

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

Facultatea Pedagogie
Catedra: Pedagogia Învățămîntului Primar

Metodologia Învățămîntului Primar
(suport de curs)

Saranciuc-Gordea Liliana,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Chișinău, 2014

CZU

Aprobat pentru editare
prin decizia Senatului UPS „Ion Creangă” din2013

Lucrarea este elaborată în conformitate cu curriculumul universitar.

Autor:

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

Recenzenți:

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

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

Lucrarea se adresează studenților specialității Pedagogia învățământului primar în vederea abilitării viitorilor învățători în conceperea și derularea activităților didactice formale prin valorificarea SE (metodelor-procedeelelor-mijloacelor didactice) în vederea optimizării permanenete a activității de predare-învățare-evaluare, ca modalități esențiale de realizare a obiectivelor fixate prin programele de formare și constituie un suport didactic pentru cursul ”Metodologia Învățământului primar”, dar va fi utilă tuturor celor interesați de formarea și dezvoltarea personalității în devenire.

Cuprins

Programa analitică la cursul Metodologia Învățământului Primar

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

1.1. Definirea conceptului MPI

1.2 Strategie didactică. Delimitări conceptuale

1.3 Structura strategiilor didactice

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

Bibliografie

Unitatea 2.

2.1 Specificul procesului de învățământ în noua paradigmă educațională centrată pe Elev

2.1.1 Designul interacțiunii didactice în procesul de învățământ

2.2 Configurarea strategiei educationale în noua paradigmă educațională

2.3 Sensul științific al strategiei centrate pe elev/subiectul învățării

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

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

2.6 Selectarea și elaborarea strategiilor educaționale axate pe formarea de competențe

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

Bibliografie

Unitatea 3. Specificul organizării și desfășurării procesului de învățământ în clasele primare ca relație predare-învățare-evaluare

3.1 Analiza procesului de învățământ la nivelul interacțiunii, evaluarea inițială-predare-învățare-evaluare în învățământul primar.

3.2 Specificul predării în învățământul primar.

3.3 Specificul învățării la școlarul mic.

3.4 Normativitate în procesul de învățământ primar

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

Bibliografie

Unitatea 4. Învățarea prin cooperare

4.1. Definiri conceptuale

4.2 Elementele învățării prin cooperare

4.3 Specificul învățării prin cooperare/colaboare

4.4 Aspectul formativ-educativ al metodelor interactive în promovarea învățării prin cooperare

4.5 Particularitățile metodelor interactive

4.6 Colaborarea - particularitate a strategiei didactice interactive

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

Bibliografie

Anexe

Programa analitică: Metodologia învățămîntului primar	
1. Denumirea universității:	UPS „I. Creangă”
2. Denumirea programului de studii:	Metodologia învățămîntului primar
3. Ciclul:	I licență
4. Denumirea cursului:	Metodologia învățămîntului primar
5. Codul cursului:	F.02.O.14
Autor	Saranciuc-Gordea Liliana, dr. ped., conf. univ.
6. Facultatea/catedra responsabilă de curs:	Pedagogie/Pedagogia Învățămîntului Primar
7. Număr de credite ECTS:	3
8. Anul și semestrul în care se ține cursul:	I semestrul 2
9. Titular de curs: Cadre didactice implicate:	Saranciuc-Gordea Liliana, dr. ped., conf. univ.
10. Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii	<p>Lucrarea se adresează studenților specialității Pedagogia învățămîntului primar în vederea abilitării viitorilor învățători în conceperea și derularea lecției școlare în clasele primare, ca modalități esențiale de realizare a obiectivelor fixate prin programele de formare și constituie un suport didactic pentru cursul dat.</p>
<p>11. Competențe dezvoltate în cadrul cursului:</p> <p>La nivel de cunoaștere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - definirea conceptelor: MPÎ, SD; SECE; cooperare; învățare prin cooperare; învățare de grup; colaborare; - relatarea despre: sensul larg și restrîns al conceptului MÎP și SD; ideile generale despre învățarea centrată pe elev; statutul elevului în noua paradigmă educațională; principiile privind predarea-învățarea-evaluarea; - identificarea: sistematizării teoretice a taxonomiei SECE; dimensiunilor forță care caracterizează SECE; - determinarea: conținutului dimensiunii structurale și funcționale a SECE; funcțiilor cunoștințelor din perspectiva relației predare-învățare; perspectivelor de abordare psihopedagogică a relației predare-învățare evaluare; - recunoașterea: tipurilor de strategii didactice axate pe formarea de competențe în noua paradigmă educațională; sensului epistemologic al conceptelor de normă și normativitate didactică; <p>La nivel de aplicare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - determinarea: structurii și dimensiunilor MPÎ; corelațiilor între tipurile de inteligență și stilurile de învățare și stilurile de învățare și strategiile de învățare; diferențelor principale de învățare prin cooperare, pe competiție și individualizare; - compararea: conținutului accepțiunilor asupra unei SD; caracteristicilor globale ale SD, funcțiilor principale ale SD; rolului elevului și învățătorului în procesul educațional centrat pe elev; perspectivelor de focalizare a unei SE; caracteristicilor paradigmei tradiționale și experiențiale; prin similitudini și diferențiere strategiile axate pe cunoștințe și cele axate pe competențe; metodelor activ-participative și interactive; caracteristicilor strategiilor clasice și a celor centrate pe elev; învățării prin cooperare și învățării prin competiție; - stabilirea legăturilor: între elementele de structură a SD; între viziunea dintre perspectiva de subiect și de obiect al educației; între procesele de învățare pe parcursul miciei școlarității; între 	

principiile didactice și principiile procesului educațional modern la disciplinele școlare ; între metodologia centrată pe elev și pe propria acțiune și metodologia centrată pe grup; reprezentarea un model de elaborare a strategiilor educaționale specifice procesului de învățămînt primar;

