ DE LUCRU , TEME DE REFLECȚIE, EVALUARE ȘI AUTOEVALUARE:

• Indicarea variantei de răspuns care se apropie cel mai mult de formularea din unitatea studiată *Proiectarea didactică este:*

a) o proiecție mentală a ceea ce se va întâmpla în clasă;

b) schitarea activităților și operațiilor pe care profesorul le va întreprinde într-o activitate didactică viitoare;

c) procesul de anticipare a ceea ce intenționează profesorul să realizeze, împreună cu elevii, în cadrul unei (unor) activități instructiv-educative determinate, pe parcursul unui an școlar, în scopul realizării obiectivelor programei disciplinei pe care o predă.

- Explicarea de ce variantele celelalte nu sunt satisfacatoare.

•Clarificarea nivelurilor de proiectare eșalonată interconținute prin prisma MECD

•Descrieți:

- algoritmul procedural din patru întrebări esențiale, ce conturează *etapele proiectării didactice*: Ce voi face?, Cu ce voi face?, Cum voi face?, Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut ?/Cum voi măsura ce am realizat din ce mi-am propus?

- etapele consecutive în realizarea proiectării individualizate etapizate: documentarea, planificarea de lungă durată, proiectarea unităților de învățare, proiectarea lecției, reflecția.

JURNAL DE UNITATE

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

Bibliografie :

Radu I., Ezechil L., Didactica. Teoria instruirii, Pitești, Ed. Paralela, 2006, 312p.

Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grup editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București.

Cucoș, C., (2002), *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom.

Curriculum Național. Învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.

Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.

Metodologia evaluării criteriale prin descriptori
https://drive.google.com/drive/folders/18qmwfYO6tK1kPtDJUA2N_E6-XSnhl2HB

Ghidul metodologic Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum, Proces-verbal nr.14 din 06 iulie 2017

SEMINARII

I. SPECIFICUL ACȚIUNILOR PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT - PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA

Predarea

Sarcina 1. Studiați și analizați textul de mai jos

În didactica tradițională, în accepțiunea lui didaskein (a învăța pe alții), predarea a fost cunoscută ca activitate de comunicare, de transmitere a informațiilor, de prezentare de către profesor a materiei de învățat, sau, în exprimarea lui J.A.Comenius, “arta de a învăța pe alții”.

Literatura de specialitate prezintă numeroase definiții ale predării dintre care prezentăm câteva:

»**Predarea** reprezintă acțiunea cadrului didactic de transmitere a cunoștințelor la nivelul unui model de comunicare unidirecțional, aflat în concordanță cu anumite cerințe metodologice care condiționează învățarea, în general, învățarea școlară în special. (*Dicționar de termeni pedagogici*, Sorin Cristea, EDP, București, p. 367).

»Conform *Dicționarului de pedagogie* (EDP, 1979, p. 350) **predarea** – termen corespunzător activității de „a învăța pe altul”, denumită de engl. *teach*, de fr. *enseigner*, de germ. *lehren*; fiindcă în limba română, a învăța se referă atât la subiectul educației, cât și la obiectul educației, activitate desfășurată de profesor în cadrul lecției, spre a determina la elevi activitatea de învățare, ambele activități fiind în interacțiune în sistemul pe care îl constituie procesul de învățămînt.

»În opinia autorului Ioan Cerghit, **predarea** este un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate producerii învățării. În opinia profesorului Romița Iucu cu privire la activitatea de predare conform lucrării *Instruirea școlară: predarea* este o schimbare provocată a ceea ce este în ceea ce trebuie să fie – finalitate a actului de învățare, prin angajarea elevilor într-o nouă experiență de învățare. Calitatea activității de predare este dată de potențialul ei cognitiv, afectiv și psihomotor transformator.

În modelele didactice tradiționale predarea se rezuma la o simplă prezentare a materiei, în timp ce didactica modernă privește predarea ca pe un complex de funcții și acțiuni multiple și variate. Predarea este o activitate dominantă a profesorului și o variabilă cauzală de care depinde, în mare măsură, starea de pregătire a elevilor.

Printre cele mai interesante accepții moderne date predării se numără și cea managerială, conform căreia predarea ar reprezenta un ansamblu de operațiuni și acțiuni sistematice de planificare, organizare, îndrumare, control, evaluare și decizie a procesului de instruire.

Astfel, a preda înseamnă:

- a prevedea (a planifica, a proiecta, a programa) producerea schimbărilor dorite;
- a orienta într-o direcție precisă aceste schimbări, a le da un sens, adică a preciza obiectivele învățării;
- a stabili natura respectivelor schimbări, ceea ce echivalează cu a determina conținutul acestora, a selecta, a reelabora, a organiza materia;
- a prezenta materia nouă, în diferite moduri;-a dirija producerea schimbărilor, a îndruma evoluția acestora în direcția prestabilită;
- a stimula angajarea activă a elevilor în actul învățării;
- a organiza condițiile care vor furniza apariția schimbărilor presupuse;-a oferi momente de feedback în vederea întăririi și eventual a corectării și ameliorării schimbărilor în curs de producere;
- a asigura condițiile necesare reținerii și transferurilor (aplicării) noilor achiziții;-a controla (a evalua) efectele dau schimbările produse;
- a evalua eficacitatea acțiunilor întreprinse, inclusiv rezonanța lor formativă și educativă;-a investiga condițiile psihosociale și pedagogice de natură să promoveze noi soluții viitoarelor probleme specifice predării etc.

După cum se poate deduce, predarea are o mulțime de funcții care nu se limitează la ceea ce se întimplă în clasa de elevi, ci se extind la ceea ce se petrece înainte și după ceea ce se realizează aici. Semnificația predării poate fi completată prin analiza funcțiilor acesteia.

R. M. Gagné a stabilit nouă funcții ale predării, pe care le consideră condiții externe ale învățării:

1. Captarea și controlul atenției.

2. Informarea elevului asupra rezultatelor așteptate.

3. Activizarea cunoștințelor anterioare.

4. Prezentarea situației de învățare.

5. Îndrumarea procesului de învățare.

6. Asigurarea feedback-ului.

7. Aprecierea performanțelor școlare ale elevilor.

8. Asigurarea posibilităților de transfer al cunoștințelor.

9. Asigurarea reținerii și reactualizării informațiilor.

În concluzie, predarea este o activitate fundamentală a procesului de învățămînt care prezintă câteva caracteristici:

- este organizată și condusă de către profesor;
- implică interrelaționarea celor doi poli ai educației - profesorul și elevul sau clasa de elevi;
- presupune strategii de declanșare a învățării la elevi;
- motivează, coordonează, susține activitatea de învățare a elevilor;
- gestionează resursele pe care le are la dispoziție în vederea atingerii finalităților stabilite;
- interacționează cu învățarea și evaluarea etc.

Din analiza concluziilor desprinse din diverse investigații științifice, rezultă că în cadrul predării profesorul:

» le comunică elevilor anumite informații potrivit programelor (curriculum) școlare;

» dirijează învățarea elevilor pentru asimilarea acestor informații ca și pentru formarea unor capacități și competențe, în conformitate cu anumite obiective pedagogice (în acest context, profesorul orientează elevii, îi ajută, îi evaluează și îi încurajează);

» formulează concluzii și generalizări în legătură cu subiectele predate;

» favorizează participarea elevilor la activitatea instructiv-educativă și le impune anumite standarde de performanță;

» stimulează creativitatea individuală și de grup etc.

