

**MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” din mun. CHIȘINĂU**

Facultatea Pedagogie
Catedra: Pedagogia Învățămîntului Primar

Didactica Învățămîntului Primar
(suport de curs)

Saranciuc-Gordea Liliana,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Chișinău, 2017

CZU

Lucrarea este elaborată în conformitate cu curriculumul universitar.

Autor:

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

Lucrarea se adresează studenților specialității Pedagogia învățămîntului primar în vederea abilitării viitorilor învățători în conceperea și derularea activităților didactice formale prin valorificarea SDCE în vederea optimizării permanente a activității de predare-învățare, ca modalități esențiale de realizare a obiectivelor fixate prin programele de formare și constituie un suport didactic pentru cursul dat, dar va fi utilă tuturor celor interesați de formarea și dezvoltarea personalității în devenire.

Cuprins

Unitatea 1. Introducere - Metodologia învățământului primar în noua paradigmă educațională

- 1.1. Definirea conceptului MPI
- 1.2. Sensul științific al strategiei centrate pe elev/subiectul învățării
- 1.3. Diversitatea strategiilor didactice. Tipuri de strategii
- 1.4. Opțiuni strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev
- 1.5. Selectarea și elaborarea strategiilor educaționale axate pe formarea de competențe
- 1.5.1 Modelul trifazic - cadru oportun pentru formarea/dezvoltarea competențelor

Unitatea 2. Strategiile de predare și învățare în cadrul tehnologiei didactice

- 2.1 Strategia didactică centrată pe elev în vizorul tehnologiei instruirii și metodologiei
- 2.2 Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea și caracteristicile principalelor grupe de metode.
- 2.2.1 Descrierea metodelor de instruire
- 2.2.1.1 Metode de comunicare orală –metode expositive
- 2.2.1.2 Metode de comunicare orală -metode conversative-dialogate
- 2.2.1.3 Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare scrisă
- 2.2.1.4 Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare internă
- 2.2.1.5 Metode de explorare directă a realității
- 2.2.1.6 Metode de explorare indirectă a realității
- 2.2.1.7 Metode de acțiune reală asupra realității -bazate pe acțiunea practica
- 2.3 Procesul de modernizare al metodelor clasice
- 2.4 Noile metode didactice și resursele lor educative
- 2.5 Mijloacele de învățământ rol, funcții, valențe formative

Unitatea 3. Metodologia învățării prin colaborare

- 3.1 Învățarea prin colaborare/cooperare
- 3.2 Specificul strategiilor de învățare prin colaborare
- 3.3 Cooperarea și competiția elemente specifice învățării în grup
- 3.4 Strategii interactive. Construcția și dezvoltarea grupurilor educaționale
- 3.5 Clasificarea metodelor și tehnicilor interactive de grup

Unitatea 4. Diferențierea și individualizarea din perspectiva strategiilor centrate pe elev

- 4.1 Abordarea diferențierii și personalizării din perspectiva strategiilor centrate pe elev (curriculară)
- 4.2 Învățarea centrată pe elev diferențiată
- 4.2.1 Diferențierea din perspectiva strategiilor didactice

Unitatea 5. Specificul activităților didactice interconexe lecției: pauza dinamică, tema pentru acasă

- 5.1 Probleme psihopedagogice ale utilizării pauzei dinamice
- 5.2 Managementul temelor pentru acasă
- 5.2.1 Rolul temelor pentru acasă
- 5.2.2 Rolul învățătorului și a părinților în gestionarea temei pentru acasă
- 5.2.3 Tipologia temelor pentru acasă

Unitatea 1. Introducere - Metodologia învățămîntului primar în noua paradigmă educațională

1.1. Definierea conceptului MPÎ

1.2. Sensul științific al strategiei centrate pe elev/subiectul învățării

1.3. Diversitatea strategiilor didactice. Tipuri de strategii

1.4. Opțiuni strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev

1.5. Selectarea și elaborarea strategiilor educaționale axate pe formarea de competențe

1.5.1 Modelul trifazic - cadru oportun pentru formarea/dezvoltarea competențelor

Cuvinte cheie: MPÎ- metodologia procesului de instruire ; SD-strategie didactică ;

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să definească conceptele: MPÎ, SD;

- să relateze despre sensul larg și restrîns al conceptului MÎP și SD;

La nivel de aplicare:

- să determine structura și dimensiunile MPÎ;

- să compare conținutul accepiunilor asupra unei SD; caracteristicile globale ale SD, funcțiile principale ale SD;

- să stabilească legături între elementele de structură a SD;

La nivel de integrare:

- să dezvolte importanța teoretică și practică a conceptului MPÎ; corelația dintre sarcina de învățare și situația de învățare care desemnează SD.

1.1. Definierea conceptului MPÎ

Disciplina „Didactica generală, în calitatea sa de știință pedagogică fundamentală, poate fi definită ca teorie generală a procesului de învățămînt.

Metodologia procesului de învățămînt (MPÎ) reprezintă "ansamblul de principii normative, reguli și procedee aplicabile diverselor discipline și forme de instruire" (De Landsheere, Viviane, 1992, pag. 120).

Sensu larg al conceptului- MPÎ este extins pînă la nivelul întregului obiect de studiu al didacticii generale, vizînd astfel *problematika didacticii generale*, abordabilă la nivelul unui "model sistematic de proiectare și evaluare a întregului proces de învățămînt", *în termeni de tehnologie a instruirii* (vezi Ionescu, Miron; Chis, Vasile, în Ionescu, Miron; Radu, Ion, coordonatori, 1995, pag. 139).

Sensul restrîns, al conceptului **MPÎ** vizează *ansamblul metodelor, procedeele și mijloacelor aplicabile în activitatea didactică/educativă conform obiectivelor pedagogice specifice și concrete ale acesteia*. Cu alte cuvinte sensul dat vizează modalitățile practice de valorificare a procedeelelor și a mijloacelor didactice în vederea eficientizării activității de predare-învățare-evaluare.

Perspectiva de abordare pedagogică a problemei presupune depistarea celor două tendințe de abordare a metodologiei procesului de învățămînt, în sens prea larg sau prea în sens restrîns. Metodologia științei evidențiază importanța construcției teoretice care orientează modalitățile, procedeele și mijloacele de cercetare a realității, aplicabile la nivelul activității umane aflate în studiu, respectiv la nivelul acțiunii didactice.

Metodologia procesului de învățămînt (**MPÎ**) *reprezintă astfel teoria care vizează definirea, clasificarea și valorificarea metodelor-procedeelelor-mijloacelor didactice în vederea optimizării permanente a activității de predare-învățare-evaluare*. Această viziune pedagogică conferă metodologiei didactice valoarea unei teorii sistemice și praxiologice, care angajează la nivelul de

predare-învățare-evaluare un ansamblu de tehnici de eficientizare a acțiunii de instruire. Optimizarea lor ca metode-procedee-mijloace didactice, implică intervenția teleologică a obiectivelor pedagogice care asigură:

-corelarea permanentă a metodologiei alese cu conținutul proiectat, realizabil și evaluabil în termenii raportului:”intrare”(stare inițială a clasei de elevi în contextul resurselor existente)-calitate a procesului de învățămînt-„ieșire”(situația elevilor la sfârșitul activității didactice respective);

-crearea și susținerea mediului adecvat pentru realizarea activității de predare-învățare-evaluare;

- secvenționarea conținutului predat-învățat-evaluat în funcție de reacțiile formative (cognitive-afective-motivaționale-acționale/psihomotorii) declanșate în cadrul activității didactice;

- implicarea tuturor resurselor de instruire formală, dar și nonformală și informală, disponibile la nivelul preprocesului de învățămînt.

Această funcționalitate complexă, pe care obiectivele pedagogice o imprimă metodologiei didactice, asigură și infrastructura tehnicilor de eficientizare a instruirii. Prin promovarea priorității obiectivelor pedagogice în raport cu conținutul instruirii, tehnicile alese sunt orientate permanent spre structura acelor metode care servesc efectiv elevului.

Constatăm, ***tehnicele de eficientizare a activității de predare-învățare-evaluare, respectiv metodele, procedeele și mijloacele didactice formează structura metodologiei procesului de învățămînt. Metodele didactice*** reprezintă acțiunile subordonate realizării scopurilor activității de instruire prin avansarea unor căi de învățare eficientă din perspectiva elevului. ***Procedeele didactice*** reprezintă operațiile care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în diferite situații concrete. ***Mijloacele de învățămînt*** reprezintă instrumentele naturale, artificiale, tehnice (auditive, vizuale, audiovizuale), informaționale etc., cu caracter auxiliar în raport cu metodele și procedeele didactice.

Dimensiunile conceptului pedagogic de metodologie a procesului de învățămînt (**MPÎ**) ***reflectă***, pe de o parte, ***capacitatea metodelor-procedeeor-mijloacelor didactice de angajare la nivelul unui proiect de acțiune coerentă și eficientă***; pe de altă parte, ***vizează capacitatea cadrului didactic de a aplica teoria instruirii la condițiile concrete ale clasei de elevi prin angajarea resurselor fiecărei metode și ale fiecărui procedeu și mijloc de instruire.***

Dimensiunea teoretică a conceptului ***explicită și interpretează natura, conținutul, forma și clasificarea posibilă a diferitelor metode, procedee și mijloace didactice, valorificabile ca acțiuni, operații și instrumente eficiente în activitatea educațională de predare-învățare-evaluare.***

Dimensiunea practică a conceptului ***operațională*** zăzază ***trăsăturile specifice metodelor didactice care subordonează procedeele și mijloacele didactice relevante prin deschiderea și interacțiunea lor, care solicită nivelurile superioare ale creativității pedagogice, definatorii pentru personalitatea învățătorului.***

Importanța conceptului de metodologie a procesului de învățămînt este semnificativă prin evidențierea următoarelor ***contribuții teoretice și practice***:

- orientarea acțiunii complexe de conducere tehnologică a instruirii prin intermediul metodelor, procedeeor și mijloacelor didactice, raportate permanent la obiectivele activității de predare-învățare-evaluare;

- perfecționarea continuă a proiectului de activitate didactică/educativă prin (re)adoptarea celor mai eficiente metode, în condițiile schimbărilor permanenete care apar la nivelul corelației subiect-obiect/profesor-elev;

- dezvoltarea operațională a tuturor resurselor anagiate în activitatea didactică/educativă, în sens larg și în sens restrâns.

Semnificația largă a *metodologiei procesului de învățămînt* valorifică logica cercetării științifice, necesară atât în faza proiectării cât și în faza realizării și a finalizării activității de instruire. *Metodologia procesului de învățămînt* reprezintă astfel „teoria metodelor și a procedeelelor didactice”[dicț. De ped].

Semnificația restrînsă a *metodologiei procesului de învățămînt* valorifică „nucleul tare” al acestei activități, concentrat la nivelul acțiunii metodelor de instruire, perfectibile prin implicarea resurselor operatorii și instrumentale ale procedeelelor și ale mijloacelor didactice.

Așdar, *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-toate încorporate prin strategii didactice.*

A adopta o strategie presupune a emite o ipoteză de lucru, a adopta o linie directoare de acțiune ce 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.

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 învățămînt 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 restrîns strategia didactică este echivalentă cu metoda de învățămînt, 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.

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, procedeelelor, mijloacelor de învățămînt, formelor de organizare a învățării” (Cerghit, I., 1983, p. 59) sau „expresia unității organice a metodelor, procedeelelor, 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). Devine clară posibilitatea acestora de a aparține atât predării, cât și învățării precum și scopul ultim al utilizării lor (dincolo de creșterea eficienței procesului didactic!): contopirea acestora într-o singură categorie, cu rol modelator în direcția autoeducării/autoinstruirii. Cel asupra căruia urmează să se centreze strategia și cel care urmează să o integreze

și valorifice este una și aceeași persoană: beneficiarul activității didactice, elevul/studentul/adultul. Ca atare, chiar atunci când e vorba de distincția teoretică dintre strategii ale predării și strategii ale învățării, dacă vom avea în vedere perspectiva finalității lor, vom constata că ele fac parte dintr-o singură categorie de strategii: acelea centrate pe elev.

Atunci când se pune problema configurării (a lua anumită formă: ori de predare, ori de învățare) unei strategii educaționale, există mai multe perspective de focalizare:

1. obiectivele de realizat, în funcție de acestea se structurează întregul curriculum;
2. conținuturile pe care se centrează procesul didactic, strategiile depind de natura, complexitatea și volumul acestora;
3. metodele prin care acesta se prelucrează, comunică, asimilează, profilul strategiei este determinat, în mod fundamental, de metoda pe care se articulează;
4. selectarea, combinarea și dozarea componentelor strategiei în raport cu ansamblul factorilor determinanți.

Dacă enumerarea elementelor determinative ale constituirii strategiei didactice s-ar opri la acest nivel, s-ar face o greșală capitală: nu s-ar ține seama de resursa umană, reprezentată atât de profesor (din perspectiva concepției sale personale asupra actului formativ, pregătirii, experienței, motivației, creativității, aptitudinii pedagogice) cât, mai ales, de elev (definit ca persoană cu profil psihologic individualizat, nevoi, aspirații, interese, aptitudini, ritm personal de învățare, nivel al pregătirii anterioare).

În concluzie, acțiunea de structurare concretă a oricărei strategii educaționale trebuie să pornească de la factorul uman dat și să parcurgă toate dimensiunile curriculum-ului, inclusiv componenta evaluării. Integrând acestei ultime accepțiuni ale conceptului de strategie educațională (și cea mai des folosită în demersurile practice) observațiile anterioare, se poate proceda la o sistematizare teoretică a celor mai utilizate taxonomii ale strategiilor (Vlasceanu, L., 1988, p. 260):

- forma de organizare a activității: individuală, microgrupală, frontală;
- modul de organizare a conținutului învățării: fragmentat, integrat, global;
- modul de prezentare a conținutului învățării: expozitiv, problematizat, euristic;
- modul de intervenție a educatorului în timpul lecției: permanent, episodic, alternativ;
- modul de programare a sarcinilor aplicative și de consolidare: imediat, seriat, amânat.

Dacă la aceste criterii adăugăm și altele cum ar fi: modul de dirijare a învățării, tipul învățării, tipul de raționament abordat, natura competențelor dominante, mijloacele de învățământ folosite, tipul lecției avem o imagine de ansamblu asupra diversității paletei strategiilor educaționale prin intermediul cărora se poate interveni activ și creativ în activitățile didactice.

Interesul manifestat de profesori/învățători pentru optimizarea rezultatelor procesului didactic se exprimă în încercarea acestora de a identifica și propune strategii mai eficiente.

Principalele tendințe înregistrate în planul perfecționării și modernizării strategiilor educaționale sunt sistematizate de Stanciu M. (2003, p. 229-234) în următoarele categorii:

- reevaluarea strategiilor tradiționale, criticate mai ales pentru caracterul pasiv al elevilor în procesul de predare-învățare;
- amplificarea impactului strategiilor de tip activ-participativ;
- accentuarea fără precedent a caracterului euristic al strategiilor didactice;
- diversificarea metodologiei didactice;â
- folosirea cu precădere a unor metode de tip acțional, cu caracter aplicativ;
- însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală;
- informatizarea strategiilor prin integrarea învățării asistate de calculator;
- îmbinarea activității frontale cu cea pe grupe și individuale;

- realizarea diferentierii si personalizarii activitatii de instruire.

Încercînd să identificăm elementul generator al acestor tendințe, cauza pentru care se caută o optimizare tot mai pronunțată a strategiilor, ajungem la elev și la reușita lui socială.

Aceste abordări le vom detalia în subcapitolul următor.

În loc de concluzii:

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.

1.2 Sensul științific al strategiei centrate pe elev/subiectul învățării

Putem considera astfel *centrarea pe elev* ca fiind o cale de abordare a procesului instructiv-educativ ce are ca finalitate valorificarea optima a elevului ca subiect al învățării. *Centrarea pe elev este o strategie activă*, ce necesită construirea în timp real a unei experiențe de învățare pozitivă și semnificativă, într-o relație democratică, nondirectivă. Aceste precizări antrenează realizarea unei necesare comparații între real și dezirabil, între ce/cum este elevul? și ce/cum am vrea să fie elevul?

Ce/cum este elevul?	Ce/cum am vrea să fie elevul?
Obiect	Subiect
Produs	Partener
Dirijat	Autonom
Orientat algoritmic/stereotipic	Orientat creativ/euristic
Pasiv	Activ
Indiferent	Responsabil
Unilateral valorizat	Complex valorizat
Nedescoperit, necunoscut	Descoperit, revelat

Corelat cu aceasta nouă opțiune asupra elevului, apar, inevitabil, modificări în statutul profesorilor. Ne putem pune, în mod firesc, întrebări cum ar fi: – Ce roluri mai are învățătorul? Unde și cum mai acționează acesta? Se poate pune problema unei modificări reale de statut și rol pentru profesor? Dacă da, ce elemente de statut/rol pierde și ce câștigă?

Spre exemplu, rolul de emițător sau furnizor de cunoaștere se transformă, completat fiind cu ipostaza de învățător-consilier; astfel, elevul devine beneficiar al serviciilor educative, implicat activ și conștient în propria sa autoformare, într-o cu totul altfel de perspectivă decât pînă acum. Întreaga suită precedentă de întrebări conturează chestiunea puterii și/sau autorității profesorului. Mai exact, a tipului de autoritate a acestuia (normativă, epistemică, socială, morală).

Încercarea de a sistematiza transformările poate să arate ca mai jos:

Ce poate pierde profesorul?	Ce poate câștiga profesorul?
Poziția centrală în derularea activității didactice	Poziția de partener în derularea activității didactice

Perspectiva de deținător unic al adevărurilor absolute, de tip teoretic	Perspectivă diverse ale adevărurilor relative, de tip experiențial
Caracterul livresc al predării	Caracterul aplicativ și interdisciplinar al predării
Comunicare agresivă/pasivă	Comunicare asertivă
Soluțiile unice, convergente	Soluțiile diverse, divergente
Prestigiul oficial atribuit	Prestigiul dobândit/recunoscut

Pentru a putea conduce cu succes procesul educațional, ar fi bine ca viitorul sau actualul profesor să se implice conștient, optînd pentru varianta avantajoasă dezvoltării elevilor săi, de respectare a valorilor individuale. Învățătorul va renunța la prerogativele sale bazate pe autoritate normativă, transformîndu-se din învățător-emițător al unicului adevăr didactic în învățător-consilier, facilitator al autoinstruirii. Concomitent, elevul dobîndește puteri și drepturi noi, asumîndu-și dificile responsabilități în ceea ce privește traseul său educațional.

În sinteză, direcțiile în care ar urma să se manifeste responsabilitatea elevului sunt:

- să se exprime pe sine (sincer, curajos, deschis, cu încredere în valoarea sa autentică dincolo de inerențele limitări, în polivalența personalității sale și autenticitatea acesteia, în drepturile și libertățile sale, pe bază de respect acordat celorlalți, în frumusețea și atractivitatea diversității lor);

- să comunice (adekvat, empatic, asertiv, valorificînd limbajul proactiv, autentic, curajos, coerent, tolerant, cu răbdare față de interlocutor și cu atenție față de punctul său de vedere);

- să participe activ la instruire/autoinstruire, respectiv, dezvoltare/ autodezvoltare (renunțînd treptat la ipostaza de comoditate și confort induse de cunoscut, la atitudinea pasivă sau de relativă „neputință”, la solicitarea repetată și nejustificată a sprijinului din partea profesorului sau a unor „algoritmi ai succesului”, verificați într-o perioadă precedentă în practica școlară. Să caute soluții, să colaboreze cu ceilalți, să valorifice experiențe diferite, să continue procesul de instruire și dezvoltare permanent, în afara cadrului instituționalizat, să extindă și valorifice achizițiile realizate, indiferent de tipurile și timpurile activității);

- să acorde timp pentru instruire și autoinstruire (din multitudinea opțiunilor de petrecere a timpului să aloce în mod conștient, prin decizie proprie, timp pe care să-l folosească productiv și creativ în scopul instruirii și autoinstruirii, nu prin constrîngere, obligativitate sau sancțiune, fără a necesita control din partea adulților);

- să fie activ în relația cu profesorii săi (prin dezvăluirea sinelui și implicare deschisă în sarcina, eliminarea falselor obstacole de tip cognitiv sau afectiv, prin formulare de întrebări și soluții lipsite de complexe și de frica greșelii, prin consolidarea unor relații echilibrate, de implicare și valorizare a colegilor și a celorlalți participanți la procesul formativ);

- să ia decizii în ceea ce-l privește, să aleagă (prin implicare în proces în cunoștința de cauză, prin relativă analiză și identificare a efectelor, prin acceptarea posibilității de a greși și a obține rezultate atît așteptate cît și, mai ales, neașteptate, posibil neplăcute, prin angajamentul de a suporta demn consecințele negative ale propriilor decizii).

Cîștigul final îl reprezintă raportarea mai adecvată la realitate din perspectiva dimensiunii trăirii și manifestării libertății personale spre deosebire de paradigma tradițională, care, în mod corespunzător, îngreudește accesul la libertate și manifestarea acesteia, așa cum se poate vedea mai jos (Cornelius, H.,Faire, S.,1996, p. 124):

TREBUIE FATĂ DE PREFER	
EU sunt NEVOIT	EU PREFER
AUTORITATE	AUTONOMIE
Acțiunile sunt direcționate de persoane cu autoritate din trecutul	Acțiunile au logica lor internă de a fi realizate

său prezentul meu			
MĂ SUPUN	MĂ RĂZVRĂTESC	DE ACORD	IMPOTRIVĂ
RESENTIMENT FRUSTRARE	REZISTENȚĂ VINĂ	ACCEPT CONSECINȚELE	ACCEPT CONSECINȚELE
VREAU SĂ MĂ RĂZBUN		ÎMI ASUM RESPONSABILITATEA	
VICTIMĂ	OPRESOR	DESCOPERIREA LIBERTĂȚII PERSONALE	

1.3 Diversitatea strategiilor didactice. Tipuri de strategii

Cercetările pedagogice arată o mare diversitate de strategii didactice care stau la dispoziția profesorului. Diversitatea vine în sprijinul pedagogului cu cât stăpânește 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 în lucrarea sa *Instruirea școlară* identifică următoarele categorii de strategii didactice, în funcție de anumite criterii:

- **după domeniul activităților instrucționale predominante** (Bloom, Merrill și Kelety, 1981; Lesgold, 1984; Cerghit, 1993): strategii *cognitive*, strategii *psihomotorice*, strategii *afectiv-motivaționale*, strategii *combinatorii*;

- **după strategiile gândirii se pot identifica** (Anderson, 1980; Di Vista, 1983; Norman, 1985; Campione și Brovn, 1998):

- strategii *inductive* (traseul cognitiv pornește de la percepția intuitivă la explicație, de la exemplul concret la idee),

- strategii *deductive* (traseul cognitiv pornește de la principiu la exemplu, de la ipoteză la faptul testat prin observație și experiment),

- strategii *transductive* (traseul cognitiv este unul sinuos, prin apelul la raționamente tranzitive, metaforice, eseistice etc.),

- strategii *analogice* (traseul cognitiv este mediat printr-un model);

- strategii *mixte* (traseul cognitiv este unul compilativ, interactiv și dinamic);

- **după gradul de structurare a sarcinilor de instruire** (directivitate / permisivitate), strategiile pot fi de următorul tip (O'Neal, 1988; Wertsch, 1991; Barca, 1995; Iucu, 1999; Coll, 1999):

- strategii *algoritmice* (impun o dirijare strictă a învățării, prescriind un comportament specific fiecărui obiectiv),

- strategii *sem-iprescrise, nealgoritmice* (dirijarea nu mai este strictă pentru procesul de învățare, iar comportamentele vizate de obiective nu mai sînt atît de clar conturate (sînt conferite spații largi deciziilor secundare)),

- strategii *euristice* (cultivă descoperirea, încurajînd comportamentele de căutare, sprijină elevul în procesul de luare a deciziilor, punînd-l în situații de risc și incertitudine etc.). [Romița B. Iucu, pag.100, 2001]

Ioan Cerghit în lucrarea sa *Sisteme de instruire alternative și complementare* dă, după părerea noastră, o tipizare destul de amplă a strategiilor didactice. Una din **primele distincții** ale lor este:

- *strategii *generale* – cele care pot fi aplicate în diverse situații;

- *strategii *particulare* – care sînt specifice unor anumite situații;

*strategii *centrate* - pe elev, conținut sau pe ambele aspecte.

●după natura activității putem distinge:

- strategii *cognitive* (de prelucrare a informației prin conceptele sau reprezentările existente deja în memoria elevilor sau de prelucrare a informației prin rezolvări de probleme);
- strategii *acționale* sau *psihomotorii*;
- strategii *afectiv-emoționale* (de învățare prin trăire afectivă).

●după implicare creatoare / noncreatoare a profesorului în activitatea didactică (I.Davies, 1971) se pot departaja:

- strategii *rutinare* (bazate pe obișnuință, automatism, ca aplicare a unor rețete rezultate în baza repetiției îndelungate, a stereotipizării și șablonizării unor practici),
- strategii *bazate pe complexe de deprinderi* (ca moduri mai generale, globale și mai suple de abordare a predării, ușor aplicabile în situații de mare varietate),
- strategii *novatoare* (dau frâu liber imaginației și inteligenței profesorului, o abordare nouă a predării-învățării, de combinare a metodelor și celorlalte resurse necesare),
- strategii *imitative* (presupune a merge pe căi bătătorite, urmându-i pe alții).

●Ținând seama de logica gândirii pe care sînt invitați să o traverseze elevii putem vorbi de:

- strategii *inductive* – ce pun elevii în fața realității, prin analiza faptelor empirice, a exemplurilor, la desprinderea noțiunii, la principiile care le explică și la sinteze care le organizează,
 - strategii *deductive* (axiomatice) – folosite în scopul prezentării de adevăruri sub formă de axiome, postulate, idei, noțiuni și al formării gândirii ipotetico-deductive, demersul este invers celui inductiv, profesorul enunță principiul, regula etc. După care face proba faptelor, arată trăsăturile specifice,
 - strategii *transductive* (divergente) – generează idei originale, prin punere în relație a unor elemente considerate dispartate,
 - strategii *dialectice* – bazate pe punerea în relație a reprezentărilor, a conceptelor etc. într-o formă critică și problematizantă cu accent pe interacțiuni și asociații,
 - strategii *rezolutive* (ipotetice) – bazate pe construcție de ipoteze, pe problematizare, centrate pe gândirea divergentă sau pe cea convergentă,
 - strategii *analogice* – de învățare prin construire și utilizare de modele,
 - strategii *analitice* – cu accent pe examinarea unui obiect, fenomen, proces etc., în cele mai mici unități, ca modalitate de a stabili relații între elementele componente,
 - strategii *integrative* sau de *sinteză* ce îmbină gândirea cu acțiunea, studiul teoretic cu activitatea practică,
 - strategii *descriptive* centrate pe organizarea și clasificarea datelor, pe generalizarea prin modele taxonomice etc,
 - strategii *interpretative*,
 - strategii *ludice*,
 - strategii *mixte* (combinatorii), de tip inductiv-deductiv, deductiv-inductiv etc.
- După gradul de dirijare sau de nondirijare a învățării (Potolea D.) distingem:
- strategii *algoritmice* (prescriptive sau directive) care impun un drum precis, o determinare riguroasă a succesiunii de operații, care descriu pas cu pas parcurgerea procesului de învățare, care sînt directive și rigide, nu lasă loc pentru adaptări din mers,
 - strategii *bazate pe principiul programării*,
 - strategii *computerizate* - instruirea asistată la calculator,
 - strategii *semialgoritmice* – semiprescrise și semidirijate,

- strategii *euristice* – au trăsături comune cu investigația științifică, situează elevul în postura unui subiect epistemic, își asumă riscul încercărilor și al erorilor, nu impune structuri stricte, dirijarea profesorului este redusă la minim, accentul cade pe munca independentă, pe capacitatea de rezolvare autonomă a problemelor.

● **După modul de grupare a elevilor** strategiile se împart în: *strategii frontale; strategii de grup; strategii de microgrup; strategii de lucru în perechi (duale); strategii individuale; strategii mixte; strategii interactive.* [Cerghit I., p.283]

Malizia Gugliemo subordonează patru categorii de strategii care împreună asigură o împletire a aspectelor diferențierii cu cele ale diversificării:

- strategii *de diversificare a conținutului* învățământului în funcție de capacități și interesul fiecăruia,

- strategii *de diferențiere a obiectivelor* didactice,

- strategii *de diversificare a metodelor*,

- strategii *de diferențiere temporară*, prin recunoașterea dreptului fiecăruia de a studia în ritmul cel mai adecvat

● **Ținând cont de factorul de impuls a învățării deosebit:**

- strategii *externe* pentru care stimularea învățării vine din exterior,

- strategii *interne* reeditează ideea că pe măsură ce elevul câștigă experiență de învățare, devine din ce în ce mai capabil să pună în acțiune propriile strategii.[Apud I. Cerghit, pag.283]

A.Drăguțan și E.Grîu în lucrarea *Leția în perspectiva unei abordări sistemice a T.E.* definesc în funcție de caracterul determinant al învățării:

*strategii *prescrise* – bazate pe prescripții, pe norme, pe dirijarea strictă a învățării, care la rîndul său se divizează în: imitative, explicativ-reproductive, explicativ-intuitive, algoritmice, programate;

*strategii *neprescrise* – care pun accentul pe stimularea efortului propriu, pe încurajarea muncii independente și se divizează la rîndul lor în: euristice, explicativ-investigative, conversația euristică, descoperirea independentă, problematizarea, observarea investigativă, experimentul factual, cercetarea în echipă, creative.

La I. Nicola 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 algoritmatizat* – 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 ajunge 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.. [I.Nicola, 1996]

Elena Joița afirmă că diversitatea situațiilor rezultate din raportarea la obiectivele instruirii obligă profesorul la o grupare a strategiilor după obiectivele dominante, conținutul de învățat, resursele disponibile, timpul precizat, nivelul elevilor. Diverse tipuri de strategii sînt definitorii pentru situații globale și vor imprima o anumită structură a desfășurării, posibil însă de adaptat pe parcurs. Literatura de specialitate, după părerea autorului, inventariază diverse tipuri după criterii ca:

● **activitatea dominantă în procesul instruirii:**

***de predare:**

de prezentare, de urmărire a unor norme, prescripții, reguli de tip algoritmic, prin expunere, explicație, demonstrație, programare, exercițiu;

de activizare a elevilor în predare, prin intercalarea procedurilor sau metodelor participative, a muncii independente sau în grupuri mici;

de combinare a celor două modalități de predare, în variate proporții de asamblare;

de combinare a predării în mod expozitiv cu sarcini de învățare euristică, prin metode expozitiv-euristice (povestire, explicație, conversație, problematizare, descoperire, demonstrație, modelare, observare, studiu de manual, aplicație).

***de învățare:**

algoritmă: prin imitare de modele date, prin repetare, exersare, memorare, prin receptare, reproducere, prin cunoaștere concret-intuitivă, prin algoritmizare pas cu pas;

euristică: prin observare nemijlocită, prin rezolvare de probleme deschise, prin experimentare, prin dezbateri, dialoguri euristice, prin cercetări în grup, prin simulare, modelare, aplicații, prin tehnici de creativitate;

***mixtă, prin combinarea celorlalte moduri:**

de evaluare: inițială, continuă sau sumativă; de verificare prin metode specifice: observare, chestionare orală, lucrări scrise sau practice, teste docimologice, examene; de măsurare, notare a rezultatelor; de interpretare, apreciere calitativă; de simulare, de ameliorare, de prognosticare.

●natura obiectivelor dominante:

***de realizare a scopurilor:** predominant informative; predominant formative; predominant educative; în combinații variate a lor;

***de realizare a obiectivelor operaționale:** cognitive, atitudinale, psihomotrice, combinate;

***de realizare a obiectivelor specifice temelor, domeniilor.**

●modul de dirijare a învățării: de dirijare, pas cu pas; de semidirijare; de nonintervenție parțială.

●tipul de raționament abordat: de predare-învățare inductivă; de predare-învățare deductivă; de predare-învățare transductivă; de învățare prin analogie; de combinare a raționamentelor [E.Joița, 1998, pag.211]

I.Albulescu și M.Albulecu în lucrarea Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane afirmă, că în funcție de acțiunea predominantă în cadrul activității de predare și învățare, putem distinge mai multe tipuri de strategii didactice, care, de regulă preiau denumirea metodei de bază aleasă special pentru a realiza sarcina instructiv-educativă. Astfel avînd:

- ✚ strategii expozitive;
- ✚ strategii euristice;
- ✚ strategii bazate pe acțiunea de cercetare a elevilor;
- ✚ strategii algoritmice;
- ✚ strategii de manifestare a personalității elevului;
- ✚ strategii de evaluare. [I.Albulescu, M.Albulescu, 2000, pag. 95]

În concluzie prezentăm după Cucuș C. (2002) caracteristicile strategiilor clasice și ale celor centrate pe elev.

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
	Expune, ține prelegeri	Facilitează și moderează învățarea

Rolul profesorului	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

Concluzii:

Delimitări conceptuale:

- *în sens larg*, putem defini „strategia” ca modalitate de desfășurare și ameliorare a acțiunilor întreprinse în vederea atingerii unui anumit scop;

- *în sens pedagogic*, conceptul de „strategie” se referă la ansamblul de decizii, tehnici de lucru, procedee și operații care vizează modernizarea și perfecționarea componentelor procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale învățământului și educației;

- 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.

Caracteristicile strategiilor de predare-învățare :

- au caracter normativ, dar nu au rigiditatea unei reguli sau a unui algoritm de desfășurare. Dimpotrivă, ele constituie componenta dinamică și deschisă a situațiilor de instruire, caracterizată de o mare flexibilitate și elasticitate internă;

- demersul didactic general conturat prin strategiile educaționale nu este determinat riguros; el poate fi „ajustat” și adaptat la evenimentele instruirii și la condițiile de predare existente; imaginarea, proiectarea și aplicarea strategiilor de instruire reprezintă acțiuni care este recomandabil să se caracterizeze mai mult prin tentative decât prin certitudini, prin spirit de creație didactică și nu de execuție mecanică; departe de a fi o simplă tehnică de lucru, strategiile didactice poartă, în bună măsură, amprenta stilului didactic, a creativității didactice și a personalității învățătorului.

- funcția strategiilor de predare-învățare este de a structura și modela înlănțuirea situațiilor de învățare în care sunt puși elevii și de a declanșa la aceștia mecanismele psihologice ale învățării;

- elementele componente ale strategiilor de predare-învățare alcătuiesc un sistem; între ele se stabilesc conexiuni, interrelații și chiar interdependențe. O strategie didactică se poate descompune într-o suită de operații, etape, reguli de desfășurare, reguli de decizie, corespunzătoare diferitelor secvențe ale predării-învățării, dar se impune precizarea că fiecare decizie asigură trecerea la secvența următoare prin valorificarea informațiilor dobândite în etapa anterioară;

- 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 instructor-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.

Criterii de stabilire a strategiilor didactice:

- *concepția pedagogică și didactică generală* a perioadei respective, principalele orientări din didactica generală și din didactica specialității, precum și concepția personală a cadrului didactic, rezultat al experienței didactice proprii;

- *sistemul principiilor didactice* generale și sistemul principiilor didactice specifice disciplinei de studiu, care, referindu-se la problematica învățării, orientează și dirijează instruirea, stînd la baza analizei, proiectării, desfășurării și evaluării lor științifice;

- *competențele specifice disciplinei de studiu*; subcompetențele temei/capitolului și obiectivele operaționale ale activității didactice, care trebuie să se coreleze și să se armonizeze cu strategiile didactice utilizate. Pentru atingerea diferitelor tipuri de obiective (cognitive, psihomotorii și afectiv motivaționale) se concep strategii diferite (acestea se centrează pe obiectivele operaționale, se adaptează tipului acestora, dar se diferențiază foarte mult chiar și în cadrul aceluiași tip de obiective, funcție de finalitatea concretă urmărită);

- *natura și specificul conținutului științific* care face obiectul activității instructiv-educative: unul și același conținut poate fi predat și asimilat în moduri diferite în funcție de rolul pe care îl dețin cei doi componenți ai binomului educațional. Dacă elevul este cel care deține rolul principal în învățare, atunci noul va fi însușit prin observare directă, experimentări, descoperiri, exerciții intelectuale și practice, activități independente etc, iar dacă învățătorul deține rolul principal în învățare, el va transmite elevilor noile cunoștințe prin enunțare, expunere, deducere, explicații, demonstrații, modelări etc.;

- *clasa de elevi participanți la activitatea instructiv-educativă*, cu particularitățile sale: mărimea colectivului de elevi; gradul de omogenitate sau neomogenitate al colectivului; nivelul mediu de pregătire al clasei, în general, dar și la disciplina respectivă; particularitățile psihologice de vîrstă și individuale ale elevilor; mecanismele adoptate de aceștia; nivelul motivațional al elevilor pentru activitatea de învățare la disciplina respectivă; sistemul de interese și aspirații al elevilor; aptitudinile pe care elevii le au pentru obiectul de studiu respectiv;

- *experiența de învățare pe care o dețin elevii*, tipul de învățare adecvat situațiilor de instruire și particularităților elevilor, legitățile, teoriile și condițiile psihologice și pedagogice ale învățării;

- *natura* (exerciții, sarcini de lucru, activități practice etc) și *formele probelor de evaluare* (de tip sumativ, formativ sau alternante);

- *dotarea didactico-materială a școlii*, caracteristicile spațiului școlar și ale mediului de instruire, resursele didactice ale școlii (computere, aparatură audio-video, ustensile și aparatură de laborator, filme, diapozitive, planșe, monstre etc) și resursele care pot fi confecționate și/sau puse la dispoziția elevilor de cadrul didactic;

• *timpul școlar* disponibil pentru realizarea activității didactice respective – reprezintă o variabilă care influențează în mare măsură alegerea strategiilor didactice;

• *personalitatea și competența științifică, psihopedagogică și metodică a cadrului didactic,* stilul de activitate didactică, ingeniozitatea și creativitatea sa.

Cerințe psihopedagogice și metodice ale strategiilor de predare-învățare eficiente:

• alegerea strategiilor de predare-învățare trebuie să se realizeze în mod științific, respectiv să aibă la bază argumente referitoare la adecvarea lor la situația de instruire, la eficiența lor în condițiile respective și nu simpla improvizație sau intuiție a cadrului didactic;

• funcția strategiilor didactice fiind aceea de a structura și modela situațiile de învățare în care elevii să fie implicați cât mai activ, cu cât numărul sarcinilor de învățare comunicate elevilor este mai mare și intervențiile și/sau punctele de sprijin ale cadrului didactic sunt mai reduse ca număr și conținut, cu atât strategiile didactice sunt mai eficiente;

• întrucât în procesul instructiv-educativ se urmărește asigurarea progresului intelectual al elevilor, este necesară o armonizare a strategiilor de instruire cu nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor, dar și o impulsivare a evoluției acestora spre stadiul superior de dezvoltare intelectuală;

• este necesară o armonizare a strategiilor didactice cu motivația pe care o au elevii pentru studiul disciplinei și al temei respective, dar și o stimulare a acestei motivații. Ideal este ca motivarea elevilor să preceadă utilizarea unei strategii didactice și în același timp să decurgă din aplicarea acesteia.

Taxonomia strategiilor de predare-învățare

Criterii de clasificare a strategiilor didactice:

• După gradul de generalitate: generale (comune mai multor discipline de studiu); particulare (specifice unei discipline de studiu).

• După caracterul lor: de rutină (bazate pe automatisme rigide); bazate pe sisteme de deprinderi, pe moduri generale de abordare a predării pentru categorii de probleme; novatoare, creative (elaborate chiar de către cei care predau).

• După natura obiectivelor pe care sunt centrate: cognitive; acționale; afectiv - atitudinale.

• După evoluția gândirii elevilor: inductive; deductive; analogice; transductive; mixte.

• După gradul de dirijare a învățării există mai multe posibilități de clasificare: algoritmice (de învățare riguros dirijată); semialgoritmice (de învățare semiindependentă); nealgoritmice (de învățare preponderent independentă); prescrise (de dirijare riguroasă a învățării): imitative; explicativ-reproductive (expozitive); explicativ-intuitive (demonstrative); algoritmice; programate; neprescrise/participative (de activizare a elevilor): euristice (explicativ-investigative, investigativ-explicative, de explorare observativă, de explorare experimentală, de descoperire, bazate pe conversația euristică, problematizante, bazate pe cercetarea în echipă); creative (bazate pe originalitatea elevilor); mixte: algoritmico-euristice; euristico-algoritmice.

Elemente componente ale strategiilor didactice

Conceptul de strategie didactică presupune două aspecte foarte importante:

• în primul rând ne referim la modalitatea de combinare și corelare a metodelor, procedeelelor, 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 procedeelelor didactice;
- sistemul mijloacelor de învățămînt;
- modul de abordare a predării și a învățării, respectiv tipurile de învățare și mecanismele de asimilare a cunoștințelor și abilităților de către elevi.

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 rîndul ei, fiecare componentă a strategiei didactice reprezintă un sistem alcătuit din elemente care se îmbină și se sprijină reciproc.

Stiluri de predare. Funcțiile de predare se realizează și se exprimă prin: •comportamente de predare specifice; •stiluri de predare.

Comportamentele pedagogice :

- cunosc o mare varietate: de organizare, de impunere, de dezvoltare, de personalizare, de interpretare, de feed-back pozitiv și negativ, de concretizare, de afectivitate pozitivă și negativă etc.;

- se constituie în structuri comportamentale sau moduri de comportament. Cei mai mulți învățători par să aibă moduri proprii, specifice, de a preda. Atunci cînd un anumit mod de a preda se aplică de preferință, tinde să revină cu regularitate, să capete o anumită stabilitate și durabilitate; el poate constitui un stil de predare sau activitate didactică.

Stilul de activitate didactică:

- desemnează felul în care învățătorul organizează și conduce procesul de învățămînt, presupunînd anumite abilități, îndemănări sau priceperi din partea acestuia;

- are un caracter personal, fiind oarecum unic pentru fiecare institutor. El reflectă concepția și atitudinile pedagogice ale acestuia, competența și capacitatea lui profesională;

- diferitele stiluri se pot constitui în funcție de cîteva dominante sau aspecte constante care pot să caracterizeze conduita institutorilor, ca de exemplu:

- *deschiderea spre inovație – înclinație spre rutină;
- *centrare spre angajarea elevului – substituirea învățării cu predarea;
- *centrare pe conținut – preocupare pentru dezvoltarea elevului;
- *apropiat – distant;
- *permisiv – autoritar;
- *nivel înalt de exigențe – exigențe scăzute;
- *prescripție – independență etc.;
- *din perspectiva creativității se identifică:

*stilul creativ (există unii învățători care dovedesc mai multă flexibilitate decît alții în comportamentul lor didactic: aceștia sunt receptivi la ideile și experiențele noi; sunt atașați comportamentului explorativ; manifestă îndrăzneală, mai multă independență în gîndire și acțiunea didactică; au capacitate de a-și asuma riscuri; ei sunt dispuși să încerce noi practici, noi procedee, idei etc.);

*stilul rutinier (sunt și învățători care manifestă o suplețe redusă, sunt rigizi, dogmatici, oarecum refractari la schimbare, la inovație; sunt înclinați spre convențional, spre conservatorism; aceștia nu sunt dispuși să accepte decît lucrurile care converg cu optica lor inițială: tratează, de obicei, cu refuz solicitări ce presupun innoire).

Prin prisma centrării pe conținut – pe dezvoltarea personalității sunt institutori atașați materiei sau subiectelor predate, sau sunt institutori atașați dezvoltării personalității elevilor.

Un bun învățător este acela care este capabil de o mare varietate de stiluri didactice, având astfel posibilitatea să-și adapteze munca sa diferitelor circumstanțe, să confere predării flexibilitate și mai multă eficiență.

1.4 Opțiuni strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev

Pentru ca demersul comun al profesorului și elevilor să fie încununat de succes este necesară adoptarea unei strategii de acțiune, a unui anumit mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire. Întregul proces instructiv-educativ se desfășoară prin adecvarea la obiectivele urmarite a strategiilor susceptibile de reușită. Strategiile de predare și învățare ocupă un loc central în cadrul tehnologiei didactice. Proiectarea și organizarea activităților instructiv-educative se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului. În consecință, demersul sau va urma un anumit plan prestabilit și va plasa elevul în situația de învățare cea mai propice, într-un context de solicitări, condiții și resurse, care să permită dobândirea competențelor prefigurate prin obiective. Concepută ca un scenariu didactic cu structură complexă, strategia elimină în mare măsura hazardul, erorile, riscurile și evenimentele nedorite în practica pedagogică. Nu se are în vedere doar modalitatea în care elevul este îndrumat, ci și comportamentul său într-o activitate concretă de învățare. Pentru a se realiza, înșă, o interacțiune flexibilă între acțiunile profesorului și acțiunile elevului, este necesar să se țina seama de potențialul acestuia de pe urmă: motivație, capacitate de acțiune într-un anumit mod și de a opera cu anumite categorii de cunoștințe, nivel de pregătire, stil de învățare etc.

Dimensiunea structurală

Strategia didactică prefigurează traseul metodic cel mai logic și mai eficient, ce urmează a fi parcurs în abordarea unei înlănțuiri 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 să facă posibilă *dobândirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor la un nivel calitativ superior*.

Situațiile educaționale se pot reduce, în ultima instanță, la probleme ce trebuie rezolvate. O astfel de abordare a instruirii oferă certe avantaje din punctul de vedere al înțelegerii complexității activității educaționale.

În primul rând trebuie să observăm că rezolvarea unei probleme, oricât de facilă, necesită selectarea unei strategii de rezolvare. Strategia de rezolvare implică un set de operații:

- Definirea problemei (identificarea datelor de la care pornim și, mai ales, identificarea cerințelor problemei)
- Analiza spațiului problemei
- Alegerea unei strategii de rezolvare
- Aplicarea acestei strategii
- Identificarea metodelor disponibile de rezolvare
- Monitorizarea rezultatelor (compararea rezultatelor obținute cu scopul problemei)

Reușita activității educaționale depinde de talentul sau abilitatea profesorului de a selecta strategiile și metodele optime de predare astfel încât elevul să trăiască o experiență de învățare pozitivă și semnificativă din punct de vedere al propriilor nevoi educaționale și interese.

Opțiunile strategice sunt doar un pas în rezolvarea unei probleme educaționale. Poziția intermediară în etapele acestei rezolvări implică faptul că strategiile sunt întotdeauna determinate de context și finalitățile educaționale. În același timp, strategiile stabilesc o modalitate clară de rezolvare, epuizând, din punct de vedere practic, partea euristică, creativă a rezolvării.

Situațiile educaționale sunt, de cele mai multe ori, dacă nu întotdeauna, probleme slab definite. Chiar și în situațiile în care finalitățile unei activități de predare-învățare sunt clare, starea

inițială de la care pornim (prerechizitele elevului, motivația și abilitățile sale, motivația și abilitățile noastre, contextul educațional), modul în care vor funcționa operatorii (metodele și instrumentele activității instructiv-educative) și constrângerile existente ne sunt necunoscute.

Din perspectiva sistemică, orice situație educațională este un sistem de tranzacții și interacțiuni simultane între subiectul educației, obiectul educației și mediu. O astfel de perspectivă este utilă în înțelegerea faptului ca orice situație particulară are câteva caracteristici:

- Este determinată de finalitățile educației;
- Este dependentă de caracteristicile personale ale elevului și profesorului;
- Este orientată spre atingerea unor obiective specifice;
- Este limitată de opțiunile strategice, metodele, instrumentele și formele de organizare disponibile și utilizate;
- Este posibilă în limitele contextului socio-cultural-educational.

Cu alte cuvinte, opțiunea pentru o strategie, tradițională sau centrată pe elev, poate fi făcută doar în urma unei analize a contextului educațional. Unele situații sunt mai structurate, altele sunt mai puțin structurate. În unele situații, avem la îndemână mai multe cunoștințe despre elev, în alte situații aceste cunoștințe lipsesc. Unele activități necesită utilizarea de metacomponente, altele de componente de achiziție de cunoștințe, iar altele de componente performanțiale.

Corespondența dintre finalitățile educaționale, caracteristici personale, procese cognitive și tipurile de învățare este clară.

Încercările de a ignora sau încălca aceste corespondențe este contraproductivă.

Finalități	Caracteristici personale	Procese cognitive necesare	Tip de învățare
Învat să învăț	Ce stiu că stiu	Metacomponente	Metaînvățare
Învat ce este	Ce cunosc deja	Componente de achiziție	Învățare declarativă
Învat cum se face	Ce pot să fac	Componente performanțiale	Învățare procedurală

Etapile construirii unei strategii sunt orientative. Proiectarea strategică se transformă într-un sistem cu următoarea structură:

Input (intrare)

Output (ieșire)

Obiectivele educaționale
Caracteristicile elevului
Caracteristicile profesorului
Calitatea relației elev-profesor

Secvențierea:
•Activităților
•Aplicării metodelor
•Evaluării

Experiența de învățare
Abilități
Cunoștințe

Dupa cum am atenționat mai sus o activitate educațională este centrată pe elev dacă satisface 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 activ elevul în planificarea, execuția și evaluarea ei;

- Constituie o experiență de învățare pozitivă;
- Permite transferul de experiență la altă situație educațională.

O activitate centrata pe elev poate fi abordată din mai multe perspective. Dacă avem date suficiente despre elev, dacă finalitățile sunt clare, putem opta pentru strategii directive, structurate.

Dacă experiența de învățare reprezintă focusul nostru, sunt recomandate strategii mai puțin structurate, non-directive.

Vom analiza **cinci strategii utile 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 ofera 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 clasa întreagă. Ea poate fi dirijată de către profesor (în clasă) sau nederijată (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? Cât 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 cât 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 cât 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. „Saftul 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, întuchipându-se în situația fiecărui om-pământean. 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). Abiliitățile sociale sunt dezvoltate prin aderarea elevilor la normele grupului, care pot fi predefinite (de către profesor) sau

autodefinite (de catre grup). Strategia încurajeaza exprimarea elevilor în grupul din care fac parte, gândirea critică, munca în echipa, 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 școlara, 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 minima 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 ciclu 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 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 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 dirigentie și cu o serie de alte subiecte: „*Aș vrea să schimb în clasă...*”, „*Îmi place să...*”, „*Când 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.

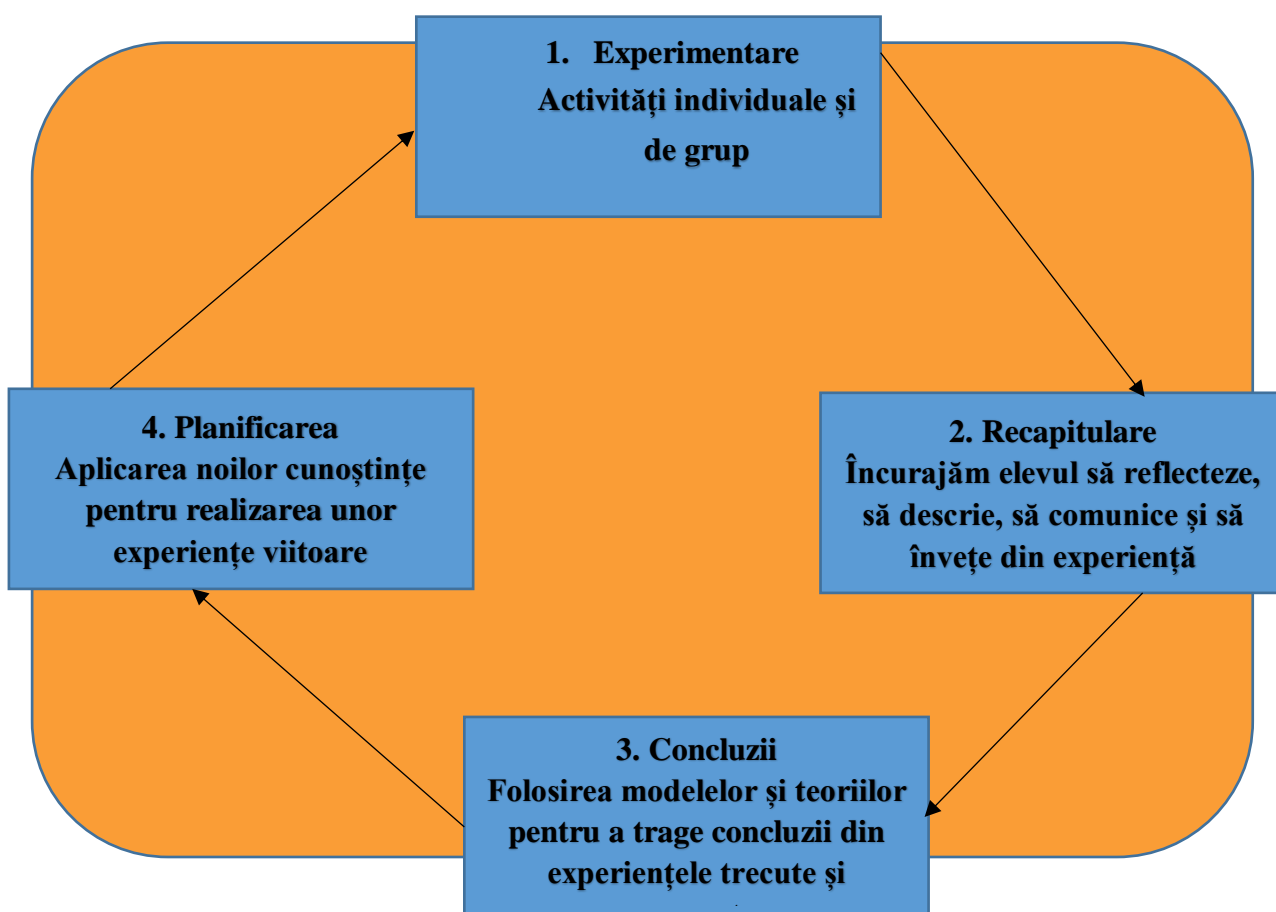
Învățarea experiențială

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 decât 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 a 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 centrată 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 studierea 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) .

1.5 Selectarea și elaborarea strategiilor educaționale axate pe formarea de competențe

Ca și profesori, una dintre sarcinile importante este selectarea unei strategii potrivite pentru o activitate punctuală. Trebuie să remarcăm faptul că avem întotdeauna mai multe opțiuni la îndemână. Selectarea unei strategii centrate pe elev nu asigură aprioric succesul activității.

După cum am văzut mai devreme, contextul educational este important. Exista situații în care strategiile directive sunt mai potrivite, precum și situații în care strategiile centrate pe elev sunt mai eficiente.

În lipsa unor rețete nu putem face altceva decât să utilizăm câteva principii generale în selectarea strategiilor centrate pe elev.

- Cu cât situația educațională este mai structurată cu atât mai ușor este să utilizăm metode directive; cu cât situația educațională este mai slab structurată cu atât mai ușor este să utilizăm metode non-directive .

- Cu cât finalitățile sunt orientate mai puternic pe performanță cu atât mai potrivite sunt strategiile directive; cu cât finalitățile sunt orientate mai puternic pe formare de abilități (de învățare, sociale și de autocunoaștere) cu atât sunt mai potrivite strategiile non-directive.

Un instrument care poate fi utilizat în evaluarea gradului de implicare a elevului este scala experiențialității a lui Gibbons și Hopkins (1980). Pe această scală putem observa că există o progresie a implicării elevului, de la spectatorul pasiv, receptor al informației, la persoana implicată social și comunitar. Desigur, nu toate activitățile necesită o implicare de cel mai înalt nivel. Din această cauză, nu putem oferi rețete ale tipului de activități pentru fiecare situație punctuală. Este sarcina noastră să selectăm activități ce implică un grad de activitate optim. Fără a judeca aprioric nivelele, putem utiliza scala în planificarea activității. Este util să ne punem următoarele întrebări:

- *Ce ar trebui să facă elevul?*

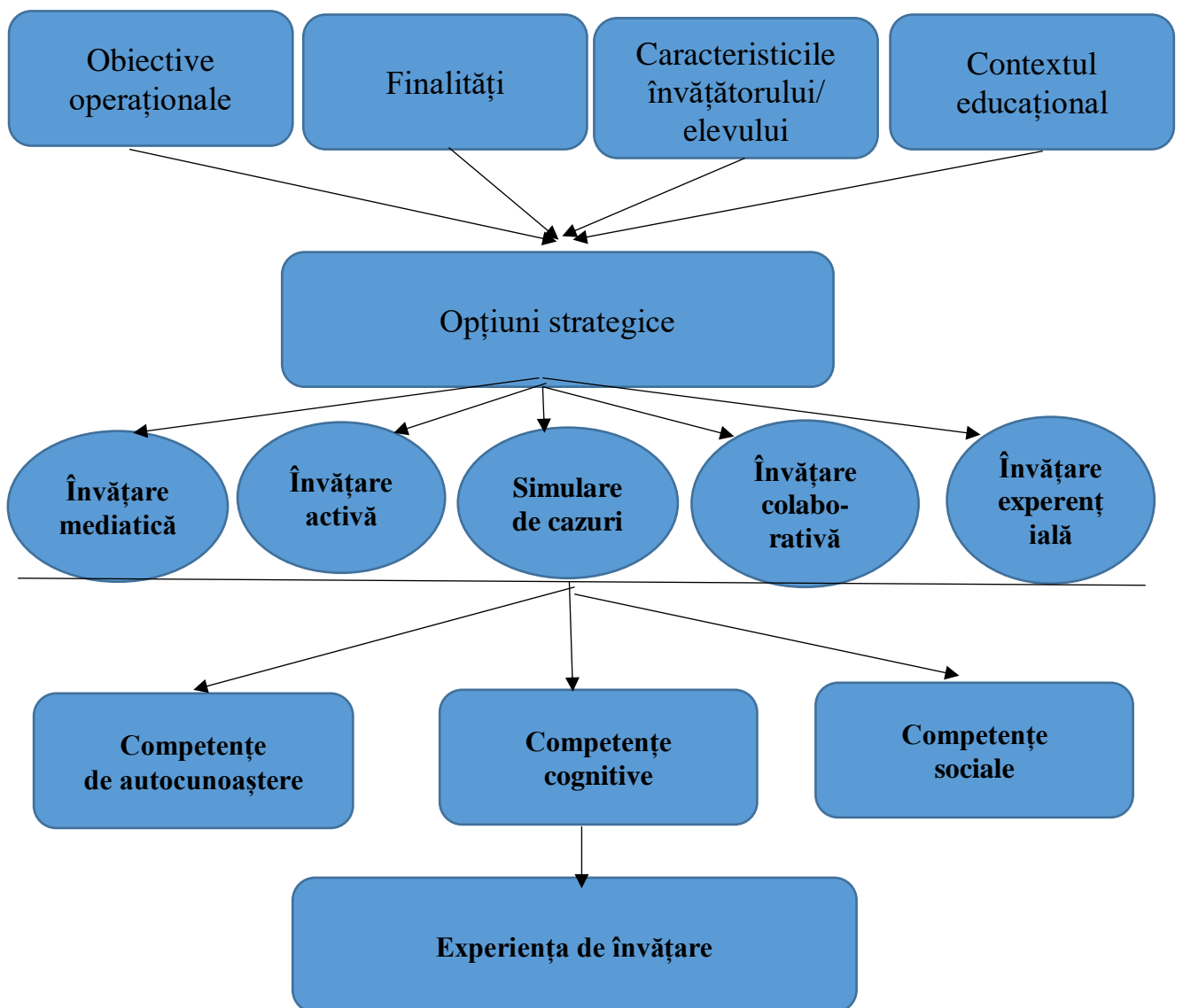
- *Care este nivelul de la care putem porni?* (dacă elevului îi prezentăm un set nou de abilități, vom utiliza o etapă pasivă (din punctul de vedere al implicării elevului), dacă dorim ca elevul să exerseze activități, vom utiliza o etapă activă).

- *Ce contează mai mult în această activitate, acumularea de noi cunoștințe și abilități sau explorarea/exersarea de roluri sociale?*

Dacă observăm mai atent scala, putem constata că nivelele superioare arată finalitățile ideale ale educației, sau, altfel formulat, obiectivele pe termen lung. Primele trei nivele asigură cunoștințele și abilitățile necesare dezvoltării individuale sau sociale. În mod real, noi nu putem operaționaliza și evalua eficient decât primele trei nivele (receptiv, analitic și productiv). Aceste nivele asigură de fapt etapele dobândirii de noi cunoștințe (învățare, cristalizare și aplicare).

În concluzie, opțiunile strategice sunt multiple, depinde de noi modul în care selectăm strategia optimă. În decizia noastră ne bazăm 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).

Aplicarea unor programe de activare a subiectului învățării ne permit construirea de experiențe de învățare pozitive, utile și semnificative pentru elev.



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 *structură multinivelară*:

- metode de instruire;

- mijloace de instruire;

- forme de organizare a instruirii;

- interacțiuni și relații instrucționale;

- decizia instrucțională, în care dimensiunea finalistă, 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 educațional.

În literatura de specialitate sunt de menționat mai multe perspective de abordare ale construcției unei strategii instrucționale. După opinia profesorului Marin Manolescu, criteriile specifice unei asemenea construcții sunt:

Organizarea elevilor: Individual; Grupal; Frontal;

Organizarea conținutului vehiculat în timpul procesului: Fragmentat; Integrat în unități; Global

Prezentarea conținutului: Expozitiv; Problematizant; Descoperire

Intervențiile cadrului didactic: Permanente; Episodice; Alternante

Exerciții aplicative sau de consolidare: Imediat; Seriat; Amînat

Evaluarea: Sumativă; Formativă; Alternantă

După opinia aceluiași autor, strategiile instrucționale ar rezulta din combinațiile diviziunilor fiecărui criteriu : $C = 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 = 729$ strategii posibile. Aceste strategii rezultate în urma combinărilor multiple ale elementelor detaliate alcătuiesc *posibilul acțional didactic*. (Manolescu, M., 2000).

Profesorul Ioan Cerghit de la Universitatea din București (1993), preluînd o idee mai veche întîlnită la Ausubel & Robinson, 1981, subliniază faptul că *fazele unui proces de construcție a unei strategii* instrucționale sunt următoarele:

Faza de analiză:

- Examinarea variabilelor instrucționale și caracterizarea acestora la nivel de potențial general și situațional (McKeachie, 1994, Stigler, 1997): obiective; conținuturi; resurse: psihologice, materiale, de timp, echipamente; metodologii; evaluare; retroacțiune – feedback;

- Evaluarea factorilor psihopedagogici care pot să influențeze învățarea globală și cea contextuală (I.Parent, Ch.Nero, 1981, Goodnow, 1990, Neacșu,1999): Participarea mentală și fizică a elevilor; Gradul de aplicabilitate a conținuturilor (transferul); Respectarea ritmurilor individuale/optime de învățare; Retroacțiunea – feedback-ul; Motivația instrucțională;

Faza de sinteză:

- Reținerea elementelor necesare pentru conturarea unei strategii specifice;
- Alegerea și combinarea variabilelor aflate în situație favorabilă la nivel de opțiune (variabila preferată în sensul unei decizii performante o constituie modul de abordare a învățării și organizarea acesteia);

Sinteza se orientează către specificarea următoarelor elemente de detaliu instrucțional (Genovard & Gotzens, 1990):

- reprezentarea cadrului didactic despre învățare (modul de organizare și de abordare a învățării);

- metode de instruire;
- mijloace de instruire;
- forme de organizare a instruirii;
- interacțiuni și relații instrucționale;
- decizia instrucțională.

Dincolo de competențele psihopedagogice implicate, procesul de construcție al strategiilor de instruire implică o serioasă concentrare pe problema de tip decizional și o atentă focalizare pe ceea ce în mod curent denumim reprezentarea complexă și deschisă a proceselor de învățare implicate. Exploatarea atentă a multiplelor fațete de combinatorică și variabilitate la nivel de structuri și de factori instrucționali implicați, poate asigura calitatea și eficiența unui proces de instruire modern.

Căutînd să realizăm o sinteză a principalelor studii realizate pe această problemă concluziile la care am ajuns s-au organizat în jurul următoarelor puncte de sprijin:

- Metode de instruire, procedee, tehnici ;
- Mijloace de instruire;
- Forme de organizare a instruirii;
- 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 permita insight-uri personale. Ce obiective îmi propun să ating?

2. Este informația transmisă necesară? Este experiența utilă?

3. Care sunt abilitatile personale și educationale 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 îndemîna? 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?

Proiectarea este o condiție a reușitei activităților didactice. Introducerea noului concept de curriculum a permis reconsiderarea manierelor de înțelegere a procesului de învățămînt , ca

activitate programată și controlată.

Încercînd o definiție a proiectării, aceasta se prezintă ca ansamblu de procese și operații de anticipare a activităților instructive. Ea presupune o stare de pregătire optimă a activității, încât aceasta să pună în valoare întregul potențial creativ al profesorului respectiv, fără a-i solicita acestuia copierea unor modele instructive preexistente. Din acest punct de vedere principalele concepții privitoare la proiectare sunt:

- *concepția creativă*: activitatea de proiectare este o permanentă creație elaborată pe baza unor microdecizii;

- *concepția normativă*: presupune maximum de rigurozitate încă din proiectare, considerîndu-se ca proiectarea inițială și o singură decizie sunt suficiente pentru o activitate educațională eficientă;

Condițiile inițiale ale proiectării strategiei educaționale sunt:

- *complexitatea*: trebuie să cuprindă toate componentele activității educaționale (procesual);

- *continuitatea* (permanența);

- *cadrele de referință* ;

- *activitatea didactică anterioară*;

- *situația prezentă*;

- *eventuale predicții*;

Conținutul proiectării strategiei educaționale, include un algoritm aproximativ, după cum urmează:

1. Precizarea intențiilor urmărite:

2. Cunoașterea resurselor și a condițiilor concrete de desfășurare a procesului instructiv :

- disponibilitățile psihologice de învățare ale elevilor;

- starea de pregătire a elevilor;

- specificul particularităților de vîrstă ale elevilor;

3. Organizarea conținutului procesului de instruire și educație:

4. Definirea structurilor operaționale: enunțarea comportamentelor observabile, a performanțelor minim acceptate, pe care trebuie să le probeze elevii la finele activității;

5. Stabilirea activităților de instruire - învățare:- include o serie de decizii educaționale cu privire la: tipurile de învățare: (vezi taxonomia lui Bloom) ; modalitățile de lucru; metode și procedee; mijloace de învățămînt ;

6. Stabilirea modalităților de evaluare:- formativă;- sumativă;- predictivă;

7. Obiectivarea acțiunilor de proiectare:

Structura respectivelor proiecte, avînd în vedere și postulatul enunțat în preambulul temei despre proiectare, este prea puțin standardizată, lăsînd libertatea fiecărui propunător în a-și stabili acea structură a proiectelor care vine cel mai bine în întîmpinarea propriilor interese, credințe și trăsături de personalitate.

1.5.1 Modelul trifazic - cadru oportun pentru formarea/dezvoltarea competențelor

Cadrul 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].

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 forma competențe, gîndim în primul rînd la condițiile prealabile care vor asigura calitatea procesului. În acest context, evocarea, prin esența ei, oferă posibilitatea de a identifica condițiile prealabile 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 întîmplă 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. Comunicînd, elevii se sprijină și se completează reciproc, conturînd 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 sînt esențiale pentru menținerea implicării active a elevului în învățare. Cînd 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 sînt 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 domeniul nou 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 cînd întîlnesc 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, cînd 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 incurajează 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 cînd 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 citeva 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. Discutînd 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!* (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului).

2. *Appreciază!*

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.

Algoritmul 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...

Extensie

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.

În noua paradigmă educațională centrată pe elev, în context curricular, se relevă trei tipuri de strategii didactice axate pe formarea de competențe prezentate în tabelul de mai jos:

Tipul de strategii	Principalul rezultat	Formele tipice de control al rezultatelor învățării	Exemplu de sarcini specifice tipului de strategie
Strategii axate pe cunoștințe	Posedă cunoștințe	Posedă cunoștințe	Răspunde la: Apa dură și căile de îmbunătățire a calității apei
Strategii axate pe abilități	Posedă abilități	Eseu, prezentare, demonstrare experimentală etc.	Demonstrează în mod experimental cum corelează apa dură cu praful de spălat.
Strategii axate pe competențe	Disponibilitatea de a utiliza cunoștințele, abilitățile, atitudinile, în situații autentice noi.	Probleme autentice necunoscute Realizarea unui proiect de cercetare și susținerea lui. Prezentarea realizărilor din portofoliu	Propune și demonstrează în practică câteva modalități de spălare a rufelor într-o localitate cu apă dură

Sarcină de lucru individual, teme de reflecție, evaluare și autoevaluare:

I. Metodologia învățămîntului primar în noua paradigmă educațională Sensul științific al strategiei centrate pe elev

1. Încercați să argumentați care credeți că este accepțiunea cea mai operațională pentru conceptul de strategie didactică prin raportare la cele prezentate. Imaginați structura unei strategii didactice pe modelul definiției acceptate pentru specializarea la care veți deveni profesori!!!

2. Încercați să restructurați strategia imaginată anterior din perspectiva unei posibile centrări a sa pe elev/subiectul învățării. Care credeți că ar urma să fie diferențele fundamentale în acest sens ?

3. Încercați să precizați teoretic și cu exemple practice ce credeți că ar desemna sintagma „strategie centrată pe elev”

Identificați o situație specifică educației formale. Încercați să o abordați și din perspectiva nonformală, chiar informală. Observați ce se întâmplă cu efectele generate. Dar cu beneficiarii lor?

4. Încercați să precizați un număr de 5 caracteristici pe care v-ar plăcea să le manifeste profesorii vosri. Apoi, cautați să identificați un număr de 5 caracteristici pe care credeți că viitorii vosrii elevi le-ar aprecia la voi, în calitate de profesori.

Comparați „portretele” și analizați dacă seturile de valori corespund, respectiv în ce măsură. Ce concluzii desprindeți de aici pentru viitoarea voastră formare didactică ???

5. Analizați comparativ cuplul de perspective (paradigma tradițională asupra instruirii - centrată pe informație - și paradigma experiențială - centrată pe experiența subiectivă a elevului) cu cele două tipuri de concepere a activității (în stil tradițional și în mod diferențiat). Identificați puncte de convergență între acestea. Optați argumentat pentru un punct de vedere !

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

Pagină practică

Din ceea ce s-a precizat mai sus, rezultă că *strategia didactică nu se rezumă la aplicarea unei metode, ci se impune nevoia de cuprindere și a mijloacelor de învățământ ca auxiliare ale metodelor, dar și a formelor de organizare a activității elevilor (frontală, independentă, individuală sau pe grupuri omogene/eterogene) și a activității generale (în clasă, în afara clasei, în afara școlii)* (E. Joița).

De reținut:

1. **strategie** – orientare generală în desfășurarea unei activități sau proces, concepută în vederea îndeplinirii scopului final.

2. **tactică** – modalitate de imbinare a metodelor și mijloacelor necesare pentru realizarea obiectivului unei acțiuni anume.

3. termenul de strategie în educație este operant la trei **niveluri**: macro, intermediar, micro;

4. **tactica didactică** reprezintă modalitatea concretă de imbinare a metodelor, mijloacelor, formelor de organizare a clasei și a tipurilor de învățare solicitate educabilului în vederea îndeplinirii unui obiectiv operațional al unei anumite lecții.

5. **strategia didactică** poate fi definită ca ansamblul metodelor educaționale, mijloacelor didactice, formelor de organizare ale clasei și experiențelor de învățare propuse educabililor în vederea îndeplinirii obiectivelor cadru și de referință ale procesului instructiv – educativ.

6. **dimensiuni** ale strategiei: epistemică; pragmatică; operațională; metodologică; teleologică – axiologică; structurală;

7. **caracteristici** ale strategiei: funcția generală; caracterul normativ; caracterul sistemic; nu se identifică cu lecția; caracter probabilistic.

8. **criterii** de eficiență ale strategiei didactice: concepția pedagogică; sistemul principiilor didactice; corelarea armonioasă cu finalitățile educaționale; conținutul învățământului; particularitățile grupului – clasă; natura probelor de evaluare; ambianța educațională; timpul școlar.

9. **structura** strategiei didactice: metodele și procedeele didactice; mijloacele educaționale; formele de organizare a grupului clasă; experiențele de învățare solicitate educabililor.

10. **Metodologia didactică** reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice posibil de utilizat în procesul de învățământ.

11. **metoda** – calea didactică urmată în vederea atingerii obiectivelor educaționale.

12. **Procedeul didactic** reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei.

13. **funcțiile metodei**: funcția cognitivă; funcția formativă / educativă; funcția instrumentală; funcția normativă.

14. **tehnologie didactică**: *sens restrans* – ansamblul mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educativă; *sens larg* – ansamblul structural al metodelor, procedeele și mijloacelor de învățământ puse în mișcare în actul paideutic, respectând o stransă corelare cu obiectivele urmărite, conținutul învățământului ce urmează a fi transmis, formele de organizare a colectivului de educabili și experiențele de învățare solicitate acestora.

15. **mijloace didactice** – ansambluri de instrumente / obiecte folosite în desfășurarea procesului de învățământ.

16. **funcțiile pedagogice** ale mijloacelor didactice: de comunicare; ilustrativ – demonstrativă; stimulativă; ergonomică; de evaluare;

17. **tipuri de învățare**: receptiv – reproductivă; inteligibilă; operatorie; creativă;

18. **forme de organizare didactică a grupului – clasă**: colectiv – independent; pe grupe – independent; individual – independent; colectiv – dirijat; pe grupe – dirijat; individual – dirijat.

2. Strategiile de predare și învățare în cadrul tehnologiei didactice

- 2.1 Strategia didactică centrată pe elev în vizorul tehnologiei instruirii și metodologiei
- 2.2 Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea și caracteristicile principalelor grupe de metode.
 - 2.2.1 Descrierea metodelor de instruire
 - 2.2.1.1 Metode de comunicare orală –metode expositive
 - 2.2.1.2 Metode de comunicare orală -metode conversative-dialogate
 - 2.2.1.3 Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare scrisă
 - 2.2.1.4 Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare internă
 - 2.2.1.5 Metode de explorare directă a realității
 - 2.2.1.6 Metode de explorare indirectă a realității
 - 2.2.1.7 Metode de acțiune reală asupra realității -bazate pe acțiunea practica
 - 2.3 Procesul de modernizare al metodelor clasice
 - 2.6 Noile metode didactice și resursele lor educative

Cuvinte cheie:;

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să;
- să;

La nivel de aplicare:

- să;
- să;
- să;

La nivel de integrare:

- să.

2.1 Strategia didactică centrată pe elev în vizorul tehnologiei instruirii și metodologiei

Generalizând cele relatate în subunitatea 1, despre tipologia strategiilor didactice, putem spune că le apreciem ca fiind extrem de bine fundamentate, dar totuși, nu putem delimita strict strategiile în funcție de anumite criterii, deoarece este destul de dificil să identificăm strategii pur algoritmice sau pur euristice, și mai ales formele mixte, fiindcă strategia nu este o problemă pur tehnică, ci una de concepție. Ea este raportată, mai întâi de toate la concepția pedagogică generală dominantă, la perioada istorică, la cadrele didactice care sînt implicate în procesul de instruire.

Strategiile de predare și învățare ocupă un loc central în cadrul tehnologiei didactice. Deaceia, la etapa conemporană, la nivelul metodologic de construire a strategiei educaționale centrate pe elev sau metodologia strategiei de instruire este în căutarea unei noi calități, iar învățămîntul în ansamblul său a intrat într-un accelerat proces de inovare. Pe fondul acestei aprecieri generale, se poate preciza că modernizarea metodelor de învățămînt este determinată de:

a) mutațiile ce au loc în viața socială, cu implicații directe asupra învățămîntului: creșterea rolului științei, ritmul accelerat al schimbărilor, cererea crescîndă de educație, nevoia de democratizare a societății etc.;

b) nevoia de deschidere metodologică la mai ampla dinamică și complexitatea procesului educațional;

c) insuficienta asimilare, pînă în prezent, a datelor importante ale cercetărilor de psihologie genetică, de psihopedagogie aplicată, de management educațional etc.;

d) nevoia de mai multă apropiere a practicii școlare, și în mod expres, a predării de actul natural, firesc al învățării și, la fel, a logicii și activității didactice de logica și activitatea științifică;

e) nevoia promovării prin educație a unui sistem axiologic adecvat aspirațiilor omului și problematicii lumii contemporane.

La acestea s-ar putea adăuga faptul că metodologia didactică trebuie să fie consonantă și cu toate modificările și transformările ce se produc în "interiorul" sistemului educațional. Ea trebuie să fie suplă și permisivă la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului

de educație. De fapt, calitatea unei metodologii este dată de flexibilitatea și deschiderea ei la exigențele noi ale învățământului contemporan. Așa cum spunea C.Cucoș, "o metodă nu este bună sau rea în sine, ci prin raportarea ei la situația didactică respectivă, criteriul oportunității sau adecvării la o anumită realitate fiind cel care o poate face mai mult sau mai puțin eficientă" (1994, p.180). Fără a ține cont de finalitatea urmărită, de contextul în care metoda este sau devine eficientă, înseamnă a ne hazarda în a afirma că o metodă este mai bună sau mai puțin bună decât alta.

Conștientizând toate aceste determinări obiective și exigențe "interne" și "externe", putem preciza că principalele tendințe și orientări în dezvoltarea și modernizarea metodologiei sunt:

*îmbogățirea și diversificarea metodologiei didactice, lărgirea evantaiului metodologic prin elaborarea și punerea în practică a noi metode și procedee de instruire care să soluționeze adecvat marea varietate și noile situații de învățare; profesorul nu poate rămâne cantonat la o metodă sau la un grup restrâns de metode, el tinde să-și înscrie activitatea în exigențele și specificul finalității educaționale vizate, în "registru" în care urmează să lucreze elevul (acțional, figural sau simbolic), în repertoriul de operații logice de care este capabil elevul la diferite vârste, în disponibilitățile imediate de mijloace didactice, în calitatea manualului școlar pus la dispoziție, în timpul școlar programat etc.;

*creșterea ponderii și calității metodelor cu un grad sporit de activizare a elevilor, a metodelor activ-participative, care să pună mai bine în valoare potențialul intelectual, de inițiativă și creativitate a elevilor și, mai ales, să solicite, să activeze și să dezvolte structurile cognitive-operatorii și energizant-reglatorii ale personalității (respectarea legii psihopedagogice conform căreia nivelul și calitatea "achizițiilor psihice" sunt în relație direct proporțională cu gradul și calitatea implicării în activitate a educatului). Pe bună dreptate remarca J.S.Bruner că "a preda o disciplină sau alta nu înseamnă să faci ca ea să se înregistreze în memoria elevului, ci mai curând să-l înveți pe acesta să participe la procesul care face posibilă constituirea unui corp de cunoștințe. Predăm o materie nu pentru a produce mici biblioteci vii ale acestei materii, ci pentru a-l face pe elev să gândească singur după legile matematicii, să abordeze problemele sub același unghi ca un istoric, să asimileze procesul de însușire a cunoștințelor. Cunoașterea este un proces, nu un produs" (apud MacKenzie, N., Erout, N., Jones, H.C., 1975, p.55);

*amplificarea caracterului formativ al metodelor. Gradualitatea finalităților educației prin "ascendența" lor de la "a învăța" la "a învăța să înveți", "a învăța să fii", "a învăța să devii", "a învăța să fii și să devii", impune nevoia creșterii caracterului formativ al metodologiei didactice, elaborarea, adaptarea și utilizarea acelor metode care "să construiască" în educat, să stimuleze, să formeze și să dezvolte priceperile, deprinderile, capacitățile (potențialul de operare și acțiune), sistemul de valori, atitudinile, convingerile, aspirațiile (potențialul de implicare, opțiune, decizie și asumare a responsabilității), personalitatea în formarea-autoformarea și afirmarea ei (conștiința și competența autoinstruirii, autoeducației, autodepășirii și autoperfecționării). Educația formală, prin înscrierea în exigențele educației permanente, își redefinește odată cu obiectivele vizate și metodologia realizării acestora. Metodele didactice utilizate trebuie să asigure un autentic exercițiu de formare și autoformare cognitivă, moral-afectivă și estetică a elevului, formarea și autoformarea unei personalități autonome și creative;

*extinderea utilizării unor combinații și ansambluri metodologice, evitându-se dominanța metodologică și promovându-se alternarea și complementaritatea metodologică. Pornind de la diversitatea trebuințelor și aspirațiilor elevilor, a stadiilor de dezvoltare psihică, a varietății contextelor de învățare, a disponibilităților materiale etc., se impune renunțarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăți și flexibilități metodologice, care să combine în proporții optime anumite caracteristici didactice ce țin de concret-abstract, algoritmic-euristic, analitic-sintetic, activ-pasiv, frontal-individual, auditiv-vizual etc.;

*instrumentalizarea optimă și eficientă a metodologiei prin încorporarea unor mijloace de învățământ noi, cu aport autentic în calitatea predării-învățării; în acest caz, accentul nu cade pe simpla adăugare de mijloace didactice tehnice, ci pe adaptarea, redimensionarea, adecvarea lor la

perspectiva și intenționalitatea metodologică vizată, cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învățarea asistată de calculator sau televiziunea cu circuit închis;

*folosirea pe scară mai largă a metodelor care solicită componentele relaționale ale activității didactice și formează disponibilitățile de comunicare și cooperare, învățare și formare prin participare alături și împreună cu alții (profesor-elevi, elevi-elevi). Este vorba de nevoia unui autentic exercițiu de învățare a democrației atât cu valențe cognitiv-operaționale (cercetarea și cunoașterea prin munca în echipă), cât și social-morală (trăim într-o lume a interacțiunilor și interdependențelor în care trebuie să învățăm să ne respectăm și să fim egali, diferiți fiind);

*folosirea în concepții și paradigme noi a metodelor activ participative în "cîmpul" învățării prin cooperare;

*reevaluarea și revitalizarea metodelor "tradiționale". Contrar aparențelor, în condițiile modernizării educației, multe din așa-zisele metode "tradiționale" relevă încă autentice virtuți pedagogice. Mai mult, ele pot fi optimizate, adaptate noilor cerințe atât în sensul restructurării sistemului de procedee utilizate, cât și prin modificarea acestor configurații ca urmare a încorporării unora noi. Practica școlară atestă că nici o metodă nu poate fi utilizată ca o rețetă și izolat, ci ca un ansamblu de procedee, acțiuni și operații, care se structurează, în funcție de o serie de factori, într-un grup de activități;

*"pragmatizarea" metodologiei didactice, în sensul "deschiderii" caracterului său practic-aplicativ și, prin aceasta, a eficienței sale. Integrarea și adaptarea socială, culturală și profesională a absolvenților țin din ce în ce mai puțin de vorbe și tot mai mult de fapte. Zestrea de cunoștințe și abilități pe care elevii le achiziționează în școală trebuie să fie rodul participării lor la activități de laborator, cabinet, la activitățile de investigație științifică, de rezolvare a unor probleme reale etc.

2.2 Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea și caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învățământul primar

Există o mare diversitate de metode, modalități de rezolvare, de procedee, de tehnici utilizate de către profesor și elevi. Cu cât sporește mai mult gradul de diversificare a metodelor, cu atât mai necesară este ordonarea și ierarhizarea acestora, integrarea lor în sisteme unitare, determinate după criterii științifice.

Criterii avute în vedere pentru întocmirea unei taxonomii a metodelor didactice:

- criteriul istoric: *tradiționale și moderne;*
- sfera aplicabilității: *generale și speciale;*
- modul de prezentare a informațiilor: *verbale și concret-intuitive;*
- gradul de activizare al elevilor: *pasive-expozitive și participative;*
- rolul didactic dominant: *de predare, de consolidare, de verificare;*
- strategia de învățare: *algoritmice și euristice;*
- forma de organizare: *de învățare individuală, în grupuri sau de învățare frontală;*
- tipurile de învățare: *prin receptare, prin descoperire, prin acțiune practică, prin creație.*

Taxonomia metodelor didactice din perspectiva criteriului- **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 teaurizată 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 metodelor 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 altora dintre cele enunțate și se constituie într-o metodă distinctă;

- *instruirea asistată de calculator*.

Această ordonare a metodelor didactice s-a realizat pentru a avea o viziune de ansamblu asupra acestora, care să excludă din practica pedagogică folosirea unilaterală, preferențială a unui grup de metode în defavoarea altora, și să susțină necesitatea aplicării unui registru cât mai larg, fundamentat pe ideea complementarității.

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)

Pornind de la tendința pedagogică contemporană general-valabilă de a activa educabilul în procesul de predare – învățare – evaluare, de a-l transforma din obiect în obiect / subiect al procesului educativ, un inventar al metodelor și procedeele didactice este ales după criteriul *gradului de implicare al educabilului în procesul instructiv – educativ*, criteriu devenit, de altfel, de multă vreme tradițional.

Ausubel și Robinson pornind de la un criteriu similar celui de mai sus prezintă următoarea

2.2.1 Descrierea metodelor de instruire

2.2.1.1. 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 expozitive, ca: expunerea cu oponent, prelegerea-dezbatere, microsimplonul, instructajul, etc. De asemenea, în scopul unei receptări active, un rol esențial revine procedeele 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 acesteia 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 dezbateri 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.

2.2.1.2 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 lecției):

*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 inițiativă și 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 gandirii elevilor, astfel incat acestia sa poata descoperi si singuri adevarul, sa motiveze raspunsurile date, sa sesizeze legaturile cauzale dintre cunostinte / fenomene;

2. aprofundarea cunostintelor, a problemelor supuse discutiei si chiar, avansarea de noi explicatii / solutii de rezolvare;

3. formarea gandirii logice a elevilor astfel incat ei sa poata sesiza care este esenta problemei, precum si logica interna a unei discipline;

4. deprinderea elevilor de a rezolva si singuri o problema de invatare (sa poata aplica singuri o regula, o definitie, o teorema).

Cea mai solicitata metoda este conversatia euristica. Metoda consta in formularea cu abilitate a unor intrebari, in alternanta cu raspunsuri de la elevi, destinate descoperirii de noi date, informatii.

Practic, calauzit de intrebari si bazat pe cunostintele anterioare la care se adauga experienta sa de invatare, elevul va putea sa sesizeze singur relatiile cauzale, caracteristicile si esenta lucrurilor, fenomenelor, evenimentelor si, pe aceasta baza, in final va putea sa formuleze logic o regula, sa elaboreze o definitie, sau sa formuleze concluzii logice; pe aceasta cale elevul redescopera adevaruri cunoscute deja de stiinta.