Predarea include așadar și acțiuni legate de planificare și proiectare, de reelaborare sau pedagogizare a conținuturilor, de confecționare a materialelor didactice necesare, de asigurare a mijloacelor de învățămînt indispensabile unei învățări eficiente etc. [I. Jinga, Manual de pedagogie, Editura All, București]

Sarcina 2. Definiți predarea în cuvinte proprii

Sarcina 3. În cuvinte proprii clarificați sensul predării ca activitate fundamentală a procesului de învățămînt.

Învățarea școlară

Sarcina 1. Studiați și analizați textul de mai jos

În sens psihopedagogic, **învățarea** este un proces existent numai la om. Activitate (pe care o desfășoară elevul în școală sau orice om în situație similară) pentru însușirea de cunoștințe și dobîndirea de deprinderi în toate sectoarele vieții psihice-cunoaștere, emotivitate, voință. (*Dicționarul de pedagogie*, 1979, p.228) îmbrăcînd cel mai adesea forma instituționalizată care este **instruirea**.

Așadar, instruirea este forma instituționalizată, oficială a învățării, organizată intenționat pentru optimizarea efectelor acesteia. Altfel spus, instruirea este forma experimentală a învățării, prin introducerea și desfășurarea ei în instituții specializate, conform unor programe prin care se vizează obținerea unor rezultate informativ-formative sporite în raport cu cele ce ar rezulta dintr-o învățare spontană, naturală.

Din punct de vedere pedagogic **învățarea** reprezintă, activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobîndire a cunoștințelor, deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive. (*Dicționarul de termeni pedagogici*, p. 244)

Conform lui Ioan Nicola învățarea este un proces care determină o schimbare de durată a comportamentului celui care învață, a modului de a gândi, simți și acționa a acestuia. La sfârșitul unei activități de învățare, subiectul cunoscător va dispune de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe, interese, atitudini, convingeri etc., pe care nu le avea înainte de învățare sau le avea la un nivel de performanță mai scăzut. Învățarea umană este ca un fenomen complex ce vizează dezvoltarea personalității în ansamblu, iar învățarea școlară este o formă particulară a învățării umane, ce se desfășoară într-un cadru instituțional (școala) sub îndrumarea specialiștilor – cadrelor didactice.

Învățarea școlară- angajează întreaga activitate psihică a individului, implică și determină restructurări ale funcțiilor, capacităților, atitudinilor și aptitudinilor acestuia, argument ce susține existența unei laturi informaționale și a unei laturi operaționale ale acestui proces complex. Este în același timp și un proces social și un proces individual, se desfășoară în cadre instituționalizate, pe baza unor programe școlare și planuri, avînd ca suport manualele școlare. Este organizată în mod sistematic, vizează obiective, implică proiectare și anticipare, dirijare, control, evaluare și decizie.

Caracteristicile învățării școlare sunt:

- se realizează în cadrul instituționalizat, implică norme, legi, regulament, etc.;
- este proces dirijat din exterior și tinde să devină un proces strict dirijat;
- este demers conștient;
- are un caracter secvențial;
- dispune de caracter gradual;
- proces social de relaționare pe verticală în special și pe orizontală;
- are un pronunțat caracter informativ-formativ.

Fazele procesului de învățare:

*Receptarea și înregistrarea materialului-presupune din partea profesorului o preocupare constantă de a capta atenția elevilor și a le trezi interesul prin diferite modalități: elementele de noutate, inedit atât în ceea ce privește conținutul dar și a tehnicilor de prezentare a acestuia; utilizarea schemelor, a sublinierilor, a culorilor și imaginilor, a formelor de organizare a grupului de elevi etc.

*Înțelegerea noilor conținuturi-profesorul se preocupă de pedagogizarea, accesibilizarea acestora, în sensul prezentării lor pe „înțelesul elevilor”, crearea de sarcini pentru elevi care să solicite explicații, exemple personale, realizarea unor conexiuni între informații etc.

*Memorarea și păstrarea cunoștințelor învățate un timp cât mai îndelungat, profesorul este dator să-i determine de timpuriu pe elevi să utilizeze profitabil reguli mnemotehnice, (procedeul pîlniei, acronimele, propozițiile, itinerariul, camera romană, orașul etc. - vezi lucrarea Tehnici de învățare eficientă, Simona Bernat, Cluj- Napoca), metode și tehnici de muncă intelectuală independentă în general. Plecînd de la observația că învățăm 10% din ceea ce citim, 20% din ceea ce auzim, 30% din ceea ce vedem, 50% din ceea ce vedem și auzim în același timp, 70% din ceea ce discutăm cu ceilalți, 80% din ceea ce experimentăm personal și 95% din ceea ce îi învățăm pe ceilalți, profesorul trebuie să apeleze la tehnici active de predare-învățare dar și la o predare susținută de mijloace audiovizuale așa cum ar fi retroproiector, videoproiectorul, filmele didactice etc. pentru că acestea au un impact pozitiv asupra elevilor. Astăzi se vorbește tot mai mult de învățarea prin cooperare – (una dintre metode fiind Învățarea prin Predare- unde elevii învață unii de la alții în timpul orei.

*Actualizarea cunoștințelor (atunci cînd elevii vor avea nevoie de ele) va fi mult ușurată de obișnuirea elevilor de a utiliza cunoștințele învățate în clasă și în școală, în contexte cât mai variate.

Cunoscînd aceste lucruri, profesorul poate contribui la optimizarea învățării la fiecare dintre elevii săi prin: dezvoltarea capacităților lor de învățare, dezvoltarea motivației învățării, îmbunătățirea predării, crearea de situații de învățare adecvate etc.

Sarcina 2. Faceți diferență între: învățare, instruire, învățare școlară.

Sarcina 3. Clarificați specificul învățării școlare

Condițiile interne și externe ale învățării școlare

Condițiile interne ale învățării școlare

Sarcina 1. Studiați și analizați textul de mai jos

Condițiile interne ale învățării școlare. Învățarea este determinată de o serie de condiții și cauze, unele dintre acestea facilitând, altele dimpotrivă, făcând dificilă realizarea sa. Condițiile interne sunt reprezentate de o serie de factori psihologici (procese, funcții, însușiri și stări psihice) și neurofiziologici constitutivi personalității elevului fiecare dintre ei având o pondere diferită în diferite etape și momente ale acestei activități.

Condițiile interne se împart în următoarele grupe:

◆*Factori cognitivi:* percepția, spiritul de observație și reprezentările; memorarea logică, ceea ce implică înțelegerea celor învățate; gândirea cu formele sale (convergentă și divergentă) și atributele ei (flexibilitate, fluiditate, originalitate, operativitate, caracter critic, profunzime); imaginația creatoare și reproductivă.

◆*Factori afectivi-motivaționali:* dispoziția pentru activitatea de învățare, sentimente intelectuale (curiozitatea, satisfacția intelectuală, sentimentul de mirare, al noului, de respect și admirație pentru valorile științifice); interesul cognitiv, dorința și curiozitatea de a cunoaște multiple și variate aspecte ale realității naturale, sociale și culturale; dorința de a-și însuși o profesie și de a fi folositor societății prin practicarea ei cu competență; aspirații, convingeri și idealuri superioare referitoare la viitorul său profesional; capacitatea de efort voluntar susținut în activitatea de învățare, perseverența și încrederea elevului în posibilitățile sale intelectuale; exigența față de sine și de calitatea activității de învățare, atitudinea lui favorabilă față de această activitate; demnitatea și spiritul de răspundere, spiritul de ordine și de disciplină etc.