Conversatia euristica – ca metoda didactica – se pregateste atent de catre profesor, astfel incat elevul sa descopere informatii cu totul noi, adoptand o strategie euristica, se adreseaza elevilor intrebari a caror succesiune trebuie atent stabilita, respectandu-se logica stiintei, procedand de la simplu la complex, de la particular la general, de la usor la greu. Este, asadar, importanta natura intrebărilor. Intrebările sunt productive daca solicita gândirea, daca incita la actiune si la descoperirea adevarului impreuna cu profesorul.

Conversatia euristica (de descoperire) presupune schimburile verbale între parteneri, numite „episoade”. Fiecare episod este initiat printr-o operatie verbala, in general o intrebare cu rol diferit de la caz la caz. In didactica moderna se vorbeste despre diverse tipuri de intrebări, care canalizeaza comunicarea profesor – elev – elev in directia cautarii si explorarii astfel incat sa se ajunga la rezultatul scontat: descoperirea de noi cunostinte.

Întrebările pot fi spontane sau premeditate, determinându-l pe elev să învingă dificultățile inerente cunoașterii. Pentru ca un astfel de tip de invatare sa fie posibila, elevii trebuie sa activeze propriile cunostinte apeland la memorie si reflectie, realizand conexiuni care sa faciliteze descoperirea de noi cunostinte.

Tipurile de întrebări se stabilesc în functie de urmatoarele 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). Adresata 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 existența 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 trăsături 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 / deosebiriile 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/manifestări. 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 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** necesită o deosebită pregătire prealabilă și maiestrie pedagogică. Succesul depinde de respectarea unor condiții:

*întrebările se aleg și se formulează cu grijă, fără improvizații

*întrebările trebuie gradate ca dificultate și exprimate în așa fel încât elevul să le înțeleagă

*întrebările se formulează corect, dar și concis

*între întrebare și răspuns se lasă suficient timp de gândire și elaborare

*atunci când răspunde, elevul nu trebuie întrerupt, pentru a se evita inhibarea, cu excepția unui răspuns care este în afara întrebării

*dacă este necesar, se adresează întrebări ajutoare / suplimentare, pentru a facilita înțelegerea, elaborarea răspunsului, corectarea răspunsurilor greșite

*nu se pun întrebări voite greșite sau incuetoare, deoarece acestea pot bloca sau induce în 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 insuficienta 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/problematicii 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.

După cum am menționat 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 denuirea 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 amînată/suspendată (sau suspendarea evaluării)*.

Iată deci două sinonime frecvente pentru brainstorming: asalt de idei și evaluare amînată (M. Roco (2004), C. Oprea (2003), G. Lemeni (2001)).

În fine, i s-a mai spus „The Big Yes” (Marele Da), întrucît 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, întrucît 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, nemiîntîlnite.

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 anunțîndu-i cu o săptămîină înainte (sau cel puțin 2-3 zile), printr—o invitație scrisă, în care să fie menționate ora și locul întîlnirii, 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 cîteva 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 ședință 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 participanți. 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 ațți 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 este de fapt o pregătire a terenului. Se numește epurare, curățare, deconținționare, sau chiar purjare (franc. „purge”). Grupul caută să-și amintească să inventarieze (oral sau notînd pe tablă ori pe foile din fața fiecărui), 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, susținînd 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 coluțiile 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 cuvîntului 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 cît s-a stabilit. Dacă timpul limită poate fi depășit, în nici un caz nu trebuie abandonată problema înainte de termenul anunțat.

La sfîrșitul ședinței se stabilește un comitet de evaluare, alcătuit din moderator și doi-trei membri ai grupului brainstorming, prin rotație; părțcipanții 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 intercalând răspunsurile pentru a putea fi păstrată ordinea emiterii lor. A doua zi (nu mai târziu), 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 câte un exemplar. Fiecare marchează ideile pe care le consideră utilizabile. Când se întâlnesc, se parcurg toate ideile din listă, însemnându-se în dreptul fiecăruia opțiunile, care pot ajunge până 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 gândească deja la una sau câteva 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, făcând un apel discret la cei timizi („acum să auzim părerea celor care n-au luat încă cuvântul”, „acum să vorbim prin rotație”);

- * Admite orice, mergând până 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 câteva 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 dezbatere 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 dezbatere. 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 (animador), 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 notînd 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, „distructive” 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 cît 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 sfîrșitul 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, înregistrîndu-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 (s-au 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 gîndește 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 mod 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 cîteva 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 lenți, 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 împărțit 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 celui alt. 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 împărțe 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 câteva runde. Fiecare rundă va fi modificată sau completată la dorință. Pentru a le evalua, învățătoarea va colecționa schițele, iar paralel cu aceasta elevii vor discuta perspectivele subiectului în echipă, formulînd argumente în sprijinirea opțiunilor lor.

Ținem să menționăm faptul că asaltul de idei va fi oportun în derularea următoarelor subiecte la orele de dirigenție în cl. a IV-a:

- Cel mai bun lucru din clasa mea....
- Pe aripile dorului (vezi anexa 2)
- 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 .

Etapele 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 stânga spre dreapta până ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stânga, 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.

Etapetele 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 rezolvării de probleme)

Predarea presupune și prezentarea unor sarcini de cunoaștere, prin rezolvarea carora elevii dobândesc 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. Utilizând metoda în discuție, profesorul pune pe școlar în situația de a căuta un răspuns pertinent, o soluție pentru problema cu care se confruntă. Punctul de pornire îl constituie crearea situației – problema, care desemnează o situație contradictorie, conflictuală între experiența de cunoaștere anterioară și elementul de noutate cu care se confruntă școlarul.

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.

Etapelile 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.

Situația – problema este necesar să prezinte următoarele *caracteristici*:

• să reprezinte o dificultate cognitivă pentru școlar, rezolvarea acesteia necesitând un efort real de gândire

• să trezească interesul școlărilor, să-l surprindă, să-l uimească, provocându-l să acționeze

• să orienteze activitatea școlărilor în direcția rezolvării, aflării soluției de rezolvare și – pe cale de consecință – avansării în cunoaștere. Rezolvarea nu este posibilă fără activarea cunoștințelor și experiențelor dobândite anterior.

Tensiunea (conflictul) este creată între experiența anterioară (ceea ce școlarul deja cunoaște) și elementul de noutate cu care se confruntă. Această tensiune îl va determina să acționeze, să caute (investigheze) și să intuiască soluția de rezolvare a acestei tensiuni.

Exemple de situații problema:

a) create la un curs de pedagogie:

1. „De ce creșterea intensității motivației învățării se poate asocia, după un asemenea prag, cu scăderea performanțelor în învățare?”

2. „Cum va explicați că repetițiile prea dese ale unui text învățat pot să favorizeze uitarea?”

b) create la o lecție de științele naturii:

„De ce samanta incolteste, radacina se ascunde in pamant, iar tulpina se ridica deasupra solului, cautand lumina ?”

Avansarea situatiei – problema si activitatea exploratorie a elevului pentru a descoperi solutia presupune patru momente fundamentale:

I. punerea problemei si perceperea ei de catre elevi (inclusiv primii indici orientativi pentru rezolvare). Acum, profesorul descrie situatia – problema, expune faptele, explica anumite relatii cauzale, receptioneaza primele solicitari ale elevilor si da informatii suplimentare. Practic, profesorul dezvaluie doar germenii adevarurilor ce vor fi apoi descoperite de elevi prin efort propriu.

II. studierea aprofundata si restructurarea datelor problemei (in acest moment, problematizarea se apropie de cercetarea fundamentala). In aceasta etapa, elevul lucreaza independent: reactualizeaza cunostintele, se documenteaza in domeniu, compara informatiile, se opreste la o suma de informatii pe care le considera necesare si relevante.

III. cautarea solutiilor posibile la problema pusa

a). analizeaza atent si cu discernamant materialul faptic

b). procedeaza la o sinteza, pentru a recupera esentialul, face conexiuni logice, analizand conditiile de productie / manifestare a fenomenului sau situatiei, formuleaza ipoteze privind solutionarea problemei si le verifica pe fiecare in parte. Trece in ultima faza obtinerea rezultatului final si evaluarea acestuia. La acest moment, elevul compara rezultatele obtinute prin rezolvarea fiecărei ipoteze. In final, elevul decide / alege solutia optima, care se confrunta cu ideile prezentate in manual.

Concluzii: metoda este foarte buna deoarece are un pronuntat caracter formativ:

a) antreneaza intreaga personalitate a elevului (intelectul, calitatile volitionale, afectivitatea), captand atentia si mobilizand la efort

b) cultiva autonomia actionala

c) formeaza un stil activ de munca

d) asigura sustinerea motivatiei invatarii

e) da increderea in sine.

Experienta arata ca problemele din viata curenta sau cu aplicatie in activitatile profesionale trezesc rapid interesul elevilor. *Problematizarea* cere respectarea unor *conditii*:

1. elevii sa aiba cunostinte anterioare legate de problema data

2. elevii sa fie realmente interesati sa rezolve

3. dificultatile sa fie judicios dozate pentru a nu bloca elevul

4. momentul plasarii problemei sa fie potrivit.

Strategia problematizarii nu are, insa, aplicabilitate universala. Exista continuturi care nu se preteaza la o astfel de abordare, dupa cum exista si situatii cand scolarii nu dispun de cunostintele si abilitatile necesare. *Se poate aplica in combinatie cu dezbaterea, studiul de caz, lectura si analiza de text, invatarea prin descoperire etc.*

2.2.1.3 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, marcare 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 înălțurilor 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 citesc 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, atît 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 sfîrșitului

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 referință 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 prizma 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 posibilități 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 amănuntelor 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, VI., 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 frecvențe 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 se raporta 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 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 s-au eseuri, reportaje, o scrisoare la redacție s-au 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 să-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 rând, 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 când îi va vine rândul.

În funcție de sarcina pe care trebuie să-o rezolve, se vor crea echipe mici de câte 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 mână în mână, 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 sfârșesc invariabil prin a învinge este încurajator.
- De ce recitim o carte sau revedem un film?
- De ce adultul simte nevoia de basm?

2.2.1.4 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, când 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, incitând 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 amenițătoare.

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 întîlnite 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 întrebare 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 încît 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, modificînd, la nevoie, întrebările, în funcție de răspunsurile elevilor. Cînd 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 decît 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. Când profesorii renunță la întrebările evaluative și recurg la cele care stimulează gândirea și învățarea critică, elevii sînt mult mai dispuși să se implice în discuție. Pe măsură ce se obișnuiesc cu discuțiile veritabile, când toate ideile sînt respectate și considerate importante și în care nu există un singur răspuns corect, ei vor fi tot dornici să-și exprime gândurile și să asculte ideile altora. Când elevii ajung la acest nivel de interacțiune în clasă, gândirea 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 sunt 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 citesc. Aceste întrebări sunt 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 gândire la diverse niveluri de complexitate.

Exemplu de aplicare a **Tehnicii reflecția personală- interogarea multiprocesuală**. 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 sunt un grup de insecte foarte rezistente, cu o structură socială și colonială complexă. Capacitatea lor de a găsi hrana poate fi adesea observată când un șir lung de furnici intră în casă la o hrană preferată. O legendă a băștinașilor din America povestește că, demult, Pământul 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 pământ.

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 sunt 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 mișunând în căutarea hranei. Unele lucrătoare cu fălcile foarte mari, cunoscute ca furnici – soldați, sunt 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 sunt crescuți larvele și puii. Aceste larve sunt hrănite de către lucrătoare.

În zona tropicală, armata de furnici – legionari trăiește la suprafața solului, deplasându-se în grupuri mari. Aceste coloane de furnici feroce străbat pădurea, omorând și mâncând orice animal le iese în cale.

Furnicile țesătoare, care cuibăresc în copaci, își fac cuiburi din frunze, legând 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 sunt 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 sunt duse în cuib, unde îngrijesc puii noilor stăpâni.

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 dîșii 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?

2.2.1.5 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 independentă).

•scopul observatiei – depistarea unor noi aspecte ale realitatii si întregirea (completarea) unor informatii.

•este o metoda participativa deoarece se bazeaza pe receptivitatea elevilor si implicarea lor în 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, în 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)

Etapile 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 metodă 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: prezintă cazul; organizează și conduce procesul de analiză a acestui caz; dirijează dezbaterile; sugerează variante de soluționare (dar fără a impune); se folosește interviul, ancheta, cercetarea documente etc.

Studiul de caz, prin natura lui, obligă pe elevi să caute și să găsească mai multe variante de soluționare a problemei în fața căreia se afla. În această ipostază, studiul de caz nu urmărește dobândirea de noi cunoștințe, ci mai degrabă aplicarea practică a unor cunoștințe însușite deja, în condiții și sub forme noi, impuse de situația-problemă ce urmează a fi soluționată prin gândire și imaginație.

Această metodă poate fi folosită cu precădere în adâncirea sistematizării și consolidării cunoștințelor, al verificării capacității și priceperii de punere în practică a cunoștințelor teoretice, a formării unor calități necesare în activitatea de conducere, a formării priceperii de a adopta decizii optime, în modelarea unor atitudini și opinii colective.

Metoda studiului de caz aduce în atenție „cazuri de viață”, cazuri probleme reale, concrete și semnificative.

Punerea în practica a acestei metode impune, înainte de toate, profesorului să 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 urmează să se desfășoare, a etapelor ce vor trebui parcurse.

Învățătorul are misiunea de a prezenta cazul, de a organiza și conduce procesul de analiză de a stăpîni orice situație ce poate apărea 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 cînd 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 ajutîndu-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 fiecărui și în final va selecționa cîtiva 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 câtorva 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 totii.

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 sfârșit 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 întîmplat 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. Când 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, îngîmfat.

Pentru realizarea acestor obiective am utilizat următoarele cazuri:

1. „Închipuiți-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 bucăică 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 rămânând 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 luându-și și jucăriile, adică n-a procedat frumos, el s-a gândit 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.

2.2.1.6 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 apelînd 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 cînd se efectuează o demonstrație, trebuie respectate anumite condiții:

*se va porni de la premise adevărate, fiecare pas executîndu-se conform regulilor de inferență validă;

*daca am acceptat argumentele ca adevarate trebuie să acceptăm și concluzia (teza de demonstrat) ca fiind adevărată;

*între ceea ce este dat și ceea ce se derivă (premisă / 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 analoge (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 pregătească 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 atuurile metodologice superioare, știut fiind că tehnicile de instruire auditivă 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 mașini; 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 simulatoare*, 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).

2.2.1.7 Metode de acțiune reală asupra realității -bazate pe acțiunea practica (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:

- exercițiul de observare
- exercițiul de asociație
- exercițiul de operaționalizare
- exercițiul de exprimare concretă/ abstractă
- exercițiul introductiv (pentru familiarizare cu receptarea și aplicarea cunoștințelor)
- exercițiul de consolidare (pentru restructurarea și fixarea materiei)
- exerciții curente (pentru a forma deprinderi)
- exerciții de verificare (pentru evaluare)
- exerciții reproductive / 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 exercitiului:

- 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 exerciții: gramaticale + literare, matematice, artistice, sportive, etc.

Exercițiul 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 exploatare 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 transunerii 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, interrelațiile 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 unei 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, dîndu- 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 scenetei 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 situației. 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 câte 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 captureze 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 aruncând 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”

Scopul: 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 decopere noi trăsături, calități ale sale, deoarece în joc sunt clar date hotarele, limitele, 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 mâncare, 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 când erai rege? Ce ți-a plăcut mai mult în acest rol? Ți-a fost ușor să dai ordine altora? Ce ai simțit când erai slugă? Ți-a fost ușor să îndeplinești dorințele, ordinele regelui? Când 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 pământ 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 Pământul; 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 Pământ. 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 așezată 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 intuirea 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”

Obiective operaționale:

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, autobus, 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 lăsa să plece într-o călătorie aleasă de el (la bunici, la mare, în cosmos etc.).

Subiectul : Natura plaiului natal. Jocul „Micii ecologi”

Obiective operaționale:

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 structură Dacă... atunci... în baza unor activități în natură;
- O5: să interpreteze corect melodia și textul unui cântec 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 cântecului.

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 rând, 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 gunoiul 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 iarăși”, muz. I Chirescu; „Vine, vine primăvară”.

Subiectul: Comportamentul civilizat. Jocul „Cuminței și obraznicii”

Obiective operaționale:

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, avînd 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 aleg 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 atîtea bețișoare cîte 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 îschimbă rolurile.

4. Arbitrii numără bețișoarele acumulate de fiecare echipă și determină echipa câștigătoare – cea căreia îi revin mai puține bețișoare.

5. Copiii crează o aplicație din figuri pe o foaie de hîrtie, așa încît 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).

2.3 Procesul de modernizare al metodelor 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 dimineată, 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 la 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 complet 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 mintală 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, dezbateri, cooperare, exercițiu , instruire programată cu scopul creșterii eficienței procesului educațional.

2.4 Noile metode didactice și resursele lor educative

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* in :

- 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. În 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 scurtă durată; *b.* investițiile materiale și financiare sunt reduse, *c.* eficiența descoperirii depinde de calitatea îndrumării și conducerii profesorului, *d.* descoperirea utilizează inducția, deducția 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 singură 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-matematice)

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, imaginându-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 existența unui fond apercceptiv 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 când 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 când se trece de la deprindere la pricepere, aplicându-se cunoștințele în condiții variabile. Cercetarea științifică 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 dinamică 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: indisciplina, 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 problematizării 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.

Dezbaterea 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, valorificandu-le până la capăt. În timpul unei ședințe brainstorming care durează 45 de minute până la 1 oră 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 brainstorming (6membri),

b. procedeele folosite sunt mai fanteziste de exemplu cercetătorul se situează mental 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.

In concluzie metodele despre care am discutat pot fi clasificate în categorii diferite în funcție de criterii diferite, eficiența didactică a acestora constând în îmbinarea de metode. Astfel cele mai uzuale categorii didactice sunt:

1.**metodele clasice**:-expunerea –conversația –demonstrația -lectura;

2.**metodele moderne** -descoperirea- problematizarea –modelarea -simulareacooperarea-asaltul de idei_-studiul de caz.

3.**metode de predare** pot fi .-expunerea –demonstrația -conversația,

4 **metode de învățare** sunt -studiul cu cartea –descoperirea -exercițiul- studiul individual,

5.**metode de predare-învățare** cum sunt: -experimentul -exercițiulasaltul de idei- simularea,

6.**metodele active** –conversația euristică –problematizarea -exercițiulexperimentul,

7.**metodele de cunoaștere** : observația –experimentul -studiul de cazdemonstrația-modelarea- simularea;

8.**metodele de evaluare**.-probe scrise-probe orale-probe practice-teste de cunoștințe

Datorită faptului că vasta literatură scrisă pe tema metodologiei didactice descrie în amănunt fiecare din aceste metode, vom face precizări cu privire la orientările pedagogice moderne în abordarea metodologică a procesului didactic, insistând pe explicarea conceptului de *metode activ – participative* luînd în calcul exigențele și cerințele spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire:

1. maximizarea dimensiunii active a metodelor prin folosirea pe scară largă a metodelor activ – participative;

Asemenea metode presupun activarea structurilor cognitive și operatorii ale educabililor precum și implicarea constructivă a acestora în procesul didactic. Gradul de participare activ – constructivă a educabilului la procesul instructiv – educativ este determinat de mobilurile motivațional – energetice pe care educatorul reușește să le dezvolte la acesta. Metodele activ – participative accentuează caracterul formativ – educativ al procesului de învățământ, minimalizand efectele pasive ale metodologiei educaționale și fructificand, contextual, „dimensiunile și aspectele calitative ale metodei didactice”(Cucos, C., 1999, p.83).

2. integrarea metodelor într-un sistem tehnologic complex alături de mijloace didactice adecvate care să le potențeze calitățile;

3. adecvarea în permanență la situația educațională concretă;

4. folosirea unor combinații și ansambluri metodologice bazate pe caracteristici adecvate situației și nu pe dominanță metodologică;

5. folosirea unor metode care solicită aspectul comunicațional dintre actorii procesului educativ, atât pe verticală (cadru didactic – educabil) cât și pe orizontală (intre educabili) (adap. Cucos, C., 1999, pp. 83 – 84).

„A spune aprioric că o metodă este mai bună decât alta, fără a ține cont de contextul în care metoda respectivă este eficientă, constituie o afirmație hazardată și chiar lipsită de sens.” (Cucos,

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)

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 bulgăreului de zăpadă</i></p>
<p>b. Metode de comunicare orală - metode conversative-dialogate: <i>Conversația 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; Proiectul;</i> <i>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;</i> <i>Tehnica 6/3/5;</i> <i>Tehnica acvariului;</i> <i>Controversa creativă;</i> <i>Patru colțuri; Metoda Frisco; Sinectica;</i> <i>Cubul; Turul galeriei;</i> <i>Linia valorică</i></p>
<p>d. Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare internă: <i>Reflecția/reflecția personală; Tehnica</i></p>			<p>d. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare: <i>Sinelg = sistem interactiv de</i></p>

<p><i>Interogarea multiprocesuală</i></p>			<p><i>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></p>
---	--	--	--

2.5 Mijloacele de învățămînt rol, funcții, valențe formative

Mijloacele didactice reprezintă ansamblul instrumentelor materiale, naturale tehnice, selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și a procedeeleor de instruire pentru realizarea mai eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activității instructiv-educative. Valoarea lor depinde de calitățile pedagogice angajate în măsura în care ele sunt simultan sau succesiv: purtătoare de informații semnificative; puncte de sprijin material necesar pentru activarea deplină a metodelor alese; resurse practice, disponibile să diminueze sau chiar să anuleze verbalismul propriu metodelor tradiționale. Mijloacele didactice intervin ca instrumente subordonate acțiunii imprimată la nivelul metodelor de învățămînt, pe baza unui ansamblu de procedee operaționale.

Caracteristici:

- reprezintă instrumentele naturale, artificiale, tehnice (auditive, vizuale, audio-vizuale), informaționale, cu caracter auxiliar în raport cu metodele și procedeele didactice;
- sunt instrumente sau complexe instrumentale menite să faciliteze transmiterea unor cunoștințe, formarea unor priceperi, deprinderi, evaluarea unor achiziții, valorizarea unor aplicații practice în cadrul procesului didactic.
- sprijină cunoașterea aspectelor realității inaccesibile mai mult sau mai puțin, de a media învățarea, în general;
- oferă, vehiculează informații variate, în forme diverse;
- realizează mai eficient obiectivele concrete, ca resurse practice, de activizare a metodelor didactice;
- reflectă pătrunderea în domeniu a nivelului dezvoltării științei și tehnicii, de la obiectele naturale inițial utilizate, până la mijloacele audio-vizuale și sistemele multimedia de astăzi;
- reprezintă o resursă materială prin esență, dar prin funcționalitatea îndeplinită devin instrumente ale profesorului sau elevului, devin tehnici de învățare activă.

Rolul mijloacelor de învățămînt:

- facilitează limitarea verbalismului, punerea în contact a elevilor cu obiecte și fenomene mai greu accesibile percepției directe;
- au și importante virtuți formative pentru înțelegerea, aplicarea, interpretarea aspectelor realității, pentru sensibilizarea la probleme, întărirea motivației și interesului, chiar educația estetică. (C. Cucuș)

*Tehnicile de eficientizare a activității de predare-învățare-evaluare, respectiv metodele, procedeele și mijloacele didactice, formează **structura metodologiei procesului de învățămînt.***

După I. Cerghit, *clasificarea mijloacelor didactice* este următoarea:

Mijloace didactice informativ-demonstrative:

- instrumente informative naturale: ierbar, insectar, metale, roci;
- instrumente tehnice: obiecte tehnice, instalații tehnice;
- instrumente elaborate ca substitute ale realității de tip tridimensional, bidimensional sau de tip simbolic.

Mijloace didactice de exersare-formare a deprinderilor:

- instrumente gen jocuri tehnice;
- instrumente de: laborator, cabinet, atelier, lot școlar.

Mijloace didactice de raționalizare a timpului didactic:

- instrumente gen: hartă contur, șabloane didactice, ștampile didactice, grile;
- instrumente gen: tablă electronică, dispozitive automate de instruire.

Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor:

- teste docimologice, grile de măsurare-apreciere a activității;
- șabloane pentru evaluare, instalații de evaluare.

Baza lor de susținere senzorială oferă un alt criteriu de clasificare:

- mijloace didactice vizuale:
- imagini, ilustrate, proiecții fixe;
- mijloace didactice sonore:
- radio, casetofoane, magnetofone, discuri;
- mijloace didactice audio-vizuale:
- filme, televiziune, casete video, DVD.

Valoarea psihopedagogică a mijloacelor audio-vizuale se relevă mai ușor prin repetarea lor la diversitatea variantelor de instruire. Deoarece se știe că în afara situației clasice de instruire profesor-elev sunt posibile și altele, absența codului în comunicarea audio-vizuală este un avantaj ce face posibilă folosirea variantei pe toate treptele de școlaritate. Analiza comparativă a variantelor de instruire relevă atât avantajele cât și dezavantajele fiecăreia, ceea ce impune utilizarea alternativă a tuturor în funcție de împrejurări.

Funcțiile mijloacelor de învățământ:

- *funcția informativă*, de comunicare oferă informații asupra obiectelor, fenomenelor, proceselor greu accesibile, pot prezenta fenomenele static sau dinamic, evidențiază elementele esențiale, oferă sarcini de rezolvat și puncte de sprijin, asigură conexiunea inversă sau posibilitatea de revenire, pentru aprofundare sau comparare;

- *funcția formativ-educativă* sprijină antrenarea calitativă a proceselor cognitive în formarea capacităților intelectuale, antrenează realizarea obiectivelor afectiv - atitudinale (receptarea, convingerea, trăirea, motivația, interesul, valorizarea) și a celor psihomotorii (deprinderi de căutare și manipulare, de rezolvare independentă, de organizare, de adaptare, de reglare);

- *funcția de activizare* a elevilor în predare-învățare: prin stimularea spiritului de observație, a curiozității și interesului, prin orientarea efortului cognitiv, a participării active, afirmarea inițiativei sau a creativității în interpretare, prin susținerea ilustrativ-demonstrativă a învățării independente sau în grup;

- *funcția organizatorică* prin: sprijinirea raționalizării efortului și a timpului în învățare, combaterea supraîncărcării, combaterea monotoniei și oboselei, structurarea stilului de învățare, atât pentru elevi, cât și pentru profesori;

- *implicarea* în perfecționarea relațiilor profesor-elevi în timpul predării-învățării-evaluării;
- *sprijinirea* profesorului în verificarea realizării unor rezultate ale învățării.

Valențe formative ale mijloacelor de învățământ

- acestea se relevă în condiții experimentale, cu prilejul folosirii lor de către subiecți în procesul de formare a deprinderilor și priceperilor. Didactica experimentală are în vedere permanent atributul de a evacua modificările obiectului educației și prin aceasta, eficiența mijloacelor de învățământ, ducând la alegerea celor mai adecvate pentru realizarea obiectivelor operaționale;

- mijloacele de învățământ contribuie nu numai la optimizarea randamentului școlar al elevului, dar și la dezvoltarea capacității acestuia de a înregistra, prelucra și interpreta mesajul informațional emis de obiectul stimul; totodată ameliorează operațiile perceptiv de fixare, de explorare, de comparare, precum și caracterul rațional al acțiunilor perceptiv;

- asimilarea și consolidarea structurilor perceptiv operatorii necesită organizarea experienței senzoriale, motorii sau psihointelectuale a elevilor, ceea ce mijloacele de învățământ sunt capabile să ofere (D. Herlo).

Valoarea pedagogică a fiecărui mijloc de învățământ este condiționată de factori diferiți:

- nivelul motivației școlare;

- nivelul cunoștințelor anterioare actului de asimilare a noilor informații;
- capacitatea psihointelectuală generală a elevului;
- modul de structurare al curriculum-ului;
- caracterul relevant, sistematic și logic al ideilor de desprins și de asimilat;
- caracterul activ și complementar al predării-învățării;
- mărirea densității informației transmise în unitatea de timp;
- adresabilitate largă;
- verificarea activității mintale a elevului, asigurarea feedback-ului, a repetiției și exersării.

Creșterea eficienței procesului de predare-învățare are ca substrat asigurarea interactivității profesor – elev - mijloc de învățământ prin:

- aprofundarea proceselor de analiză-sinteză;
- clarificarea aspectelor puțin sesizate prin utilizarea mijloacelor didactice;
- asigurarea înțelegerii de către elevi și formării la aceștia a unei viziuni de ansamblu asupra celor receptate;
- integrarea noilor cunoștințe în sistemul cognitiv al elevului;
- formarea unor competențe stabile (D. Herlo).

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 înaintea începerii 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-îvățarea 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 digrame, 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

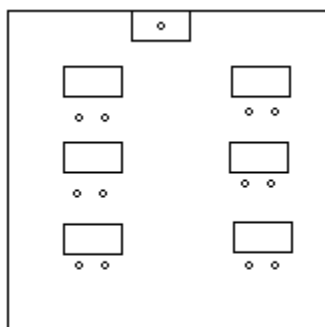
Aranjarea școlară clasică

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



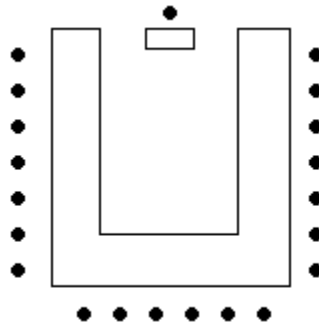
Așezarea în formă de „U” sau potcoavă

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.



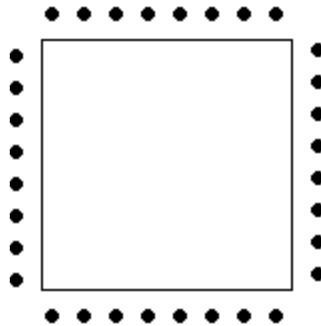
Pătrat

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.



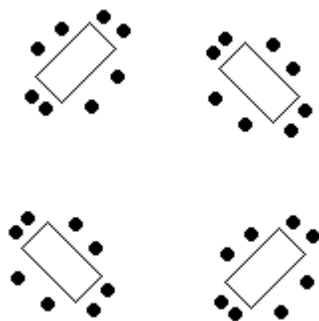
Așezare pe grupe

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

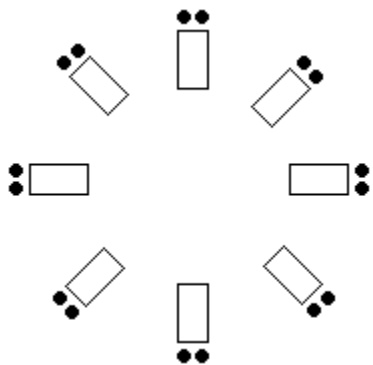
Avantaje:

- 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.



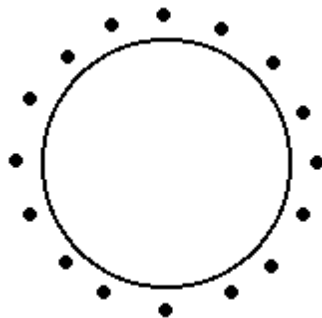
Cerc fără mese

Avantaje:

- dispar mesele ce funcționează ca niște bariere;
- au loc mai mulți elevi;
- duc 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.



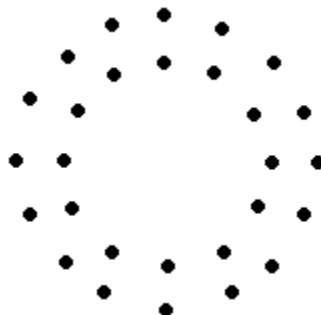
Cercul dublu

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.



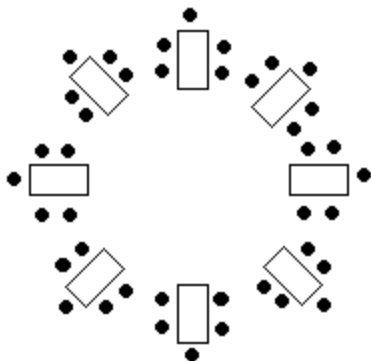
Grupe de mese in plen

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.

Sarcini de lucru individual, teme de reflecție, evaluare și autoevaluare:

II Strategiile de predare și învățare în cadrul tehnologiilor didactice

Opțiuni strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev în clasele primare

Elaborarea strategiilor didactice axate pe formarea de competențe

Sarcini practice

1. Reflecție și acțiune

Aplicația nr. 1. Elaborați o hartă conceptuală pornind de la noțiunea de *metodă de instruire/didactică*.

Aplicația nr. 2. Dați exemplu de o metodă didactică pe care o veți aplica la lecția de dirigenție. Descrieți metoda. Enunțați procesele/mecanismele psihologice exersate în cadrul ei.

2. Reconstruiți prin exemple concrete opțiuni strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev: învățare mediată; învățare activă; simulare de cazuri; învățare colaborativă; învățare experiențială

3. Elaborați strategii didactice, proiectând secvențe de lecție, cu respectarea *structurii multinivelare*:

- metode de instruire;
- mijloace de instruire;
- forme de organizare a instruirii;
- interacțiuni și relații instrucționale;
- decizia instrucțională,

și a criteriilor specifice unei asemenea construcții: Organizarea elevilor: Individual; Grupal; Frontal;

Pagină teoretică

Strategia didactică reprezintă un mod de combinare a metodologiei didactice și mijloacelor de învățământ prin care se asigură selecția, organizarea și desfășurarea unei secvențe de instruire.

■ Metodele și proceele didactice:

- Metoda didactică se referă la o cale de urmat în vederea îndeplinirii obiectivelor instructiv-educative dinainte stabilite;

- Procedul didactic este o „tehnică mai limitată de acțiune”, „o componentă sau o particularizare a metodei”, „un element de sprijin, fie un mod concret de valorificare a metodei”;

■ Mijloacele didactice vizează ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice, selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și al procedeeleor de instruire pentru a reuși atingerea finalităților procesului instructiv-educativ;

■ Forma de organizare constituie cadrul organizatoric de desfășurare a activității educaționale. (C. Moise, 1996, S. Cristea, S., 1998, I. Cerghit, 2006)

Clasificarea metodelor și procedeeleor didactice (C. Cucuș, 2002)

Criterii de clasificare	Metode și procedee didactice
după criteriul istoric	- tradiționale: pun accent pe predare, sunt centrate pe conținut, pe însușirea materiei (expunerea, conversația, demonstrația, observarea, exercițiul); - moderne: trec învățarea înaintea predării, sunt axate pe participarea și pe activitatea elevului, sunt centrate pe elev, pe exersarea și dezvoltarea capacităților și aptitudinilor (algoritmizarea, modelarea, problematizarea, studiul de caz, metodele de simulare, instruirea programată)
după gradul de angajare al elevilor	- expositive sau pasive: sunt centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă (expunerea, observarea); - activ-participative: stimulează activitatea de explorare personală a realității (exercițiul, problematizarea)
după modul de administrare a experienței	- algoritmice: sunt bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte (algoritmizarea, exercițiul); - euristice: sunt focalizate pe descoperirea proprie și rezolvarea de probleme (problematizarea, învățarea prin descoperire)
în funcție de axa învățare mecanică - învățare conștientă	- de învățarea prin receptare: pun accent pe învățarea mecanică (expunerea); - de descoperire dirijată: elevul descoperă treptat conținuturile învățării (conversația euristică); - de descoperire propriu-zisă: favorizează învățarea conștientă și logică a cunoștințelor (exercițiul euristic, observarea independentă)

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

3. Metodologia învățării prin colaborare

- 3.1 Învățarea prin colaborare/cooperare
- 3.2 Specificul strategiilor de învățare prin colaborare
- 3.3 Cooperarea și competiția elemente specifice învățării în grup
- 3.4 Strategii interactive. Construcția și dezvoltarea grupurilor educaționale
- 3.5 Clasificarea metodelor și tehnicilor interactive de grup

Cuvinte cheie:;

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să;

- să;

La nivel de aplicare:

- să;

- să;

- să;

La nivel de integrare:

- să.

3.1 Învățarea prin colaborare/cooperare

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

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.

Învățarea prin cooperare este o învățare prin colaborare specifică: elevii lucrează în grupuri mici; activitatea este structurată; elevii sînt 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 cînd grupurile de cooperare sînt ghidate de obiective clare, elevii se implică în multe tipuri de activitate, ceea ce contribuie la o însușire mai bună a subiectelor explorate.

Condițiile unei învățări prin colaborare eficiente 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:

- a) vîrsta și nivelul de pregătire al participanților (cognitiv, social, afectiv);
- b) mărimea grupului;
- c) 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 vîrstei, gradului de dezvoltare cognitivă, inteligenței emoționale și interrelaționale și al performanțelor școlare.

Mărimea grupului trebuie să crească direct proporțional cu complexitatea sarcinii.

Atunci cînd 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 decît atît. 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, plecînd de la ceea ce s-a învățat. Ceea ce aduc *strategiile didactice interactive*, față de lucrul individual este potențialul grupului de a împărțai sarcinile între membrii săi și plăcerea de a împărțai bucuria reușitei.

Instrucțiunile clare, țintele urmărite și organizarea timpului sînt 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 încît, fiecare membru să aibă șansa de a exersa/practica noi roluri, noi responsabilități.

3) Profesorul trebuie să dezvolte o anumită *cultură de grup* ce 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.

Elemente de bază ale învățării prin colaborare:

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 (învăță și vezi să învețe și 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 întreg grupul sau fiecare membru deține o parte din informații), roluri distribuite (cel care rezumă, cel care îi încurajează pe ceilalți, cel care formulează răspunsul).

2. ***interacțiunea directă.*** Elevii se ajută unii pe alții să învețe încurajându-se și împărțându-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 dând un test tot la al doilea elev sau alegând la întâmplare un membru al grupului care să dea un răspuns.

4. ***deprinderi interpersonale și de grup mic.*** Grupurile nu pot exista și nici funcționa eficient 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.*

Abilități necesare pentru munca în grup:

- Explicați-le copiilor de ce este importantă colaborarea 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 dintre abilități.
- Discutați cu elevii despre deprinderile lor și îndemnați-i să se gândească cum 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.

3.2 Specificul strategiilor de învățare prin colaborare

Există grupul de pseudo –învățare: elevilor li se dă sarcina de a lucra împreună, dar nu au nici un interes să lucreze împreună. Elevii cred că vor fi evaluați în funcție de rezultatele individuale. În timp ce , aparent, elevii discută între ei, în realitate se întrec între ei. Se privesc ca rivali ce trebuie învinși, astfel încât blochează sau se amestecă în ceea ce face celălalt, își ascund informațiile, încearcă să ofere celorlalți indicații greșite și să nu aibă încredere în colegi. Prin urmare rezultatul grupului în ansamblu este mai mic decât rezultatele fiecărui membru în parte.

Un altfel de grup este cel tradițional, adică elevii au sarcina de a lucra împreună și acceptă acest lucru, dar sarcinile atribuite sunt structurate astfel încât, de fapt, este foarte puțin implicată munca în comun. Unii elevi trag chiulul, profitând de eforturile colegilor lor mai conștiincioși, care se simt exploatați și depun efort mai puțin decât în mod obișnuit. Rezultatul grupului, în ansamblu, reprezintă mai mult decât potențialul unora dintre membri.

Se impune o bună informare și pregătire a cadrului didactic care își propune folosirea muncii în grup. *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.

Organizarea grupală

- Respectăm particularitățile elevilor (abilități, interese, relații interpersonale, temperament, imagine de sine, etc);

- Construim diferențiat sarcini de învățare care să faciliteze succesul;

- Dezvoltăm 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

Specialiștii 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.

Cum grupăm elevii?

1. Gruparea la întâmplare;

2. Distribuirea stratificată;

3. Formarea grupurilor de către cadrul didactic;

4. Elevii se grupează singuri, etc.

Condiții ale eficacității învățării prin colaborare

1. Stabilirea clară a obiectivelor;

2. Anunțarea obiectivelor;

3. Precizarea instrucțiunilor și a recomandărilor;

4. Plasarea elevilor în grupuri eterogene;

5. Elevii trebuie să fie asigurați că au șanse egale de reușită;

6. Angajarea elevilor în sarcini care presupun interdependență pozitivă;

7. Elevii acceptă că recompensele vor reveni echipei și nu indivizilor;

8. Elevii au interacțiuni “ față în față” și sunt dispuși “ umăr lângă umăr”;

9. Exercițiu roluri, comportamente, atitudini specifice interacțiunilor sociale;

10. Elevii au acces la informații și au posibilitatea de a le prelucra.

Evaluarea activității în grup

- Membrii grupului:

- Comportament observat (Da/ Nu /Comentarii)

- A vorbit fiecare?

Membrii grupului au ascultat?

Elevii au pus întrebări?
Și-au argumentat ideile?
Au înțeles sarcina?
Au acceptat interdependența pozitivă?
Lucrează în funcție de criteriile stabilite?
Criteriile stabilite asigură succesul elevilor?

Există mai multe *strategii care promovează învățarea prin colaborare*. Ele sunt excelente pentru a-i obișnui pe elevi să lucreze în perechi și în grupuri mici. Înainte de a clasifica și descrie metodele și tehnicile interactive de grup, propunem să clarificăm esența lucrului în grup și să eșalonăm unele modalități pentru a forma rapid grupuri.

Reciprocitatea este un stimulent al învățării, când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului. În fiecare grup, rolurile pe care le joacă elevii pot fi orientate spre sarcina sau spre menținerea grupului sau spre ambele. Pentru că elevii trebuie să se deprindă cu ambele categorii, uneori profesorul distribuie roluri specifice, ca cele de mai jos. Elevilor li se atrage atenția asupra rolurilor izolate pentru a-i face conștienți de necesitatea fiecărui rol. Elevii trebuie să schimbe rolurile la fiecare activitate pentru că, *scopul este să le poată îndeplini pe toate, simultan*.

Verificatorul : verifică dacă toată lumea înțelege ce se lucrează.

Iscoada : caută informații necesare la alte grupuri sau, ocazional, la profesor.

Cronometrul : are grijă ca grupul să se concentreze pe sarcină și ca lucrul să se desfășoare în limitele de timp stabilite.

Ascultătorul activ : repetă sau reformulează ce au spus alții

Interogatorul : extrage idei de la toți membrii grupului.

Rezumatul : trece concluziile în urma discuțiilor din grup în așa fel încât să aibă sens.

Încurajatorul : felicită, ajută, încurajează fiecare membru al grupului.

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.*

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.

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.

Iată câteva modalități pentru a forma rapid grupuri:

☺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 decariilor, 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 membrii 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.

☺cartonașe 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.

În acest mod, elevii se grupează odată cu distribuirea materialelor de lucru în funcție de marcajele 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.

3.3 Cooperarea și competiția elemente specifice învățării în grup

Atunci când trebuie să realizeze o activitate, membrii unui grup se pot încadra în una dintre tendințele: **o atmosferă de cooperare** (când scopurile părților implicate coincid) și **o atmosferă de competiție** (când scopurile acestora sînt contradictorii). **În cazul cooperării**, membrii grupului lucrează împreună pentru a-și atinge obiectivele și scopul fiecărui membru este compatibil ori complementar cu scopurile celorlalți membri. **În cazul competiției**, membrii nu-și împart resursele, în eforturile lor nu există coordonare și – în mod conștient sau nu – încearcă să se stînjenească reciproc pentru a-și atinge obiectivele propuse. Așa cum subliniază Morton Deutsch, membrii grupului care au o orientare competitivă cred că pot să-și atingă scopurile doar dacă alți membri eșuează în acest efort.

Cadrul didactic trebuie să favorizeze înlăuntrul echipelor un climat de echilibru și toleranță prin tehnici de comunicare a sentimentelor și emoțiilor în raport cu creșterea presiunii activităților asupra persoanelor componente ale echipelor

Cooperarea reprezintă folosirea *grupurilor mici* în scopuri instrucționale astfel încât, lucrând împreună, elevii își maximizează atât propria învățare, cât și a celorlalți colegi. Elevii depind astfel într-un mod pozitiv unii de alții, iar această interdependență pozitivă îi conduce la devotament față de grup, devotament de tipul “înotăm sau ne înecăm cu toții”.

Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupuri mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun. Subiecții care activează în echipă sînt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățînd în același timp mai temeinic decît în cazul lucrului individual.

Pentru a crea un mediu adecvat pentru *învățarea prin cooperare*, este necesară respectarea a trei *condiții*: elevii trebuie să se simtă siguri, dar provocați; grupurile trebuie să fie mici pentru ca fiecare să aibă posibilitate să contribuie; sarcina grupului trebuie să fie definită clar.

Învățarea prin cooperare presupune următoarele:

- participarea activă a elevilor;
- profesorii pot deveni și elevii profesori;

- fiecare este respectat;
- proiectele și întrebările sînt interesante și provocatoare pentru elevi;
- este solicitată diversitatea de opinii și toate contribuțiile sînt considerate valoroase;
- elevii își dezvoltă abilitățile de soluționare a conflictelor;
- cunoștințele și experiența anterioară sînt valorificate;
- obiectivele sînt bine definite și ghidează activitatea grupurilor;
- diverse instrumente de cercetare, materiale, informații sînt la dispoziția elevilor;
- elevii investesc în propria lor învățare .

Cercetările în domeniu au demonstrat că, în școala tradițională, cultivarea competiției este preponderentă în acțiunile dominante colaborative. În practica educațională se întîlnește de situația cînd, la o întrebare a profesorului, elevii se grăbesc să răspundă ridicînd mîna (cei care știu răspunsul). Profesorul îl numește doar pe unul dintre aceștia și îi oferă doar lui o notă bună, deși este evident că și alți elevi posedau un răspuns corect; mai mult, atunci cînd elevul numit răspunde, ceilalți își doresc ca acesta să greșească pentru a avea ei ocazia să fie întrebați, să ofere răspunsul corect și să primească recompensa (notă, laudă etc.). O astfel de viziune asupra procesului de învățămînt oferă într-adevăr cadrul propice pentru formarea unei atitudini concurențiale; iată de ce considerăm că folosirea unei activități de echipă care să permită, pe de o parte, implicarea tuturor elevilor și, pe de alta, oferirea unui feedback pozitiv celor ce-și îndeplinesc activitățile propuse reprezintă o perspectivă optimizatoare asupra procesului de formare-instruire.

Astfel, *în cazul tuturor metodelor de interacțiune educațională, cadrul didactic trebuie să integreze într-un sistem coerent și adaptat ambele fenomene: atît cooperarea în grup, cît și competiția*. Existența mai multor lideri în grup poate împinge activitatea într-o direcție preponderent competițională .

În mod obișnuit, competiția este o formă motivațională a afirmării de sine, incluzînd activități de avansare proprie, în timp ce cooperarea presupune un destin comun.

Avantajele cooperării

1. Scopul grupului, maximizarea învățării tuturor membrilor, îi motivează pe elevi să obțină mai mult decît achiziții strict personale, ci rezultate bune pentru echipă.

2. Membrii grupului se consideră, fiecare în parte și ca grup, responsabili pentru a face muncă de calitate.

3. Ei își oferă reciproc sprijin intelectual și personal, bazat pe devotament și grijă față de celălalt.

4. Ei învață deprinderi sociale și le folosesc pentru a-și coordona eforturile pentru îndeplinirea scopurilor .

5. Toți membrii acceptă responsabilitatea de a conduce grupul. Ca rezultat, grupul reprezintă mai mult decît suma părților.

6. Toți elevii au performanțe școlare mai bune decît dacă ar lucra individual.

În cadrul competiției, participanții implicați sînt preocupați de obținerea rezultatului dorit (produs și calitate) și nu de procesul de realizare a sarcinii ca în cazul cooperării. Din acest considerent, activitățile competitive duc, uneori, la apariția foarte rapidă a rolurilor ierarhice în interiorul grupurilor, a unor comportamente de ostilitate, adesea foarte violente, de aceea ele pot fi orientate prin educație spre cooperare, pentru a nu se transforma în conflict.

Prin urmare, 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.

Analizînd comparativ cooperarea și competiția, Oprea C. L.(2006) evidențiază o serie de trăsături caracteristice detaliate în tab. de jos.

Învățarea prin competiție	Învățarea prin colaborare
Este o <i>formă relativ redusă de interacțiune psihosocială, constînd în rivalitatea sau/și</i>	Este o <i>formă superioară de interacțiune psihosocială, bazată pe sprijin reciproc, pe</i>

bazându-se pe <i>concurența interpersonală</i> sau intergrupală, fiecare avînd <i>propriul scop</i> .	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 sînt oferite premisele necesare și sînt 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, avînd o funcție mult mai corectivă, ameliorativă, decît de sancționare, ducînd la reducerea stresului. Ea se realizează prin raportarea la progresul individului, și are în vedere atît participarea fiecărui membru la procesul elaborării în comun cît și rezultatele echipei.

Strategiile didactice bazate pe cooperare sînt folosite de profesor pentru a detrona ierarhizarea tradițională a elevilor în clasă, focalizînd interesul pe ajutor reciproc, pe discutarea împreună a situațiilor și pe contribuția fiecăruia în activitate. Ca strategii instrucționale aceste modalități de lucru cu elevii au la bază organizarea activității pe grupuri mici (4-5 indivizi), desfășurate astfel încît, subiecții să poată lucra împreună și fiecare să-și îmbunătățească performanțele personale, contribuind în același timp, la creșterea performanțelor celorlalți membri ai microgrupului.

Învățarea prin cooperare este bazată pe următoarele principii:

1. *Interdependența pozitivă*, conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toți membrii. Elevii sînt dirijați către un scop comun, stimulați de o apreciere colectivă, rezultatul fiind suma eforturilor tuturor.

2. *Responsabilitatea individuală*, care se referă la faptul că fiecare membru al grupului își asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat.

3. *Formarea și dezvoltarea capacităților sociale*, stimularea inteligenței interpersonale care se referă la abilitatea de a comunica cu ceilalți, de a primi sprijin atunci cînd ai nevoie, de a oferi ajutor, la priceperea de a rezolva situațiile conflictuale. Elevii sînt învățați, ajutați, monitorizați în folosirea capacităților sociale colaborative care sporesc eficiența muncii în grup.

4. *Interacțiunea față în față* ce presupune un contact direct cu partenerul de lucru, aranjarea scaunelor în clasă astfel încît să se poată crea grupuri mici de interacțiune în care elevii să se încurajeze și să se ajute reciproc.

5. *Împărțirea sarcinilor în grup și reflectarea asupra modului cum se vor rezolva sarcinile* de către fiecare membru în parte și de către colectiv.

Grupurile de învățare prin cooperare

- Nu reprezintă scopuri în sine, ci mijloace pentru atingerea obiectivelor;
- Fiecare elev învață mai bine în grup, decît ar învăța de unul singur.

Scopurile grupului clasă:

1. *Structurarea individualistă*- Grad redus de interacțiune între elevi; Independența scopurilor; Slabă exploatare a resurselor grupului; Succesul sau eșecul unui elev nu afectează pe ceilalți; Nu creează motivație pentru învățare; Nu ajută la formarea abilităților de comunicare; Cultivă independența elevilor și responsabilitatea pentru ceea ce fac

2. *Structurarea competițională*- Generează conflicte și comportamente agresive; Interacțiune slabă între colegi; Lipsă de comunicare; Amplifică anxietatea elevilor, teama de eșec;

Egoism; Stimulează efortul și productivitatea individului; Promovează norme și aspirații mai înalte; Micșorează distanța dintre capacități și realizări;

3. *Structurarea cooperatistă*- Generează sentimente de acceptare și simpatie; Stimulează interacțiunea dintre elevi; Încurajează comportamentele de facilitare a succesului celorlalți; Creșterea stimei de sine; Încrederea în forțele proprii.

Stadii ale învățării prin cooperare

1. Orientarea- 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; *să discute principalele așteptări.

Exerciții pentru orientare: *Activități de orientare în primele zile de școală unde: 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- Conflictul 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 colegii.

Profesorul îi ajută pe elevi să conștientizeze că parteneriatul cu alți colegi poate oferi șanse noi de împărtășire a unor experiențe eficiente de învățare.

În *învățarea prin cooperare* se respectă principiile egalitarist, antiierarhic și antiautoritar, precum și al toleranței față de opiniile celorlalți și al evitării etichetării. Profesorul se integrează în activitatea colaborativă a elevilor, putând fi unul dintre membri, oferindu-și ajutorul, ori animând și stimulând activitatea. Agenții educaționali se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri. Evaluarea este un exercițiu democratic al puterii într-o muncă în comun a dascălilor cu elevii [ibidem, p. 139-143].

Învățarea prin cooperare presupune o dinamică și un activism susținut continuu de eforturile participanților. *Etapile strategiei de muncă în echipă* presupun considerarea factorilor favorizanți și defavorizanți ai rezolvării de probleme în colectiv.

O primă etapă are în vedere constituirea grupului de lucru. Membrii acestuia trebuie să îndeplinească anumite calități pentru a facilita soluționarea problemei pusă în discuție: să fie toleranți față de părerile colegilor, să dețină optime abilități de comunicare a ceea ce doresc să transmită, să nu fie egoiști, să acorde ajutor și să primească ajutor atunci când au nevoie.

A doua etapă se concretizează atunci când participanții se confruntă cu situația de rezolvat și sînt stimulați să lucreze împreună pentru a o rezolva. În această etapă are loc familiarizarea cu elementele problemei, analiza acestora și stabilirea priorităților și a responsabilităților.

A treia etapă este destinată reflecțiilor, incubăției și tatonărilor. Este faza documentării și a cercetării care se poate întinde pe o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp.

A patra etapă este rezervată dezbaterilor colective, când sînt confruntate ideile, sînt analizate erorile și punctele forte.

A cincea etapă se referă la structurarea demersurilor către finalul dezbaterii cu obținerea concluziilor și cu soluționarea problemei. Are loc integrarea noilor achiziții în sistemul celor existente prin restructurarea celor existente în lumina celor noi dobândite.

Condițiile desfășurării eficiente a etapelor cooperării au în vedere relațiile de bună înțelegere între membrii echipei de lucru, acceptarea din partea tuturor participanților, a planului de lucru în vederea atingerii țelului comun, adoptarea unui mod comun de comunicare a rezultatelor și de evaluarea a soluțiilor.

Referindu-ne la efectele favorabile ale învățării prin cooperare, strategiile didactice interactive oferă elevilor ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de întraajutorare și de sprijin reciproc. Grupul dă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor și dezvoltării inteligenței interpersonale. Lucrul în echipă acoperă neajunsurile învățării individualizate, acordând o importanță considerabilă a dimensiunii sociale, prin desfășurarea proceselor interpersonale.

Cooperarea asigură o relație deschisă între parteneri, dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere, favorizând formarea atitudinii pozitive față de învățare și față de școală. Munca în echipă are efecte semnificative asupra personalității elevilor, prezența partenerilor de interacțiune constituind un stimulent intelectual și un declanșator al schimbului de opinii și informații. Soluțiile emise pot suferi în cadrul grupului îmbunătățiri și ajustări, analiza critică dezvoltând capacitățile autoevaluative ale participanților. Productivitatea sporită pe unitatea de timp, apreciată prin numărul de dificultăți rezolvate, și după gradul lor de complexitate recomandă folosirea strategiilor de învățare prin cooperare în clasă. La acest fapt se adaugă și calitatea mai bună a răspunsurilor, instalarea unui climat motivant de lucru, caracterizat printr-o tensiune crescută pentru finalizarea sarcinii comune.

Așadar, competiția și colaborarea sînt practici care se întîlnesc în școala contemporană, ambele fiind necesare. Competiția devine distructivă pentru armonia climatului educațional atunci cînd este exacerbată și devine un scop în sine. Cadrele didactice trebuie să echilibreze cele două forme de organizare a activității instructiv-educative, creînd oportunități de învățare axate pe activitățile de grup ce favorizează cooperarea și întrețin competiția constructivă

3.4 Strategii interactive. Construcția și dezvoltarea grupurilor educaționale

Raportul dintre strategia didactică și metoda didactică evidențiază diferențele existente la nivelul timpului pedagogic angajat în proiectarea și realizarea activităților de instruire/educație. Astfel, “metoda didactică reprezintă o acțiune care vizează eficientizarea învățării în termenii unor rezultate imediate, evidente la nivelul unei anumite activități de predare-învățare-evaluare. Strategia didactică reprezintă un model de acțiune cu valoare normativă, angajată pe termen scurt, mediu și lung, care integrează în structura sa de funcționare pedagogică: metodele, considerate “cosubstanțiale strategiilor în calitatea lor de elemente operaționale sau tactice” (Dan Potolea, 1989, p.144); stilurile educaționale, de tip autoritar, permisiv sau democratic, care plasează decizia profesorului într-un câmp psihosocial favorabil sau nefavorabil situațiilor de învățare concrete; resursele de optimizare a activității”; (Sorin Cristea, 2002, pp.350-351) Strategia este o “succesiune de etape mari prin care ajutăm elevii să dobîndească o cunoștință sau să stăpînească o capacitate.” (Dictionnaire Encyclopedique de Pedagogie Moderne, 1973, pp.198--199)

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile, constituindu-se dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățămînt și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării.

Considerăm *strategiile didactice interactive de grup* ca fiind modalitățile de organizare a activității prin care se favorizează *schimburile interrelaționale* între participanții la activitate prin procese interumane de *cooperare și competiție* constructivă (educat(i) – educat(i), educat(i) – profesor, educat(i) – grup), stimulând activismul subiectului în interacțiunea sa, nu numai cu ceilalți, ci și cu materialul de studiu (educat(i) – conținut), prin procese de acțiune și de transformare a informației.

Directa implicare în sarcină este o condiție a activismului și a asigurării unei învățări temeinice. În susținerea acestei idei, Appelbaun P. precizează faptul că “elevii învață mai bine atunci când le pasă despre ceea ce învață, când sunt direct motivați să realizeze un lucru, când există un scop, când există o responsabilitate și un angajament asupra a ceea ce au de făcut.” (2001, p.117). Idei similare sunt regăsite și la E. Geissler (1977, p. 313) care consideră esențiale pentru formarea unui grup, următoarele trei elemente: motivația – cere rezultă dintr-un scop comun, unitar – comunicarea și acceptarea reciprocă a membrilor.

Când considerați că învățarea este mai productivă, atunci când elevii lucrează singuri sau atunci când se află în grup? Pentru a răspunde la această întrebare, mulți cercetători au decis să analizeze factorii care facilitează sau împiedică activitatea în grup. Iată câțiva dintre factorii favorizanți ai învățării prin cooperare (vezi Watson, 1966): Stimularea în sarcină este îmbunătățită datorită prezenței altora; Resursele grupului (de memorie, de stocare, de atenție etc.) sunt mai bogate decât în cazurile individuale; Există șanse mari ca printre membrii grupului să fie unul capabil să descopere soluția; Greșelile întâmplătoare sunt compensate: în ciuda apariției acestora “rezultatul general al grupului va fi mai precis decât cel al individului luat separat.” “Petele oarbe” sunt corectate. Este mai ușor să recunoști greșelile altora decât pe cele proprii. Stimularea apariției de idei noi este o rezultantă a interacțiunii cumulative, “deoarece fiecare membru dezvoltă ideile celuilalt.” Se învață din experiența altora. Există multe dovezi (vezi Bandura și Walters, 1963) că una din formele cele mai obișnuite și mai eficiente de a învăța este observarea activității altora în rezolvarea problemelor.

Dintre factorii care îngreunează activitatea în grup și care fac ca uneori grupurile să fie mai puțin eficiente decât activitatea independentă, amintim următorii (vezi Watson, 1966): Opoziția de scopuri, interese și obișnuințe ale membrilor poate face ca acțiunea de colaborare să fie extrem de dificilă; Dificultățile de comunicare tind să sporească pe măsură ce grupul crește, iar pentru cei timizi este mai greu să participe activ atunci când grupul este mai mare; Dificultățile de coordonare cresc, de asemenea, pe măsură ce grupurile sunt mai mari, astfel încât este tot mai greu să se realizeze un efort comun, integrat, fără să se cheltuiască mult timp pentru rezolvarea și prevenirea dificultăților de coordonare. Distragerea și supraestimarea care fac dificil de obținut efortul individual concentrat, susținut, necesar pentru învățarea anumitor subiecte și pentru rezolvarea problemelor; Dependența excesivă de ceilalți poate fi favorizată de activitatea în grup. Faptul că unii membri din grup se bazează pe cei mai capabili, duce la lenevire și la evitarea propriilor responsabilități. Calitatea superioară a produselor grupului este susținută de unii cercetători fie în termeni foarte optimiști (“nivelul atins de grup depășește pe cel al elevului cel mai inteligent care utilizează exclusiv mijloacele sale proprii” – G. Dubal, 1969), fie mai moderați (“deși grupul este de obicei mai bun decât individul mediu, el este rareori mai bun decât cel mai bun individ” – A. P. Hare, 1962).

Comparând travaliul în grup cu cel individual, W. Doise și G. Mugny, specifică faptul că “după natura sarcinii, după resursele individuale ale membrilor grupului și după modul lor de interacțiune, travaliul unui grup poate fi inferior, egal sau superior celui al individului confruntat izolat cu aceeași sarcină.” (1998, p.38). Analizând dinamica grupului ca instrument de acțiune psihosocială, Dumitru Cristea specifică faptul că se constituie “un câmp dinamic, a cărei organizare, unitate și funcționalitate se bazează pe interdependența membrilor, care suportă la rândul lor toate efectele acestora. Acest fapt deschide calea utilizării grupului ca sistem de formare și schimbare psihosocială.” (Cristea, D., p.278) Există însă trei tipuri generale de grupuri: grupuri de învățare informale; grupuri de învățare formale; studiu în echipă (adaptat după Johnson, D. W., Johnson, R. T. și Smith, 1991):

Grupurile informale de învățare sunt create ad-hoc, temporar, prin adresarea solicitării elevilor de a forma o echipă prin simpla întoarcere către colegul de bancă pentru discuta o problemă dată, pentru câteva minute. La fel de rapid pot fi create grupuri de câte 3-4 elevi pentru a rezolva o problemă, a găsi soluții unei situații create ori a răspunde la o întrebare. Profesorul poate crea oricând grupuri informale de lucru în clasă, de orice mărime, pentru a aprecia gradul de înțelegere de către elevi a unui material sau a le oferi șansa de a aplica ceea ce au învățat ori fie

doar pentru a schimba forma de organizare a colectivului în vederea creșterii motivației și trezirii atenției.

Grupurile formale de învățare sunt echipe stabilite dinainte pentru a rezolva o sarcină anume, a efectua un experiment în laborator, a redacta un raport de cercetare. Elevii lucrează împreună mai mult timp (câteva zile sau săptămâni) sau până termină proiectul de cercetare.

Studiul în echipă implică derularea muncii colaborative pe o perioadă lungă de timp (chiar și un semestru). Echipele își stabilesc regulile și responsabilitățile, precum și planul de lucru. Activitatea e bazată pe cooperarea între membri și pe sprijin reciproc. Evaluarea finală se face de obicei oferind tuturor membrilor echipei același calificativ ce rezultă din măsurarea și aprecierea rezultatului colectiv. Acest fapt stimulează conlucrarea și ajutorul reciproc și nu încurajează competiția în interiorul echipei, ci între echipe.

Metodele interactive de grup determină și stimulează munca colaborativă desfășurată de cei implicați în activitate (elevii), în cadrul căreia, 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 cognitive, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă).

Interactivitatea presupune atât *competiția* – definită drept “forma 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 *cooperarea* care este o “activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun” (Ausubel, 1981) Ele nu se sunt antitetice; ambele implică un anumit grad de interacțiune, în opoziție cu comportamentul individual.

Lecția de predare-învățare trebuie să devină “o aventură a cunoașterii” în care copilul este provocat să participe după puterile proprii, întâlnind probleme și situații de învățare menite să-l determine să le analizeze, să le examineze, descoperind soluții plauzibile. Rolul profesorului constă mai mult în cel de stimulare și dirijare, iar motivația activității reiese din participarea entuziastă a cadrului didactic. Elevul e implicat atât în procesul de predare, de învățare și de evaluare, iar disciplina devine autodisciplină a muncii și interesului, asigurată de satisfacția cooperării. „Procesul de învățare ar trebui să fie distractiv” – afirmă J. Olsen și Th. W. Nielsen (2009), folosind o metodologie adaptată, diversă și incitantă. „Dacă învățarea nu e distractivă – completează autorii – vom face eforturi imense, atât elevii, cât și noi, profesorii.”

Învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiune, operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. Structurile autoritare dintr-un grup sau piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membri la o acțiune coordonată.

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice și a căutării de noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din școală, prin directa implicarea a elevului și mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit afirmă: “Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare.” (1997, p. 44).

3.5 Clasificarea metodelor și tehnicilor interactive de grup

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)

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.

*Etapetele metodei **predării/învățării reciproce** 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.

Desfășurare:

Varianta nr. 1:

Se oferă întregii clase, același text spre studiu. Clasa este împărțită în patru grupuri corespunzătoare celor patru roluri, membrii unui grup cooperând în realizarea aceluiași rol.

De exemplu grupul A este responsabil cu rezumarea textului, grupul B face o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, grupul C are în vedere clarificarea termenilor noi și grupul D dezvoltă predicții.

În final fiecare grup își exercită rolul asumat.

Varianta nr. 2:

Pentru textele mai mari se procedează în felul următor:

- se împarte textul în părți logice;
- se organizează colectivul în grupe a câte 4 elevi;
- aceștia au fiecare câte un rol: rezumator; întrebător; clarificator; prezicător;
- se distribuie părțile textului fiecărui grup în parte;
- echipele lucrează pe text, fiecare membru concentrându-se asupra rolului primit. Trebuie precizat că pentru a încuraja învățarea prin cooperare, în cadrul unui grup mai numeros, același rol poate fi împărțit între doi sau trei elevi.
- în final fiecare grup află de la celălalt despre ce a citit; membrii fiecărui grup își exercită rolurile, învățându-i pe ceilalți colegi (din alte grupe) despre textul citit de ei, stimulând discuția pe temele studiate.

Exemple:

Clasa a II-a

Subiectul: "Crăiasa Zăpezii" – H. C. Andersen

Textul va fi împărțit pe fragmente și fiecare grupă va primi câte un fragment de studiat pe care îl vor citi individual. În cadrul grupei elevii lucrează pe o singură fișă, sau pot primi fișe individuale. La sfârșit elevii își comunică unii altora concluziile.

Grupe:

Elevul	Sarcini
Rezumator	Scrie în câteva propoziții ceea ce ai citit. Formulează propoziții referitoare numai la ceea ce ti s-a părut important. <i>*eventual elevul poate completa doar cu informații niște propoziții date.</i>
Întrebătorul	Pune 5 întrebări colegilor din grupa ta. Notează apoi pe fișa ta și răspunsurile lor <i>*pentru primele trei întrebări se poate da răspunsul, elevul fiind nevoit să găsească doar întrebarea. După aceea i se poate cere alte... întrebări pentru colegii lui de grupă.</i>
Clarificatorul	Întocmește o listă de cuvinte și expresii necunoscute. Folosește-te de cunoștințele tale, sau ale celor din grupa ta pentru a le clarifica. Sensul lor vă va ajuta să înțelegeți mai bine textul. <i>*elevul poate avea o listă a termenilor, iar sarcina lui să fie aceea de a găsi sinonimele din text. O altă variantă poate fi un exercițiu în care el să înlocuiască cuvinte sau expresii subliniate cu unele din text. În ajutorul lui se poate de asemenea da și un dicționar de sinonime.</i>
Prezicătorul	După ce ai citit textul, închipuie-ți ce se poate întâmpla mai departe. <i>*în sprijinul elevului se pot întocmi câteva propoziții pe care el să le continue cu altele.</i>

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;
- presupune învățarea prin cooperare la nivelul unui grup și predarea achizițiilor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup (îmbină învățarea individuală cu cea în echipă). Mozaicul este o metodă care dezvoltă încrederea în forțele proprii ale participanților; dezvoltă abilități de comunicare (de ascultare și de vorbire); de reflectare, de gândire creativă; de rezolvare de probleme și de cooperare.

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 randul 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.

Desfășurare/etape: Clasa se împarte în echipe de câte patru elevi. Fiecare membru al echipei primește un cartonaș cu un număr de la unu la patru, după care primește o fișă ce cuprinde o parte dintr-un material mai amplu (materialul are tot atâtea părți câte grupe s-au format). Se explică subiectul pus în discuție. Fiecare elev va fi, pe rând, învățător și elev, pentru ca fiecare va preda fragmentul colegilor de grup și va învăța de la aceștia părțile pe care fiecare le-a studiat.

În a doua etapă, toții elevii cu numărul unu se vor grupa separat. La fel vor proceda și numerele 2, 3 și 4. Din acest moment ei devin experți. Citesc fragmentul primit, se consultă între ei și hotărăsc cum vor prezenta informațiile colegilor de la grupele inițiale. Ei pot folosi și materialul didactic disponibil.

În etapa a treia, după ce experții și-au terminat activitatea și fiecare se întoarce la grupa inițială și le predă celorlalți fragmentul pregătit, încercând să fie cât mai clari și mai convingători. Dacă există nelămuriri, se pun întrebări și poate interveni și învățătorul. Fiecare parte a materialului este prezentată într-o ordine logică, pentru a se reconstitui întregul. La final, învățătorul, reamintește tema studiată, urmand ca elevii să prezinte din nou, în ordinea inițială, fiecare parte a materialului așa cum și-au însușit-o în grupul de experți.

Ca un ultim pas, învățătorul adresează întrebări pentru a verifica gradul de înțelegere al informațiilor studiate (adică obținerea feedbackului). Această metodă prezintă ca avantaj faptul că fiecare elev are propria contribuție în realizarea sarcinii de lucru. Elevii sunt puși în situația de a asculta activ comunicările colegilor, cooperează la realizarea sarcinilor, dar mai ales să găsească modalitatea cea mai potrivită pentru a-și învăța și pe colegii lor ceea ce ei au studiat. Elevii sunt astfel învățați să ofere și să primească sprijin în munca lor.

Exemple:

Clasa a IV-a

Subiectul: Deșeuri reciclabile

Tipul lecției: de dirigenție

FIȘĂ SUPPORT – se afișează în clasă la orele pregătitoare

Tema	Sub-teme	Elevi experți
Deșeuri reciclabile	Deșeuri menajere	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
	Deșeuri -hârtie	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
	Deșeuri plastice	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
	Deșeuri -sticlă	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

Elevii vor avea de studiat acasă materiale referitoare la aceste teme. Tema lor va fi să caute și ei alte materiale legate de subiectul în care vor trebui să devină experți. În primele 20 de minute ale orei ei se vor întruni în grupuri de experți pe sub-teme, așa cum sunt pe lista afișată. Fiecare va completa o fișă, consultându-se cu ceilalți. Fișa va cuprinde cerințe specifice materialelor studiate. După completarea fișei, elevii se vor regrupa: toți cei cu numărul 1 vor forma o grupă, toți cei cu

numărul 2 vor forma a doua grupă etc. În cadrul acestei grupe ei își vor prezenta materialele și concluziile la care au ajuns.

Metoda turneelor între echipe:

- presupune învățarea prin cooperare și apoi aplicarea individuală a celor învățate într-un joc competitiv;

- se formează *echipe-clasă* 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 Turnirului între echipe (TGT- Teams/ Games/ Tournaments) reprezintă una dintre metodele activ-participative care poate fi aplicată cu succes mai ales la recapitularea cunoștințelor. Această metodă implică absolut toți elevii clasei prin natura regulilor jocului. De asemenea dezvoltă spiritul de competiție și este o metodă de evaluare extrem de apreciată de către elevi.

Odată ce elevii au participat la un “turnir” și au învățat regulile jocului, următorul se va desfășura de la sine, aproape fără intervenția profesorului.

Desfășurare: Clasa se împarte în trei – patru echipe, echipe care nu se modifică pe parcursul anului școlar. La fiecare “masă de joc” se va afla câte un reprezentant al fiecărei echipe, de același nivel (un criteriu ar putea fi media elevului la materia respectivă). Pentru fiecare masă de joc sunt necesare: fișe cu întrebări, fișe cu răspunsuri, cartonașe numerotate, numărul lor fiind același cu numărul întrebărilor de pe fișă. Această metodă este potrivită unei lecții de recapitulare. Cu TGT recapitularea devine mult mai captivantă, elevii vor pune întrebări profesorului în legătură cu itemii din fișă care nu au fost pe deplin clarificați. Prin această metodă elevii își exersează capacitățile de comunicare.

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;

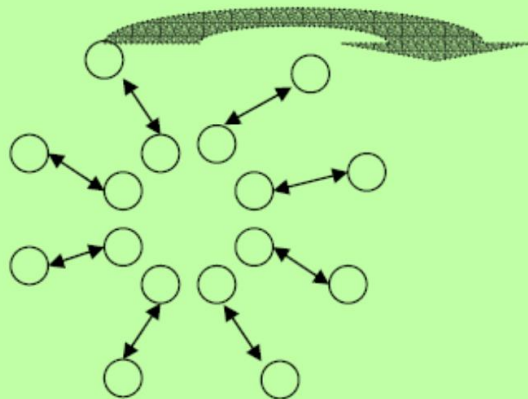
- elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la dezvoltarea sarcinii. La final, clasa se regroupează și se analizează ideile emise, profesorul putând alcătui împreună cu elevii o schemă a concluziilor obținute;

- 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.

Share – Pair Circles este o metodă de lucru pe 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.

Elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la rezolvarea sarcinii.

ETAPELE:

1. Etapa organizării colectivului în două grupe egale.

- Fiecare elev ocupă un scaun, fie în cercul din interior, fie în cercul exterior. Profesorul poate să lase elevilor libertatea să a-și alege locul sau poate organiza colectivul punând copiii să numere din doi în doi. Astfel, cei cu numărul 1 se vor așeza în cercul interior cu fața la exterior, iar cei cu numărul 2 în cercul exterior cu fața către elevii din cercul interior. Stând față în față, fiecare elev are un partener. Dacă numărul de elevi este impar, la activitate poate participa și cadrul didactic sau doi elevi pot lucra în "tandem".

2. Etapa prezentării și explicării problemei:

Profesorul oferă cazurile pentru studiu, problemele de rezolvat sau situațiile didactice și explică importanța soluționării.

3. Etapa de lucru în perechi:

- Elevii lucrează doi câte doi pentru câteva minute. Apoi elevii din cercul exterior se mută un loc mai la dreapta pentru a schimba partenerii, realizând astfel o nouă pereche. Jocul se continuă până când se ajunge la partenerii inițiali sau se termină întrebările.

3. Etapa analizei ideilor și a elaborării concluziilor:

În acest moment, clasa se regrupează și se analizează ideile emise. Profesorul face împreună cu elevii o schemă a concluziilor obținute.

Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă:

- are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor;

- constă în incorporarea 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 in 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 in colectiv*. Intreaga 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; Tehnica florii de lotus)

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 imparte* 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, urmand 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;

- presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele opt idei centrale care se construiesc în jurul ei, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele opt idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmand ca apoi ele să devină teme principale, pentru alte opt flori de nufăr. Pentru fiecare dintre aceste noi teme centrale se vor construi câte alte opt idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni și concepte noi.

Tehnica florii de lotus stimulează și dezvoltă capacități ale inteligenței lingvistice, ale inteligenței interpersonale, ale inteligenței intrapersonale, ale inteligenței sociale.

Avantaje: este o metodă ce se poate folosi cu succes în grup, se poate aplica ca un exercițiu de stimulare a creativității, dar și pentru evaluare.

c. Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității (Brainstorming-ul; Explozia stelară; Metoda Pălăriilor gânditoare; Phillips 6/6; Tehnica 6/3/5; Tehnica acvariului; Controversa creativă; Patru colțuri; Metoda Frisco; Sinectica; Cubul; Turul galeriei; Linia valorică).

Brainstorming-ul

- metodă de dezvoltare a creativității prin care se generează cât mai multe idei, fără teama de a greși, deoarece totul este acceptat. Urmărește dezvoltarea imaginației, spontaneității, toleranței la elevi;

- este o metodă interactivă de dezvoltare de idei ce rezultă din discuțiile purtate între mai mulți participanți, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute;

- metoda *asaltului de idei* are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranța că, prin combinarea lor se va obține soluția optimă;

- calea de obținere a acestor idei este aceea a stimulării creativității în cadrul grupului, într-o atmosferă lipsită de critică, neînhibitoare, rezultat al amânării momentului evaluării. Altfel spus, participanții sunt eliberați de orice constrângere, comunică fără teama că vor spune ceva greșit sau nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de către ceilalți participanți;

- interesul metodei este acela de a da frau liber imaginației, a ideilor neobișnuite și originale, a părerilor neconvenționale, provocând o reacție în lanț, constructivă, de creare a *ideilor pe idei*. În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fără legătură cu problema în discuție, poate oferi premise apariției altor idei din partea celorlalți participanți;

- se desfășoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup de maxim 30 de persoane, de preferință eterogen din punct de vedere al pregătirii, sub coordonarea unui moderator care îndeplinește rolul atât de animator cât și de mediator;

- durata optimă este de 20-45 minute;

- specific acestei metode este și faptul că ea cuprinde două momente: unul de producere a ideilor și apoi momentul evaluării acestora, faza aprecierilor critice.

Explozia stelară:

- este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstorming-ului. Incepe din centrul conceptului și se *imprăștie* în afară, cu întrebări, asemeni exploziei stelare;

- se scrie ideea sau problema pe o foaie de hartie 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;

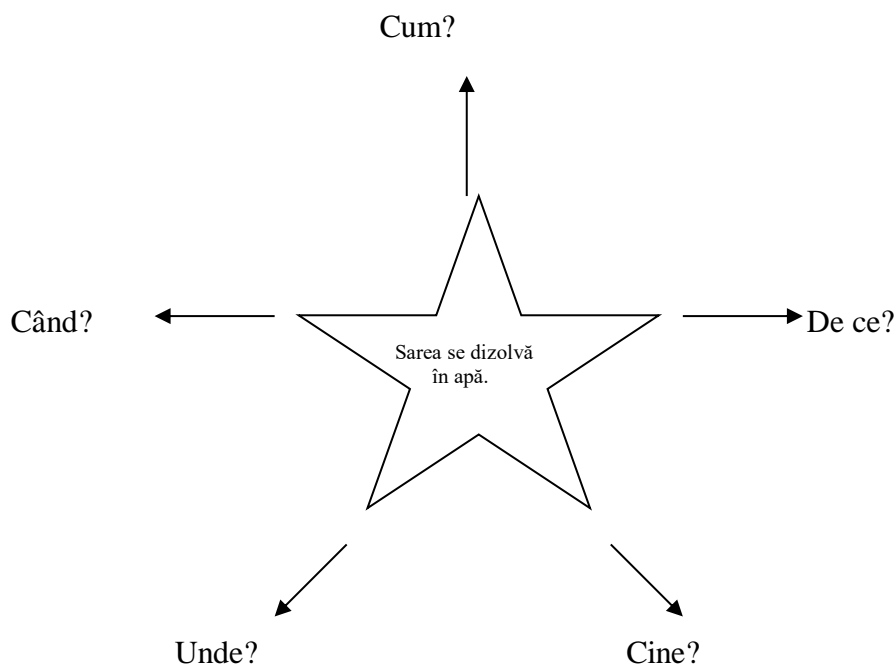
- facultativ se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Desfășurare: În centrul stelei se va trece problema ce urmează a fi dezbătută. Se trece pe o foaie de hartie sarcina propusă și se înșiră în jurul ei cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Aceste întrebări pot genera altele la rândul lor, care cer o mai mare concentrare. Se lucrează în grupuri. Membrii grupurilor alcătuiesc o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse. Se apreciază munca în echipă și elaborarea celor mai interesante idei.

Exemple:

CLASA a III-a

Subiectul: Proprietăți ale materialelor



Metoda Pălăriilor gînditoare. Este o tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Elevii sunt împărțiți în șase grupe pentru șase pălării. Impărțirea elevilor depinde de materialul studiat. Pentru succesul acestei metode este important ca materialul didactic să fie bogat în conținut, iar pălăriile să fie colorate, ca să îi atragă pe elevi.

Pălăria albastră- este liderul, conduce activitatea. Este pălăria responsabilă cu controlul discuțiilor, extrage concluzii- **clarifică/ alege soluția corectă.**

Pălăria albă- deține informații despre tema pusă în discuție, face conexiuni, oferă informația exact cum a primit-o. Este neutră, participanții sunt învățați să gândească obiectiv- **deține informații exacte.**

Pălăria roșie- își exprimă emoțiile, sentimentele, supărarea, față de personajele întâlnite, nu se justifică- **transmite emoții.**

Pălăria neagră- este criticul, prezintă posibilele riscuri, greșeli la soluțiile propuse, exprimă doar judecăți negative- **este pesimistul.**

Pălăria verde- oferă soluții alternative, idei noi- **generează noi idei.** Gândirea laterală îi este specifică.

Pălăria galbenă- este creatorul, simbolul gândirii pozitive și constructive, explorează optimist posibilitățile, crează finalul- **efortul aduce beneficii.** Participanții trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori și să-și prezinte perspectiva în funcție de culoarea pălării pe care o poartă. Nu pălăria în sine contează ci ceea ce reprezintă ea.

Avantajul acestei metode este acela că dezvoltă competențele inteligenței lingvistice, inteligenței logice și inteligenței interpersonale

Acest nou tip de metodă de predare – învățare este un joc în sine. Copiii se împart în șase grupe – pentru șase pălării. Ei pot juca și câte șase într-o singură grupă. Împărțirea elevilor depinde de materialul studiat. Pentru succesul acestei metode este important însă ca materialul didactic să fie bogat, iar cele șase pălării să fie frumos colorate, să-i atragă pe elevi.

Un exemplu de întrebări / comportamente posibile în acest joc este:

<i>Pălăria albă</i>	<i>Pălăria roșie</i>	<i>Pălăria galbenă</i>	<i>Pălăria neagră</i>	<i>Pălăria albastră</i>	<i>Pălăria verde</i>
----------------------------	-----------------------------	-------------------------------	------------------------------	--------------------------------	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ce informații avem? ➤ Ce informații lipsesc? ➤ Ce informații am vrea să avem? ➤ Cum putem obține informațiile? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Punându-mi pălăria roșie, uite ➤ cum privesc eu lucrurile... ➤ Sentimentul meu e că... ➤ Nu-mi place felul cum s-a procedat. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pe ce se bazează aceste idei? ➤ Care sunt avantajele? ➤ Pe ce drum o luăm? ➤ Dacă începem așa... sigur vom ajunge la rezultatul bun! 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Care sunt erorile? ➤ Ce ne împiedică? ➤ La ce riscuri ne expunem? ➤ Ne permite regulamentul? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Putem să rezumăm? ➤ Care e următorul pas? ➤ Care sunt ideile principale? ➤ Să nu pierdem timpul și să ne concentrăm asupra..., nu credeți? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Șansa succesului este dacă... ➤ Cum poate fi altfel atacată problema? ➤ Putem face asta și în alt mod? ➤ Găsim și o altă explicație?
---	---	---	---	---	---

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.

- se aplică numai în cazul în care o problemă trebuie analizată din mai multe puncte de vedere, când o problemă are mai multe soluții posibile. În cadrul acestei metode se formează grupuri de câte șase persoane care dezbate timp de șase minute o problemă studiată.

- metoda oferă posibilitatea participării la dezbateri, la găsirea de soluții, la alegerea celei mai potrivite strategii de lucru.

Avantajele metodei Phillips 6/6 sunt similare brainstormingului 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.

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.

Desfășurare: Există șase membrii în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hartie câte trei soluții fiecare, la o problemă dată, timp de cinci minute (însumând 108 răspunsuri, în 30 minute, în fiecare grup). Această metodă imbină activitățile individuale cu cele colective. Pentru problema dată, fiecare dintre cei șase participanți, au de notat pe o foaie trei soluții în tabelul cu trei coloane, într-un timp maxim de cinci minute. Foile migrează apoi de la stanga la dreapta până ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stanga, citește soluțiile deja notate și încearcă să le modifice în sens creativ, prin formulări noi, adaptându-le și îmbunătățindu-le continuu. Ultima fază presupune centralizarea datelor obținute, se discută și se apreciază rezultatele

Tehnica 6/3/5 are ca avantaje faptul că oferă elevilor mai puțin comunicativi posibilitatea de a se exprima; stimulează construcția de idei pe idei; incurajează 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 in care participanții pot să exerseze observația care contribuie la dezvoltarea spiritului critic și a înțelegerii diferențelor de opinie;
- presupune extinderea rolului observatorului in grupurile de interacțiune didactică.

Etape:

- împărțirea participanților in două grupuri care vor fi așezate ca două cercuri concentrice;
- precizarea sarcinii sau temei discuției;
- grupul interior este activat, discutand deschis sau lucrând;
- grupul din exterior ascultă și observă ceea ce se discută in cercul interior și interacțiunile care au loc intre membrii săi;
- grupul exterior prezintă grupului interior observațiile in legătură cu ceea ce s-a petrecut in timpul exercițiului;
- analiza comportamentului participanților care au fost observați;
- rezumarea și oferirea feed-back-ului participanților.

Desfășurare: scaunele din încăperea se așază sub forma a două cercuri concentrice inainte ca elevii să intre in clasă. Ei își pot alege locul unde să se așeze. Cei din cercul interior primesc 8-10 minute pentru a discuta o temă propusă. In discuție se clarifică nelămuririle legate de temă și se consolidează. Orice idee trebuie sprijinită pe argumente. Ceilalți pot fi de acord sau nu cu cel care vorbește, susținandu-și poziția prin argumente. Cei din cercul exterior, ascultă/ observă ce se discută in cercul interior. Observațiile se fac in scris pe baza unei fișe (se observă relația dintre cei care discută, conflictele apărute, emoțiile, strategiile de discuție).

Elevii pot schimba rolurile in cerc, dar este indicat ca tema de discuție să se schimbe. Rolul profesorului poate fi unul foarte variat: observator, participant, consultant, suporter, arbitru, ghid, facilitator etc. Avantajele acestei metode pot fi: asigură un mediu controlat de discuție, permite schimbarea “programată” a perspectivei asupra rolului unui membru al grupului.

Controversa creativă:

- este o metodă in 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 cand există mai mult de două poziții in legătură cu problema discutată;
- se lansează problema, iar in funcție de răspunsurile A, B, C sau D, elevii sunt trecuți in cele patru colțuri ale clasei, corespunzătoare fiecărui răspuns. Elevii discută intre ei in interiorul propriului colț/grup. In 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 in colțuri);
- elevii ascultă părerile colegilor și cântăresc sensurile care se construiesc in legătură cu problema discutată. Acum este importantă monitorizarea conversației, astfel incat să se audă multe voci și din toate grupurile;
- elevii au posibilitatea de a-și schimba punctul de vedere și de a o face in 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, abordand o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rand, 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 empatice, spirit critic, punând accentul pe stimularea gândirii, a imaginației și a creativității.