◆*Factori instrumentali:* aptitudinea de a învăța este o structură psihică complexă, care se definește prin coparticiparea și interacțiunea specifică și optimă a unor funcții psihice, procese psihice și aptitudini implicate în activitatea de învățare (atenție, organizare perceptiv-motorie, memorie, gândire, imaginație, spirit de observație și inteligență), precum și folosirea unor procedee raționale de învățare; aptitudinea școlară se manifestă în desfășurarea activității de învățare, în raport cu o anumită sarcină de învățare și/sau cu un obiect de învățămînt, asigurînd și condiționînd realizarea acesteia la un nivel performanțial superior și asimilarea facilă, deplină și temeinică a conținutului obiectului respectiv.

◆*Alți factori sunt:* priceperea elevului de a-și organiza judicios activitatea de învățare și de a o imbrina cu odihna activă; deprinderea de a învăța în mod sistematic și continuu; capacitatea de transfer, ce implică reactualizarea selectivă a cunoștințelor anterioare și valorificarea lor în situații și activități noi sau similare cu situația de învățare.

Factori fiziologici: starea de sănătate, echilibrul funcțional al organismului, în special cel neuro-psihic; integritatea funcțională a sistemului nervos și al analizatorilor; formarea cu ușurință a legăturilor nervoase temporale și diferențierea facilă, fină și selectivă a stimulilor, inclusiv a celor verbali.

Motivația- definită ca fiind forța care activează, direcționează și menține un comportament.
Motivația și învățarea școlară:

» motivația și afectivitatea se implică reciproc în procesul învățării școlare, urmărindu-se ca relația dintre elev și materialul de învățat să fie pozitivă, pentru a putea genera stări afective, emoții superioare și chiar sentimente intelectuale, morale, estetice -elemente constitutive ale atitudinilor. Stările afective pozitive generează motive sau constelații de motive, interese pentru diferite obiecte de învățămînt, formarea convingerilor și chiar a concepției despre lume și viață;

»învățătorul va pune accent pe motivația pozitivă, va utiliza rațional motivația negativă, va căuta să convertească motivația afectivă în motivație cognitivă, pe cea extrinsecă în motivație intrinsecă, în funcție de caracteristicile de vîrstă ale elevilor;

»analiza motivelor învățării este importantă, atât din perspectiva facilitării efectelor pozitive, cat și din perspectiva identificării cauzelor eșecului școlar, a prevenirii acestora și a adoptării unor măsuri de optimizare.

Legea optimumului motivațional reprezintă intensitatea optimă a motivației care permite obținerea unor performanțe superioare în activitatea de învățare sau cel puțin a celor dorite de elev. Prin această lege este exprimată relația care trebuie să existe între dificultatea sarcinii de învățare și intensitatea motivului, a subiectului în activitatea de răspuns la solicitări.

Relația dintre dificultatea stilului și intensitatea motivului: sensul relației dintre dificultatea stilului și intensitatea motivului depind de gradul de dificultate a sarcinii de îndeplinit și modul de percepere a acesteia de către elev. Astfel apar două situații: 1. când dificultatea sarcinii este apreciată corect de către subiect, atunci intensitatea motivului va fi corespondentă cu dificultatea sarcinii, realizându-se astfel optimum motivațional; 2. când dificultatea sarcinii este percepută incorect de către subiect, fie prin supraapreciere, fie prin subapreciere, se realizează supramotivarea, respectiv submotivarea.

Optimumul educațional se obține prin crearea unui ușor dezechilibru între intensitatea motivului și dificultatea sarcinii astfel: dacă dificultatea sarcinii este medie, dar supraapreciată de către subiect, atunci este necesară reducerea nivelului intensității motivației intensitatea motivului pentru a se obține o intensitate medie, suficientă pentru realizarea sarcinii; dacă dificultatea sarcinii este medie, dar este subapreciată de către subiect, atunci se impune o ușoară supramotivare voluntară din partea subiectului; dacă dificultatea sarcinii este mare, dar este apreciată ca fiind facilă sau de nivel mediu, atunci se impune o creștere mai accentuată a nivelului motivației pentru a atinge intensitatea necesară îndeplinirii ei.

Starea de submotivare și de supraestimare trebuie evitate datorită efectelor negative pe care le generează în plan neuro-psihic și în activitatea de învățare.

Sarcina 2. Clarificați fiecare factor intern de învățare școlară

Sarcina 3. Extindeți condițiile învățării, indicând sursa bibliografică

Condiții externe ale învățării școlare

Sarcina 1. Studiați și analizați textul de mai jos

Acestea sunt reprezentate de o serie de factori și aspecte, care definesc personalitatea celui care programează și dirijează învățarea școlară și contextul în care ea se desfășoară. În această categorie includem:

Statutul profesorului. Exercițarea profesiei didactice presupune însușirea a trei componente specifice: 1. competența profesională - asigurată și fundamentată pe cunoștințe de specialitate; 2. competența pedagogică (didactică și educativă) asigurată de cunoștințele psihopedagogice și de aptitudinile pedagogice (talentul pedagogic); 3. competența de a întreține relații atât pe verticală în ierarhia superioară, dar și cu beneficiarii procesului educațional -elevi, părinți, comunitate.

Rolul învățătorului în societatea contemporană: învățătorul nu este doar o simplă sursă de informații ci este o personalitate ce amplifică și nuanțează valențele educative ale acestor cunoștințe, el este cel care conduce activitatea didactică; învățătorul are mai multe funcții în școală și anume: organizator al procesului de învățămînt, educator, partener al educației, membru al corpului profesoral; fiecare cadru didactic dispune de o cultură generală, care trebuie să fie cât mai vastă, de o cultură de specialitate temeinică, în conformitate cu cerințele disciplinelor predate, precum și de o cultură psihopedagogică ce include competențe profesionale, tehnici de lucru, modalități de acțiune.

Mediul școlii și al clasei de elevi. Școala poate fi abordată din două perspective, atât ca instituție, cât și ca organizație: instituția este o structură relativ stabilă de statusuri și roluri, în cadrul căreia indivizii își pot satisface anumite trebuințe și pot exercita funcții sociale; organizația generează raporturi de cooperare, de schimb, dar și de conflicte între participanți, prin modul în care sunt divizate sarcinile, sunt distribuite rolurile, prin norme, reguli ce reglementează comunicarea și conduitele, prin recompensele acordate.

Rolul principal al școlii este de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate și are următoarele caracteristici: *structură:* clase de elevi, colectiv profesoral, ierarhie de competență; proces complex de relații între participanți: elevi, profesori, directori; școala este un sistem deschis ce dezvoltă o funcție primară (acțiunea asupra elevilor) și o funcție secundară (asupra comunității).

Condițiile ce trebuie satisfăcute de clasa de elevi sunt: instaurarea unor relații colegiale întemeiate pe stimă și încredere reciprocă, adoptarea unor atitudini de bunăvoință și acceptare reciprocă în relațiile interpersonale.

Mediul socio-familial. Mediul familial: statusul socio-economic vizează rangul pe care familia îl ocupă în societate, exprimat prin cuantumul veniturilor și prestigiul ei. Acesta se suprapune și interacționează cu nivelul cultural și climatul psihosocial din interiorul familiei. Cea mai importantă variabilă a acestui status este nivelul de educație al părinților, venitul familial, valori economice, bunuri. Un nivel mai înalt de educație al părinților corelează în mod pozitiv cu atitudinea lor față de educație și față de școală în special; nivelul cultural din familie exprimat printr-un set de reguli, prin aderarea la un sistem de valori, atitudini, credințe va influența dezvoltarea personalității.

Climatul psihosocial: este o variabilă a mediului familial, prin care se exprimă structura interioară a familiei, relațiile intrafamiliale dintre membrii săi, compoziția familiei; fiecare dintre aceste variabile este generatoare de diferențe în ceea ce privește dezvoltarea personalității, mai ales dacă se realizează o funcție afectivă și protectoare.