Etape:

- Etapa punerii problemei spre analiză;
- Etapa organizării colectivului și stabilirea rolurilor;
- Etapa dezbaterii colective, când fiecare interpretează rolul ales și-și susține punctul de vedere în acord cu acesta; are loc o dezbateră colectivă în care: - **conservatorul** apreciază meritele situațiilor vechi, fără a exclude posibilitatea unor îmbunătățiri; - **exuberantul** emite idei aparent imposibile de aplicat în practică; - **pesimistul** va relua aspectele nefaste ale îmbunătățirilor aduse; - **optimistul** va găsi posibilități de realizare a soluțiilor propuse de exuberant.

- Etapa sistematizării ideilor emise și a concluziilor asupra soluțiilor găsite.

Avantaje: posibilitatea inversării rolurilor între participanți, dezvoltă competențele inteligenței lingvistice și logice.

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 să 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 irelevant 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;
- Impărțirea 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 hartie;
- 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; Știu / Vreau să știu / Am învățat; Jurnalul cu dublă intrare; Eseul de cinci minute; Ciorchinele; Termeni cheie / Termeni dați în avans)

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.

Înainte de a începe lectura textului, elevilor li se cere să noteze tot ce știe în legătură cu tema respectivă. Profesorul intervine pentru a direcționa gândirea elevilor asupra unor aspecte la care ei nu s-au gândit.

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;

V (ceea ce știu deja)	- (este diferit de ceea ce știu)	+ (informația este nouă)	? (idei confuze)

- este o metodă de menținere a implicării active a gândirii elevilor în învățarea unui text, de monitorizare a gradului de înțelegere a unui conținut, idei; de învățare eficientă.

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 împart 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 ia 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 strange 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.

e. Metode de cercetare în grup (Proiectul; Metoda activității cu fișele)

Proiectul reprezintă o metodă mai complexă de evaluare care plasează elevul într-o situație autentică de cercetare și acțiune, facilitează achiziționarea unor metode de muncă specifice, tehnici de elaborare și de execuție a unor lucrări științifice, practice, stimulează creativitatea, cultivă gândirea proiectivă, încrederea în forțele proprii. Proiectul poate fi realizat ca sarcină individuală, dar realizarea de proiecte colective, pe grupe de elevi, alcătuite după afinități (cazurile cele mai frecvente, când elevii au libertatea să-și aleagă colegii cu care lucrează) sau după grupe valorice (la latitudinea profesorului să alcătuiască grupe de elevi care au realizat punctaje similare la evaluarea sumativă). Este extrem de importantă alcătuirea grupelor pentru realizarea proiectelor; indiferent de criteriul aplicat, este extrem de important ca membrii grupelor să se simtă bine împreună, să realizeze că rezultatul pe care îl obține grupul este de asemenea extrem de important pentru fiecare din membrii lui.

Proiectele sunt considerate o abordare centrată pe elev și o modalitate de evaluare a produsului, dar mai ales a procesului. Ce ar trebui să faceți pentru a centra învățarea și evaluarea pe elev?

- Explicați-le elevilor ce competențe dezvoltă, apoi implicați-i în planificarea temei proiectului.

- Dați-le responsabilitatea pentru planificarea modului în care va fi dus la îndeplinire proiectul și pentru aplicarea planului. Indrumați-i și sprijiniți-i să își monitorizeze propria învățare, să identifice greșelile, să le remedieze și să meargă mai departe.

- Implicați-i în decizia privind modul în care vor fi prezentate rezultatele și vor fi evaluate activitățile.

Proiectul. William Heard Kilpatrick, *The Project Method* (1918) a publicat studiul privind acest tip de învățare care a fost preluat în diferite formule de științele educației la scară largă.

Proiectul este o *metodă interactivă de predare-învățare* care implică, de regulă, o micro-cercetare sau o investigație sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi.

Învățarea bazată pe proiect presupune colectarea de informații, prelucrarea și sintetizarea acestora, interpretarea și reflecția personală, cooperarea în realizarea sarcinilor.

Așadar, 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 cadrul didactic) 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 mandri;

- 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.

Caracteristicile metodei proiectului:

- Elevii se află în centrul procesului de învățare.
- Proiectul are obiective operaționale clare, care sunt în conformitate cu standardele de performanță (obiectivele de referință și competențele specifice).
- Proiectele sunt generate de întrebări cheie ale curriculumului.
- Proiectele implică metode de evaluare multiple și continue.
- Proiectul are conexiuni cu lumea reală.
- Elevii își demonstrează cunoștințele și competențele prin produsele și performanțele realizate.
- Capacitățile cognitive sunt vizate prin activitățile din cadrul proiectului Tehnologia sprijină și îmbunătățește procesul de învățare.
- Strategiile de instruire sunt variate și sprijină diverse stiluri de învățare.

Etapele învățării bazate pe metoda proiectului:

B. Campbell (1994) identifică următoarele etape:

1. Stabilirea scopului;
2. Formularea scopului sub forma unei întrebări;
3. Identificarea a cel puțin trei surse de informare care vor fi folosite pentru a răspunde la întrebare;
4. Descrierea pașilor care vor fi întreprinși pentru atingerea scopului;
5. Identificarea a cel puțin 5 concepte majore care vor fi investigate în cadrul proiectului;
6. Identificarea a cel puțin trei metode care vor fi folosite pentru prezentarea proiectului;
7. Organizarea și planificarea proiectului în timp;
8. Stabilirea modului în care va fi evaluat proiectul.

Desfășurare:

Această metodă se bazează pe anticiparea mentală și efectuarea unor acțiuni complexe, legate de o temă impusă sau aleasă de elevi. Activitatea elevilor se desfășoară în mod independent, individual sau în grup, într-un timp mai îndelungat (o săptămână, o lună etc.), presupune un efort de informare, investigare, proiectare sau elaborare și se soldează în final cu prezentarea unui produs finit (dispozitiv, model, referat etc.), care va fi evaluat (de aceea, proiectul se întâlnește și ca metodă complementară de evaluare).

Printre *avantajele* acestei metodei proiectului, menționăm: posibilitatea unei abordări interdisciplinare a temei; consolidarea și valorificarea tehnicilor de activitate intelectuală (de adunare, prelucrare și prezentare a informațiilor); stimularea inițiativei și independenței elevilor în activități; dezvoltarea structurilor cognitive și a capacităților creatoare ale acestora; facilitează lucrul în grup și învățarea prin cooperare; dezvoltă capacitățile de investigare și de sistematizare a informațiilor; sporesc motivația pentru învățare prin apelul la situații din viața cotidiană și prin implicarea elevilor/copiiilor; facilitează utilizarea metodelor alternative de evaluare (portofoliu, proiect, autoevaluarea etc.); permit identificarea și valorificarea unor surse diverse de informare și documentare; oferă fiecărui elev/copil posibilitatea de a se implica și de a contribui la realizarea activităților și a produsului final.

Limitele învățării bazate pe metoda proiectului: orientarea pronunțată către viitor poate duce la o anumită incapacitate de a gestiona cerințele imediate; disproporția dintre intențiile mari de la început și posibilitățile de concretizare; costurile derulării unui proiect pot să fie uneori mult prea mari în raport cu beneficiile oferite; centrarea pe activitatea de cercetare poate duce la pierderea din vedere a obiectivului sau la incapacitatea de prelucrare și sintetizare a unei informații mult prea diverse.

Exemplu: Proiect „JOCURI ȘI JUCĂRII”

Problema: Existența barierelor de gen

Scopul: Formarea la elevi a capacității de a face investigații simple referitoare la jocurile / jucăriile ce pot fi practicate / utilizate de fete și băieți, astfel încât să fie eliminate barierele de gen

Obiective (referitoare la produs):

- **să construiască** jocuri și jucării , folosind diverse tehnici de lucru specifice imbinării materialelor refolosibile, jocurilor *LEGO, puzzle* ;
- **să redacteze** texte scurte pe baza unui suport vizual , a unui obiect observat, pentru prezentarea unor jocuri sau jucării , pentru elaborarea instrucțiunilor de utilizare și pentru recomandarea acestora și colegilor;
- **să creeze** jocuri și reguli adecvate acestora pe baza deciziei luate in grup;
- **să selecteze** informații utile referitoare la jocurile și jucăriile specifice atat fetelor cat și băieților, folosind ca sursă de informare internetul;
- **să prelucreze** informațiile culese despre jocurile și jucăriile specifice atat fetelor cat și băieților prin cooperare in cadrul grupurilor de elevi;
- **să asambleze** rezultatele cercetării in prezentări POWERPOINT,coform rolurilor stabilite in cadrul grupurilor de elevi;
- **să susțină** rezultatele cercetării , prin prezentarea produselor POWERPONT;
- **să aprecieze** calitatea produselor obținute, pe baza unor criterii stabilite de învățator in colaborare cu elevii

Pregătirea proiectului:

Împreună, cadrul didactic și elevii stabilesc:

- ce își propun prin derularea proiectului;
- care este tema proiectului;
- unde se vor desfășura activitățile/acțiunile proiectului;
- care sunt resursele de care au nevoie ;
- cum vor fi organizate grupele ;
- care este graficul activităților din proiect;
- care sunt produsele finale;
- cum va fi realizată evaluarea, care sunt criteriile de evaluare.

Rolurile elevilor:

1. **Creatorul de jocuri și jucării** – creează o bază de date cu privire la jocurile și jucăriile pentru copii(băieți și/ sau fete): imagini și instrucțiuni/reguli de utilizare
2. **Agentul de publicitate** – face reclame pentru jucăriile prezentate in baza de date a „creatorului”
3. **Analistul** – face studiu cu privire la solicitarea pe piață a jucăriilor sau jocurilor din portofoliul creatorului
4. **Consilierul** – recomandă jocurile și jucăriile care se adresează atat fetelor.cat și băieților

Desfășurarea proiectului (învățare – evaluare formativă): cadrul didactic monitorizează activitatea fiecărui grup, implicarea fiecărui elev, modul in care fiecare își indeplinește atribuțiile; oferă sprijin dacă este cazul, astfel incat toate grupurile să poată finaliza proiectul; constată cum funcționează grupul, cum colaborează și cooperează elevii, intervenind pentru reglarea disfuncționalităților identificate in planul comunicării și relaționării; **evaluarea procesului**, cu accent pe ce s-a petrecut cu elevul/grupul pe parcursul proiectului, vizează:

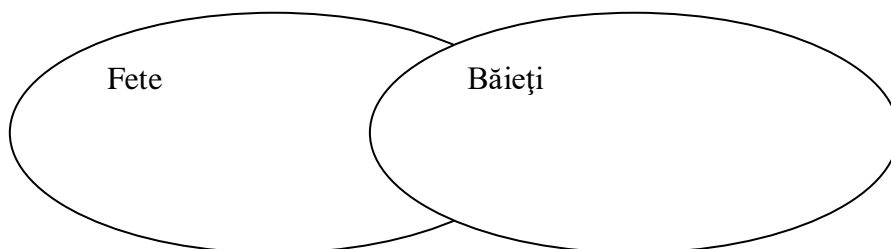
- rezolvarea unor probleme referitoare la diferențele de gen:
- deprinderi de învățare prin cooperare;
- asumarea responsabilităților;
- abilități de ascultare activă,;
- interesul pentru jocurile in grupuri;
- creșterea așteptărilor pentru reușită;
- utilizarea limbajul intr-o măsură mai mare măsură,
- concentrarea pe elemente de detaliu

Instrumente de evaluare : lista de control – verificare, fișa de autoevaluare, jurnalul, fișa de autoevaluare a activității grupului, Fișa de evaluare a contribuției individuale in cadrul grupului

• **Activități**

Activitatea 1 - Pentru fete și pentru băieți?

a) Se vor constitui grupuri mixte formate din două fete și doi băieți . Fiecare va primi o diagramă VENN.



Elevii le vor grupa in categorii (pentru fete, pentru băieți sau pentru amandoi obiecte de joc /joacă pentru copii, cum ar fi: minge de fotbal, seturi de vase pentru bucătărie, scule, creioane colorate, păpuși, ursuleți, mașini , cărți de povești, jocuri lego, jocuri puzzle, computer, bicicletă, role, minge și rachetă de tenis.

b) Se va purta o discuție cu copiii despre jocuri și jucării cu care este bine să ne jucăm (elevii vor înțelege avantajele jucăriilor sau jocurilor *care nu incită la violență*)

c) La finalul activității vor completa (individual) o fișă de autoevaluare

Mi-a fost ușor să.....

Mi-a fost greu să.....

Inainte de activitatea credeam că numai fetele trebuie să se joace cu.....

Inainte de activitatea credeam că numai băieții trebuie să se joace cu.....

Acum cred că și fetele și băieții se pot juca cu.....

Activitatea 2 - Atelierul creatorilor de jucării

Elevii vor lucra in grupuri mixte – vor confecționa cate o jucărie sau un joc pentru toți – fete și băieți (exemple: puzzle, mascota grupului, instrumente muzicale, cărți de joc etc.), folosind : hartie, carton, materiale refolosibile – cutii, capace de sticle, recipiente etc . Pentru fiecare obiect obținut vor scrie: denumirea, varsta căreia se adresează, instrucțiuni de utilizare, cui se adresează jucăria creată.

Activitatea 3 - Jocuri cu reguli create de noi

In grupuri mixte elevii vor crea un joc cu mingea și vor scrie, denumirea jocului, regulile jocului, importanța jocului pentru copii, cui se adresează jocul creat

Activitatea 4 – Ne asumăm responsabilitățile

Se vor constitui grupe mixte și vor fi alese rolurile de către fiecare membru al grupului. Vor fi date elevilor informații despre derularea proiectului, modalitatea de evaluare, data cand se va face prezentarea proiectului

Activitatea 5 – Căutăm și selectăm informații

Fiecare membru al grupului își va îndeplini atribuțiile conform rolului ales - căutare de informații, selectare

Activitatea 6 – Lucrăm in POWERPOINT

Fiecare elev își va realiza prezentarea în POWERPOINT a informațiilor culese, conform rolului ales

Activitatea 7 – Asamblăm

Cei 4 elevi din fiecare grup vor asambla produsele obținute de fiecare membru al grupului

Activitatea 8 – Bucuria succesului

Elevilor li se vor reaminti criteriile de evaluare a prezentării Powepoint precizate încă din etapa de organizare .

Fiecare grup va face prezentarea produselor obținute în timpul derulării proiectului, în așa fel încât fiecare membru al grupului să fie implicat.:

- *Albumul cu jocuri și jucării (imagini și instrucțiuni, reguli)*

- *Reclame pentru jocuri și jucării*

- *Analiză: care sunt cele mai căutate jocuri și jucării pe piață*

- *Recomandări pentru fete și pentru băieți – listă cu jocuri și jucării atât pentru fete cât și pentru băieți.*

Un membru al grupului respectiv va prezenta cum s-au simțit în grup, cum au colaborat.

Celelalte grupuri vor da feedback ,precizand pentru fiecare prezentare:

- ce le-a plăcut și de ce;

- ce le recomandă .

Evaluarea (de produs)

- Aprecierea prezentării prin raportare la criteriile unei prezentări de calitate

- Aprecierea produselor obținute în proiect, prin raportare la criteriile stabilite

Metoda activității cu fișele este o metodă de învățare care presupune utilizarea fișelor elaborate în prealabil de către profesor, conținând sarcini de lucru pe care elevii le rezolvă individual. Fișele pot avea *roluri* diverse: de suport în dobândirea de noi cunoștințe, favorizând autoinstruirea; de control, de realizare a conexiunii inverse; de tratare diferențiată a elevilor, conținând sarcini diferite pentru diferitele categorii de elevi din clasă.

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, algoritimizarea, simularea, studiul de caz*).[cosov.training]

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)
Lanțuri 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 (acasă) (L+S)	I. Lasă-mi mie ultimul cuvânt! (S)	II. Lasă-mi mie ultimul cuvânt (L)
Argumente pe cartele (S)	Controversa academică (D)	Eseu argumentativ (S)
Găsește cuvântul-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)	Mina oarbă (L+D)	Generalizarea categorială (S)
Pagina de jurnal (S)	Lectura împotriva (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 sînt interșanjabile, depinde de proiectul demersului didactic.

Sarcini de lucru individual, teme de reflecție, evaluare și autoevaluare:

III. Metodologia învățării prin colaborare

Cooperarea și competiția elemente specifice învățării în grup

1. Analizați situațiile din practica educațională expuse mai jos

Cum gîndesc 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. Gîndesc 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/strategiiilor, 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, realizînd 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, aplicînd metode de diagnoză/cunoaștere a nivelului de cunoștințe înainte 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.			

Pagină teoretică

<p>DE CE NU DOAR CONȚINUTURI?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Profesorii care transmit în mod tradițional cunoștințe, vor forma/dezvolta un set de date inerte, fără aplicabilitate practică. ▲ Pentru ca aceste cunoștințe să permită interpretarea noilor situații, elevii trebuie să fie învățați să pună întrebări cu privire la conținutul predat, să examineze noua informație în relație cu informațiile anterioare și să construiască noi structuri cognitive. ▲ Procesarea reală a informațiilor se realizează atunci când elevii transformă sau exprimă cunoștințele prin propriul limbaj și le adaptează în funcție de propriul sistem de gândire. ▲ Deducem că există o interdependență între cunoașterea conținutului (CE) și cunoașterea metodei (CUM). 	<p>DE CE NU DOAR METODE/STRATEGII?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Profesorii care utilizează doar metode/strategii, „limitează” conținutul unei teme, neavând capacitatea de a o aborda în profunzime. Doar motivează, dar nu vor atinge obiectivele de învățare. <p>Sfaturi pentru a utiliza metode /strategii interactive:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pentru a introduce o metodă/strategie trebuie să vă întrebați: Cum să folosesc acea metodă? De ce va fi utilă? Când o pot folosi? b) Faceți comparații și/sau descrieți situații de învățare-predare cu strategii și fără strategii. c) Discutați cu elevii de ce se introduce și se aplică acea metodă/strategie.
---	--

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

4. Diferențierea și individualizarea

4.1 Abordarea diferențierii și personalizării din perspectiva strategiilor centrate pe elev (curriculară)

4.2 Învățarea centrată pe elev diferențiată

4.2.1 Diferențierea din perspectiva strategiilor didactice

4.3 Stilurile de învățare și diferențierea

4.3.1 Identificarea stilurilor de învățare ale elevilor

Cuvinte cheie::

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să;
- să;

La nivel de aplicare:

- să;
- să;
- să;

La nivel de integrare:

- să.

4.1 Abordarea diferențierii și personalizării din perspectiva strategiilor centrate pe elev (curriculară)

Reperete științifice a filosofiei educației diferențiate și personalizate în direcția dată scoate în evidență (Cretu, C., 1998, p. 14-15) următoarele repere:

1. Dreptul de a fi diferit sau dreptul la diversitate este un drept fundamental al omului.

2. În activitatea de învățare, între elevi există diferențe semnificative de ritm, volum, profunzime și stil.

3. Egalitatea șanselor la educație trebuie să se instituie prin recunoașterea și respectarea diferențelor de capacitate înăscută și dobândită;

4. Egalitatea accesului la educație nu înseamnă școala unică pentru toți, ci școala adaptată posibilităților aptitudinale și nevoilor fiecăruia.

Dintr-o perspectivă asemănătoare, centrarea pe elev/subiectul învățării, mult postulat și puțin realizată, se vede obligată să procedeze cel puțin la reamintirea acestor repere de ordin general filosofic pentru a întemeia un demers acceptat, realizabil și cu șanse efective de a produce rezultatele scontate. Reforma învățământului este gândită ca un demers complex care să așeze în centrul sau ca principal beneficiar elevul, înțeles într-o perspectivă mai generoasă și optimistă, ca fiind cu adevărat, în fiecare caz în parte, o personalitate, superior capabil de implicare, responsabilizare, dezvoltare. Evidențiem câteva dintre principiile care fundamentează un mod de proiectare și realizare a **educației diferențiate și personalizate** (Curriculumul național):

1. Curriculum-ul trebuie să-i ajute pe elevi să-și descopere disponibilitățile și să le valorifice la maximum în folosul lor și al societății;

2. Elevii învață în stiluri diferite și în ritmuri diferite;

3. Profesorii trebuie să descopere și să stimuleze aptitudinile și interesele elevilor.

4. Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi la o autoapreciere corectă și la îmbunătățirea continuă a performanțelor.

Așa cum se poate observa cu ușurință, **educația diferențiată și personalizată** presupune o abordare completă, din perspectiva curriculum-ului în sens larg, cu toate componentele și interacțiunile dintre acestea.

a) Se va vorbi, ca atare, de un cadru general favorabil al formulării obiectivelor cadru/de referință, respectiv competențelor generale/specifice din perspectiva particularităților de microgrup și individuale. Finalitatea generală a programelor educaționale diferențiate și personalizate este adaptarea curriculum-ului la posibilitățile și nevoile specifice elevilor ținta (Cretu, C., 1998, p. 64) (superior dotați, supra mediu dotați, mediu dotați, dotați, cu nevoi speciale).

Iar Legea învățământului prevede aceasta posibilitate: „statul promovează principiile învățământului democratic și garantează dreptul la educație diferențiată, pe baza pluralismului educațional”.

b) Organizarea diferențiată sau personalizată a conținuturilor „vizează adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului” (Carmen Cretu, 1998, p. 66). Aceeași sursă permite realizarea unei perspective comparative între modul în care este abordată diferențierea experienței de învățare din punct de vedere al profesorului și al elevului :

Direcțiile diferențierii experienței de învățare făcută de către profesor	Aspectele diferențierii experienței de învățare din perspectiva elevului
<ul style="list-style-type: none"> ✚ conținuturi ✚ metode de predare-învățare ✚ mediu psihologic ✚ standarde de performanță 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ extensiunea cunoștințelor ✚ profunzimea înțelegerii ✚ ritmul ✚ stilul de învățare (creativ, reproductiv, investigativ)

c) *Strategiile didactice pot fi diferențiate și personalizate* pentru că, în esență, toate componentele lor structurale, dar mai ales nenumăratele combinații ale acestora au/pot avea valente în dezvoltarea elementelor de specificitate ale personalității elevilor.

Sunt utilizate, date fiind rezultatele lor recunoscute, strategiile de tip euristic, constituite în jurul metodelor problematizării, studiului de caz, proiectului, experiențelor general-exploratorii, metodelor și tehnicilor specifice stimulării creativității, organizării pe grupe mici și omogene din punct de vedere al unor indicatori psihopedagogici, organizării activității pe grupuri de antrenament.

d) Evaluarea însăși, *criteriile de evaluare vor fi specifice fiecărui program* instructiv-educativ, în contextul configurat de finalitățile generice. De exemplu, pentru elevii cu aptitudini înalte, criteriile de evaluare se vor concentra (apud Carmen Cretu, 1998):

- mai mult pe progresul individual decât clasamente în cadrul grupei (ceea ce poate fi valorificat foarte bine în toate contextele centrării pe elev – n.n.);

- mai mult pe originalitatea de expresie, decât pe conformarea la standardele de forma în expresie;

- mai mult pe procesul de asimilare a cunoștințelor și pe procesul de dezvoltare aptitudinală, decât pe produs.

Autoarea Carmen Cretu demonstrează că pentru evaluarea programelor speciale pentru elevii dotați, este bine ca evaluarea să se completeze cu instrumente specifice, pentru cadre didactice, părinți, elevi și reprezentanți ai comunității locale implicați în program (pentru exemplificarea unor asemenea instrumente, vezi Carmen Cretu, 1998, p. 99-110). Rezultă că **adoptarea strategiilor de tratare diferențiată și personalizată a elevilor, atât sub raportul nivelului exigențelor conținutului instruirii, cât și al modalităților de instruire se bazează în mod fundamental pe cunoașterea particularităților psihofizice ale elevilor.**

Din aceasta perspectivă, reușita/nereușita școlară se prezintă ca o stare relativă în raport cu exigențele normelor școlare. Un asemenea punct de vedere relevă necesitatea punerii de acord a solicitărilor școlii cu capacitățile de învățare ale elevilor, precum și de adaptare a acestora la activitatea școlară. În acest sens, obținerea succesului școlar presupune, din perspectiva consilierii psihopedagogice (Silvia Craciunoiu, 2006), o adaptare cu dublu sens: pe de o parte a copilului la activitatea școlară, iar pe de altă parte a școlii la factorii interni ai acestuia. Aceasta relație constituie temeiul aprecierii multor autori potrivit căreia insuccesul școlar indică mai degrabă “inadaptarea” școlii la elev decât eșecul acestuia în fața cerințelor școlii.

Definirea strategiei de prevenire/combateră a insuccesului școlar implică și o altă determinare. Eșecul școlar apare, cu excepția unor situații grave, nu ca fenomen general, cuprinzând grupuri mai mari de elevi (componentii unei școli sau ai unei clase), ci privește, de regulă, anumiți subiecți, este un fenomen școlar preponderent individual. În consecință, prevenirea și combaterea eșecului presupune cunoașterea formei concrete de manifestare și a cauzelor specifice care l-au generat. În acest sens, profesorii trebuie să-i asigure elevului cadrul social adecvat (școala, clasa, cerc) pentru dezvoltarea diferențiată pînă la individualizare prin descoperirea și cultivarea aptitudinilor personale, a trasaturilor caracteristice proprii, a unui stil cognitiv individual, a unui ritm de învățare și dezvoltare adaptat fiecăruia.

Această concepție este confirmată și susținută și din perspectiva psihologică: „subiectul se individualizează prin comportament și activitatea sa, prin reactivitatea și stilul său” (Paul Popescu Neveanu, 1978, p. 347). În domeniul educației, **individualizarea semnifică adaptarea influențelor și a strategiilor la specificul individual al fiecărui beneficiar, la posibilitățile și trebuințele sale printr-o dezvoltare completă și echilibrată.**

Conform *principiului didactic al individualizării*, educația trebuie să pornească de la diferențele cantitative și calitative dintre tinerii de aceeași vîrstă, generate de unicitatea personalității lor. Se preconizează că în locul unei atitudini nivelatoare și egalizatoare trebuie să se procedeze la diferențierea activităților fundamentale (jocul, învățătura, munca, creația) potrivit particularităților individuale și la acomodarea instruirii la posibilitățile psihofizice de asimilare ale fiecărui copil.

Perspectiva individuală pornește de la următoarele ipoteze: un copil sau un grup de copii poate fi identificat ca special; acest copil (grup) are nevoia de predare-învățare individualizată ca răspuns la problemele identificate; este bine ca să învețe împreună și separat de ceilalți copii; fiecare are nevoie de atenție, iar dificultățile determinate de tulburări ale învățării se pot rezolva împreună în clasă prin contribuția tuturor resurselor. De asemenea, învățarea este mult mai plăcută și mai eficientă dacă în clasa de elevi: se folosește învățarea în interacțiune; se negociază obiectivele învățării; se demonstrează, se aplică și apoi se analizează reacțiile; se realizează o evaluare permanentă ca răspuns al învățării; se asigură sprijin pentru profesor și pentru elevi.

Antrenarea unor **strategii de sprijinire a învățării în clasă** este deosebit de importantă pentru dezvoltarea unui *program de învățare eficient*. Cele mai utile *metode și tehnici* sunt: climatul social favorabil; cunoașterea comportamentelor de învățare tipice fiecărui elev; învățarea în perechi; învățarea de la copil la copil; echipa sau cuplul de profesori în predare; părinții ca parteneri; îmbunătățirea formelor de comunicare cu alți profesioniști din afara școlii; perfecționarea continuă a școlii, a practicii profesorilor și a formelor de învățare (Silvia Craciunoiu, 2006).

Se poate concluziona că o **activitate educațională** este **centrată pe elev** dacă satisface cumulativ 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.

Moduri de organizare a instruirii diferențiate și individualizate:

- activitatea colectivă – informațiile se transmit de către profesor tuturor elevilor dintr-o formație de studiu (frontal);
- activitatea pe grupe omogene, alcătuite după un anumit criteriu;

- activitatea pe grupe eterogene, constituite după preferințele elevilor pentru o anumită activitate;

- activitatea individuală, independentă (Instruire diferențiată, Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple, Ghid pentru formatori și cadre didactice, 2001).

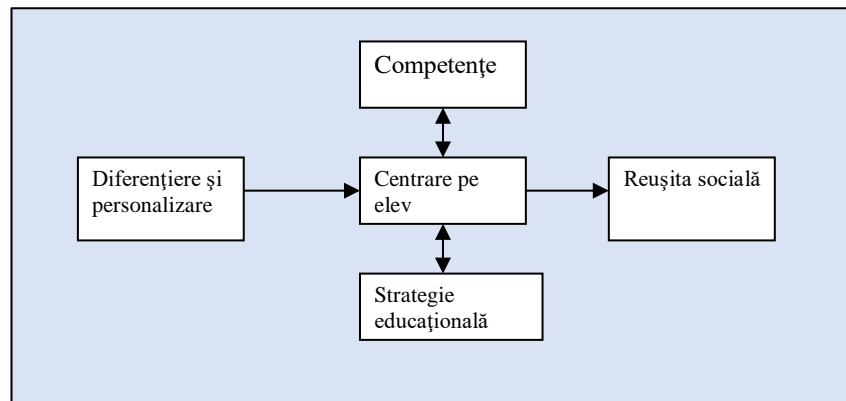
Analizând comparativ concepția tradițională asupra activității instructiv-educative și cea asupra activității diferențiate, inclusiv a celei centrate pe elev/subiectul învățării, în scopul evidențierii impactului celei din urma asupra dezvoltării elevului în raport cu propriul potențial, este semnalată diferența dintre acestea (Adriana Rotaru, 2002):

Activitatea în stil tradițional	Activitatea diferențiată
- Diferențele între elevi sunt mascate; se acționează asupra lor doar când devin problematice; - Interesele copilului sunt rar apelate ; - Domină activitatea cu întreaga clasă.	- Diferențele între elevi sunt studiate și acceptate ca bază de pornire în demersul instructiv-educativ; - Elevii sunt ghidați în sensul propriilor interese și al alegerilor ghidate de acestea; - Se folosesc forme diferite de organizare a activității: pe grupe, în echipe, frontal sau individual.
- Timpul este inflexibil	- Timpul este flexibil, în funcție de nevoile elevilor.
- Sunt admise interpretările unice ale ideilor și evenimentelor.	- Sunt admise, chiar se caută perspective multiple asupra evenimentelor și ideilor.
- Cadrul didactic direcționează comportamentul elevilor.	- Cadrul didactic facilitează activitatea independentă a elevilor.
- Cadrul didactic rezolvă problemele clasei sale.	- Elevii se ajută între ei, asistați în rezolvarea problemelor.
- Cadrul didactic planifică secvențele, obiectivele instruirii, furnizează standardele de evaluare a activității.	- Elevii acționează împreună cu profesorii pentru a stabili obiective și criterii de evaluare.
- Respectă CE trebuie învățat.	- Respect pentru CINE învață.

Se observa că tot mai des tindem către o școală în care elevii să devină capabili să își asume responsabilitatea dobândirii competențelor, profesorul devenind un organizator al experiențelor de învățare. În acest sens, el își asumă sarcini suplimentare în generarea unui climat de încredere în posibilitățile elevilor, în diminuarea complexului de inferioritate al multora dintre ei și, de asemenea, în combaterea algoritmilor de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru elevii capabili de performanțe superioare. Stimularea creativității acestora, încurajarea lor permanentă, teme variate la nivelul conținuturilor și metodologiei, crearea unui context favorabil gândirii independente, asocierii libere a ideilor, dezvoltarea capacității de argumentare, motivare pentru alegerile făcute sunt câteva direcții importante de acțiune. În felul acesta ar putea fi depășite prejudecățile care împiedică instaurarea în școală a unui climat favorabil creativității:

- cultul elevului mediu după care dascălul își reglează demersul său didactic;
- obsesia exagerată a profesorului pentru programă;
- neacceptarea achizițiilor moderne în materie de tehnologie didactică;
- tratarea notelor ca indicatori pentru toate virtuțile probate de elevi (Anca Munteanu, 1994,

p. 126-127).



4.2 Învățarea centrată pe elev diferențiată din perspectiva strategiilor centrare pe elev

Din punct de vedere pedagogic, **diferențierea se realizează la trei niveluri**: conținut, proces de instruire, produs iar lecția din perspectiva concepției moderne asupra instruirii cristalizează câteva direcții:

- deschiderea lecției către viață, valorificarea experienței de viață a elevilor;
- sistematizarea informațiilor provenite din alte surse decât cele ale școlii, transferarea lecției în cadrul vieții reale (în natură, laborator sau în mijlocul faptelor cotidiene);
- accentuarea caracterului activ, participativ al lecției: este necesară angajarea conștientă și realizarea învățării prin activitatea proprie a elevului, utilizarea unor metode active: dialogul euristic și mai ales, învățarea prin descoperire și învățarea bazată pe investigația experimentală solicită în mod deosebit efortul propriu și activitatea independentă, specifice învățării active.

În literatura de specialitate, conceptul de instruire diferențiată a fost abordat din perspective multiple: strategie de optimizare a învățării, proces dinamic, categorie fundamentală instrucțională, direcție de formare a competențelor cadrelor didactice.

Principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării strategiilor instructiv-educative la particularitățile psihologice și de vârstă ale fiecărui elev sau al unui grup omogen de elevi, în vederea formării deprinderilor și competențelor stabilite prin obiective și a dezvoltării lor ca personalitate. În aubcapitolul anterior am stabilit că **strategia didactică** reprezintă modalitatea de alegere, îmbinare și aplicare a *metodelor, tehnicilor, procedeelelor didactice în moduri de organizare* diferite ale procesului educațional în funcție de situațiile diferite de învățare, de particularitățile de vârstă și individuale ale subiecților educaționali.

Cele mai *eficiente strategii didactice* sunt cele **diferențiate și personalizate** în funcție de nivelul școlar, de tipul de școală, de forma de specializare, de clasă, de profesorii și elevii care vor pune în practică aceste strategii. Dar pentru a detalia specificul acestora vom clarifica ce reprezintă **învățarea centrată pe elev diferențiată și inclusivă /diferențierea învățării și predării**.

Instruirea diferențiată constă în desfășurarea procesului de predare-învățare pe baza unor strategii didactice adaptate la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitățile lor de înțelegere și de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte. (I.T. Radu, 1981)

Caracterul de sistem al instruirii se concentrează:

- la nivelul structurii de organizare a învățămîntului – diversificare pe tipuri, profiluri și secții;

- la nivelul formelor de organizare: grupe de nivel – materii, grupe omogene (criteriile de grupare putînd fi nivelul de instruire, ritmul de lucru, dificultățile tipice de învățare, capacitățile etc.) orarul individual de activitate, programul individual de studiu etc.;

- la nivelul conținutului (caracterul orientativ, deschis, flexibil al conținutului programei, obiecte și teme la alegere);

- la nivelul metodologiei (oferta metodologică diversificată, centrată pe încurajarea autonomiei elevului).

Educația diferențiată și personalizată presupune o abordare completă, din perspectiva curriculum-ului în sens larg, cu toate componentele și interacțiunile dintre acestea. (C. Crețu, 1998, p. 64)

Diferențierea înseamnă a obține ce este mai bun de la fiecare elev, astfel încât acesta să poată demonstra: *Ce știe? Ce înțelege? Ce poate face?*

Diferențierea învățării exprimă necesitatea de a adapta conținutul strategiilor educaționale în funcție de particularitățile comportamentului individual (sau de grup) ale elevilor (cum ar fi - promovarea aptitudinilor specifice pentru anumite materii). Această diferențiere va răspunde atât satisfacerii nevoilor destinate tratării unor particularități psihologice individuale, cât și satisfacerii unor cerințe sociale privind pregătirea și utilitatea existenței unor specialiști. În acest caz *se recomandă*:

- cunoașterea cât mai completă a fiecărui elev, atât ca individualitate cât și ca ființă socială;
- îmbinarea judicioasă a tratării individuale și diferențiate cu cea globală, de grup, în care se rezolvă sarcini de echipă;

- utilizarea învățământului asistat, a metodei învățării asistate de calculator;
- conștientizarea elevilor privind posibilitățile proprii de formare și dezvoltare intelectuală.

Diferențierea este adaptarea procesului de învățare în funcție de nevoile de învățare ale elevilor și se poate realiza la toate nivelele acțiunii didactice. Din considerentul dat **se reliefează funcțiile vizate de organizarea activităților defernțiate:**

- recuperatorii;
- terapeutice;
- de suplimentare;
- de orientare sau reorientare a unor elevi;
- de instruire intensivă;
- de aprofundare la cerere a unor cunoștințe;
- de creație și de sensibilizare.

Formele concrete de realizare a diferențierii:

- activități individuale sau individualizarea unor secvențe de instruire;
- activități în grupuri mici, de 2-5 membri, grupuri omogenizate cu stabilitate relativă, cu durata de lucru variabilă, pentru a se evita astfel „stigmatizarea” unora sau, dimpotrivă, supraaprecierea altora;

- programe de formare și exercițiu (training), cu obiective și metodologii negociate în prealabil, cu un conținut individualizat;

- învățarea autoritmată, traseu individual de formare în cadrul educației la distanță.

Realizarea diferențierii:

*în formularea obiectivelor se pot stabili:

- obiective minimale obligatorii (ex.: elevul să identifice 2 timpuri verbale);
- obiective de performanță pentru o parte dintre elevi (ex.: elevul să folosească);

*conținutul învățării poate fi și el diferențiat:

- se poate adapta la nivelul unor grupuri de elevi, conform posibilităților și nivelului lor intelectual;

- unele teme se pot simplifica și restrânge, altele pot fi extinse, astfel încât conținutul programei de învățământ să fie prezentat nuanțat, adecvat caracteristicilor individuale ale elevilor;

*metodele și mijloacele didactice folosite în procesul de predare-învățare pot fi și ele diferențiate:

- într-o situație clară, alegerea celor mai eficiente metode și folosirea celor mai adecvate mijloace didactice va respecta: cunoașterea vârstei, nivelul intelectual, a gradului de interes, a ritmului, aptitudinilor și a capacităților individuale ale elevilor;

- în clasele primare sînt utilizate metodele bazate pe reprezentările concrete ale obiectelor și fenomenelor, iar în clasele mai mari se pot folosi metode bazate pe un grad înalt de abstractizare și generalizare.

Formele de organizare a activităților de învățare diferențiată:

- se pot îmbina într-o manieră optimă munca frontală, pe grupuri mici sau individuală;

- cadrul didactic trebuie să identifice grupurile de elevi cu același nivel și să lucreze diferențiat;

- în organizarea activității diferențiate pe microgrupuri se va ține seama de mai multe variabile: pentru îndeplinirea anumitor sarcini, în cadrul colectivului clasei care constituie un grup relativ constatnt, pot fi create echipe temporare mai mici (pentru rezolvarea unor probleme, pentru efectuarea unor lucrări practice, pentru confecționarea de aparate sau materiale didactice).

Strategia diferențierii

Metodologic, **Strategia diferențierii**, ca strategie globală de instruire, implică utilizarea unui ansamblu diversificat de metode aplicate complementar: conversația, în special cea euristică, demonstrația, explicația, exercițiul, tehnica utilizării fișelor de muncă independentă (fișe de dezvoltare, de recuperare, de exersare, de creație), utilizarea fișelor individuale de progres sau a diagramelor de progres, a fișelor de evidență a greșelilor tipice la nivelul unei clase sau a unui grup de elevi.

Premise în aplicarea strategiilor de diferențiere a instruirii.

- aptitudinile, deprinderile și capacitățile elevilor au ritmuri diferite de dezvoltare individuală, deosebiri ce pot fi cu ușurință observate în contextul activității școlare;

- disponibilitatea pentru învățare se dezvoltă prin exersarea funcțiilor mintale, exersarea unei funcții sau capacități fiind condiția dezvoltării altora superioare;

- la fiecare nivel de dezvoltare, elevul are specificul său de relaționare, propriile reprezentări, noțiuni și concepte dominante;

- maximizarea succesului posibil al fiecăruia presupune a diagnostica corect și a elimina dificultățile prin măsuri corective, diferențiate și oportune.

Ce este predarea diferențiată? Predarea diferențiată este un proces ce include planuirea scopurilor curriculum-ului, a strategiilor de învățare și predare, a resurselor, a metodelor de învățare și predare și a modalităților de a interacționa cu elevii, acordând o atenție deosebită:

*Diferenței dintre elevi în funcție de abilitate.

*Modalităților diferite în care învață elevii.

*Ritmurilor diferite în care învață elevii.

Cum diferențiem conținutul atunci când predăm?

■ Pentru a preda conținutul în mod diferențiat trebuie să știm cât are de învățat fiecare elev din fiecare unitate de conținut. Este obligatorie testarea elevilor la începutul predării oricărei teme noi.

■ Altă strategie de diferențiere a conținuturilor este de a facilita învățarea unei teme în mod integrat, pluridisciplinar astfel încât grupuri de elevi cu interese, abilități și cunoștințe diferite să poată să aprofundeze tema respectivă din perspective diferite.

■ Un alt mod de a lucra diferențiat cu conținuturile este de a alege puncte diferite de intrare pe text. Accesarea unei teme noi este mai ușoară în momentul în care fiecare elev poate interveni în mod activ cu ceea ce știe despre tema respectivă .

■ Pentru a trata diferențiat conținutul, elevilor li se poate permite să accelereze sau să încetinească ritmul progresului personal prin diferite procedee. (O. Păcurari, E. Ciohodaru, M. Marcinschi, T. Constantin, 2005, p. 98)

În plus, **diferențierea dintre elevi se face** deasemenea în ceea ce privește atitudinea, formația, sexul, sprijinul, etc. **Diferențierea** poate apărea în următoarele *feluri*: în planuire; în predare; în învățare; în feedback-ul către elevi

Diferențierea poate fi *clasificată* în funcție de:

**Sarcină* – de exemplu, prin stabilirea unor sarcini diferite pentru elevii cu abilități diferite.

**Rezultat* – de exemplu, prin stabilirea unor sarcini flexibile, permițându-le elevilor să răspundă la niveluri diferite

**Sprijin* – acordarea a mai mult ajutor anumitor elevi din grup

În acest context **învățarea și predarea diferențiată necesită resurse diferențiate** deoarece elevii au abilități diferite în cadrul grupului, de ex., tehnologia informației și învățării (TIÎ) are capacitatea de a realiza diferențierea, îmbogățind în același timp experiența elevilor.

Deși ne putem îmbunătăți metodele de asistență a elevilor mai slabi, îmbunătățirea nu ar trebui să se facă în defavoarea celor mai capabili. Folosirea unor materiale de învățare și predare diferențiată potrivite trebuie să joace un rol semnificativ în implicarea elevilor mai slabi și în provocarea elevilor mai capabili.

Oamenii învață cel mai bine când pot face legătura între cunoștințele și competențele noi și cele cu care sunt deja familiari. Dat fiind că nu toți elevii au aceeași bază de cunoștințe și competențe, ar trebui să se stabilească în cadrul lecției obiective de învățare diferite pentru elevii diferiți, pentru a-i motiva și a le permite să își realizeze întreg potențialul și să depășească barierele din calea învățării.

Care sunt **avantajele unei abordări diferențiate a învățării** ? :

*Crearea unui mediu de învățare inclusiv.

*Îmbunătățirea învățării elevilor.

*Îmbunătățirea nivelului de performanță al elevilor.

*Îmbunătățirea motivației elevilor.

*Creșterea nivelului de învățare a abilităților cheie, mai ales a celor legate de citire și înțelegere.

*O folosire mai eficace a resurselor.

*Face mai atrăgător procesul învățării.

*Reducerea abandonului școlar

*Creșterea compatibilității cu cercetarea modernă a procesului de învățare.

Ce face profesorul pentru a transforma clasa tradițională într-o clasă diferențiată?

■ Respectă curriculumul dar gândește independent la ceea ce este specific claselor la care predă și ajustează demersul didactic în consecință.

■ Face transferul de la complexitatea informației la simplitatea abordării ei.

■ Selectează materialul de lucru în funcție de elevi.

■ Este atent la nevoile comune precum și la nevoile individuale ale elevilor.

- Știe să lucreze creativ cu conținutul, procesul și produsul învățării.
- Creează un climat de respect reciproc.
- Asumă roluri noi ca cel de consultant, facilitator, moderator chiar de participant activ al procesului de învățare.
 - Promovează învățarea prin cooperare.
 - Echilibrează norma individuală cu cea de grup.
 - Se preocupă de realizarea unui management al clasei care respectă principiile diferențierii.
 - Evaluează continuu. (O. Păcurari, E. Ciohodaru, M. Marcinschi, T. Constantin
 - . Profesorul știe că fără stimă de sine randamentul elevilor este scăzut. Și mai știe că sentimentul că au realizat ceva bun duce la mai mult decât stima de sine, la eficiență.
 - Profesorul însuși este într-o continuă dezvoltare personală.
 - Profesorul face legătura dintre viața de zi cu zi a elevilor și fapte, evenimente, experiențe celebre ale omenirii.
 - Profesorul știe să își motiveze elevii.
 - Așteptările profesorului sunt înalte, iar strategia lui de consiliere, ghidare și facilitare a învățării, pe măsură.
 - Profesorul nu poate să transfere cunoștințele și competențele sale. Ceea ce are de găsit sunt contextele prin care să îi ajute pe elevi să găsească propria înțelegere a lumii.
 - Cadrele didactice din clasa diferențiată folosesc acele strategii de instruire care îi implică pe elevi în activitatea la clasă în mod activ.
 - Profesorul contribuie la formarea independenței elevilor.
 - Profesorul folosește energie pozitivă și o atitudine deschisă față de elevi.
 - Disciplina este în spatele tuturor activităților prin care elevii sunt învățați cum să învețe și cum să se comporte. (O. Păcurari, E. Ciohodaru, M. Marcinschi, T. Constantin, 2005, p. 101)

Dificultăți de învățare și instruire diferențiată:

- instruirea diferențiată – problemă deschisă;
- copiii în situație de risc, din medii defavorizate și instruirea lor;
- valorizarea maximală a potențialului individual; factorii reușitei școlare;
- strategii de promovare a reușitei școlare;
- educația integrată și socială incluzivă.

Evaluarea învățării diferențiate

- Formele de evaluare pot fi diferite, ca și nivelul de dificultate al testelor de evaluare.
- Se vor folosi **cerințe distincte** pentru diferitele grupuri de nivele școlare.
- Notarea va ține cont de posibilitățile individuale ale elevilor și de gradul de valorificare a acestor posibilități de către fiecare elev în parte.

Diferențierea se poate realiza și la nivelul temelor pentru acasă! Acestea nu vor fi identice, ci vor cuprinde o gradare a nivelului de dificultate despre care vom atenționa într-un capitolaparte din suport.

Principii cheie ale clasei diferențiate

- cadrul didactic știe clar ce e important în materia lui,
- cadrul didactic înțelege, apreciază și clădește pe diferențele dintre elevi,
- evaluarea și învățarea sunt indispensabile,
- cadrul didactic ajustează conținutul, procesul și produsul în funcție de disponibilitatea, interesul și profilul de învățare a elevului,

- toți elevii participă,
- elevii și cadrul didactic sunt colaboratori în învățare,
- scopurile clasei diferențiate sunt dezvoltarea maximă și succesul individual,
- flexibilitatea este o caracteristică marcantă a clasei diferențiate.

Individualizarea învățării.

O diferențiere mai nuanțată o reprezintă **individualizarea procesului didactic**. **Individualizarea învățării** permite valorificarea cât mai eficientă a posibilităților și eforturilor fiecărui elev, indiferent de gradul de înzestrare genetică sau de pregătire de moment. Pe fondul muncii frontale, cadrul didactic desfășoară o muncă specială cu unii elevi, adresează solicitări diferite elevilor, îi antrenează în anumite activități practice, de cercuri, de participare la concursuri școlare, etc.

Dacă elevii mai puțini dotați au nevoie de o adecvare a învățării la nivelul posibilităților lor, nu trebuie neglijată activitatea specială cu elevii foarte dotați; valorificarea potențialului acestora presupune o preocupare deosebită în vederea creșterii performanțelor lor.

Pentru **realizarea individualizării învățării** se poate recurge la:

- * elaborarea de sarcini instructive (teme, lucrări, etc.) diferențiate, pentru fiecare elev în parte, în funcție de aptitudinile, înclinațiile, opțiunile, nivelul de dezvoltare intelectuală, coeficientul de inteligență;

- *concretizarea sarcinilor prin fișe de lucru individuale, cum ar fi:

- fișe de recuperare (pentru cei rămași în urmă);
- fișe de dezvoltare (pentru elevii foarte buni);
- fișe de exerciții, destinate tuturor, în scopul formării unor priceperi și deprinderi aprofundate;
- fișe de autoinstruire, destinate în special însușirii unor tehnici de învățare individuală și independentă;

- fișe de evaluare generală, pentru constatarea nivelului general de pregătire;

- *crearea condițiilor de învățare în ritm propriu, pentru fiecare elev în parte;

- *organizarea de consultații speciale, individualizate, care permit elevului să se exprime fără a fi constrâns de presiunea clasei, a colectivului de elevi din care face parte și care l-ar putea inhiba.

4.2.1 Diferențierea din perspectiva strategiilor didactice

Acțiunea de structurare concretă a oricărei strategii educaționale trebuie să pornească de la factorul uman dat și să parcurgă toate dimensiunile curriculumului.

Din perspectiva strategiilor didactice proiectate, diferențierea, ca abordare globală de instruire, implică utilizarea unui ansamblu diversificat de metode aplicate complementar: conversația, în special cea euristică, demonstrația, explicația, exercițiul, tehnica utilizării fișelor de muncă independentă (fișe de dezvoltare, de recuperare, de recuperare, de exersare, de creație), utilizarea fișelor individuale de progres sau a diagramelor de progres a fișelor de evidență a greșelilor tipice al nivelul unei clase sau a unui grup de elevi (fișe de caracterizare). Se poate proiecta o organizare individuală și în grup diadic, grup mic, grupul omogen fiind constituit pe baza aplicării unor teste. Strategiile didactice pot fi diferențiate și personalizate pentru că toate componentele lor structurale, dar, mai ales, combinațiile acestora pot avea valențe în dezvoltarea elementelor de specificitate ale personalității elevilor.

Sunt utilizate strategiile de tip euristic, constituite în jurul metodelor problematizării, studiului de caz, proiectului, metodelor și tehnicilor specifice stimulării creativității, organizării pe grupe mici și omogene, pe grupuri de antrenament.

Opțiunea pentru proiectarea unei strategii tradiționale sau centrată pe elev poate fi făcută doar în urma unei analize a contextului educațional și doar cu respectarea și recunoașterea corespondențelor dintre finanțările educaționale, caracteristicile personale, procesele cognitive și tipurile de învățare.

În proiectarea unei strategii educaționale pot fi urmăriți următorii pași (MEC, UNICEF, 2006, pag. 150):

1. Ce urmăresc să obțin în urma predării? Doresc să transmit un set de cunoștințe sau doresc ca elevul să experimenteze o situație inedită, care să permită insighturi 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, după care plan?

5. Care sunt criteriile de performanță pe care le voi utiliza în evaluare? Ce este important să evaluez: cunoștințele sau experiența subiectivă a elevului?

Proiectarea activității educaționale trebuie să ia în considerare activitățile specifice pe care elevul le realizează în cadrul activității diferențiate independente:

- parcurge materia în ritm auto-determinat, potrivit propriei structure;

- lucrează în momentele care îi convin personal, recomandabil pentru orele facultative;

- abordează un subiect într-o anumită fază, în funcție de cunoștințele acumulate anterior (posibil la disciplinele liniare);

- poate alege din mai multe mijloace de instruire.

Argumentele utilizării strategiilor de educație diferențiată ar putea fi:

- implică utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă;

- stimulează originalitatea și creativitatea elevilor;

- valorifică experiența anterioară;

- sunt adaptate la stilurile proprii de învățare;

- respectă ritmul individual al copilului;

- stimulează spiritul de echipă;

- asigură corelarea intereselor copiilor cu obiectivele curriculare;

- fiecărui copil i se acordă încredere în forțele proprii;

- profesorul permite copiilor să participe la evaluarea propriei lor munci;

- copilul este evaluat și comparat cu el însuși.

-criteriile de evaluare vor fi specifice fiecărui program instructiv-educativ, în contextul determinat de finalitățile generice.

Printre nevoile academice ale elevilor cărora profesorul clasei diferențiate trebuie să le răspundă, în etapa de proiectare a demersurilor educaționale, se numără (Jones, Jones, 1998):

- să înțeleagă și să valorizeze scopurile educaționale

- să înțeleagă procesul de învățare

- să fie implicat în mod activ în procesul învățării și să coreleze materia cu experiențele sale de viață

- să își asume responsabilitatea pentru propria învățare prin stabilirea propriilor obiective și urmărirea intereselor proprii

- să aibă experiența succesului

- să primească feedback realist și prompt , care să îi mărească autoeficiența

- să primească recompense utile pentru performanțele sale

- să perceapă învățarea orientată de către adult ca o activitate recompensatorie

- să aibă experiența unui mediu de învățare sigur și bine organizat

- să aibă suficient timp pentru a integra învățarea

- să aibă contacte pozitive cu colegii

- să primească o instrucție potrivită cu stilul de învățare propriu
- să fie implicat în autoevaluarea învățării și a efortului propriu.

Cercetătorii O. Păcurari, E. Ciohodaru, M. Marcinschi, T. Constantin (2005, p. 99) propun o analiza comparativă a caracteristicilor strategiilor de instruire tradiționale centrate pe procesul de predare și a celor centrate pe procesul de învățare al elevilor în conformitate cu principiile diferențierii:

 criterii	Strategii de instruire centrate pe procesul de predare	Strategii de instruire centrate pe procesul de învățare
Rolul elevului	Este de a urmări prelegerea, expunerea, explicația profesorului.	De a exprima puncte de vedere proprii.
	De a reține și reproduce conținutul lecțiilor.	De a schimba idei și opinii pe baza suportului informațional
	De a memora informații în mod pasiv.	De a formula întrebări, de a argumenta cu scopul de a realiza sensul unor idei.
	De a lucra individual pe sarcini de lucru identice: de a intra în competiție cu ceilalți participanți la procesul de învățare.	De a coopera în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru diferite, adecvate nivelului de disponibilitate, interesului și nevoilor elevilor.
Rolul opțiuni. profesorului	De a ține prelegeri, expuneri și demonstrații.	De a facilita și modera, consilia și ghida învățarea.
	De a impune puncte de vedere, de a dicta rețete de conduită și tipare de manifestare, de a controla.	De a ajuta elevii să înțeleagă, să explice puncte de vedere proprii, să formuleze opțiuni.
	Se consideră și se manifestă în permanență „ca un personaj atotștiutor“.	De a-și asuma rolul de partener în procesul de învățare.
Modul de realizare a învățării	Învățarea are loc prin memorare și reproducere pasivă de cunoștințe, făcându-se apel la exemple cu semnificație istorică.	Învățarea este văzută ca un proces continuu realizat pe baza principiilor diferențierii pentru dezvoltarea de competențe și atitudini individuale.
	Învățarea conduce la competiție, pentru că se practică ierarhizarea între elevi.	Se facilitează învățarea pe bază de cooperare.
Evaluarea	Vizează măsurarea a ceea ce cunoaște elevul.	Vizează măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce știe).
	Pune accent pe aspectul cantitativ al informațiilor acumulate.	Pune accent pe elementele de ordin calitativ în termenii valorilor și atitudinilor dezvoltate.
	Vizează clasificări și statistici.	Vizează progresul realizat de către fiecare elev în procesul de dezvoltare individuală.

Din rezultatele obținute în urma unor studii se conturează domeniile de competență necesare în scopul diferențierii instruirii:

- competențe de realizare a complementarității teorie-practică, de metodologie, de adaptare la situațiilor de instruire și de anticipare a acestora, astfel încât să devină controlabile;

- competențe de transfer al cunoștințelor și operațiilor achiziționate de viitorii profesori și institutori în situații noi de instruire;

- competențe de relaționare (învățare-formare interactivă) și de decizie (conducerea autonomă a situațiilor de instruire de către viitorul profesor sau institutor);

- competențe de reglare, prin punerea permanentă în discuție a proiectelor și prin valorizarea reușitei la nivelul unei învățări din experiență, activă (formare prin cercetare, investigare pe cont propriu a practicilor pedagogice școlare actuale, la nivelul unui proiect profesional al studentului –viitor profesor sau institutor). Punerea și descoperirea de probleme devine o cale de acces la competență.

S-a dovedit că este necesar ca profesorii să fie familiarizați cu: a) instrumente de tipul probelor psihologice, pe care le-ar putea utiliza sub îndrumarea psihologului sau consilierului școlar;

b) variante de fișe școlare care i-ar putea ghida în activitatea de abordare a personalității elevului;

c) diverse chestionare standardizate pentru părinții elevilor „cu probleme”;

d) grile de observare a comportamentului în situații „dificile” (copii care cumulează eșecuri în planul învățării școlare, copii și tineri cu devieri de comportament, care perturbă activitatea didactică, copii și tineri în situație de risc educațional, cu dificultăți de învățare etc.)

Instuirea diferențiată se poate realiza cu un profesor singur sau în echipe cu alți parteneri (de exemplu, consilieri, directori, membri de servicii complementare, psihologului școlar, psiholog, etc). Acțiunea de instruire diferențiată poate fi asociată cu abordarea de tip cluster, conform căreia predarea este realizată de către o echipă multidisciplinară (profesor, psiholog etc.). Acest tip de instruire diferențiată necesită dezvoltarea unui plan special, utilizarea formulelor de predare și adaptări specifice, în plus față de cele de obicei invocate de către un profesor într-o clasă.

Ce strategii pot fi folosite pentru a răspunde diferențelor dintre abilitățile elevilor dvs.?

Poate fi folosită o serie de strategii care să vă ajute să răspundeți diferențelor din grupul dvs. de elevi. Iată câteva exemple:

Sarcini de niveluri diferite de dificultate

Sarcinile diferențiate presupun activități ce încep cu sarcini scurte, ușoare, de sine stătătoare ce devin treptat mai lungi și mai flexibile. Elevii vor realiza apoi activitatea și, dacă aceasta este bine concepută, toți se vor simți provocați.

Alegere. Oferiți o selecție de sarcini unui grup, astfel încât elevii să poată selecta una ce îi interesează și care îi va provoca, însă care nu este peste nivelul lor. Elevii vor avea uneori nevoie de îndrumare pentru a face alegerea potrivită.

Sarcini suplimentare. Încercați întotdeauna să le puneți la dispoziție o sarcină pretențioasă – una ce îl va provoca pe cel mai capabil din grup. Unele dintre cele mai bune sarcini suplimentare sunt cele ce presupun o rezolvare flexibilă.

Tehnica întrebărilor și răspunsurilor. Încercați să adresați întrebări anumitor elevi. La întrebările generale puse unui grup răspund de obicei cei mai rapizi, mai capabili sau uneori elevii cei mai gălăgioși. Selectând indivizii și punând fiecăruia întrebări de un nivel corespunzător, veți provoca mai mulți din grup în cea mai mare parte a timpului. O altă strategie bună a întrebărilor și răspunsurilor este să puneți întrebarea și să le cereți tuturor să scrie răspunsul. Aceasta le permite mai multor elevi din grup să reflecteze asupra răspunsului, în loc ca cineva să răspundă imediat întrebării.

Muncă în grup. Apelul la muncă în grup este o strategie ce poate contribui la depășirea lipsei de încredere. A lucra individual poate fi mai degrabă descurajant pentru unii elevi. Grupul

poate constitui un mediu mai sigur pentru mulți. Este de obicei înțelept să vă exercitați controlul asupra structurii fiecărui grup, deși puteți avea senzația că în unele clase grupurile ce se formează singure pot lucra la fel de bine. Grupurile pot fi bune pentru elevii care au nevoie de sprijin – alți membri ai grupului își vor asuma responsabilitatea pentru explicarea sarcinilor și a subiectelor. Aceasta este de asemenea ceva bun pentru membrii mai capabili ai grupului. Munca în grup este în special folositoare atunci când elevii au deprins abilitățile de bază și încep să-și dezvolte abilitățile în funcție de context.

Calitatea învățării

Înainte de a ne gândi cum pot profesorii să-și planuiască diferențierea învățării, merită să reflectăm asupra unor aspecte cheie cu impact negativ asupra **calității învățării**.

Atunci când calitatea învățării este slabă, aceasta determină inevitabil performanțe slabe ale elevilor.

Deci, care sunt aspectele ce influențează negativ învățarea?

- folosirea predării și învățării diferențiate este necorespunzătoare
- calitatea materialelor diferențiate este neadecvată
- în cazul unor ore, deși elevii munciau susținut să îndeplinească sarcinile primite, acestea nu ofereau o provocare suficientă pentru cei mai capabili
- de obicei elevii sunt angrenați în aceeași activitate, se așteaptă să lucreze în același ritm indiferent de punctul de pornire, și în unele cazuri sunt plictisiți și neinteresați
- elevii au puține posibilități să-și exprime opiniile sau să demonstreze învățarea, iar abilitățile lor de a pune întrebări nu sunt prea dezvoltate. În timpul unei ore, elevii nu au vorbit deloc.

Deci, care sunt aspectele ce împiedică învățarea de bună calitate?

- planuirea și proiectarea ineficace a programului și a lecției, în cadrul căreia obiectivele învățării nu sunt corespunzător formulate sau exprimate pentru elevi
- structura neadecvată a orei pentru toți elevii
- sarcini, activități, teme și materiale didactice – absența unei abordări diferențiate, care să contribuie la satisfacerea nevoilor elevilor individuali
- metode de predare monotone și neatrăgătoare;
- lipsa varietății minimului de informații sau absența totală a informației și a tehnologiei învățării (TIÎ)

- metode de testare a învățării – învățarea nu este riguros testată prin metode corespunzătoare

Mulți elevi nu au încredere în ei înșiși și nu știu cum să învețe. Acordarea sprijinului în ceea ce privește abilitățile de studiu în cadrul învățământului profesional mărește șansele de succes. Procesul de învățare anterior al elevilor va determina atitudinea lor viitoare față de învățare.

Este dovedit faptul că felul în care învață elevii poate fie ajuta, fie împiedica învățarea.

Importanța **stilurilor de învățare și predare** nu poate fi accentuată prea mult prin punerea învățării *pe primul loc* și promovarea performanței. A identifica dacă elevii sunt *auditivi, vizuali sau kinestezici* este primul pas spre satisfacerea nevoilor individuale. *Al doilea proces* important este *pregătirea unor proiecte de lecții care să ia în considerare stilurile de învățare diferite ale elevilor din grup*, împreună cu materiale de predare și învățare diferențiate, de o calitate superioară.

Ce măsuri pot lua profesorii pentru a se asigura că predarea lecției satisface nevoile elevului individual?

Satisfacerea diverselor nevoi ale elevilor nu este ceva care are loc întâmplător – trebuie să fie planuită prin:

- O investigație inițială completă și adecvată (pe parcursul inducției) pentru a identifica orice dificultăți de învățare de ansamblu și particulare și nevoile de sprijin
- A se asigura că mecanismele de asistență potrivite sunt puse la dispoziție prompt
- Oferirea unei asistențe și îndrumări eficiente
- Identificarea stilurilor de învățare preferate ale elevilor
- O planificare eficientă a lecțiilor, ținând cont de stilurile de învățare preferate ale elevilor
- A se asigura că toate lecțiile iau în considerare stilurile de învățare preferate ale elevilor
- Realizarea unui program de inducție eficient și cuprinzător
- Strângerea și organizarea unor materiale de predare și învățare diferențiate corespunzătoare, de înaltă calitate
- A se asigura că orele mențin treaz interesul tuturor elevilor și că aceștia primesc sprijinul potrivit pentru a-și atinge scopurile și obiectivele învățării
- A se asigura că elevii capabili sunt provocați să-și atingă întregul potențial

Ce măsuri pot lua cadrele didactice pentru a se asigura că orele promovează învățarea și performanța în cazul TUTUROR elevilor?

Planificarea și proiectarea eficientă a lecției va ajuta *cadrele didactice*, atât pe aceia experimentați cât și pe aceia noi în această profesie, să se asigure că elementele cheie pentru promovarea învățării sunt incluse în predarea lecției.

- Asigurați-vă că obiectivele fiecărei lecții sunt corespunzător formulate și exprimate pentru uzul elevilor
- Asigurați-vă că elevii înțeleg obiectivele învățării
- Stabiliți niște conexiuni eficiente cu lecțiile precedente, care să se bazeze pe învățarea anterioară
- Folosiți o diversitate de activități pentru a promova interesul și motivația
- Concepeți activități ce să încurajeze elevii să-și asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare
- Dezvoltați-le elevilor abilități de autoevaluare, și permiteți-le să joace un rol activ în procedurile de evaluare
- Pregătiți lecții care să ia în considerare stilurile de învățare preferate ale elevilor
- Folosiți eficiente materiale de predare și învățare diferențiate de înaltă calitate
- Stabiliți sarcini, activități și teme clare și potrivite pentru toți elevii
- Asigurați-vă că TIÎ este folosită adecvat pentru a promova motivația și învățarea
- Pe parcursul inducției, identificați stilurile de învățare preferate ale elevilor
- Asigurați-vă că stilurile de predare și învățare sunt corespunzătoare pentru a atinge obiectivele prestabilite ale învățării
- Asigurați-vă că metodele de predare și învățare promovează egalitatea de șanse
- Realizați activități de dezvoltare profesională continuă pentru a vă asigura că bagajul de competențe profesionale ale cadrului didactic sunt relevante, la zi și respectă un standard corespunzător programului
- Asigurați-vă că profesorul este interesat de subiect și de elevul individual și mențineți o atmosferă în care toți elevii să poată învăța
- Formați niște relații profesionale pozitive între profesor și elev, bazate pe respectul reciproc ce promovează învățarea
- Promovați o interacțiune eficientă
- Asigurați-vă că sarcinile, activitățile și temele sunt complet explicate la sfârșit
- Asigurați-vă că feedback-ul este oferit la timp, este complet și eficient

- Asigurați-vă că elevii știu când avansează, și ce trebuie să facă pentru a se îmbunătăți
- Asigurați-vă că elevii sunt sprijiniți, motivați și ținuți la lucru într-o manieră adecvată pentru a promova realizarea scopurilor și obiectivelor învățării
- Faceți un rezumat corespunzător la sfârșitul orei
- Asigurați-vă că verificarea regulată și completă a învățării este realizată prin metode adecvate.

Importanța feedback-ului oferit elevilor

Pentru a se simți siguri în privința procesului lor de învățare, elevii trebuie să primească feedback referitor la progresul făcut.

Este feedback-ul pe care îl oferiți elevilor:

- *Complet?*
- *Detailat?*
- *Constructiv?*
- *Punctual?*
- *Încurajator?*
- *Receptiv?*
- *Scris într-un limbaj simplu?*

Feedback-ul pe care îl oferiți elevilor:

- *Identifică punctele lor tari și slabe?*
- *Oferă o îndrumare eficientă despre cum pot să-și îmbunătățească munca?*

Accent pe îmbunătățire



Din aceste considerente se reliefează sugestii referitoare la ce poate face cadrul didactic pentru a ajuta elevii să depășească obstacolele din calea învățării:

- Încurajați elevii să-și exprime nevoile de învățare!
- Creați o atmosferă în care elevii să poată identifica și discuta despre orice obstacole ce îi pot împiedica să învețe!
- Promovați un mediu de învățare în care elevii să aibă posibilitatea să câștige suficientă încredere pentru a-și împărtăși ideile și a contribui activ la lecție!
- Încurajați sprijinul din partea colegilor!
- Creați o atmosferă în care elevii învață după ritmul propriu!
- Promovați un mediu în care elevul și profesorul lucrează împreună în spiritul comunității de idei și al unui scop comun!
- Creați o cultură a respectului reciproc

Așadar, concluzionăm:

■ Strategiile didactice pot fi diferențiate și personalizate pentru că toate componentele lor structurale, dar, mai ales, combinațiile acestora pot avea valențe în dezvoltarea elementelor de specificitate ale personalității elevilor.

■ Sunt utilizate strategiile de tip euristic, constituite în jurul metodelor problematizării, studiului de caz, proiectului, metodelor și tehnicilor specifice stimulării creativității, organizării pe grupe mici și omogene, pe grupuri de antrenament. (C. Crețu, 1998)

Sarcini de lucru individual, teme de reflecție, evaluare și autoevaluare:

IV. Diferențierea și individualizarea din perspectiva strategiilor centrate pe elev

Învățarea centrată pe elev deferțiată

1. Proiectați situații de învățare care să implice comportamente de învățare specifice tuturor categoriilor taxonomice Bloom (expuse în tab. de mai jos), cu referire în special la cele superioare, de sinteză și evaluare, cunoscute a avea un grad de complexitate crescut.

Taxonomia obiectivelor educaționale Bloom revizuită de Anderson și Krathwohl (2001)

Clasă taxonomică	Verbe operaționale	Metode recomandate
Reamintire	a defini, a distinge, a identifica, a aminti, a recunoaște, a dobândi, a numi	Realizați o listă cu ... Recunoașteți..., Descrieți..., Identificați..., Găsiți ...
Înțelegere	a traduce, a transforma, a exprima prin propriile cuvinte, a ilustra, a pregăti, a reprezenta, a schimba, a scrie din nou, a redefini, a interpreta, a reorganiza, a rearanja, a diferenția, a distinge, a face, a stabili, a explica, a demonstra, a estima, a induce, a conchide, a prevedea, a determina, a extinde, a interpola, a extrapola, a completa, a stabili, a parafraza	Scrieți un scenariu al povestirii.
Aplicare	a implementa, a generaliza, a stabili legături, a alege, a dezvolta, a organiza, a utiliza, a se servi de, a transfera, a restructura, a clasifica, a executa	Construiți un model/ o propoziție pentru a demonstra cum funcționează... Completați fraza... Rezolvați ... Implementați, executați ...
Analiză	a distinge, a detecta, a identifica, a clasifica, a discrimina, a recunoaște, a categorisi, a deduce, a analiza, a contrasta, a compara, a atribui, a structura	Prin ce se aseamănă... De ce au apărut schimbările...? Realizați o schemă cu punctele importante. Analizați..., Comparați..., Interogați..., ...
Evaluare	a controla, a face ipoteze, a critica, a experimenta, a judeca, a testa a detecta, a monitoriza, a argumenta, a considera, a compara, a contrasta, a standardiza, a evalua	Găsiți o soluție mai bună? Ce schimbări recomandați? Analizați critic modelul ... Justificați o decizie ... Experimentați ...
Creare	a produce, a planifica, a deriva, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a deduce, a formula, a modifica	Realizați un proiect ...? Cum ați descrie sentimentele personajului...? Realizați o reclamă pentru ... Dezvoltați un sistem care să ... Elaborați un set de ipoteze pentru o investigarea unui fenomen ...

2. Citiți textul științific de mai jos.

Sarcina de învățare este un enunț ce conține obiectivul operațional urmărit (capacitatea sau abilitatea operaționalizată): elevul este solicitat să îndeplinească acțiunea precizată în obiectiv/competența specifică; altfel spus, *natura sarcinii de învățare* trebuie să fie identică întotdeauna cu natura obiectivului urmărit – ambele fiind predeterminate de verbul de acțiune ce definește capacitatea mintală (comportamentul), care trebuie produsă prin învățare; tuturor elevilor trebuie să li se solicite, în același timp, să rezolve aceeași sarcină de lucru, dar la *niveluri de performanță diferite*, în funcție de potențialul de învățare diferit al elevilor.

În baza textului propus, combinați de manieră diversă metodele didactice pentru a crea situații de învățare eficiente, utilizând tab. de mai jos.

Dacă doriți ca elevii ...	Încercați
Să citească, să scrie	Citirea cuprinzătoare, conversația euristică, ateliere de lectură și de scriere, activitate dirijată de lectură și gândire
Să stabilească și să conștientizeze obiective de învățare	„Știu – vreau să știu – am învățat”, jurnalul reflexiv
Să facă conexiuni între cunoștințele și experiențele anterioare și cele actuale și să fixeze cunoștințele	Jurnalul dublu, harta conceptuală, matricele, lanțurile cognitive, scheletul de pește, diagrama cauzelor și a efectului, pânza de păianjăn, tehnica florii de nufăr, metoda R.A.I, tabelul de analiză cu trei coloane, organizatori grafici, Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii - SINELG
Să facă predicții, inducții, să rezolve probleme în mod creativ	Ghid de anticipare, tabelul predicțiilor, brainstorming, starbursting, metoda pălăriilor gânditoare, masa rotundă, studiul de caz, incidentul critic, Phillips 6/6, tehnica 6/3/5, controversa creativă, fishbowl (tehnica acvariului), tehnica focus grup, metoda Delphi
Să redacteze rezumate și sinteze în activități grupale	Interogarea autorului, predarea reciprocă linia valorilor, colțurile

3. Conștientizați mecanismele psihologice implicate și posibilitatea de dezvoltare a acestora prin utilizarea metodelor didactice, completând tabelul de mai jos.

Metoda didactică	Cunoștințe	Abilități	Aptitudini

4. Proiectați o situație de învățare pe o temă anume care să implice comportamente de învățare specifice tuturor categoriilor taxonomice Bloom, după modelul de mai jos. Dați exemple de metode didactice potrivite atingerii obiectivelor formulate:

Tip de cunoștințe/ domeniu taxonomic	Obiective operaționale	Metode recomandate
-Cunoștințe declarative (know that) -Nivel taxonomic Bloom 1. Cunoaștere 2. Înțelegere (comprehensiune)	O1 O2	M1 M2
-Cunoștințe procedurale (know how) -Nivel taxonomic Bloom 1. Aplicare 2. Analiză	O3 O4	M3 M4
-Cunoștințe conceptuale (trans-situaționale) -Nivel taxonomic Bloom 1. Sinteza 2. Evaluare	O5 O6	M5 M6

Pagină teoretică

Sugestii în proiectarea situațiilor de învățare:

1. Enunțați sarcini de învățare din perspectiva realizării fiecărui obiectiv și realizați diferențierea la nivelul sarcinilor de învățare!
2. Construiți ipostaze de învățare pornind de la cunoașterea condițiilor interne și a condițiilor externe ale învățării!
3. Asigurați-vă că sunt respectate câteva reguli deduse din legitățile învățării.

De exemplu:

- Legea efectului (E. L.Thorndike): dacă actul de învățare produce un sentiment de satisfacție, învățarea se va repeta. Dacă învățarea produce insatisfacție, ea nu se va repeta;
- Legea motivației – reflectă acțiunea generatoare de energie, de susținere a tempoului învățării prin factori externi și/sau interni;
- Legea conexiunii inverse - asigură regularitatea și puterea de acțiune a feedbackului, calitatea realizării progreselor, a reușitei/nereușitei;
- Legea repetiției – explicativă pentru logica, frecvența, tipul și natura exercițiilor de

reluare a învățării (I. Neacșu, 2006);

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

5. Specificul activităților didactice conexe lecției: pauza dinamică, tema pentru acasă

5.1 Probleme psihopedagogice ale utilizării pauzei dinamice

La stabilirea obiectivelor didactice și organizarea muncii școlare cu elevii din clasele primare trebuie să se țină seama, pe de o parte, de particularitățile de vârstă ale copiilor, iar pe de altă parte, de necesitatea stimulării dezvoltării lor fizice și psihice. Din punct de vedere fizic, organismul copilului în plină dezvoltare prezintă caracteristici specifice vârstei, de care învățătorul trebuie să țină seama. Slaba rezistență a tonusului muscular atrage după sine o permanentă nevoie de mișcare a copiilor pentru evitarea oboselii. Pedagogul C. Marinescu susține ideea că desconsiderarea acestui fapt contribuie la instaurarea stării de agitație a copiilor în timpul lecției. Învățătorul trebuie să caute soluții practice pentru a preîntâmpina aceste fenomene. De aceea, este necesar să se practice în cadrul lecției pauze dinamice pentru relaxarea alternativă a diferiților mușchi și a diferitelor componente ale sistemului nervos, antrenate într-o activitate ce solicită efort intelectual, asigurând astfel în permanență condițiile necesare pentru o muncă eficientă.

Savantul W. Okon afirmă, pe bună dreptate, că în practica școlară elevii deseori pierd interesul pentru munca intelectuală, în loc ca el să sporească sau să se mențină la același nivel. Acest lucru se datorează faptului că solicitările intelectuale ale copiilor sunt mari. Ei sunt mai mult antrenați în diverse activități instructive și mai puțin în activități relaxante. În acest sens, pauza dinamică ar stimula dezvoltarea capacităților de cunoaștere ale elevilor, reflectată în grija pentru educarea tuturor proceselor și activităților psihice, în cadrul fiecărei discipline școlare, fără a-i supraobosi pe copii. Prin conținutul acestor activități se poate urmări, pe de o parte, relaxarea sistemului nervos al copiilor prin schimbarea activității, iar pe de altă parte, realizarea unor sarcini instructiv-educative sub formă de distracție. După practicarea exercițiilor relaxante copiii se obișnuiesc treptat să se concentreze timp mai îndelungat asupra activității de învățare, să fie atenți la explicație, să repete corect cele învățate și să aplice în mod conștient cunoștințele asimilate în

condiții noi de muncă. În acest mod copiii sunt antrenați treptat în realizarea sarcinilor intelectuale complexe.

Îmbinarea activității de învățare cu activitățile de relaxare se poate realiza în mod diferit, de la o lecție la alta, de la o disciplină la alta, în funcție de nivelul clasei, de gradul de oboseală a elevilor și de obiectivele propuse. Aceste activități pot fi aplicate cu succes la diferite etape ale lecției. După o temă complicată la matematică exercițiile de înviorare pot dura 2-3 minute, după care se poate relua activitatea de învățare. Aplicarea unor variate exerciții relaxante contribuie la înlăturarea șablonismului și monotoniei muncii. În organizarea activității instructiv-educative este necesar să existe un anumit raport între activitățile de învățare și activitățile distractive, relaxante. Acest lucru presupune, pe de o parte, stimularea spontaneității copilului, a spiritului său de independență, iar pe de altă parte, orientarea lui sistematică spre activități serioase, dirijarea procesului de învățare și a dezvoltării psihofizice a copiilor. Experiența practică ne-a demonstrat că într-o încăpere cu mulți copii, mai puțin aerisită, rezistența la efortul intelectual scade. Elevii din clasa I dau semne de oboseală după 10-15 minute, iar elevii din clasa a II-a și a III-a – după 20-25 minute, chiar în cazul în care conținutul activității este accesibil și captivant.

Fenomenul de oboseală se instaurează cu ușurință și în cazul când nu se stabilește un echilibru între menținerea tonusului optim și starea de relaxare a organismului copiilor. Chiar și atunci când elevii nu dau semne vădite de oboseală, este o sarcină obligatorie a învățătorului de a practica pauza dinamică, întrucât efortul prelungit se repercutează negativ asupra muncii desfășurate la următoarea lecție. Caracterul atractiv al pauzei dinamice imprimă lecției o coloratură nouă și asigură eficiența activității instructiv-educative. Întrucât fenomenele de oboseală înregistrate la această vârstă școlară pot influența dezvoltarea ulterioară a copiilor, problema dozării judicioase a efortului și a duratei de concentrare capătă o semnificație deosebită. Astfel se impune cunoașterea în profunzime a particularităților fizice și psihice ale micului școlar.

Pedagogul C. Marinescu susține ideea că desconsiderarea acestui fapt contribuie la instaurarea stării de agitație a copiilor în timpul lecției. Învățătorul trebuie să caute soluții practice pentru a preîntâmpina aceste fenomene. De aceea, este necesar să se practice în cadrul lecției **pauze dinamice** pentru relaxarea alternativă a diferiților mușchi și a diferitelor componente ale sistemului nervos, antrenate într-o activitate ce solicită efort intelectual, asigurând astfel în permanență condițiile necesare pentru o muncă eficientă.

Pauza dinamică este o activitate complementară cu o dublă necesitate psihopedagogică: relaxează elevii și exersează anumite capacități psihofizice. Asemenea activități se organizează între activitățile dirijate din cadrul orei. În esență, **pauza dinamică** este o activitate centrată pe relaxarea totală a copiilor. Ea este legată de semnificația cuvântului, gestului și mișcării. Pauzele dinamice contribuie la relaxarea sistemului nervos al copilului și înlăturarea oboselii, satisfacerea necesității în mișcare. Ele stimulează pe apatici, disciplinează pe cei instabili, creează o atmosferă de bună dispoziție și, concomitent de ordine astfel, încît elevii să poată continua cu forțe noi activitățile ce solicită efort intelectual.

Pauzele dinamice, după L. Granaci (2004), realizează următoarele funcții:

- de relaxare;
- de descărcare energetică;
- de compensare și trăire intensă;
- de satisfacerea necesității de mișcare și acțiune;
- de satisfacere a nevoii de a se identifica cu altul și a se compara cu el.

Aceste funcții se realizează prin corelarea în mod armonios a tuturor acțiunilor, mișcărilor, ce se efectuează în cadrul declamării poeziilor și interpretării cântecelor. Toate funcțiile pauzelor

dinamice menționate sînt importante, dar totuși principala este cea de relaxare, de preîntîmpinare a surmenajului, de ridicare a capacității de muncă intelectuală. Un mijloc eficient de restabilire a capacității de muncă atît în activitatea intelectuală cît și cea fizică prezintă activismul motric, mișcarea, care excită centrele subcorticale, care acumulează energia impulsurilor aferente și activează scoarța cerebrală. Mărirea activismului celulelor scoarței creierului sub influența mișcărilor variate în cadrul odihnei active permite de a folosi această formă de relaxare pentru mărirea capacității de muncă intelectuală. Mișcările direcționate spre un anumit scop, exercițiile fizice stimulează activitatea tuturor analizatorilor. În investigațiile G.Jarova (1979) este dovedit, că efortul fizic, cît de mic nu ar fi el (timp de un minut) ridică sensibilitatea organelor de simț cu 30 % pe timp de o oră și jumătate. Pauzele dinamice sunt necesare în procesul instructiv-educativ, ca mijloc de preîntîmpinare a oboselii și înlăturarea influenței negative asupra organismului, a poziției statice. În literatura de specialitate, consacrată perioadei de vîrstă preșcolară problema minutelor fizice începe să se discute în anii 70 a secolului trecut, apar cercetări consacrate formelor mici ai odihnei active M.Nersesean, G. Rîjenco, V.Goloșekina (1970). Autorii argumentează necesitatea promovării minutelor fizice în cadrul activităților cu caracter static. Cercetările efectuate de M. Goloșokina dovedesc necesitatea promovării minutelor fizice la activitățile cu caracter static la minuta a 12-15.

Savantul W. Okon afirmă, pe bună dreptate, că în practica școlară elevii deseori pierd interesul pentru munca intelectuală, în loc ca el să sporească sau să se mențină la același nivel. Acest lucru se datorează faptului că solicitările intelectuale ale copiilor sunt mari. Ei sunt mai mult antrenați în diverse activități instructive și mai puțin în activități relaxante. În acest sens, pauza dinamică ar stimula dezvoltarea capacităților de cunoaștere ale elevilor, refl ectată în grija pentru educarea tuturor proceselor și activităților psihice, în cadrul fi ecărei discipline școlare, fără a-i supraobosi pe copii.

Prin conținutul acestor activități se poate urmări, pe de o parte, relaxarea sistemului nervos al copiilor prin schimbarea activității, iar pe de altă parte, realizarea unor sarcini instructiv-educative sub formă de distracție. După practicarea exercițiilor relaxante copiii se obișnuiesc treptat să se concentreze timp mai îndelungat asupra activității de învățare, să fi e atenți la explicație, să repete corect cele învățate și să aplice în mod conștient cunoștințele asimilate în condiții noi de muncă. În acest mod copiii sunt antrenați treptat în realizarea sarcinilor intelectuale complexe.

Îmbinarea activității de învățare cu activitățile de relaxare se poate realiza în mod diferit, de la o lecție la alta, de la o disciplină la alta, în funcție de nivelul clasei, de gradul de oboseală a elevilor și de obiectivele propuse. Aceste activități pot fi aplicate cu succes la diferite etape ale lecției. După o temă complicată la matematică exercițiile de înviorare pot dura 2-3 minute, după care se poate relua activitatea de învățare. Aplicarea unor variate exerciții relaxante contribuie la înlăturarea șablonismului și monotoniei muncii.

În organizarea activității instructiv-educative este necesar să existe un anumit raport între activitățile de învățare și activitățile distractive, relaxante. Acest lucru presupune, pe de o parte, stimularea spontaneității copilului, a spiritului său de independență, iar pe de altă parte, orientarea lui sistematică spre activități serioase, dirijarea procesului de învățare și a dezvoltării psihofiziice a copiilor. De asemenea sînt formulate unele cerințe față de selectarea exercițiilor:

- minutele fizice vor fi alcătuite din 2-3 exerciții, care sînt îndreptate spre dezvoltarea diferitor grupuri de mușchi;
- se vor selecta exerciții de intensitate medie;
- se va menține interesul copiilor către aceste exerciții.

Aceste cerințe în deosebi reflectă cerințele organizaționale. Multe din complexe recomandate sînt realizate din poziția inițială șezînd și necesită un efort fizic neînsemnat, nu se argumentează necesitatea dozării efortului fizic. N.Terehova, A.Erastova (1980) aduc date mai concrete privitor la organizarea minutelor fizice în diferite grupe de vîrstă preșcolară menționînd, că primele semne de oboseală apar la copiii din grupa mijlocie la minutul 7-8 al activității; la copiii din grupa mare la minutul 10-12 al activității; iar la copiii din grupa pregătitoare la minutul 12-14. În același timp autorii determină și durata minutelor fizice (1,5-2 min.).

Problema organizării minutelor fizice este oglindită și în lucrările T.Lescova, N.Notkina (1983). Autorii elaborează cerințele către selectarea complexelor:

1. Exercițiile trebuie să fie simple după structură, interesante, bine cunoscute elevilor.
2. Ele trebuie să fie accesibile pentru îndeplinire pe o suprafață limitată.
3. Exercițiile trebuie să includă mișcări care acționează asupra grupelor mari de mușchi, îmbunătățind activitatea funcțională a tuturor organelor și sistemelor.
4. Complexul trebuie să fie alcătuit din 3-4 exerciții fizice: pentru brațe și centura scapulară; pentru trunchi (aplecări, întoarceri); pentru picioare.