Igiena învățării. Condiții igienico-sanitare: asigurarea iluminăției optime în clasă și în camera de locuit. Valorile mai mari sau mai mici determină un efort neurofiziologic sporit (suprasolicitare) din partea analizatorului vizual, generând astfel oboseala acestuia și reducerea capacității de concentrare a atenției; asigurarea unei temperaturi moderate, confortabile și aerisirea spațiilor de învățare, pentru a asigura cantitatea de oxigen necesară bunei funcționări a creierului, influențează pozitiv -în mod indirect randamentul învățării; activitatea intelectuală, deci și învățarea, determină o intensificare a proceselor metabolice din creier și, implicit, creșterea consumului de oxigen, fapt ce impune aerisirea spațiului în care elevii învață, în caz contrar producându-se fenomenul de blocaj neurofiziologic și psihic; altă condiție importantă este eliminarea zgomotelor tulburătoare, care distrag atenția; orice activitate, deci și cea instructiv-educativă, desfășurată mai mult timp, fără întreruperi sau foarte intens provoacă oboseală. Atunci când subiectul este interesat de munca sa, când îi place, când capătă satisfacție din rezultatele ei, el se simte mai puțin obosit. Dacă nu se asigură odihna necesară, poate apărea oboseala cronică -surmenajul, ce presupune atât tulburări fiziologice, cât și psihice; fenomenul oboselii poate fi prevenit prin câteva modalități: somnul, intercalarea în procesul muncii a unor perioade de odihnă, dozarea corespunzătoare a volumului și intensității efortului, a timpului de muncă impus elevilor, în conformitate cu particularitățile lor de vârstă, întocmirea științifică a orarului școlar, alternarea muncii intelectuale cu munca fizică, stabilirea și respectarea unui regim zilnic al elevului, formarea unui stil rațional de muncă intelectuală, asigurarea unei motivații adecvate, asigurarea și organizarea utilă a timpului liber etc.

Simplificând și sintetizând condițiile prezentate, putem formula următoarea concluzie: eficiența învățării școlare depinde de personalitatea celor două ființe care interacționează, educatorul și educatul, și de caracteristicile microclimatului fizic și psihosocial (familial și școlar) în care se desfășoară.

Specificul învățării școlarului mic. Intrarea în școlarizare se subsumează întru totul caracteristicilor de profil al unei faze de tranziție, ocupând o poziție specială în configurația tabloului copilăriei. Ea marchează începutul celei de-a treia perioade a copilăriei, ce se va întinde pe un spațiu de patru ani (între 6/7 ani - 10/11 ani), pînă în pragul pubertății și, implicit, în pragul preadolescenței.

Începutul vieții școlare este începutul unei activități de învățare care îi cere copilului atât un efort intelectual considerabil, cât și o mare rezistență fizică.

Factori care influențează învățarea. Dezvoltarea fizică: se observă o creștere mai lentă în primii doi ani de școlaritate, iar în ceilalți doi ani creșterea este mai accentuată atât la înălțime cât și în greutate; diversele componente ale corpului - claviculele, toracele, coloana vertebrală - suportă un puternic proces de osificare. Se întăresc articulațiile și se intensifică calcifierea oaselor mainilor. Crește volumul mușchilor, forța musculară și se dezvoltă musculatura fină a degetelor mainii; însușirea funcției scrisului reclamă o poziție corectă a corpului în bancă și dozarea efortului de punere în mișcare a aparatului motor al mîinii.

Procesele de maturizare fizică fiind în curs de realizare, are o mare importanță prevenirea pozițiilor incorecte în bancă, evitarea supraîncărcării ghiozdanului, care poate produce deplasări ale coloanei.

Mișcarea, sportul, joacă un rol decisiv în călirea organismului la această vîrstă; ritmul trepidant al activității școlare îl face pe copil să pară mereu grăbit: mănîncă în fugă, se spală pe apucate, își ia precipitat ghiozdanul și pornește alergînd spre școală. Aceste caracteristici comportamentale suportă oscilații specifice, cu tendințe de accentuare, ori diminuare în funcție de tipul de sistem nervos. Efortul fizic și intelectual, reglat de consumurile energetice din organism și din creier imprimă o marcă specifică instalării stării de oboseală, cu specificul ei de la un copil la altul. La aceasta se adaugă variația ce o introduce deosebirea după sex, care, după nouă ani, fetele se separă spontan de băieți în timpul jocului.

Regimul de muncă și de viață: mica școlaritate este perioada cînd se modifică substanțial regimul de muncă și de viață, caracteristicile tensionale generate de evenimente care domină și marchează tabela de valori ale școlarului mic; școala introduce în activitatea copilului un anumit orar, anumite planuri și programe pentru activitate.

Mediul școlar: este complet diferit față de mediul familial, el fiind creat, cum observă M. Debesse, nu pentru a distribui satisfacții afective, ci pentru o muncă disciplinată, continuă, organizată; școala constituie un mediu care, în locul unui grup restrîns, cel de joc, oferă copilului o colectivitate și un loc de muncă, cu numeroase întrepătrunderi -mentale, afectiv-morale- care se constituie ca un important resort al dezvoltării psihice.

Adaptarea școlară: presupune o maturitate din partea copilului, o trecere de la afectivitatea îngustă din mediul familial și interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers de legături sociale și ași asuma îndatoriri; se înregistrează dificultăți multiple de adaptare generate de o bază psihofiziologică precară (instabilitate neuropsihică), fie de fixațiile și conflictele afective de proveniență sociofamilială (încăpățanare, negativism), fie de însuși mediul școlar (sarcini copleșitoare, educatori dificili, fără experiență, clase suprapopulate, care împieteză asupra obținerii stării de atenție și a disciplinei necesare bunei desfășurări a lecției). De aici comportamente de retragere în sine, împrăștiere, compensare prin mijloace nedorite.

Șocul școlarizării: mutațiile bruște care acompaniază noua vîrstă, mutațiile care se petrec sub acțiunea mediului școlar, aduc cu sine noi cunoștințe, noi tehnici intelectuale, noi exigențe și îndatoriri, i-au determinat pe specialiști să vorbească de șocul școlarizării, pe care l-au asemănat cu cel al nașterii sau debutului pubertății. Noul mediu social, obositor, provoacă adeseori o frică paralizantă. De aici importanța deosebită a socializării prin grădiniță, care, interpusă între familie și școală contribuie la atenuarea șocului începutului de școală; mediul școlar aduce cu el un climat mai rece și mai puțin protector decît cel familial și din grădiniță. Cadrul didactic afișează un raport mai rezervat, mai puțin intim cu elevii, iar colegii sunt mai puțin dispuși să dea înțelegere față de cel ce stă îmbufnat.

Sarcina 2. Clarificați fiecare factor extern de învățare școlară

Sarcina 3. Extindeți condițiile învățării, indicând sursa bibliografică

II. Specificul procesului educațional din perspectivă incluzivă

Sarcina 1. Studiați și analizați conținutul suportului la unitatea 2 subunitatea 2.4 . Specificul procesului educațional din perspectivă incluzivă

Sarcina 2. Caracterizați conceptele de bază aferente abordării individualizate completând tabelul de mai jos prin 4-5 enunțuri.

identificarea	intervenția timpurie	abordarea holistică	centrarea pe copil
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Sarcina 3. Continuați itinerarul principiilor directoare care clarifică esența conceptului centrare pe copil:

- Toți copiii au dreptul la o
- Fiecare copil este un.....

- Copiii sunt participanți activi la
- Importanța învățării centrate pe copil derivă

Sarcina 4. Clarificați caracteristicile conceptului *centrare pe copil* în baza enunțurilor de mai jos:

1. Predarea și învățarea sunt ”personalizate”, ceea ce înseamnă că abordează cerințele speciale și necesitățile distincte de învățare, interesele, aspirațiile copiilor concreți.
2. Copiii progresează în educație atunci când li se demonstrează ca au dobândit cunoștințele și abilitățile pe care le așteaptă.
3. Există o mare doză de flexibilitate în procesul de învățare: copiii pot învăța ”oricând și oriunde”, adică în afara clasei tradiționale și a mediului școlar clasic (Este vorba despre învățământul la distanță, educația non- și informală etc.).
4. Copiii au oportunitatea de face alegeri în privința propriului parcurs de învățare și de a contribui la proiectarea experiențelor de învățare.

Sarcina 5. Enumerați elementele-cheie ce constituie temelia edificării unor sisteme intrașcolare de suport educațional, care au în atenție cerințele speciale ale fiecărui copil ce necesită suport adițional în învățare, utilizând fig. 3 de la p. 58

Sarcina 6. Estimați atribuțiile/responsabilitățile învățătorului implicat în lucrul cu copiii cu CES la nivelul clasei și extra-școlă.

Sarcina 7. Dezvoltați principiile mediului incluziv racordându-le la principiile ECD, folosind tabelul propus.

<p>Principii psiho-pedagogice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - principiul centrării pe personalitatea celui evaluat (educat), pe caracteristicile sale individuale și de vârstă; - principiul motivării pentru învățare; - principiul confidențialității; - principiul succesului; - principiul transparenței și participării la procesul evaluării (copil/părinte/reprezentant legal al copilului). 	<p>Principii didactice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - principiul relevanței și eficienței; - principiul integranței procesului educațional de predare-învățare-evaluare; - principiul priorității autoevaluării; - principiul flexibilității în alegerea instrumentelor de evaluare; - principiul corelării evaluării formative cu cea sumativă. 	<p>Principiile mediului incluziv</p>
---	---	---

III. Formarea competenței școlare

Sarcina 1. realizabilă pe baza CE (2014), Curriculum disciplinar cl. I –IV (2018) și a Ghidului de implementarea a curriculumului disciplinar cl. I - IV (2018)

◆ Curriculum național. Învățământ primar, aprobat prin Ordinul MECC nr. 1124 din 20.07.2018.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

◆ Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: ©MECC; Lyceum, 2018.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

1.1 Studiați și analiza Codul Educației (2014)

◆ Codul Educației al RM, 2014

<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>

1.2 Identificați articolul unde este stipulat Idealul educațional și Finalitățile educaționale

1.3 Reproduceți definiția Idealului Educațional în baza Cod. Ed.

1.3.1.

a. Studiați Articolul 40. Structura curriculumului din CE (2014) și enumerați categoriile de documente curriculare care sunt stipulate ca produse curriculare în Curriculumul Național al Republicii Moldova.

b. Clarificați structura și conținutul Planului-cadru de învățământ pentru anul curent de studiu

1.4. Enumerați competențele –cheie conform Cod. Ed.

1.5 Studiați și analizați Curricula școlare/Ghidul de implementare a curricula școlare

1.6 Definiți Curriculumul pentru învățământul primar (2018)

1.7 Reconstruiți sistemul de competențe pentru învățământul primar

1.8 Clarificați conținutul competențelor transversale/transdisciplinare circumscrise de profilul de formare al absolventului.

1.9 Spuneți ce proiectează profilul absolventului și cum se structurează el.

1.10 Enumerați sistemul de conținuturi pentru învățământul primar.

1.11 Justificați structura curriculumului disciplinar prin exemple concrete: competențe specifice, administrarea disciplinei, repartizarea orientativă a orelor pe unități de conținut, unități de învățare a orelor pe unități de conținut

1.12 Spuneți:

- de unde derivă competențele specifice disciplinei

- cum se deduc unitățile de competențe

- ce reprezintă unitățile de conținut

- ce prezintă activitățile de învățare și produsele școlare recomandate

Sarcina 2. realizabilă pe baza: textului din unitatea 2.2, Curric. Școl. cl I –IV (2018) și a Ghidului de implementarea a curricula (2018)

2.1 Reproduceți, în scris,:

- definiția Competenței

- definiția Competenței școlare (CS)

2.2 Descrieți algoritmul procesului de formare a unei competențe (Cum se formează competențele?)

2.3 Apreciați rolul obiectivelor în formarea competențelor

2.4 Spuneți:

- de unde derivă obiectivele lecției

- unde sunt incluse obiectivele lecției

- de cine sunt elaborate obiectivele lecției

2.5 Clarificați în funcție de ce se formulează obiectivele lecției și de unde sunt ele deduse

2.6 Explicați:

- Ce procedură de operaționalizare este recomandată la formularea obiectivelor lecției

- Ce verbe se vor evita în formularea obiectivelor lecției

- Ce pași trebuie respectați în formularea obiectivelor lecției

- Ce tahonomii sunt propuse pentru alegerea verbelor de acțiune

III. Structurarea lecției după secvențele instructionale în școala primară din Republica Moldova, din perspectiva metodologiei curriculumului pentru învățământul primar

Sarcina 1 realizabilă în baza textului suport 4.4 și a modelului de proiect - didactic

1.1 Enumerați etapele/secvențele instructionale specifice lecției centrate pe formare de competențe - modelul Gagne

1.2 Ilustrați conținutul fiecărei etape instructionale specifice lecției centrate pe formare de competențe - modelul Gagne

1.3 Identificați etapele instructionale specifice lecției centrate pe formare de competențe - modelul Gagne în baza modelului de proiect propus.

Sarcina 2 realizabilă în baza textului suport 4.4 și a modelului de proiect - didactic

2.1 Enumerați etapele/secvențele instrucționale specifice lecției centrate pe formare de competențe - modelul ERRE

2.2 Ilustrați conținutul fiecărei etape instrucționale specifice lecției centrate pe formare de competențe - modelul ERRE

2.3 Identificați etapele instrucționale specifice lecției centrate pe formare de competențe în baza modelului de proiect propus ERRE

Sarcina 3 realizabilă în baza textului suport 4.3 și a modelului de proiect – didactic

3.1 Caracterizați tipurile de lecții, care urmăresc a fi realizate la proiectarea unei lecții centrate pe formarea de competențe la nivelul primar de învățământ recomandate de către pedagogia contemporană, dar și de experții în elaborarea curriculumului modernizat din Republica Moldova (2011) completând tabelul de mai jos

TIPUL LECȚIEI	CARACTERISTICA	SECVENȚELE LECȚIEI
de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor		
de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor		
de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor		
de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor		
de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor		
mixtă		

IV.

Specificul strategiei didactice în programarea și realizarea activităților centrate pe elev la nivelul primar de învățământ școlar

Descrierea metodelor de instruire specifice elevilor din cl. I – IV

I Metode de comunicare

I Metode de comunicare

Sarcina 1. Pe baza suportului de text 5.3.2 și 5.3.3, a lucrului individual la acest subiect, selectați și descrieți câte o metodă de comunicare, aplicabilă la vârsta școlară mică, completând tabelul propus mai jos.

Metode de comunicare		
Clasificare	Caracteristici	Exemple specifice cl. I-IV și sursa accesată
<i>Metode de comunicare orală</i>		
<i>Metode de comunicare scrisă</i>		
<i>Metode de comunicare oral-vizuală</i>		
<i>Metode de comunicare interioară</i>		

II. Metode de exploarare

Sarcina 2. Pe baza suportului de text 5.3.2 și 5.3.3, a lucrului individual la acest subiect, selectați și descrieți câte o metodă de exploarare, aplicabilă la vârsta școlară mică, completând tabelul propus mai jos.