Experiența practică ne-a demonstrat că într-o încăpere cu mulți copii, mai puțin aerisită, rezistența la efortul intelectual scade. Elevii din clasa I dau semne de oboseală după 10-15 minute, iar elevii din clasa a II-a și a III-a – după 20-25 minute, chiar în cazul în care conținutul activității este accesibil și captivant. Fenomenul de oboseală se instaurează cu ușurință și în cazul când nu se stabilește un echilibru între menținerea tonusului optim și starea de relaxare a organismului copiilor.

De asemenea, se recomandă de a lua în considerație tipul activității. În cadrul activității de matematică copii îndeplinesc unele mișcări cu mîna distribuind, schimbînd locul obiectelor mărunte și a materialelor. La activități de artă plastică în încordare se află mușchii mîinilor, de aceea minutele fizice de rînd cu altele trebuie să includă și exerciții pentru relaxarea mușchilor degetelor. Aproape că lipsesc mișcări la activitățile de dezvoltare a vorbirii. În acest caz trebuie efectuate mișcări energice pentru brațe (îndoirea, arcuirea, rotirea), ridicînd tonusul scoarței cerebrale. Autorii propun de a mări efortul fizic în timpul organizării minutelor fizice, pentru a asigura existența unui anumit raport între activități de învățare și cele relaxante în scopul măririi eficienței procesului instructiv-educativ organizat.

Este important ca formele de organizare a minutelor fizice să fie variate, purtînd caracter creativ și fiind adesea individual irepetabile.

A. Minutul fizic sub forma unui complex de exerciții de dezvoltare fizică generală: întinderea brațelor în sus, în jos, lateral, înainte etc., înclinarea trunchiului înainte, pe spate, lateral, mișcări de flexie și extensie etc. Dintre acestea fac parte: Exerciții pentru brațe și pumni (copiii stau în picioare):

- mișcări de rotație a umărului;
- mișcări de rotație a brațelor;
- brațele se întind lateral, se întorc palmele succesiv, se descriu cercuri spre dreapta, spre stînga;
- brațele întinse în față la înălțimea umerilor se îndoie din cot în sus și se fac mișcări de rotire a pumnilor;
- palmele se împreunează, brațele ridicate la înălțimea pieptului, sînt mișcate înainte ondulatoriu, întinzîndu-se brațele în față.

Exerciții pentru destinderea articulației mîinii și a degetelor (copii șed pe scăunele):

- brațele se îndoaie, se sprigină pe cot, palmele stau față în față, cu degetele depărtate, se sprigină falangele una de alta (palmele rămânând depărtate la bază), se apasă brusc o falangă pe alta, apoi se destinde;

- coatele se ridică la înălțimea umerilor, lateral, palmele sînt aduse față în față, cu degetele depărtate ca mai sus, degetele se sprijină unul de altul, se desfac perechi;

- se mișcă degetele ca și cum s-ar cînta la pian, ținîndu-se mîinile la înălțimea pieptului;

- se îndoaie brațele, se sprigină cu coatele de bancă, palmele stau față în față; se îndoaie și se îndreaptă succesiv cîte un deget;

- aceeași poziție, degetele unei mîini ating succesiv degetul mare al aceleiași mîini;

- aceeași poziție, palmele cu degetele răsfirate se întorc alternativ cu partea palmară și dorsală spre fața copilului;

- brațele stau spriginite pe coate, palmele sînt întoarse spre fața elevului cu degetele strînse, unite, apoi se depărtează succesiv către un deget (aceleași la amîndouă mîinile).

După fiecare exercițiu e bine ca copiii să-și scuture mîinile.

B. *Jocul dinamic ca formă de organizare a pauzei dinamice.* După opinia A. Erastova (1980) jocuri dinamice se selectează ținînd cont de tema activității, avînd drept scop consolidarea unui din obiectivele menționate. În acest caz, pauza dinamică poate să dureze aproximativ 5 minute. De exemplu, în jocul „Transmite mingea vom consolida numărarea ordinară; în jocul dinamic „Cine mai repede la figura sa sau „Găsește perechea vom consolida cunoștințele copiilor despre figurile geometrice; în jocul „Treci prin porțiță – componenta numărului. Componentul de joc, orientat spre realizarea obiectivelor orei va influența favorabil asupra capacității de muncă intelectuală .

C. *Minutele fizice sub forma unui joc didactic* sînt bine venite în cadrul diverselor activități. De exemplu, în jocul „Pantomimă o parte de jucători mimează o meserie, un proverb, un animal etc. Ceilalți trebuie să ghicească despre ce este vorba, căpătînd un punct pentru fiecare răspuns corect. Sau în jocul „Numește animalele conducătorul jocului aruncă la întîmplare mingea către jucătorii așezați în cerc în jurul său, rostind în același timp „pămînt, „apă sau „aer. Cel care prinde mingea trebuie să rostească numele unui animal, al unei păsări sau al unei insecte care trăiește în mediul respectiv, aruncînd mingea înapoi.

D. *Recitarea versurilor însoțite de mișcări.* Textul pauzelor dinamice se învață simultan, odată cu cititul, într-o unitate indisolubilă. Apoi se cere o continuă exersare a declamării versurilor, precum și a gesturilor.

Devin indispensabile și inseparabile cuvîntul, gestul și mișcarea. Aceasta, la rîndul ei, se poate face în mod eficient numai în condițiile în care elevii posedă anumite deprinderi ca rezultat al exersării. Există o corelație strînsă între pronunțarea corectă a cuvintelor și perceperea lor auditivă, pe de o parte și gesturile, mimica, mișcarea, pe de altă parte.

E. *Pauzele dinamice sub formă de cîntece însoțite de mișcări sau dans.* Dansurile pot fi cu mișcări fixe sau mai des libere. Sînt bine venite creații de muzică populară, muzică clasică. În cadrul activităților de artă plastică cu subiectul „Toamna aurie minutul fizic sub formă de dans liber, va crea la copiii o bună dispoziție, va dezvolta capacități creative, va contribui la trezirea sentimentelor estetice.

F. Realizarea obiectivelor activității poate avea loc și sub *forma diverselor acțiuni motrice:* demonstrînd o fișă cu un număr, copiii vor efectua o acțiune (așezări, salturi, bătăi de palme) conform numărului indicat sau cu unu mai mult, mai puțin etc.; vor ghici o ghicitoare, redînd prin mișcări expresive chipurile animalelor, fenomenelor naturii, diferite profesii etc.

G. Se va acorda atenție deosebită exercițiilor de relaxare a degetelor. Succesul în exersarea corectă a scrisului depinde, în mare măsură, de complexul de exerciții relaxante, pauzele dinamice,

recitativele cu mișcări. În urma efectuării a unui complex de exerciții fizice, variate după forma și conținut capacitatea motrică a individului crește, sporește valoarea sa biologică, asigurând premise optime pentru o activitate intelectuală de un nivel sporit. Între starea de sănătate fizică și psihică a omului și capacitatea sa intelectuală există o relație strânsă, de condiționare în sensul: sănătate – capacitate intelectuală.

Chiar și atunci când elevii nu dau semne vădite de oboseală, este o sarcină obligatorie a învățătorului de a practica pauza dinamică, întrucât efortul prelungit se repercutează negativ asupra muncii desfășurate la următoarea lecție.

Caracterul atractiv al pauzei dinamice imprimă lecției o coloratură nouă și asigură eficiența activității instructiv-educative.

Întrucât fenomenele de oboseală înregistrare la această vârstă școlară pot influența dezvoltarea ulterioară a copiilor, problema dozării judicioase a efortului și a duratei de concentrare capătă o semnificație deosebită. Astfel se impune cunoașterea în profunzime a particularităților fizice și psihice ale micului școlar.

5.2 Managementul temelor pentru acasă

Coordonarea spațiului, materialelor, echipamentelor aferente, mișcarea și așezarea elevilor, precum și materialul de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu vizează noțiunea de management al conținuturilor, funcție ce îi revine cadrului didactic.

Componentă a managementului conținuturilor, constituie o prioritate pentru asigurarea unui management de calitate. Direcțiile principale ale domeniului dat se axează pe întrebările-cheie:

- Cât timp acordăm din lecție pentru explicarea temelor de acasă?
- Cât timp acordăm din lecție pentru verificarea cantitativă sau calitativă a temelor pentru acasă?
- Cât solicităm copiilor să lucreze acasă?
- Care este raportul dintre activitatea în clasă și cea propusă acasă?
- Ce tehnici se utilizează și în ce măsură reușește învățătorul să verifice calitativ tema pentru acasă?
- Care este calitatea temelor propuse pentru învățarea orală?
- Ce așteptăm de la elev atunci când efectuează tema: lucru independent sau implicare nemijlocită a părintelui?

Iar, meditația de către fiecare învățător asupra dezideratelor de mai sus va constitui un pas spre calitatea în managementul temelor pentru acasă.

Definiția temei:

- exercițiu dat de profesori elevilor pentru acasă, în scopul aplicării cunoștințelor dobândite;
- necesitate fără de care nu poate fi realizat ceva, nu pot fi observate deprinderile de muncă independentă;
- componentă educațională - ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic, în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor;
- reprezintă o sarcină încredințată elevilor de către cadrele didactice de la școală, menită a fi îndeplinită în timpul orelor din afara școlii.

Elevii în Moldova sunt supraîncărcați în cadrul lecțiilor, la care se mai adaugă „încărcatul” cu teme pentru acasă. Studiile realizate arată că peste 60% din elevii claselor mai mari se simt obosiți și au dureri de cap în timpul zilei, datorită supraîncărcării de la școală. Conform datelor BNS, elevii de 10-18 ani cheltuie în mediu pentru efectuarea temelor pentru acasă aproape 2 ore pe zi.

Situația curentă. Spre sfârșitul anilor 2000, în Moldova a fost schimbată abordarea educațională – de la cea bazată pe transmiterea și memorarea informației la cea axată pe înțelegerea, formarea unei opinii și a posibilității de a utiliza cele însușite. Cu alte cuvinte, s-a trecut de la modelul sovietic la cel european. Schimbarea perspectivei urma să reformeze și programul școlar, relația elev-profesor, atitudinea elevului față de lecții și tema pentru acasă etc. Cu toate acestea, situația la multe capitole nu s-a schimbat radical. Drept exemplu în acest sens poate servi și programul încărcat de la școală, și volumul sporit al temelor pentru acasă.

Profesorii din școli au indicații concrete privind **volumul zilnic al temelor pentru acasă** pe care trebuie să le dea elevilor. Astfel, *volumul zilnic al temelor pentru acasă* este **dozat** în conformitate cu **Regulamentul-tip al instituției de învățământ secundar general, ordinul ME nr. 547 din 13 august 2007 cu modificările ulterioare**, astfel durata pregătirii temelor nu va depăși numărul de ore recomandat:

- pentru clasa I – nu mai mult de 1 oră;
- pentru clasa II-a -III– 1,5 ore;
- pentru clasele IV – 2 ore;

Administrația instituției de învățământ va monitoriza respectarea normelor stabilite. Conform documentelor oficiale, se recomandă ca temele pentru acasă să nu depășească următoarele limite:

- pentru clasa I – 1 oră,
- pentru clasa II-a – 1,5 ore,
- pentru clasele III-IV – 2 ore,
- pentru clasele V-VII – 2,5-3 ore
- pentru clasele VIII-XII – 4 ore.

Administrațiile școlilor ar trebui să monitorizeze respectarea normelor stabilite. În realitate, însă, cunoaștem că nimeni nu monitorizează acest lucru.

Studiile demonstrează că temele pentru acasă nu aduc niciun beneficiu pentru elevii ciclului primar, beneficiile cele mai mari înregistrându-se în cazul elevilor din clasele mai mari (ciclul liceal). Totodată, se menționează că beneficiile existente depind mai curînd de calitatea temelor pentru acasă, decît de cantitatea lor. Tema pentru acasă nu trebuie să fie percepută ca pedeapsă, povară sau element de concurență cu ceilalți, ci să-i trezească (mărească) elevului interesul față de cele învățate la lecție.

Modificarea viziunii asupra temelor pentru acasă ar putea contribui esențial la îmbunătățirea atitudinii elevilor față de lecții și școală, ar reduce intensitatea copiatului și plagiatului, ar asigura confortul învățării. Totuși, este clar că modificarea acestei componente nu poate fi efectuată separat de revizuirea programului școlar. În situația actuală, chiar dacă profesorul înțelege că dă elevului un volum sporit de sarcini pentru acasă, el nu poate merge împotriva programului stabilit de minister.

Reprezentanții ministerului educației recunosc existența problemei analizate, iar votarea Codului Educației ar trebui să catalizeze revizuirea programului școlar și reducerea volumului temelor pentru acasă. Reforma trebuie să continue!

5.2.1 Rolul temelor pentru acasă

*centrate pe însușirea de cunoștințe noi, care anticipă o lecție ce urmează a fi predată sau completează o lecție deja abordată;

*care urmăresc fixarea cunoștințelor însușite în cadrul lecției și care constau în învățarea după manual sau după notițe;

*focalizate pe dezvoltarea priceperilor și deprinderilor a căror formare a fost inițiată în orele de curs;

mixte, reunind două sau mai multe dintre scopurile anterior anunțate.

Rolul temelor pentru elev:

- Ajută la însușirea noțiunilor predate în orele de curs - elevul reține noțiunile învățate pe o perioadă mai lungă de timp.
- Reprezintă un mod eficient pentru elev de a-și petrece timpul.
- Rezolvarea temelor pentru acasă conferă elevului o creștere a nivelului de inteligență a acestuia, ceea ce va duce la obținerea de rezultate mai bune în școală și în viață.
- Elevul capătă mai multă încredere în modul său de a raționa.
- Impunerea temelor pentru acasă reprezintă o modalitate satisfăcătoare de a-l împiedica pe elev să se implice în alte activități care s-ar putea să nu fie benefice pentru educația lui.
- Contribuie la formarea personalității, în special a caracterului.
- Oferă posibilitatea exercitării autocontrolului.
- Participă activ la propria formare exersându-și aptitudinile și calitățile
- Își dezvoltă treptat un stil de a învăța, propriu și eficient.
- În timp se crează independența în activitatea de învățare.

Rolul învățătorului:

*Inițiază.

*Controlează (cantitativ, calitativ):

- frontal;
- prin rezolvarea în clasă a unei părți reprezentative a temei;
- prin discutarea în clasă a părților dificile, la care elevii au întâmpinat dificultăți;
- printr-o testare de câteva minute a elevilor, numai din tema pentru acasă.

*Valorifică (notează sau utilizează în predarea noilor lecții).

Rolul părintelui:

*Gestionarea spațiului (condiții optime pentru efectuarea temelor);

*Gestionarea efortului (raportul activitate – odihnă);

*Supraveghează gestionarea timpului de către copil (preîntâmpină graba, superficialitatea);

*Ajută direct copilul.

*Îl încurajează.

*Verifică efectuarea / corectitudinea temei.

Rolul elevului:

*Beneficiar (al acțiunii celorlalți “actori”)

*Agent principal (activitatea propriu-zisă)

Efectuarea temei depinde de:

- personalitatea elevului (preferințe, motivație, dorință de afirmare etc.);
- cunoștințele, deprinderile pe care le posedă;
- obișnuințele de lucru;
- starea de sănătate;
- vârsta etc.

De ce ... necesitate?

*Scopul temei pentru acasă este consolidarea achizițiilor prin aplicarea cunoștințelor dobândite de elevi în timpul orelor de curs.

*Tema obligatorie, de nivel mediu de dificultate, pentru toți elevii clasei;

*Tema suplimentară și individuală, fără caracter permanent pentru situații adecvate, precum:

- activități de recuperare;
- activități de dezvoltare, pregătirea pentru concursuri etc.

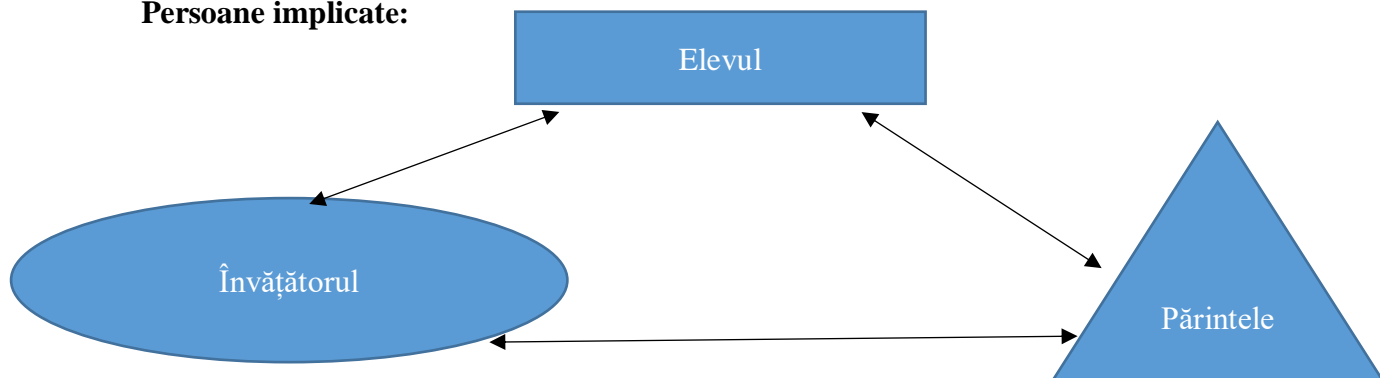
Cum ? Se impune ca tema să fie:

- accesibilă (să evite delegarea responsabilităților)
- interesantă (să provoace elevul)
- oportună (să urmărească un obiectiv)
- corect dozată (să nu ocupe mult din timpul liber al elevului)

Cui se adresează?

Pentru a vedea cum se poate rezolva această sarcină, trebuie să observăm mai întâi factorii implicați în această etapă a demersului didactic.

Persoane implicate:



EFECTE: pozitive și negative

- argumente pozitive din perspectiva pedagogilor:

Argumentul 1. Ajută la însușirea noțiunilor predate în orele de curs

Temele pentru acasă conțin elemente învățate de elevi în ziua respectivă și sunt impuse tocmai pentru o mai bună înțelegere a noțiunilor. Aceste teme îl obligă pe elev să aplice partea teoretică într-o problemă de ordin practic. Astfel partea teoretică va fi înțeleasă și învățată mai ușor și nu în mod mecanic. Acest lucru îi va fi viitorului membru al societății de un real folos, pentru

că va reține noțiunile învățate pe o perioadă mai lungă de timp și va putea apela la acestea oricând va avea nevoie.

Argumentul 2. Temele pentru acasă reprezintă un mod eficient pentru un elev de a-și petrece timpul.

Rezolvarea temelor pentru acasă va conferi elevului o creștere a nivelului de inteligență a acestuia, ceea ce va duce la obținerea de rezultate mai bune în școală și în viață. Tot în acest fel copilul va căpăta mai multă încredere în modul său de a raționa. De asemenea impunerea temelor pentru acasă reprezintă o modalitate satisfăcătoare de a-l împiedica pe copil să se implice în alte activități care s-ar putea să nu fie benefice pentru educația lui.

Argumentul 3- însușire mai temeinică a cunoștințelor (prin efort propriu); mai bună înțelegere a noțiunilor (în ritm propriu); achiziționarea tehnicilor de învățare; formarea deprinderilor și obișnuințelor de studiu independent; creșterea capacității de a gestiona timpul; comunicare permanentă între părinte și copil.

Simptomele unor teme eficiente:

-dorința elevului de a învăța mai mult datorită stârnirii interesului pentru disciplina respectivă;

-ușurința rezolvării temei;

-timpul scurt de rezolvare a temei.

- argumente negative din perspectiva sociologilor:

Argumentul 1: Temele pentru acasă nu reprezintă o modalitate eficientă de educare a copiilor

Temele pentru acasă sunt inefficiente în contextul în care, acasă, copilul este înconjurat de numeroase tentații (ex.: calculatorul, televizorul etc.) Pe lângă acest lucru, părinții sunt prea ocupați pentru a-și supraveghea în permanență copiii. Având în vedere aceste două elemente, oricât de bine intenționate ar fi temele, atâta timp cât elevul le rezolvă uitându-se la televizor, acestea nu își îndeplinesc scopul pentru care au fost impuse.

Argumentul 2: Elevul își poate demonstra însușirea cunoștințelor în clasă

Orice aplicație ce poate fi dată ca temă pentru acasă, poate fi redefinită pentru a fi lucrată în clasă. Distincția școală - acasă este similară pentru elev cu cea muncă - timp liber. De altfel, dacă școala îl pregătește pe elev pentru viață, așa ar și trebui să fie. Tot ceea ce elevul are de demonstrat ar trebui să se petreacă la locul de învățare. Odată ce se află în afara cadrului formal, va fi dificil pentru elev să ia în serios sarcina de lucru care i-a fost trasată. Mai mult, toate instrumentele de lucru de la școală pe care le asociază cu învățatul, nu vor fi regăsite acasă.

- argumente negative din perspectiva părinților: riscul oboselii excesive; scăderea accentuată a timpului liber; riscul de a primi indicații greșite științifice; confuzii; copierea temei de la colegi.

Simptomele unei teme inefficiente sunt următoarele:

-percepția de tip „corvoadă” a elevului (este un efect datorat neadaptării dificultății temei la nivelul elevului);

-supraîncărcarea elevului (viziunea cadrului didactic conform căreia disciplina pe care o predă este cea mai importantă, determină o exagerare a cantității temei, fără a ține cont că toate cadrele didactice gândesc asemănător; ca o consecință directă, elevul va avea teme multe la toate disciplinele);

-lipsa controlului temelor date/sprijinirii elevilor după temă (sunt nenumărate cadrele didactice ce nu verifică tema și nu vin cu explicații suplimentare pentru elevii

care nu au reușit să rezolve tema; această atitudine poate transmite elevului ideea că tema nu este atât de importantă pentru profesor și va avea ca efect neefectuarea ei în viitor, ducând la obiceiuri negative de tipul nerealizarea sarcinii sau la neidentificarea zonelor de îmbunătățire);

-incapacitatea elevului de a rezolva singur tema (nevoia de sprijin indică lipsa independenței, adică competențe neformate, ceea ce este semn clar al lecțiilor de slabă calitate).

Caracterul temelor săptămânale:

*Lectură în familie,
Spălatul vaselor,
Ordine și curatenie,
Știri din țară,
Vești bune în familie,
Observarea, îngrijirea plantelor,
Săptămâna meteo,
Proverbul familiei,
Săptămâna economică,
Aranjarea mesei,
Fapte frumoase,
Noutăți matematice,
Sănătatea noastră,
Noutăți din sport, etc.*

Prezentarea are loc în fiecare dimineață înainte de începerea lecțiilor:
*nu are caracter de lecție;
*va fi organizată sub formă de discuție cu colegii de clasă;
*invățătorul manifestă interes;
*recompensăm activitatea elevului cu aprecieri verbale, stimulative;
*discuția poate fi continuată în timpul pauzelor;
*elevii își expun părerile, menționează ce le-a fost mai dificil sau simplu de realizat;
*formează și dezvoltă o atitudine pozitivă față de diverse activități și persoane;
*armonizează relația cu sine și viața de familie;
*dezvoltă abilitățile de utilizare a informațiilor în viața cotidiană;
*formează atitudine și comportament responsabil pentru un stil de viață de calitate;
*formează pentru autocunoaștere și dezvoltare personală.

Caracterul temelor de vacanță:

Lista de lecturi suplimentare;
Fise de lectură;
Calendarul naturii;
Colectii, albume;
Jurnal de vacanță;
Incercări literare;
Portofolii;
Vizionari de filme;
Soft educational;
Auditii muzicale/povesti,
Desene, picturi, etc.

- Cunoaștere, vocabular, imaginație, memorie, experiența de viață a personajelor;
- Spirit de observație, atenție, cunoașterea naturii, adaptare;
- Exprimarea gândurilor, trăirilor, sentimentelor, reflecțiilor;
- Exersarea abilității de a învăța folosind calculatorul;
- Exersarea deprinderii de a se exprima prin mijloace specifice artelor;
- Exersarea deprinderii de a-și petrece util și frumos timpul liber.

Regulile elevului în realizarea temelor pentru acasă:

- Fac temele totdeauna!
- Am program de teme!
- Respect regulile de scriere!
- Scriu curat și ordonat!
- La teme dificile cer ajutorul!
- La teme creative folosesc ciorne!
- Imi ajut fratele/colegul la nevoie!
- Prezint temele parintilor!
- Perseverenta
- Responsabilitate
- Implicare
- Eficienta
- Autocontrol
- Ordine și disciplina mentala
- Colaboreaza
- Respect și stima fata de sine
- Creativitate
- Incredere in sine
- Incredere

Concluzii:

Tema pentru acasă prelungeste timpul dedicat învățării. Efectele formative sunt mai mari și mai importante pentru școlarul mic, deoarece atitudinea față de școală și abilitățile de studiu sunt în formare.

Management al conținuturilor

Coordonarea spațiului, materialelor, echipamentelor aferente, mișcarea și așezarea elevilor, precum și materialul de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu vizează noțiunea de management al conținuturilor, funcție ce îi revine cadrului didactic.

Coordonarea temelor pentru acasă - componentă a managementului conținuturilor, constituie o prioritate pentru asigurarea unui management de calitate.

Direcțiile principale ale domeniului dat se axează pe întrebările-cheie:

- Cât timp acordăm din lecție pentru explicarea temelor de acasă?
- Cât timp acordăm din lecție pentru verificarea cantitativă sau calitativă a temelor pentru acasă?
- Cât solicităm copiilor să lucreze acasă?
- Care este raportul dintre activitatea în clasă și cea propusă acasă?
- Ce tehnici se utilizează și în ce măsură reușește învățătorul să verifice calitativ tema pentru acasă?
- Care este calitatea temelor propuse pentru învățarea orală?
- Ce așteptăm de la elev atunci când efectuează tema: lucru independent sau implicare nemijlocită a părintelui?

Obiectivele temelor pentru acasă:



-îmbogățirea și adâncirea informației



-folosirea timpului în mod util și plăcut.



- corelarea valențelor educaționale formative, nonformative și informative;



-implicarea elevului în viața socială;



-conectarea la valorile culturale și spirituale ale omenirii;



-participarea elevului la propria sa formare;



-dezvoltarea înclinațiilor, aptitudinilor și talentelor;



-cultivarea interesului pentru diferite domenii de cunoaștere sau tehnologii;



-exersarea tehnicilor de muncă intelectuală independentă

5.2.2 Rolul învățătorului și a părinților în gestionarea temei pentru acasă

Tema pentru acasă a format în rândul elevilor, dar mai ales a părinților două tabere: una pro-temă, cea care solicită cât mai multe teme și una contra-temă, cea sătulă de teme, cea care nu are și nu dorește să-și petreacă timpul cu teme pentru acasă.

Problema esențială este a modului în care învățătorul gestionează tema pentru acasă, importanța pe care i-o acordă calității și cantității acesteia.

Auzim mereu în jurul nostru dezbătută problema temei pentru acasă, ba că e prea multă, ba prea puțină, ba prea grea, că li se fură copiilor copilăria etc. Deși importanța temelor pentru acasă este susținută de majoritatea părinților și a profesorilor, există voci ce sunt împotriva lucrului individual acasă. O serioasă întrebare se impune astăzi: cât de eficientă este tema pentru acasă, asigură ea o creștere a calității în pregătirea elevilor? Cât de implicați sunt părinții în efectuarea temelor pentru acasă? Cât și ce trebuie să constituie o temă pentru acasă pentru a avea efectul așteptat? Cât cerem copiilor să lucreze acasă? Care este raportul dintre activitatea în clasă și cea propusă acasă? Ce așteptăm de la elev atunci când efectuează tema: lucru independent sau

implicare nemijlocită a părintelui? Or, o meditare asupra aspectelor enumerate mai sus a fiecărui cadru didactic va constitui un pas spre calitatea în managementul temelor pentru acasă.

Definite drept „sarcini încredințate elevilor de profesorii/ învățătorii de la școală spre a fi îndeplinite în timpul orelor din afara școlii”, temele pentru acasă declanșează percepții și atitudini variate la elevi, părinți sau învățători: unii le supraapreciază, alții le resping, unora le produc fericire, altora suferință.

Bineînțeles că toți, învățători și părinți deopotrivă, sunt conștienți că temele pentru acasă fac parte din procesul de învățare și rolul lor este de a consolida achizițiile dobândite la școală, dar nu toți își doresc implicarea lor în acest proces.

Cei care solicită temele pentru acasă le privesc sub două aspecte: temele îmbunătățesc rezultatele școlare ale elevului și reprezintă un mod eficient de a-și petrece o mare parte din timpul de după orele de curs, “îl ține ocupat”. Acești părinți consideră că temele pentru acasă conțin elemente învățate de elevi în ziua respectivă și sunt impuse tocmai pentru o mai bună înțelegere a noțiunilor. Aceste teme îl determină pe elev să aplice partea teoretică într-o problemă de ordin practic. Astfel partea teoretică va fi înțeleasă mai ușor și nu în mod mecanic. Rezolvarea temelor pentru acasă va conferi elevului o creștere a nivelului de inteligență aacestuia, ceea ce va duce la obținerea de rezultate mai bune la școală, dar și în viață mai târziu. Tot în acest fel copilul va căpăta mai multă încredere în modul de a raționa. Impunerea temelor pentru acasă reprezintă, de asemenea, o modalitate satisfăcătoare de a-l împiedica pe copil să se implice în alte activități care s-ar putea să nu fie benefice pentru educația lui.

În partea opusă sunt părinții care simt ei înșiși ca pe o povară tema pentru acasă, pentru care probabil copilul îi cere ajutorul. Sunt acei părinți care consideră că e de ajuns ceea ce copilul face la școală, cei care își doresc mai mult timp liber pentru ei, nu să fie nevoit să se implice în pregătirea copilului, ”că doar de aia îl dau la școală”.

În școlaritatea mică, dependența copilului de familie pune problema rolului pe care atitudinile părinților față de tema pentru acasă îl joacă în formarea atitudinii copilului față de școală, o atitudine negativă fiind transmisibilă și copiilor. Aceste relații evidențiază necesitatea implicării învățătorului în ameliorarea atitudinilor părinților față de tema pentru acasă, ca mijloc de influențare a relației copilului cu școala.

Momentul în care elevii trebuie să-și facă temele este acel moment care va scoate la iveală cel mai bogat repertoriu de emoții negative ale acestora. Este bine ca părinții să-i ajute să-și exprime sentimentele și abia după aceea să treacă la rezolvarea temelor propriu-zise într-o atmosferă emoțională mult mai relaxantă. Se mai constată că, pentru unii copii rezolvarea temelor nu înseamnă doar munca în sine, ci înseamnă să te pregătești în vederea rezolvării temelor, să verifici dacă totul a fost bine făcut. Unii copii sunt foarte dezorganizați. Își pierd caietele, fac tot felul de lucruri în ultimul moment, amână pentru mai târziu începerea efectuării temelor, iar când, în sfârșit, se așază la birou să-și facă temele, fie nu au la îndemână cartea sau caietul care le trebuie, fie nu le scrie stiloul, fie și-a uitat la școală ceva, ori nu știe ce are de făcut ori masa e prea înaltă, ori scaunul prea jos, îi trebuie apă sau vrea la toaletă, iar rezultatul final nu e tocmai cel așteptat. Nu e de mirare că părinții se întreabă care este problema și ce este de făcut?

În general elevii buni și foarte buni, elevii care învață la toate materiile își fac întotdeauna temele la fiecare materie și se achită de sarcini, dar aceștia sunt în genere sprijiniți și controlați în permanență de părinți. Aceștia sunt părinții care solicită învățătorului să dea copilului său mai mult de lucru, să-l scoată mai des la răspuns, să-l antreneze mereu în activități. Elevii mediocri, elevii mai comozi, cei care speculează mai mult, își fac temele singuri sau le copiază de la un coleg, părinții fiind prea ocupați ca să- i intereseze această chestiune. Când vine vorba de elevii slabi, aici

intrând copiii dezinteresați, copiii cu un nivel de inteligență mai scăzut și nu în ultimul rând copii care nu sunt deloc controlați de părinți sau chiar sunt încurajați de aceștia în a se complăce în situația existentă, aici constatăm ca tema de orice fel nu este făcută decât în clasă, sub supravegherea educatorului sau foarte rar din proprie inițiativă. De aici și cele două tabere: pro și contra temelor pentru acasă, cei care solicită și cei care se plâng că au de le făcut.

Rolurile celor doi adulți, învățătorul și părintele, implicați în tema pentru acasă, este diferit, dar complementar, notă definitorie pentru ciclul primar.

Rolul învățătorului. Învățătorul inițiază tema pentru acasă, o controlează și valorifică în predarea noilor lecții sau prin notarea elevilor. Fiecare dintre cele trei activități se supune unor norme specifice, a căror respectare favorizează atingerea obiectivelor propuse.

Încredințarea temei se face, de obicei la finalul lecției sau pe parcursul acesteia, prima modalitate fiind mai frecventă decât a doua, fapt explicabil prin posibilitățile mai crescute ale școlarului de a înțelege sarcina, scopul, instructajul. În acest moment se poate proceda la accesibilizarea temei.

R. Gagne preciza: „temele pentru acasă trebuie să fie de așa natură încât să fie efectuate cu ușurință. Scopul lor nu este de a permite împărțirea elevilor în foarte buni și slabi, ci de a controla dacă toți elevii și-au însușit un ansamblu anume de cunoștințe prealabile”. Temele cu grad de dificultate prea mare pot constitui obstacole greu sau imposibil de depășit, cu efecte perverse asupra evoluției școlare și a personalității elevilor, dintre care amintim descurajarea, pierderea încrederii în sine, a interesului pentru un obiect de învățământ sau consumul excesiv de timp în dauna altor activități ori pe seama timpului necesar pentru odihnă. Condiția accesibilizării temei include și volumul temelor; chiar dacă sunt accesibile, temele prea numeroase sunt urmate de aproape aceleași efecte perverse, ca și temele cu grad de dificultate ridicat.

Semnalăm aici și controversatele teme pentru vacanță, văzute de unii învățători ca teme de recapitulare, de menținere a atenției și interesului elevilor sau de combatere a uitării. Pledăm pentru păstrarea autenticității vacanței ca timp liber al elevului, recapitularea preacizărilor necesare noilor învățări fiind posibilă în perioada de început a unui semestru-an, sub conducerea educatorului, după evaluarea inițială.

Rolul învățătorului la tema pentru acasă trebuie să răspundă mai multor condiții: a accesibilității, a oportunității față de curriculum, a motivării, a feedback-ului, condiții care se inferează unele cu altele, efectele nefiind întotdeauna ușor de diferențiat.

Sarcinile de lucru ale elevilor spre a fi realizate trebuie să răspundă următoarelor cerințe: să vizeze obiective care pot fi atinse prin muncă independentă; să corespundă particularităților de vârstă și individuale ale acestora; să fie bine înțelese; să se asigure în prealabil, în clasă, o pregătire corespunzătoare pentru efectuarea lor; timpul efectiv de lucru, atât pentru temele orale cât și pentru cele scrise sau practice, să nu depășească 20-30 de minute la clasa I, 30-40 de minute la clasa a II-a, o oră la clasa a III-a și o oră și jumătate la clasa a IV-a.

Efectuarea temelor trebuie să se facă:

- după 1½ -2 ore de la masa de prânz;
- în ordinea descrescândă a dificultăților;
- mai întâi cele orale și apoi cele scrise;
- cu pauze scurte între temele la diferite discipline, fără a-l scoate din ritmul de lucru.

Rolul părinților. Celălalt grup de actori implicat în desfășurarea temei este constituit de părinți, rolul acestora fiind cu atât mai important cu cât vârsta elevilor este mai mică. Acțiunile desfășurate de părinți sunt diverse: pot oferi încurajare, suport psihologic, pot supraveghea gestionarea timpului de către copil, pot ajuta direct copilul sau pot verifica efectuarea temei și/sau corectitudinea acesteia.

Gestionarea temei presupune stabilirea unor intervale relativ fixe pentru efectuarea temei care să preîntâmpine graba, superficialitatea, dar îl și pot ajuta să-și monitorizeze timpul necesar și disponibil. În stabilirea timpului dedicat temei, părinții vor ține seama de vârsta copilului, de programul școlar, de nevoile speciale ale acestuia ca și de obiectivele de învățare asumate de către copil și de către familie.

Gestionarea spațiului constă în oferirea de condiții optime privind efectuarea temei: un loc liniștit, aerisit, curat, destinat dacă este posibil, doar acestei activități.

O comunicare eficientă învățător-părinți poate contribui la creșterea efectelor pozitive ale temei pentru acasă, iar pentru a abilita părinții în intervenția benefică asupra temei, învățătoarea poate oferi consiliere psihopedagogică. Învățătorul are datoria de a stabili împreună cu familia un program de lucru și de recreare a elevului.

Tema pentru acasă influențează atitudinea părinților față de școală și atenția acordată propriului copil.

Mai există un aspect al managementului temelor pentru acasă care merită evidențiat, și anume, cantitatea și calitatea temei pentru acasă.

Suntem într-o concurență continuă pentru mult, pentru asimilarea de multe cunoștințe, pentru a face multe într-o lecție. Avem impresia că volumul acoperă totul, dar, în această goană după multe, uităm de diferențiere, de profunzime, și uneori chiar de calitate.

De obicei, plasat în fața unui volum mare de teme, elevul va ignora unele dintre ele. Insuccesul este asigurat. De aceea, tema aleasă trebuie să fie de nivel mediu pentru toată clasa și pentru cei pregătiți pentru performanță școlară date teme suplimentare, de nivel mai ridicat și fără caracter de obligativitate.

Alt aspect privește refuzul copilului de a face tema pentru acasă pentru că nu o înțelege sau i se pare prea grea pentru capacitățile sale. De aceea, tema pentru acasă trebuie explicată indiferent dacă aceasta, după părerea noastră, nu este atât de dificilă. Elevii fac cunoștință imediat cu volumul de lucru, se orientează dacă au nevoie de o sursă oarecare pe care o pot lua de la biblioteca școlii, pun întrebări în clasă, dacă este cazul, învață să-și organizeze timpul. Etapa de explicare a temei este obligatorie și nu este una de alegere. Temele cu grad de dificultate prea mare pot constitui

obstacole greu sau imposibil de depășit, cu efecte perverse asupra evoluției școlare și a personalității elevilor, dintre care amintim descurajarea, pierderea încrederii în sine, a interesului pentru un obiect de învățămînt sau consumul excesiv de timp în dauna altor activități ori pe seama timpului necesar pentru odihnă. Învățătorul discută cu elevii pretențiile pe care le are în legătură cu tema dată, exemplificând prin teme bine efectuate din orele anterioare. Volumul temelor variază în funcție de nivelul clasei și de obiectivele lecției; se preferă teme reduse cantitativ, dar regulate, precum și teme care apelează la gândire.

Subiectul trebuie abordat și din perspectiva tipologiei temelor pentru acasă. În funcție de obiectivele dominante vizate de învățător, temele se pot grupa în categorii, cu note similare, dar și cu efecte pozitive sau negative similare.

Timpul efectiv de lucru, atât pentru temele orale cât și pentru cele scrise sau practice, să nu depășească 45 de minute, maxim o oră la cls I, o oră – o oră și jumătate la clasa a II-a, III-a și maxim două ore la clasa a IV-a. O analiză simplă ne permite să concluzionăm că elevul își pregătește temele în maxim 2 ore, după programul de școală.

Îngrijorați, nejustificat, părinții și cadrele didactice caută să completeze golul de timp. Acesta poartă de fapt denumirea de timp liber, care nu trebuie ocupată cu teme pentru acasă. Aceste momente se confundă de către învățători, care supraîncarcă elevul cu diverse teme, asigurând după părerea lor succesul sau de către părinți care vor ”să-i umple timpul” pentru a nu se ocupa de activități care i-ar putea dăuna.

Așadar, timpul liber al elevilor poate fi gestionat de către părinte implicând copilul în activități sportive, în acțiuni familiale sau chiar comunitare care orientează și pregătește elevul pentru viața privată, poartă caracter de socializare, are și un rol de responsabilitate; toate acestea generate de interes și motivație. Se poate sugera activități de genul: lectură în familie, spălatul vaselor, curățarea încălțăminteii, aranjarea mesei, ajutor dat celor din jur etc.

5.2.3 Tipologia temelor pentru acasă

În funcție de obiectivele dominante vizate de învățător, temele se pot grupa în categorii, cu note similare, dar și cu efecte pozitive sau negative similare. Astfel, V. Okoni diferențiază temele:

1. care urmăresc fixarea cunoștințelor însușite în cadrul lecției și care constau în învățarea după manual sau după notițe;
2. focalizate pe dezvoltarea priceperilor și deprinderilor a căror formare a fost inițiată în orele de curs;
3. centrate pe însușirea de cunoștințe noi, care anticipă o lecție ce urmează a fi predată sau completează o lecție deja abordată;
4. mixte, reunind două sau mai multe dintre scopurile anterior anunțate.

Ultimele două sunt de dificultate mai mare și trebuie îndrumate, ghidate de învățător (la clasele mici) și nu puse în cărucia părintelui. Rolul învățătorului este de a asigura coerența dintre tipul temelor pentru acasă la diverse discipline. Or, acest lucru este absolut posibil învățătorului, spre deosebire de profesorii treptelor gimnaziale, care coordonează toate temele pentru acasă. Fiecare dintre cele patru categorii reprezintă puncte tari și slabe, amenințări ce se cer diminuate sau oportunități care se pot amplifica sau doar utiliza.

În funcție de obiectivele dominante vizate de învățător, temele se pot grupa în categorii:

1. care urmăresc fixarea cunoștințelor însușite în cadrul lecției și care constau în învățarea după manual sau după notițe (cu notițe similare, dar și cu efecte pozitive sau negative similare). La prima categorie menționăm primejdia memorării mecanice a informațiilor, ce se poate diminua prin formarea deprinderii:

- de a prelucra textele,
- de a reformula enunțurile,
- a construi scheme,
- a evidenția legături dintre idei,
- a diferenția informațiile esențiale de cele auxiliare,
- a construi exemple după modelul celor oferite.;

2. focalizate pe dezvoltarea priceperilor și deprinderilor a căror formare a fost inițiată în orele de curs. Această categorie de teme are un grad de dificultate ridicat, solicitând mai mult independența și originalitatea elevilor.

3. centrate pe însușirea de cunoștințe noi, care anticipă o lecție ce urmează a fi predată sau completează o lecție deja abordată. Al doilea tip de teme are o arie restrânsă de utilizare, constituind apanajul unor discipline ca matematica, limba maternă sau limbile străine, științele.

Constând de regulă în transcrierea, completarea sau modificarea unor texte, acest tip de teme poate induce plictiseala, dacă sunt monotone, iar pentru a păstra curiozitatea elevilor și plăcerea de a le efectua, sarcinile trebuie să fie variate;

4. mixte, reunind două sau mai multe dintre scopurile anterior anunțate. care urmăresc fixarea cunoștințelor însușite în cadrul lecției și care constau în învățarea după manual sau după notițe. Temele care vizează asimilarea de noi informații presupun activități de observare a vieții animalelor și plantelor, a omului, a unor fenomene ale naturii, a formelor de relief.