Metode de exploarare		
Clasificare	Caracteristici	Exemple specifice cl. I-IV și sursa accesată
<i>Metode de explorare directă a realității</i>		
<i>Metode de explorare indirectă a realității</i>		

III. Metode de acțiune

Sarcina 3. Pe baza suportului de text 5.3.2 și 5.3.3, a lucrului individual la acest subiect, selectați și descrieți câte o metodă de acțiune, aplicabilă la vârsta școlară mică, completând tabelul propus mai jos.

Metode de acțiune		
Clasificare	Caracteristici	Exemple specifice cl. I-IV și sursa accesată
<i>Metode de acțiune efectivă, reală sau autentică</i>		
<i>Metode de acțiune simulată sau fictivă</i>		

IV. Metode interactive de grup

Sarcina 4. Pe baza suportului de text 5.3.2 și 5.3.3, a lucrului individual la acest subiect, selectați și descrieți câte o metodă interactivă, aplicabilă la vârsta școlară mică, completând tabelul propus mai jos.

Metode interactive de grup		
Clasificare	Caracteristici	Exemple specifice cl. I-IV și sursa accesată
<i>Metode de predare-învățare interactivă în grup</i>		
<i>Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare</i>		
<i>Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității</i>		
<i>Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare</i>		
<i>Metode de cercetare în grup</i>		

II. – III. Elaborarea și proiectarea etapelor Modelului ERRE – cadru de învățare și gândire ce facilitează formarea competențelor (4 ore)

Sarcini:

1. Selectați un subiect/temă la DP

Indicați clasa

Determinați competența specifică pe care doriți să o atingeți

Indicați unitățile de competențe pe care doriți să le dezvoltați

Formulați obiectivele lecției:

Formulați sarcini de tipul:

- Implică-te! în Evocare
- Informează-te! și Procesează informația! În Realizarea sensului
- Comunică și decide! și Apreciază! în Reflecție
- Acționează! în Extindere

Ce resurse informaționale și metodologice (literatura utilizată, metode, tehnici, procedee, forme de organizare a procesului de învățare) vei utiliza: _____

2. Proiectați etapa evocării utilizând schema propusă la subiectul ales:

Etape	Activități de învățare planificate, formularea clară a sarcinilor didactice-educative	Descrierea modalității de realizare a sarcinilor	Timp	Tehnici și forme de organizare a procesului
<p>1. Evocare Valorificarea cunoștințelor anterioare <i>Implicarea activă a elevilor</i> Motivarea, trezirea interesului Crearea contextului pentru formularea scopurilor proprii de învățare La această etapă elevul realizează sarcini de tipul: 1. Implică-te!</p>				

3. Proiectați realizarea sensului, utilizând schema propusă la subiectul ales:

Etape	Activități de învățare planificate, formularea clară a sarcinilor didactice-educative	Descrierea modalității de realizare a sarcinilor	Timp	Tehnici și forme de organizare a procesului
<p>2) Realizarea sensului Stabilirea contactului cu informația nouă Prelucrarea informației Monitorizarea propriei înțelegeri Menținerea implicării și a interesului. Sarcini de tipul: 2. Informează-te! <i>(lectură, ascultare activă)</i> 3. Procesează informația! <i>(reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou).</i></p>				

4. Proiectați reflecția, utilizând schema propusă la subiectul ales:

Etape	Activități de învățare planificate, formularea clară a sarcinilor didactice	Descrierea modalității de realizare a sarcinilor	Timp	Tehnici și forme de organizare a procesului
<p>3) Reflecție Schimb de idei cu referință la cele studiate <i>Crearea contextului pentru manifestarea atitudinilor față de cele învățate</i> Aprecierea utilității temei noi <i>Asigurarea învățării durabile</i> Evocarea, motivarea pentru studiu independent <i>Tema pentru acasă</i> Elevilor li se propun sarcini de tipul: Comunică și decide! (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicați-l și la etapa de realizare a sensului). Apreciază!</p>				

5. Proiectați extinderea, utilizând schema propusă la subiectul ales:

Etapă	Activități de învățare planificate, formularea clară a sarcinilor didactice	Descrierea modalității de realizare a sarcinilor	Timp	Tehnici și forme de organizare a procesului
<p>4. Extindere Elevii realizează un transfer de cunoaștere: <i>Aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate.</i> Aplică cele însușite în situații de integrare autentică. <i>Își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.</i> Elevilor li se propun sarcini de tipul: Acționează! (simularea, exersarea competențelor necesare la locul de muncă, sarcini care îi pun în situația de a ieși din cadrul clasei, orei școlii în comunitate, la o întreprindere, în familie, cămin etc.)</p>				

Disciplina: *Didactica generală*

Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana

Evaluare formativă I

Forma: scrisă

Metoda: Eseu structurat

Timp : 60'

Conținuturi supuse evaluării:

Unitatea 1. Didactica generală-TMI

Unitatea 2. Procesul de învățământ obiect de studiu al didacticii

Unitatea 3. Normativitatea activității didactice

Unitatea 4. Lecția – principala formă de organizare a activității didactice

Subiectul eseului structurat: „Conținutul procesul de învățământ”

Sarcini la eseu:

- Analizați schema cognitivă la subiectul „Conținutul procesul de învățământ (anexa I)
- Definiți componentele procesului de învățământ și enumerați caracteristicile acestora, pe baza schemei propuse, indicând sursa din care va-ți inspirat

Indicații:

În redactarea eseului structurat veți lua în vedere următoarele repere:

- **în introducere:** prezentarea comentariilor cu privire la subiectul eseului - Ce înseamnă și care este importanța lui pentru activitatea Dvs.; Ce aspecte veți prezenta și de ce?;
- **în cuprins:** dezvoltarea argumentării în 3-4 idei principale însoțite fiecare de exemplificarea ideilor;
- **în concluzii:** recapitularea ideilor principale; concluzii și implicații, eventual viitoare perspective de studiu

Criterii de evaluare a eseului structurat:

Se acordă 1 punct pentru:

- corectitudinea definirii conceptelor;
- completitudinea indicării autorului care a definit conceptul;
- judiciozitatea alegerii sursei bibliografice;

Se acordă 1- 6 puncte pentru

- judiciozitatea organizării ideilor în scris (text cu structură clară, coerentă, echilibru între introducere, cuprins și încheiere, idei, raport între ideile principale și cele secundare);
- judiciozitatea analizei și interpretării ideilor în scris (buna relație între idei și argument, succesiunea logică a ideilor, abilitatea de a formula judecăți de valoare și de punctualitate);
- judiciozitatea concluziilor și implicațiilor, eventual viitoare perspective de studiu;
- corectitudinea așezării corecte a textului în pagină, lizibilitatea.

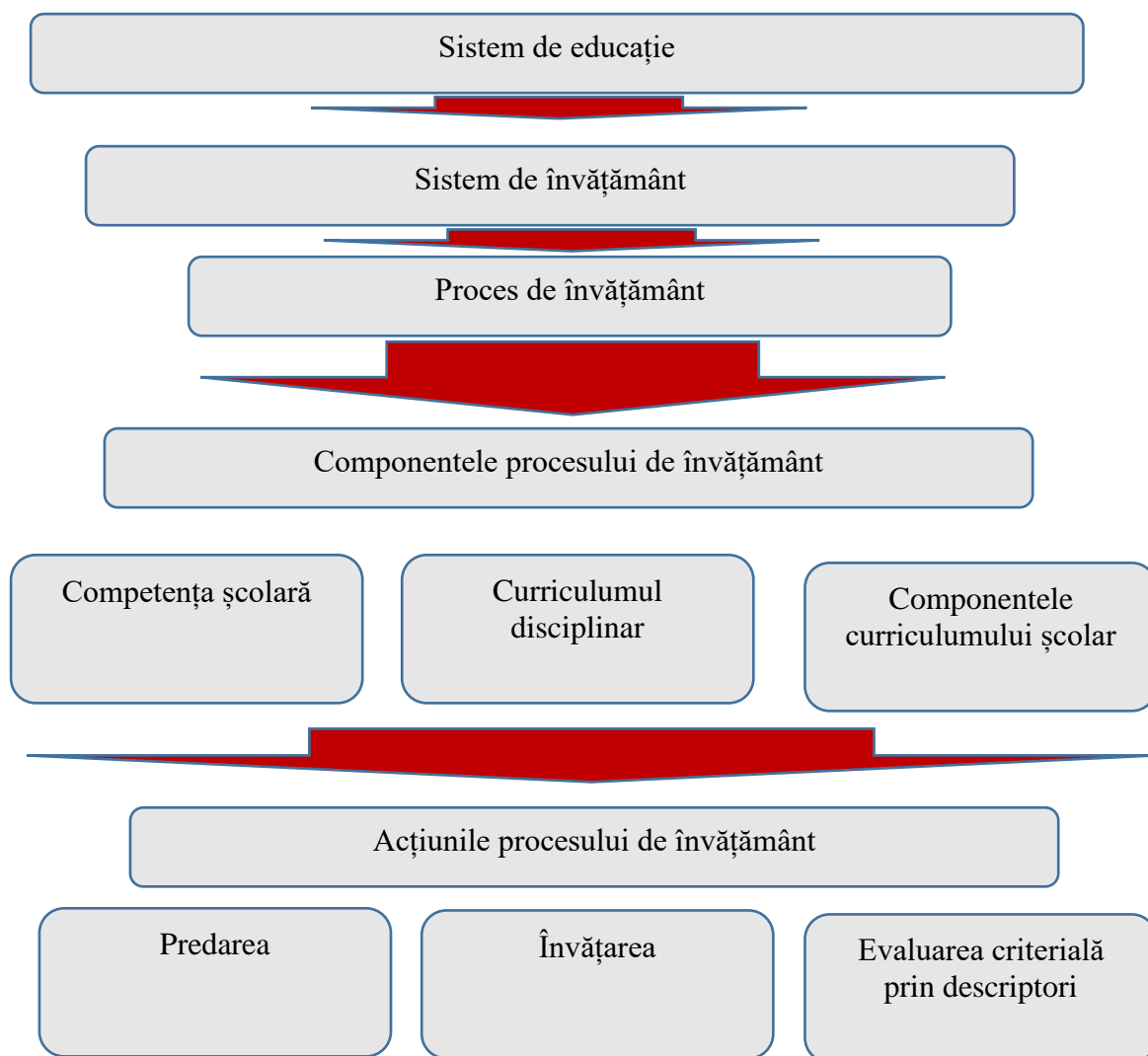
Punctaj maxim = 27 puncte

Nota ≈ (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) × 10

Examinator:

Saranciuc-Gordea L., doc. conf. univ.

Schema cognitivă la subiectul „Conținutul procesul de învățământ”



Disciplina: *Didactica generală*

Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana

Evaluare formativă II

Forma: scrisă

Metoda: lucrare scrisă *Modele de structurare a activităților didactice*

Timp: 1 săptămână

Conținuturi supuse evaluării:

Unitatea 5. Metodologia și tehnologia instruirii

Unitatea 6. Metodologia învățării prin colaborare

Unitatea 7. Proiectarea activităților educaționale

Indicații: pentru realizarea sarcinii se vor folosi următoarele surse: suportul de curs la disciplina DG; Curriculum Național. *Învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018. Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.*

Sarcini:

1.

1.1. Analizați rubricația tabelului de mai jos.

1.2. Reproduceți, în tabelul de mai jos, tipurile de lecție din perspectiva formării competențelor - modelul Gagné conform numerelor de ordine de la 1 la 6 din rubricația pe orizontală.

1.3. Raportați pentru fiecare tip de lecție secvențele instrucționale ale acestora conform numerelor de ordine completând rubricația tabelului pe verticală.

1. Lecția de.....	2. . Lecția de.....	3. Lecția de.....	4. Lecția de.....	5. Lecția de.....	6. Lecția
1.	1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.	4.	4.
5.	5.	5.	5.	5.	5.
6.	6.	6.	6.		6.
7.			7.		7.

2.

2.1. Analizați rubricația tabelului de mai jos.

2.2. Aranjați întrebările pe care se fundamentează fiecare fază a lecției în raport cu sarcinile/pașii acestora din șirul propus:

Ce am aflat? , Ce mi se pare mai important? Ce semnificație au pentru mine noile achiziții? , De ce cred asta? , Cum integrez noile achiziții în sistemul celor dobândite anterior?, Care este subiectul?, Ce știu deja despre el? Ce aștept, vreau și/sau ar trebui să aflu despre el?, De ce trebuie să aflu aceste lucruri? Ce înțeleg din aceste informații noi? completând tabelul de mai jos.

Fazele ERRE	Pașii/sarcinile fazelor ERRE	Întrebările pe care se fundamentează fiecare fază a lecției în raport cu sarcinile/pașii acestora
Evocare	1. Implică-te!	
Realizarea sensului	2. Informează-te!	
	3. Procesează informația!	

Reflecție	4. Comunică și decide!	
	5. Apreciază!	
Extindere	6. Apreciază!	

3.

3.1 Analizați rubricația tabelului de mai jos.

3.1 Ilustrați o modalitate practică de îmbinarea metodelor clasice cu tehnicile active consacrate în învățământul primar, indicând sursa bibliografică accesată, completând rubrica 3 și 4 .

Fazele ERRE	Metode clasice de predare-învățare	Tehnici de L – lectură, D – discuție, S – scriere	Sursa bibliografică accesată
1	2	3	4
<i>Evocare</i>	<i>Conversația - vehicularea cunoștințelor prin intermediul dialogului, discuțiilor, dezbaterilor</i>	<i>Asaltul de idei.....</i>	
<i>Realizarea sensului</i>	<i>Problematizarea - crearea în mintea celui instruit a unei stări conflictuale intelectuale pozitive, determinate de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme</i>	<i>Cubul.....</i>	
<i>Reflecție</i>	<i>Exercițiul - modalitate de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică, în vederea fixării celor dobândite</i>	<i>Gândește-perechi- prezintă.....</i>	
<i>Extindere</i>	<i>Euristica - (a descoperirii): metodologie de învățare cucerită, în care cel instruit devine subiect al educației, dobândind adevărurile prin eforturi proprii.</i>	<i>Proiectul.....</i>	

Acordarea punctajului:

Se acordă 1- 6 puncte pentru I-ul produs evaluat:

✓ **tipurile de lecție din perspectiva formării competențelor - modelul Gagné**

Criterii de evaluare:

- corectitudinea reproducerii tipurilor de lecție
- coerența exprimării scrise

Se acordă 1 - 38 puncte pentru al II-lea produs evaluat:

✓ **secvențele instrucționale ale tipurilor de lecție din perspectiva formării competențelor**

Criterii de evaluare:

- adecvanța raportării secvențelor de lecție la tipul de lecție
- coerența exprimării scrise

Se acordă 1 - 10 puncte pentru al III-lea produs evaluat:

✓ **fazele lecției – modelul ERRE**

Criterii de evaluare:

- corectitudinea identificării
- corectitudinea ordonării

Se acordă 1 - 6 punct pentru al IV-lea produs evaluat:

✓ **îmbinarea metodelor clasice cu tehnicile active consacrate în învățământul primar**

Criterii de evaluare:

- adecvanța exemplului abordat în raport cu metoda clasică, etapele lecției și nivelul de învățământ primar
- corectitudinea alegerii exemplului în raport cu metoda clasică, etapele lecției și nivelul de învățământ primar
- corelarea exemplului ales în raport cu metoda clasică, etapele lecției și nivelul de învățământ primar
- judiciozitatea alegerii sursei bibliografice
- judiciozitatea organizării ideilor în scris (text cu structură clară, coerentă)
- corectitudinea așezării corecte a textului în rubrică, lizibilitatea.