Datele observate se consemnează în fișe oferite de învățător, care vor fi utilizate în derularea lecțiilor. Acest tip de teme trezesc și mențin interesul multor elevi, dar este amenințat de imixtiune unor erori datorate slabei capacități de observare a școlarului mic, focalizării pe aspecte nerelevante, accidentale ale obiectelor observate. Subgrupa temelor care vizează completarea cunoștințelor deja însușite la lecție constă în căutarea informațiilor noi în reviste, dicționare, pe site-uri recomandate de învățător;

Temele sunt compuneri (clasa a IV-a), lucrări plastice sau aparținând educației tehnologice, portofolii și pot fi efectuate de un singur elev, în cuplu sau în grup mic (3-6) elevi, solicitând în ultima situație și competențele sociale ale elevilor.

În clasele primare, astfel de teme se recomandă realizate fiind ghidate de învățător (și nu de părinți).

Aceste două tipuri de teme sunt cele mai recomandate, mai ales în condițiile când Ministerul Educației și Tineretului oferă programul de meditații, având un rol de realizare a temelor pentru acasă.

Modul în care învățătorul operează cu strategii didactice eficiente este cel mai tare punct și deziderat prioritar în educație.

Ce facem cu elevii care încearcă a-i ajunge pe colegi și din simplu motiv că trebuie să se reușească multe, el trebuie să copieze din caietul vecinului sau să se resemneze și cade în ispita trândăviei sau mai rău îi descurajăm, or, noi, cadrele didactice suntem responsabili în continuare de viitorul acestui copil. Ne vom gândi să acordăm multă atenție stării de sănătate a copilului care 12 ore, uneori 14 ore muncește cu cartea în mână.

Plasat în fața unui volum mare de teme, elevul cu siguranță, ignorează unele. Insuccesul este asigurat...

Despre lucrul acesta se vorbește atât de des și în presă și la televiziune, dar în laboratorul său profesorul face ce vrea.

Nu ține de sugestii, disciplina sa fiind cea mai importantă.

Ne interesează în continuare acțiunea pedagogică în raport cu desfășurarea demersului didactic propriu-zis. În zilele de azi există o tendință de a evita (inadecvat) secvențele instructionale, care după părerea unora se înscriu în lista stereotipurilor.

Fără a analiza situația, unele cadre didactice încearcă să trișeze la acest capitol, a adapta din comoditate ideea potrivit căreia tema pentru acasă nu se include în secvențele instructionale și consideră că timpul cel mai potrivit este **pauza**.

PAUZA (recreația). Ne interesează în continuare acțiunea pedagogică în raport cu desfășurarea demersului didactic propriu-zis. În zilele de azi există o tendință de a evita (inadecvat) secvențele instructionale, care după părerea unora se înscriu în lista stereotipurilor.

Fără a analiza situația, unele cadre didactice încearcă să trișeze la acest capitol, a adapta din comoditate ideea potrivit căreia tema pentru acasă nu se include în secvențele instructionale și consideră că timpul cel mai potrivit este pauza. De fapt, e un lucru specific întregului învățământ, și în instituțiile superioare de învățământ acest obicei există.

E o patologie didactică de a reține din pauză elevii pentru a-i informa despre tema pentru acasă.

Nimănui nu ne place să fim reținuți, mai ales atunci când avem un program bine stabilit. Vom spune că educația cea mai bună se realizează pe bază de modele. Ce model creăm noi elevilor în acest sens dacă nu ne respectăm nici chiar timpul nostru cu atât mai mult pe al elevilor?

REALIZAREA TRANSFERULUI- 10 MINUTE Sugestia cea mai bună pentru cadrele didactice este că 30-35 de minute din lecție o acordăm evocării și realizării sensului (în linii mari), iar reflecția - 10 minute, ajustată de realizarea transferului și bilanțul lecției, este realizată în cadrul ei și este o parte absolut obligatorie într-o activitate didactică. Tema pentru acasă trebuie explicată indiferent dacă aceasta, după părerea noastră, nu este atât de dificilă.

Elevii fac cunoștință imediat cu volumul de lucru, se orientează dacă au nevoie de o sursă oarecare pe care o pot lua de la biblioteca școlii, învață să-și organizeze timpul.

Etapa dată este obligatorie și nu este una de alegere.

Topul temelor pentru acasă

Unele cadre didactice consideră că avem dreptul a le da copiilor teme pentru acasă mai dificile decât în clasă (ceea ce este un lucru absurd!), întrucât, după părerea lor, elevii nu se descurcă singuri și „măcar așa părinții văd ce mai face copilul la școală”.

Părintele de cele mai deseori obosit, stresat după o zi de lucru, nu face altceva decât să ignoreze, sau se exprime urât în adresa școlii. De aici atitudinea elevului față de școală, față de profesori, sesizabil în special în treapta gimnazială de învățământ, când părintele tolerează chiar absența copilului său, din cauza nepregătirii temelor pentru acasă și este provocat de cele mai deseori să mintă în fața dirigintelui, luând certificate false de la medicul de familie.

Deci, rolul învățătorului este de a asigura coerența dintre tipul temelor pentru acasă la diverse discipline.

Or, acest lucru este absolut posibil învățătorului, spre deosebire de profesorii treptelor gimnaziale, care coordonează toate temele pentru acasă. O analiză simplă ne permite să concluzionăm că elevul se află la școală cel puțin o oră și jumătate, exact timpul în care poate realiza temele și pentru clasa a IV-a.

Ghiozdanul - la școală!

Îngrijorați, nejustificat, părinții și cadrele didactice caută să completeze golul de timp. Acesta poartă de fapt denumirea de timp liber, o noțiune care nu se pretează evaluării școlare.

Ea poartă un caracter de responsabilitate, trebuie organizată corect, se fundamentează pe anumite principii educative, însă nu face parte directă din procesul de predare-învățare.

Aceste momente se confundă de către învățători, care supraîncarcă elevul cu diverse teme, asigurând părerea lor succesul.

Așadar, timpul liber al elevilor poate fi gestionat de către învățător prin intermediul unor proiecte educative, săptămânale.

Subiectele, la prima vedere banale, orientează și pregătește elevul pentru viața privată, poartă caracter de socializare, are și un rol de responsabilitate; toate acestea generate de interes și motivație.

Se propune săptămînal cîte un subiect de genul:



Se va fi urmărit de elevi și va fi ghidat de către învățător după o agendă de proiect, care reprezintă un itinerar de lucru și permite o autoevaluare a propriilor rezultate.

Agendă de proiect

Data	Ora realizării	Comentarii	Aprecierea părintelui (se va sublinia)	Semnătura părinților
Model: 09.09.08	15.00	Am citit mamei, surorii, fratelui poezia „Oastea țării” de Șt. Tudor	<u>excelent</u> bine satisfăcător nesatisfăcător	Cojocaru

Model 2: Elev: Cojocaru Alexandru; Proiect: Fapte frumoase

Agendă de proiect

Data	Ora realizării	Comentarii	Aprecierea părintelui (se va sublinia)	Semnătura părinților
Model: 09.09.08	16.00	Am ajutat-o pe sora să-și revizuiască ghiozdanul. Am ajutat un copil care nu ajungea la teighea. Am condus o vecină bătrinică pînă la ușă, etc.	<u>excelent</u> bine satisfăcător nesatisfăcător	Cojocaru

Prezentarea are loc în fiecare dimineată înainte de începerea lecțiilor.

Nu poartă caracter de lecție, ci va fi organizată sub formă de discuție cu colegii de clasă. Învățătorul manifestă interes, recompensând activitatea elevului cu aprecieri verbale, stimulative.

Agenda nu este prezentată pentru verificare, fiecare elev avînd posibilitate s-o atașeze pe un poster special sau mai simplu s-o prezinte colegului de bancă.



Discuția poate fi continuată în timpul pauzelor. Analiza activității se produce într-o oră specială de dirigenție.

Se organizează prin diverse forme: conferință de presă, masă rotundă, dezbateri academice.

Elevii își expun părerile, menționează ce le-a fost mai dificil de realizat, ce a fost foarte simplu.



Efectele proiectelor:

- formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive care să armonizeze relația cu sine și viața de familie;
- dezvoltarea abilităților de utilizare a informațiilor în viața cotidiană;
- formarea atitudinilor și comportamentului responsabil pentru un stil de viață de calitate;
- formarea pentru autocunoaștere și dezvoltare personală.

Acest tip de teme trezește și menține interesul multor elevi, dar este amenințat de imixtiunea unor erori datorate slabei capacități de observare a școlarului mic, focalizării pe aspecte nerelevante, accidentale ale obiectelor observate.

Măiestria și dorința conștientă a învățătorului de a pregăti elevul cât mai sigur pentru societate vor crea deschideri pentru ajustarea acestor tipuri de proiecte la viața școlarului.

R. Gagne preciza: „temele pentru acasă trebuie să fie de așa natură încât să fie efectuate cu ușurință. Scopul lor nu este de a permite împărțirea elevilor în foarte buni și slabi, ci de a controla dacă toți elevii și-au însușit un ansamblu anume de cunoștințe prealabile”.

Problema managementului temelor pentru acasă, fiind prioritară fiecărui învățător/profesor, va aduce calitatea în viața școlară.

Prin aceasta societatea va fi asigurată cu personalități apte să se integreze spontan prin responsabilitate, eficiență și siguranță, or, cele din urmă constituie calitatea în educație.

Bibliografie:

- Drăgulănescu, N., Niculae, C., Managementul calității, Ed. Niculescu, 2000.
- Ionescu, S., Managementul calității, Editura didactică și pedagogică, București, 2000.
- Keen E., Tărcă A., Cum să democratizăm școala, Ghid de management participativ, Radical, București, 1998
- Iucu R. , Managementul și gestiunea clasei de elevi, Editura Polirom, Iași, 2000
- Dumitru, I. Al., Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
- Ilica, A., Herlo, D., Binchiciu, V., Uzum C., Curetean, A., O pedagogie pentru învățământul primar. Arad: Ed.Univ. „Aurel Vlaicu”. 2005.
- Iucu, R., Instruirea școlară. Iași: Editura Polirom. 2001.
- Iucu, R.B., Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Editura Polirom. 2000.
- Oprea, C.L., Strategii didactice interactive. Bucuresti: EdituraDidactică și Pedagogică. 2006.
- Joîța, E., Instruirea constructivistă- o alternativă. Bucuresti: Editura Aramis. 2006.
- Pânișoară, I.O. Comunicarea eficientă. – Iași: Polirom, 2004.- 388p.
- Flueraș, V. Teoria și practica învățării prin cooperare. – Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2009.- 200p.
- Cerghit, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. – București: Aramis, 2002.- 319 p.
- Cartaleanu, T.; Ghicov, A. Predarea interactivă centrată pe elev. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar

SEMINARII

I. Strategii utile în programarea și realizarea activităților centrate pe elev (2 ore)

Sarcini:

1. Pe baza suportului de text 1.4 și a tab. *Tabel sintetic al opțiunilor strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev (Strategii centrate pe elev – MEC, UNICEF, 2006, pag. 154)* studiați și analizați conținutul praxiologic al strategiilor utile în programarea și realizarea activităților centrate pe elev.

2. Reconstruiți în scris fiecare din aceste strategii propuse, prin generalizări succinte.

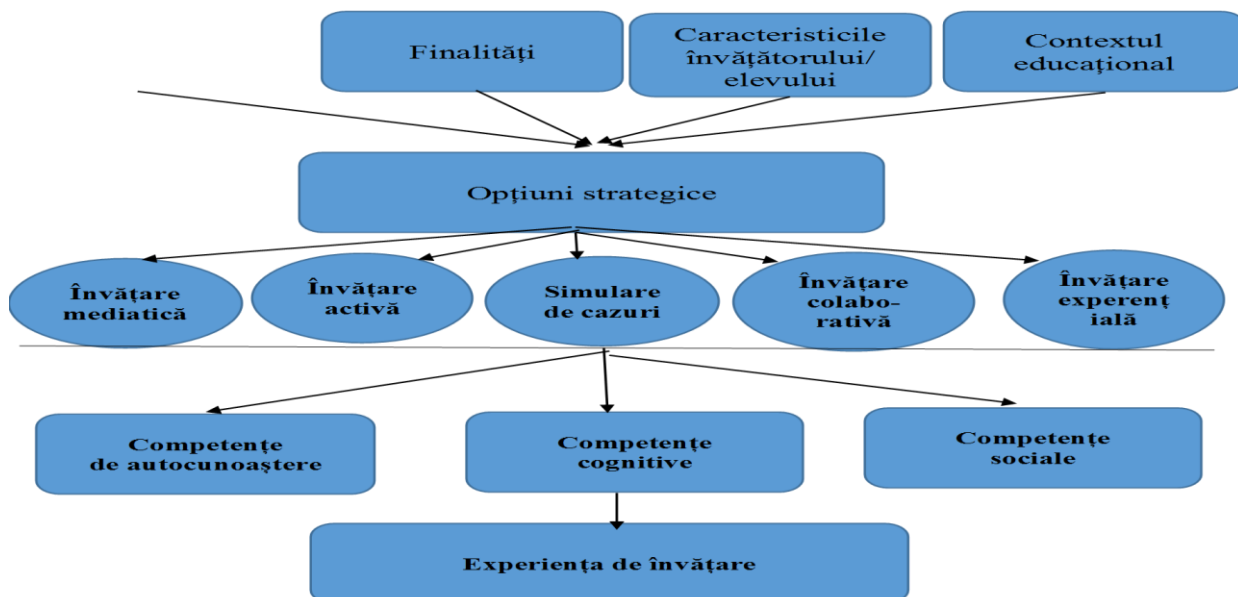
3. Pe baza reflecției personale clarificați: ce reprezintă aceste strategii pentru învățător; ce permit aceste strategii învățătorului și elevului; care este punctul central al strategiilor date.

4. a) Studiați textul științific de mai jos.

Strategia didactică reprezintă o linie de orientare pe termen lung privind organizarea educației, un ansamblu complex de metode, tehnici, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității, pe baza cărora profesorul elaborează un proiect de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a învățării. Ea semnifică un anumit mod de a concepe organizarea învățării, un anumit fel de a pune elevul în contact cu materialul studiat, de a monitoriza parcursul de învățare al acestuia, în condiții de maximă eficiență. Se relevă trei tipuri de strategii didactice expuse în tab.1:

Tipul de strategii	Principalul rezultat	Formele tipice de control al rezultatelor învățării	Exemplu de sarcini specifice tipului de strategie
Strategii axate pe cunoștințe	Posedă cunoștințe	Posedă cunoștințe	Răspunde la: Apa dură și căile de îmbunătățire a calității apei
Strategii axate pe abilități	Posedă abilități	Eseu, prezentare, demonstrare experimentală etc.	Demonstrează în mod experimental cum corelează apa dură cu praful de spălat.
Strategii axate pe competențe	Disponibilitatea de a utiliza cunoștințele, abilitățile, atitudinile, în situații autentice noi.	Probleme autentice necunoscute Realizarea unui proiect de cercetare și susținerea lui. Prezentarea realizărilor din portofoliu	Propune și demonstrează în practică câteva modalități de spălare a rufelor într-o localitate cu apă dură

b) Analizați scala experiențialității a lui Gibbons și Hopkins (1980) de evaluare a gradului de implicare a elevului în urma aplicării strategiei active.



1. Ce putem observa pe această scală?
2. Ce putem constata în urma observării acestei scale?
3. Putem utiliza scala în planificarea activității
4. Ce întrebări este util să ne punem?
 - 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).
 - Ce contează mai mult în această activitate, acumularea de noi cunoștințe și abilități sau explorarea/exersarea de roluri sociale?

1. Pe această scală **putem observa** că există o progresie a implicării elevului, de la spectatorul pasiv, receptor al informației, la persoana implicată social și comunitar.

2. **Putem constata** că nivelele superioare arată finalitățile ideale ale educației, sau, obiectivele pe termen lung. Primele trei nivele asigură cunoștințele și abilitățile necesare dezvoltării individuale sau sociale. În mod real, noi nu putem operaționaliza și evalua eficient decât primele trei nivele (receptiv, analitic și productiv). Aceste nivele asigură de fapt etapele dobândirii de noi cunoștințe (învățare, cristalizare și aplicare).

3. **Putem utiliza** scala în planificarea activității dar nu putem oferi rețete ale tipului de activități pentru fiecare situație punctuală. Sarcina învățătorului este să selecteze activități ce implică un grad de activitate optim.

Concluzie: opțiunile strategice sunt multiple, depinde de noi modul în care selectăm strategia optimă. În decizia noastră ne bazăm 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.

c) Organizați structuri de strategii didactice centrate pe elev conform tipologiei propuse, completând tabelul de mai jos 2.

Structura strategiei didactice	Tipuri de strategii didactice centrate pe elev		
	SD axate pe cunoștințe	SD axate pe abilități	SD axate pe competențe
Forme de organizare			
Metode			
Procedee/tehnici			
Mijloace didactice			

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 dirigenție _____

Indicați clasa _____

Determinați o competență/atitude pe care doriți să o formați/dezvoltați _____

Selectați subcompetențele curriculare _____

Formulați obiectivele ecției:

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 Extensie _____

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 <i>Crearea contextului pentru formularea scopurilor proprii de învățare</i> La această etapă elevul realizează sarcini de tipul: 1. Implică-te!</p>				
---	--	--	--	--

3. Proiectați realizarea sensului, utilizând schema propusă la subiectul ales:

Etapе	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:

Etapе	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</p> <p>Schimb de idei cu referință la cele studiate</p> <p><i>Crearea contextului pentru manifestarea atitudinilor față de cele învățate</i></p> <p>Aprecierea utilității temei noi</p> <p><i>Asigurarea învățării durabile</i></p> <p>Evocarea, motivarea pentru studiu independent</p> <p><i>Tema pentru acasă</i></p> <p>Elevilor li se propun sarcini de tipul:</p> <p><i>Comunică și decide!</i> (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicați-l și la etapa de realizare a sensului).</p> <p><i>Apreciază!</i></p>				

5. Proiectați extinderea, 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>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: <i>Acționează!</i> (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>				

IV. – V. Descrierea metodelor de instruire specifice procesului educațional din cl. I – IV (4 ore)

I Metode de comunicare

Sarcina 1. Pe baza suportului de text 2.2.1.1 - 2.2.1.4 și a lucrului individual selectați și descrieți metodele de comunicare aplicabile la vârsta școlară mică, completând tabelul propus mai jos.

Metode de comunicare		
Clasificare	Caracteristici	Exemple specifice cl. I-IV
<i>Metode de comunicare orală</i>		
<i>Metode de comunicare scrisă</i>		
<i>Metode de comunicare oral-vizuală</i>		

Metode de comunicare interioară		
--	--	--

II. Metode de exploarare

Sarcina 2. Pe baza suportului de text 2.2.1.5, 2.2.1.6 selectați și descrieți metodele de *exploarare* aplicabile la vârsta școlară mică, completând tabelul propus mai jos.

<i>Metode de exploarare</i>		
Clasificare	Caracteristici	Exemple specifice cl. I-IV
<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 2.2.1.7 selectați și descrieți metodele de *acțiune* aplicabile la vârsta școlară mică, completând tabelul propus mai jos.

<i>Metode de acțiune</i>		
Clasificare	Caracteristici	Exemple specifice cl. I-IV
<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 3.5 selectați și descrieți metodele interactive de grup aplicabile la vârsta școlară mică, completând tabelul propus mai jos.

<i>Metode interactive de grup</i>		
Clasificare	Caracteristici	Exemple specifice cl. I-IV
<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>		

VI – VII Elaborarea proiectului didactic după modelul ERRE (2 ore)

Sarcina 1. Studiați și analizați textul științific complementar proiectării didactice .

I. Motivația

A. De ce este valoroasă această lecție?

1. Cum se leagă ea de alte teme pe care le-am studiat cu elevii, sau cum se așează ea pe alte deprinderi pe care ei le-au format deja?
2. Cum îi va pregăti ea pentru a afla mai mult și a înțelege mai bine această disciplină?
3. Cum se leagă ea de experiența lor personală și de interesele lor?
4. Ce le va permite ea să facă sau să înțeleagă în viitor?

B. Cum dezvoltă această lecție gândirea critică?

1. Ce informații din această lecție pot fi descoperite sau construite de elevi?
2. Cum poate fi ales sau aranjat conținutul acestei lecții pentru a schimba o gamă largă de răspunsuri personale?
3. Care sînt problemele importante din această lecție care pot fi interpretate în mai multe feluri?
4. Cum poate fi examinată tema intersitran-disciplinară?
5. Cum poate fi folosită lecția pentru a dezvolta abilitățile de analiză, investigație și dezbateri care să poată fi folosite anterior în alte contexte sau la alte teme?
6. Ce aspecte ale temei invită la continuarea investigațiilor sau la alt tip de acțiune consecutivă învățării lecției de către elevi?

II. Competențele

A. 1. Ce cunoștințe sau sensuri vor fi explorate sau transmise?

2. Ce vor face elevii ci acele cunoștințe sau sensuri?

B. Subcompetențele își delimitează foarte exact scopurile:

- demonstrabile-descriu comportamente observabile pe care să le poată demonstra elevii sau produse pe care să fie capabili să le creeze ca urmare a participării lor la lecție și cele care necesită operații de gândire de ordin superior, acestea pretinzînd elevilor să facă mai mult decît să-și amintească sau să înțeleagă informațiile prezentate de profesor.

Operații de gândire pe care le pot efectua elevii:

- **Cunoștințe:** Capacitatea de a repeta ceva în forma în care a fost auzită.
- **Înțelegere:** Capacitatea de a exprima o idee cu cuvintele proprii, sau în alt mod.
- **Aplicare:** Găsirea cauzelor și efectelor sau a altor constituenți ai unei idei complexe.
- **Sinteza:** Combinarea mai multor idei într-o idee nouă; crearea unei versiuni noi a unei idei; preluarea unei idei dintr-un mediu sau gen și adaptarea ei la un altul; rezolvarea unei probleme complexe făcînd apel la mai multe idei.
- **Evaluarea:** Judecarea adecvată a unei idei sau surse ca explicație pentru o idee sau un fenomen.

III. Condiții prealabile

Ce trebuie să știe sau să poată face un elev pentru a învăța din această lecție?

- a) Cunoștințele anterioare despre conținut.
- b) Capacitatea de a folosi procesele de gândire și învățare presupuse de lecție.

IV. Managementul resurselor și al timpului

- Cum vor fi gestionate resursele și timpul pentru diversele activități?

V. Desfășurarea lecției

I. Evocare

1. Cum îi voi face pe elevi să formuleze întrebări și scopuri pentru învățare?
2. Cum se va concentra gândirea elevilor pe tema lecției?
3. Cum le vom stimula curiozitatea?
4. Cum îi vom face să-și amintească cunoștințele anterioare și să și le activeze?

5. Cum îi vom determina să formuleze întrebări?

II. Realizarea sensului

- A. Cum va fi explorat conținutul de către elevi?
- B. Demonstrația sau prezentarea: Ce conținut va fi prezentat sau explorat? Cum?
- C. Ancheta elevilor: Ce vor face elevii pentru a ajunge la înțelegere în cursul lecției?
- D. Cum își vor monitoriza ei înțelegerea acestui conținut?

III. Reflecție

A. Cum vor folosi elevii conținutul lecției?

1. Discuții reflexive sau teme scrise?
2. Utilizarea deprinderilor sau conceptelor dobândite sub îndrumare.
3. Cum vor utiliza elevii sensul lecției?
4. Cum vor fi îndrumați să caute informații suplimentare, răspunsuri la întrebările care mai există și soluții pentru problemele rămase nerezolvate?

B. Încheiere:

1. ce puncte scopuri/obiective finale ar trebui atinse?
2. Ce concluzii ar trebui formulate din această lecție?
3. Câtă detaliere este de dorit în tratarea subiectelor?
4. În ce măsură este de dorit să se rezolve problemele ridicate?

După lectii

Extindere

A. Spre ce alte cunoștințe sau activități ne conduce această lecție?

B. Cum putem aplica procesele de aici în altă investigație?

1. Ce întrebări au rămas care cer un răspuns bazat pe o cercetare mai profundă a subiectului?
2. Ce ar trebui să mai facem, acum că am terminat această lecție?

Evaluarea procesului de învățare

A evalua presupune a găsi dovezi că elevii au învățat:

- A. Ceva din conținutul lecției?
- B. Să utilizeze în mod adecvat anumite procese de gândire și învățare?
 1. Ce procese de gândire așteptăm să desfășoare elevii?
 2. Cum vom ști că le desfășoară bine?
 3. Ce strategii de învățare și ce procese de grup ne așteptăm să observăm la elevi?
3. De unde știm că le folosesc în mod adecvat? (prelucrat după Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, 1998) [apud.11, p.79-83].

Sarcina 2. În baza textului studiat, a unităților de curs parcurse, analizând și comparând exemplul de mai jos și a indicațiilor din Ghidul de implementare la Dirigenție (cl. I-IV), elaborați un proiect al activității de învățare în baza cadrului ERRE la dirigenție respectând următoarea structură de proiect didactic.

Model
Proiect la dirigenție

Autor: Liliana Saranciuc - Gordea, dr. conf. univ.

Clasa: a III - a

Ora de dirigenție

Subiectul: *Drepturile și responsabilitățile Copilului*

Tipul lecției: mixtă

Competențe specifice: II - formarea pentru înțelegerea și respectarea valorilor fundamentale și normelor de comportare în societate

Subcompetențe:

- să identifice valorile de participare și responsabilitate;
- să analizeze situații de viață reale și imaginare conform normelor acceptate de societate

Obiectivele lecției:

O₁ – să numească 2-3 activități pe care copiii *au dreptul/trebuie* să le facă acasă sau la școală pe baza experienței personale;

O₂ – să explice prin cuvinte proprii semnificația cuvântului „responsabilitate” pe baza DEX-ului;

O₃ – să identifice faptele de iresponsabilitate care duc la încălcarea drepturilor pe baza reflecției de grup;

O₄ – să diferențieze drepturile copiilor și responsabilităților aferente pe baza jocului didactic;

O₅ – să rezume despre drepturile copilului și responsabilitățile aferente pe baza textului literar ;

O₆ – să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

Strategii didactice:

Forme de organizare: frontal, individual, în perechi, în grup.

Metode și procedee: ciorchinele, explicația, lucrul cu cartea, studiul de caz, dezbateră, discuția dirijată, turul galeriei

Mijloace didactice: tabla, creta, foi A-4, pix, creioane colorate, 2 cutii din carton,

Resurse:

Umane: 25 de elevi.

Temporale: durată - 45 min; **transferul intensiv** al celor însușite timp de 1 lună.

Repere bibliografice: Ciugureanu-Mihailuța C. Cartea drepturilor copilului. În: Revista Națională de Drept, 2006, nr.9, pp.70-75; Ciugureanu-Mihailuța C. Problema clasificării drepturilor și libertăților fundamentale ale copilului. În: Revista Națională de Drept, 2007, nr.1, p.72; Cristea S. Drepturile copilului. În: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională, 2007, nr.5-6(45-46), pp.118-120; Drumea L., Mija V., Mistreanu T., Parlicov E., Hanbecov, N. Aspecte ale bioeticii în educație. Materiale de repere pentru diriginți, cadre didactice și manageriale din învățământul primar și gimnazial. Tipogr.,Grafema Libris”, 2006, p.152; Legea Republicii Moldova privind Drepturile Copilului, <http://www.scribd.com/doc/44104103/Legea-Republicii-Moldova-Privind-Drepturile-Copilului>; Organizația Națiunilor Unite (O.N.U) <http://www.cpcs.ro/articol-oi-onu.php>.

Motivarea intenției de inițiere a activității educative: de a da posibilitate elevilor să înțeleagă că drepturile copilului nu sunt fără limite. În timp ce avem drepturi, avem de asemenea și anumite responsabilități care asigură respectarea drepturilor celorlalte persoane.


DEMERS ACȚIONAL

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		Timpul	STRATEGII DIDACTICE									
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode/ procedee	Mijloace							
1	2	3	t'	F	MP	M							
Evocare													
O6	<p>Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de dirigenție. Informez cu privire la problemele curente ale clasei (note, disciplină, ținută, relația cu celelalte cadre didactice ș.a)</p> <p>Pe tablă scriu cuvântul COPIL</p> <p>Elevilor le cer să numească activități pe care ei au dreptul să le facă acasă sau la școală. Fiecare răspuns îl scriu pe tablă în jurul cuvântului COPIL.</p> <p>Apoi, cer elevilor să numească activitățile pe care trebuie să le facă ei acasă sau la școală. Voi scrie ideile la tablă astfel încât să poată fi grupate apoi pe drepturi și responsabilități.</p> <p>Enunț tema și obiectivele lecției.</p> <p>Tema lecției de astăzi la dirigenție <i>Drepturile și responsabilitățile copilului.</i></p> <p>Astăzi noi vom:</p>	<p>Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor.</p> <p>Elevii realizează sarcini de tipul Implică-te!</p> <p>La școală: lecții, joacă cu copiii, lucru în grup, vacanță</p> <p>Acasă: tv., jocuri pe calculator, curățenie în casă, plimb cîinele.</p>	10'	Individual	Reflecție personală	Tabla, creta							
O1		<table border="1"> <tr> <td>Drepturi</td> <td>Responsabilități</td> </tr> <tr> <td>Frecventez școala,</td> <td>Nu întârzii la lecții, sunt atent</td> </tr> <tr> <td>Mă odihnesc</td> <td>Citesc o carte, privesc televizorul</td> </tr> <tr> <td>Fac lecțiile</td> <td>Depun sîrguință, consult manualul</td> </tr> </table>	Drepturi				Responsabilități	Frecventez școala,	Nu întârzii la lecții, sunt atent	Mă odihnesc	Citesc o carte, privesc televizorul	Fac lecțiile	Depun sîrguință, consult manualul
Drepturi	Responsabilități												
Frecventez școala,	Nu întârzii la lecții, sunt atent												
Mă odihnesc	Citesc o carte, privesc televizorul												
Fac lecțiile	Depun sîrguință, consult manualul												

<ul style="list-style-type: none"> - enumera drepturile copilului - face diferență între drepturi și responsabilități - explica de ce dreptul implică responsabilități. 					
Realizarea sensului					
<p>Informația nouă Toate drepturile copilului sînt scrise în documentul <i>Convenția privind Drepturile Copilului</i> : dreptul la educație, dreptul la odihnă și joacă, dreptul la familie, dreptul la un nume etc.(Anexa 1) Acest document este o înțelegere comună între țările care și-au asumat obligațiunea de a respecta și proteja drepturile copiilor. Republica Moldova este parte a acestei Convenții. Drepturile copilului nu sunt fără limite. În timp ce avem drepturi, avem de asemenea și anumite responsabilități care asigură respectarea drepturilor celorlalte persoane.</p> <p>Ele au o legătură directă – nu pot exista separat. Pe lângă faptul că avem drepturi, avem și datoria de a respecta drepturile altora. De exemplu, deși am dreptul să-mi exprim părerea, am, de asemenea, și responsabilitatea de a nu jigni, calomnia alte persoane. Sau, de exemplu, atunci când vorbim despre „dreptul la joacă” – fiecare copil are acest drept, doar că în cazul în care există doar o singură minge, copiii au responsabilitatea de a se juca</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Informează-te! prin ascultare activă.</p>	<p>25' 5'</p>	<p>Frontal</p>	<p>Explicația Demonstrația</p>	<p>Anexa 1</p>

O2	<p>pe rând. De asemenea, în cazul în care observă în curte un copil care nu are cu cine se juca, este responsabilitatea lor de a-l implica în cercul lor. După cum arată acest ultim exemplu, a avea o responsabilitate nu înseamnă doar că ai datoria de a nu încălca drepturile altei persoane. Ea implică, de asemenea, și obligația de a face ceva, dacă este în puterea voastră, pentru a ajuta o persoană care are nevoie de ajutor.</p> <p>Propun elevilor să formeze perechi de lucru și să consulte 2' dicționarul explicativ la cuvântul „responsabilitate”.</p> <p>La finele sarcinii, propun elevilor să explice prin cuvinte proprii semnificația cuvântului „responsabilitate” comparînd-o cu cea prezentată în Power Point (s.1).</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Procesează informația!</p> <p><i>Responsabilitate:</i> obligația de a efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală de ceva, de a accepta și suporta consecințele; răspundere.</p>	2'	Individual, în perechi	Lucrul cu cartea	Power Point (s.1) DEX,
O3	<p>Apoi, cer elevilor să formeze grupuri a câte 5 persoane după numărul de ordine din registrul clasei. Numesc rolurile și sarcinile de lucru în grup: 1-coordonator, 4-coechipieri.</p> <p>Grupurilor formate, propun să citească fragmentul de text/cazul „În mîinile noastre”(Anexa 2) fără a-l analiza.</p> <p>Cer elevilor să clarifice faptele care constituie cazul, folosind întrebările:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.De ce tinerii au mers la bătrîna și i-au adresat întrebări? 2. De ce credeți că bătrîna răspunde tinerilor în modul în care o face? 3.Sunteți de acord cu ceea ce spune ea? 	<p>Fiecare elev/coechipier din grup emite judecăți la indicația mea, le expune coordonatorului de grup, care notează în scris sub formă de răspuns la întrebări.</p> <p>Răspund la întrebări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Ei au dorit s-o ia în derâdere. Ei considerau că este o mincinoasă. 2.Nu aprobă comportamentul lor. Îi consideră iresponsabili. 6. „Nu știu. Nu știu dacă pasărea pe 	10'	În grup	Studiul de caz Dezbaterea	Foi, pixuri Anexa 2

O4	<p>4. Credeți că e înțeleaptă precum o consideră toată lumea? 5. De ce/de ce nu? Cine este mai înțelept? Femeia în vârstă sau tinerii care pretind că sunt deștepți? 6. Ce răspunde bătrâna tinerilor? 7. Ce părere aveți despre comportamentul tinerilor? 8. Și-au cerut scuze tinerii? 9. Au realizat că s-au comportat urât? 10. Credeți că bătrâna a discutat și în continuare cu tinerii despre responsabilități? Pe final stabilesc împreună cu elevii concluziile și prezintă valorificarea proprie a problemei.</p> <p>Propun elevilor jocul didactic „Drepturi - responsabilități”. Scop: analiza drepturilor relevante pentru viața elevilor și a responsabilităților aferente. Obiective: - argumentarea selecției drepturilor relevante copilului;</p>	<p>care o ții în mână este vie sau moartă, dar ceea ce știu cu siguranță este că pasărea este în mâinile tale. Dacă pasărea este moartă, înseamnă că ai găsit-o moartă sau ai ucis-o. Dacă pasărea este vie, ai putea s-o ucizi sau s-o lași să trăiască. Este decizia și responsabilitatea ta dacă pasărea va trăi. În orice situație – este responsabilitatea ta”.</p> <p><i>Concluzii:</i>Înscenînd povestea cu pasărea, tinerii au vrut s-o înjosească pe bătrîna, demonstrînd puterea fizică. Dar prin deșteptăciunea ei, bătrîna a demonstrat tinerilor că „puterea” lor constă în iresponsabilitate față de sine, față de ea și față de pasăre care are dreptul și ea la viață ca ființă vie.</p> <p><i>Valorificarea proprie a problemei:</i> Iresponsabilitatea duce la încălcarea drepturilor altora.</p> <p>Regulile jocului: Un copil va extrage din lada 1 fișa cu descrierea dreptului copilului, altul va căuta în lada 2 responsabilitățile corespunzătoare dreptului extras de primul copil. Dacă cel de-al 2 –lea copil nu se va isprăvi cu sarcina va fi penalizat prin așezarea la bancă și va fi numit altul. La realizarea corectă a sarcinii, ambii</p>	8'	Frontal	Joc didactic	2cutii din carton numite: <i>Lada cu drepturi și Lada cu responsabilități</i> , fișe
----	---	---	----	---------	--------------	---

	<p>- identificarea responsabilităților aferente fiecărui drept numit.</p> <p>1. De ce responsabilitățile nu corespund dreptului selectat?</p> <p>2. Ce trebuie de făcut ca să fie respectate drepturile selectate?</p> <p>3. În ce mod sînt respectate drepturile copilului în clasa și în școala voastră?</p> <p>4. Ce putem face pentru copiii ale căror drepturi sînt neglijate?</p>	<p>copii vor plasa fișele în tab. de la tablă, lipindu-le cu bandă adezivă.</p>			<p>Discuție dirijată</p>	<p>cu descrierea drepturilor copilului (Anexa 3), table, creta, bandă adezivă</p>
Reflecție						
O5	<p>Propun elevilor să se împartă în 5 grupuri. Fiecare grup primește un text literar care sugerează un drept al copilului și are sarcina de a citi textul și de a reprezenta printr-un desen dreptul descris în text cu 2 responsabilități aferente, scrise de mîna:</p> <p>Grupul nr.1: Maria are o surioară nou-născută. Tatăl ei și mama au hotărît să-i dea numele Ana. Azi tata a adus certificatul de naștere al micuței. De acum familia lor mai are un membru: Ana Vasilache.</p> <p>Grupul nr. 2: Este prima zi de școală. Marin merge la școală cu ghiozanul plin de caiete. Doamna învățătoare îi va da manualele necesare și îl va ajuta să pătrundă în tainele minunate ale învățaturii.”</p> <p>Grupul nr.3: Alina este bolnavă. Are febră și tușește foarte tare. Părinții ei sînt tare îngrijorați.</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul: Comunică și decide! Elevii realizează desene. Desenele conțin simboluri, mascote, persoane care reprezintă dreptul copilului și comentarii, realizate prin 1-2 cuvînte, care indică responsabilități aferente dreptului.Ex.: Dreptul la nume.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p><i>respect numele, nu fac glume pe seama numelui, nu utilizez porecle</i></p>	<p>9'</p> <p>2'</p> <p>6'</p>	<p>În grup</p>	<p>Turul galeriei</p>	<p>Foi, creioane colorate</p>

<p>Tatăl fetei sună la Serviciul de ambulanță și solicită venirea unui medic. Salvarea sosește imediat. Doctorul o consultă pe fetiță și îi prescrie medicamentele necesare.</p> <p>Grupul nr. 4: După școală, Sorin și-a făcut temele. Acum el iese afară împreună cu prietenii săi. Și-a luat mingea și bicicleta. Se va bucura de frumusețea zilelor de primăvară.”</p> <p>Grupul nr. 5: „Azi în clasa noastră a venit un coleg nou. Se numește Mihai. El are o dizabilitate fizică și folosește scaunul rulant. Mihai este colegul nostru.”</p> <p>După terminarea sarcinii, toate desenele le expun în fața clasei.</p> <p>La sfârșitul orei, după discutarea drepturilor și responsabilităților copiilor, revin la ideile menționate la începutul orei și realizează conexiunile corespunzătoare. De la cuvântul COPIL trag linii la acele activități care implică un drept al copilului (răspunsurile la întrebarea referitoare la ce au voie să facă). De la activitățile care implică drepturi trag linii la activitățile care sugerează responsabilitățile corespunzătoare (răspunsurile la întrebarea referitoare la ce trebuie să facă).</p> <p>Toate activitățile vor fi încercuite pentru a se crea imaginea ciorchinelui.</p> <p>Concluzionez spunându-le elevilor că fiecare drept implică și responsabilități: atunci când primești trebuie să și dai ceva în schimb.</p>	<p>După afișarea desenelor fiecare grup explică desenul realizat, precizând dreptul sugerat de text și motivând alegerea responsabilităților.</p>	<p>1'</p>			
--	---	-----------	--	--	--

Extensie						
	Cer elevilor să facă observări în familie, timp de o săptămână cu referire la dreptul copilului la familie pentru a stabili responsabilitățile membrilor familiei aferente acestui drept.	Elevii realizează sarcini de tipul: Acționează! (Anexa 4)	1'	Frontal		Anexa 4

Laboratoare

I - IV. Aplicarea metodelor didactice modernizate în ciclul primar și resursele lor educative (8 ore)

Sarcina 1. Simulați una din metodele de *comunicare* la orele de dirigenție în cl. I-IV recordând-o la: strategia preconizată, etapa/secvența lecției, obiectivul operațional preconizat, la tehnicile **LSDGC**, la mijloacele didactice aplicabile în contextul dat.

Sarcina 2. Simulați una din metodele de *exploatare* la orele de dirigenție în cl. I-IV recordând-o la: strategia preconizată, etapa/secvența lecției, obiectivul operațional preconizat, la tehnicile **LSDGC**, la mijloacele didactice aplicabile în contextul dat.

Sarcina 3. Simulați una din metodele de *acțiune* la orele de dirigenție în cl. I-IV recordând-o la: strategia preconizată, etapa/secvența lecției, obiectivul operațional preconizat, la tehnicile **LSDGC**, la mijloacele didactice aplicabile în contextul dat.

Sarcina 4. Simulați una din metodele *interactive de grup* la orele de dirigenție în cl. I-IV recordând-o la: strategia preconizată, etapa/secvența lecției, obiectivul operațional preconizat, la tehnicile **LSDGC**, la mijloacele didactice aplicabile în contextul dat.

V. – Abordarea temelor pentru acasă din perspectiva celor care participă la efectuarea, controlul și evaluarea acestora (6 ore)

Sarcina 1. Studiați și analizați suportul de text 5.2.2

Sarcina 2. Pe baza celor studiate și analizate din suport (5.2.2), în baza observărilor realizate în clasa de elevi, a tabelul de mai jos, clarificați printr-o reflecție personală cum sînt abordate temele de acasă din perspectiva celor care participă la efectuarea, controlul și evaluarea acestora: elev – părinte – învățător – societate.

Din perspectiva elevilor	Din perspectiva cadrelor didactice:	Din perspectiva părinților:	Din perspectiva societății
O modalitate de scurtare a timpului liber	Verificarea cunoștințelor prin aplicarea acestora în mod independent, în exerciții diverse; urmărește transformarea cunoștințelor în competențe;	Un mod de verificare a însușirii noțiunilor predate la școală (ce a învățat la școală?) o formă de control (facultativ) al petrecerii timpului liber; (ce știe să facă cu aceste cunoștințe? Se regăsesc în comportamentul copilului?)	Așa te-nvață la școală?

Sarcina 3. Clarificați pe baza suportului de curs 5.2.3 și a observărilor realizate în clasa de elevi, conținutul categoriilor temelor pentru acasă completînd tabelul propus mai jos:

Categoria/tipologia temelor pentru acasă	Conținut
care urmăresc fixarea cunoștințelor însușite în cadrul lecției și care constau în învățarea după manual sau după notițe	
focalizate pe dezvoltarea priceperilor și deprinderilor a căror formare a fost inițiată în orele de curs.	
centrate pe însușirea de cunoștințe noi, care anticipă o lecție ce urmează a fi predată sau completează o lecție deja abordată	
mixte, reunind două sau mai multe dintre scopurile anterior anunțate	

Sarcina 4.

Asistînd la o lecție în clasele primare, observați în ce teapă a lecției învățătoarea realizează transferul și bilanțul lecției încercuind literele de tipar:

E R R E

Indicați, unde se regăsește tema pentru acasă în această etapă încercuind literele de tipar:

E R R E

Cît timp durează realizarea transferului încercuind durata de timp:

3' 5' 10'

Sarcina 5.

A) Observați cum sînt organizate pauzele (recreațiile) elevilor.

B) Descrieți cele observate, prin max. 5 propoziții, atenționînd următoarele secvențe: dacă se încalcă drepturile elevilor la pauză, dacă pauza este limitată din cauza explicării temelor pentru acasă

C) Argumentați de ce este importantă explicarea temei pentru acasă, care este topul temelor pentru acasă și care este rolul cadrului didactic în coordonarea temelor pentru acasă la disciplinele școlare în clasele primare.