Punctaj maxim: 60 puncte

Calcularea notei \approx (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) \times 10

Examinator:

Saranciuc – Gordea Liliana, dr.conf.univ.

Disciplina: Didactica generală**Titularul cursului:** Saranciuc – Gordea Liliana**Evaluare sumativă****Forma:** scris-orală**Metoda de evaluare:** portofoliu realizabil individual de fiecare student**Timp :** semestru**Conținuturi supuse evaluării:****Unitatea 1.** Didactica generală-TMI**Unitatea 2.** Procesul de învățământ obiect de studiu al didacticii**Unitatea 3.** Normativitatea activității didactice**Unitatea 4.** Lecția – principala formă de organizare a activității didactice**Unitatea 5.** Metodologia și tehnologia instruirii**Unitatea 6.** Metodologia învățării prin colaborare**Unitatea 7.** Proiectarea activităților educaționale

Indicații de completare a dosarului: Fiecare unitate de curs include sarcini și instrumente de învățare, realizabile de fiecare student în mod individual, constituind conținutul cantitativ și calitativ al portofoliului (anexa 3):

- *Sarcină de lucru , teme de reflecție, evaluare și autoevaluare;*

- *Jurnal de unitate (Ce am învățat: Ce pot să aplic ☺);*

- *Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste*

Indicații de prezentare a dosarului:**Ca rezultat al studiului la disciplină:**

- Am învățat să:
- Am conștientizat că am nevoie să-mi dezvolt:
- ✓ cunoștințele referitoare la:
- ✓ capacitățile de a:
- ✓ calitățile personale pentru a:

Criterii de evaluare

Pentru evaluarea obiectivă a portofoliului au fost luate în vedere două categorii de criterii generale:

a) criterii pentru evaluarea calității portofoliului și a produsului realizat (1-3) ;

b) criterii pentru evaluarea calității activității studentului, a procesului pe care l-a parcurs (4-11) (anexa 3.1)

Pentru fiecare criteriu se atribuie între 1-5 puncte. Totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (11 criterii înmulțite cu 5- punctajul maxim).

Transformarea punctajului obținut în notă se face prin regula mărimilor proporționale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obținut 45 puncte va avea nota 8,18.

$$45 \cdot p \rightarrow \frac{45 \times 10}{55} = \frac{450}{55} = 8,18$$

Examinator:**Saranciuc-Gordea L., doc. conf. univ.**

Un dosar de învățare /portofoliu va cuprinde:

- lista conținutului cestuia, (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/fișe etc. și numărul paginii la care se regăsește);
- argumentația care explică ce lucrări sunt incluse în dosar, de ce este importantă fiecare și cum se articulează între ele într-o viziune de ansamblu a studentului cu privire la subiectul respectiv;
- lucrările pe care le face studentul individual sau în grup;
- rezumate;
- eseuri;
- articole, referate, comunicări;
- fișe individuale de studiu;
- proiecte și experimente,
- teme pentru acasă;
- probleme rezovate;
- rapoarte scrise-de realizare a proiectelor;
- teste și lucrări semestriale;
- chestionare de atitudini;
- înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfășurată de student individual sau împreună cu colegii săi;
- interviuri de evaluare;
- observații pe baza unor ghiduri de observații;
- reflecțiile proprii ale studentului asupra modalităților de învățare, ale obstacolelor întâlnite, ale procedeeelor de depășire a lor;
- autoevaluări scrise de student sau de colegii săi;
- alte materiale, hărți cognitive, contribuții la activitate care reflectă participarea studentului la derularea și soluționarea temei date;
- viitoare obiective pornind de la realizările curente ale studentului pe baza intereselor și a progreselor înregistrate.

Un accent deosebit la evaluarea portofoliului se va pune pe:

- identificarea punctelor tari și slabe ale pregătirii studenților ;
- întărirea încrederii în ei (motivare) ;
- predicția performanțelor universitare și a șanselor de reușită în cariera didactică ;

Tendențele înregistrate în acest domeniu vor fi:

- aprecierea se se făcă în cadrul cursului și seminarului (nu doar prin examene scrise/orale, în finalul acestei activități) ;
- la apreciere să participe și studenții ;
- criteriile după care se face aprecierea și se acordă notele să fie precizate de la început și aduse la cunoștința studenților ;
- să se dea o atenție mai mare evaluării procesului, nu rezultatelor ;
- să se evalueze competențele (de a ști, a face și a fi).

Criterii de apreciere/indici și punctaj acordat la evaluarea portofoliului

Criterii de apreciere/indici	Punctaj	1	2	3	4	5
1. Prezentare: - stabilirea scopului și a obiectivelor urmărite în cadrul portofoliului; - justificarea de evidență a evoluției dosarului : * dacă este complet; * estetică generală.						
2. Rezumate: - ceea ce a învățat studentul și succesele înregistrate; - calitatea exprimării; - concordanța cu temele date; - cantitatea lucrărilor.						
3. Lucrări practice: - adcvarea la scop, - eficiența modului de lucru; - rezultatul lucrărilor practice; - dacă s-a lucrat în grup sau individual; - repartizarea eficientă a sarcinilor.						
4. Reflecțiile studentului pe diferite părți ale dosarului: - reflecții asupra propriei munci; - relecții despre lucrul în echipă (dacă e cazul); - așteptările studentului de la activitatea desfășurată.						
5. Cronologie. - punerea în ordine cronologică a materialelor; - modul de gândire, elaborare și structurare a portofoliului (logica structurării materialului, argumentarea ideilor etc.).						
6. Autoevaluarea studentului: - autoevaluarea activităților desfășurate; - concordanța scop-rezultat; - progresul făcut; - nota pe care crede că o merită	<input type="text"/>					
7. Pregătire-Conținut-Structură: - cunoașterea conținuturilor depozitate, familiarizarea cu lucrările de domeniu; - adecvat în raport cu auditoriul, interes, claritate, profunzime, orizont						
8. Limbajul verbal utilizat/ Rostire: - claritate, accesibilitate ; - audibilitate, ton, ritm, fluiditate; *elementele de comunicare paraverbală: - calitățile vocii, intonația, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ; *elemente de comunicare nonverbală: - limbajul mimicogestual, privirea, gesturile și alte elemente de comunicare nonverbală, ținuta generală ;						
9. Folosirea timpului-Mijloace uzuale: - în limitele alocate, echilibru între secțiunile expunerii; - claritate, conciziune, abilitate.						
10. Siguranța de sine-impact. - cunoașterea capacității proprii; - prezență, dinamism, autoritate.						
11. Comportare-Aspecte de comportament altele decât verbale: - structurarea auditoriului, ținută, manieră, gesturi; - legătura cu auditoriul, măsura în care îl determină să participe la prezentare ; - măsura în care convinge auditoriul.						