- extinderea: barierelor în calea obținerii competențelor (în cazul elevilor) și a satisfacției personale (în cazul profesorului); modelului trifazic de formare/dezvoltare a competențelor în procesul educațional primar;

- generalizarea despre : specificul predării și învățării la treapta de învățămînt primară ; aspectele nomativității care duc la eficientizarea activității didactice ; elementele învățării prin cooperare; caracteristicile care încurajează învățarea activă și gîndirea critică în clasa de elevi; stadiile învățării prin cooperare; condițiile eficacității învățării prin cooperare.

La nivel de integrare:

- dezvoltarea importanței teoretice și practice a conceptului MPÎ; corelației dintre sarcina de învățare și situația de învățare care desemnează SD; caracterului formativ al educației formale; sensului științific al SECE; conținutului fiecărui principiu didactic respectat în activitatea educațională ; specificului învățării prin cooperare/colaborare; factorilor condițiilor învățării prin colaborare;

- argumentarea în ce constă munca învățătorului prin prisma procesului educațional centrat pe elev; etapelor precedente învățării la vîrsta școlară mică ; rolului și locului SECE în fazele de concepere și realizare a activității didactice;

- motivarea necesității trecerii de la centrarea pe cunoștințe la centrarea pe competențe, prin promovarea strategiilor educationale specifice centrării pe elev/subiectul învățării; selectarea tehnicilor interactive pentru realizarea demersului didactic în clasele primare racordîndu-le la metodele didactice;

- elaborarea și proiectarea strategiilor educationale centrate pe elev pentru activitățile educative formale și nonformale în clasele primare;

- construirea modelului de determinare a eficacității predării și a comportamentului didactic al învățătorului ; unei metodologii centrată pe elev la orele de dirigenție în clasele primare;

- elaborarea de strategii interactive la orele de dirigenție în clasele primare.

12. Finalități de studii realizate la finele cursului:

La finele cursului studenții vor fi capabili:

La nivel de cunoaștere:

- să definească conceptele: MPÎ, SD;

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

- să relateze despre ideile generale despre învățarea centrată pe elev; statutul elevului în noua paradigmă educațională;

- să interpreteze *predarea* din perspectiva educației axate pe elev;

- să definească conceptul de SECE;

- să identifice sistematizarea teoretică a taxonomiei SECE; dimensiunile forță care caracterizează SECE;

- să determine conținutul dimensiunii structurale și funcționale a SECE;

- să recunoască tipurile de strategii didactice axate pe formarea de competențe în noua paradigmă educațională;

- să descrie relațiile evaluare-predare-învățare-evaluare în sistemul actual de învățămînt ;

- să determine : funcțiile cunoștințelor din perspectiva relației predare-învățare ; perspectivele de abordare psihopedagogică a relației predare-învățare evaluare ;

- să recunoască sensul epistemologic al conceptelor de normă și normativitate didactică ;

- să definească conceptele: cooperare; învățare prin cooperare; învățare de grup; colaborare;

- să relateze despre principiile privind predarea-învățarea-evaluarea;

La nivel de aplicare:

- să determine structura și dimensiunile MPÎ;

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

- să stabilească legături între elementele de structură a SD;
- să compare: rolul elevului și învățătorului în procesul educațional centrat pe elev; perspectivele de focalizare a unei SE; caracteristicile paradigmei tradiționale și experiențiale; prin similitudini și diferențiere strategia axată pe cunoștințe și cele axate pe competențe;
- să stabilească legături între viziunea dintre perspectiva de subiect și de obiect al educației;
- să determine corelațiile între tipurile de inteligență și stilurile de învățare și stilurile de învățare și strategiile de învățare;
- să reprezinte un model de elaborare a strategiilor educaționale specifice procesului de învățământ primar;
- să extindă: barierele în calea obținerii competențelor (în cazul elevilor) și a satisfacției personale (în cazul profesorului); modelul trifazic de formare/dezvoltare a competențelor în procesul educațional primar.
- să generalizeze : despre specificul predării și învățării la treapta de învățământ primară ; despre aspectele nomativității care duc la eficientizarea activității didactice ;
- să stabilească legături : între procesele de învățare pe parcursul miciei școlarității ; între principiile didactice și principiile procesului educațional modern la disciplinele școlare ;
- să operaționalizeze strategii didactice în activități educaționale specifice treptei primare ;
- să determine diferențele principale de învățare prin cooperare, pe competiție și individualizare;
- să generalizeze despre elementele învățării prin cooperare; caracteristicile care încurajează învățarea activă și gândirea critică în clasa de elevi; stadiile învățării prin cooperare; condițiile eficacității învățării prin cooperare;
- să stabilească legături între metodologia centrată pe elev și pe propria acțiune și metodologia centrată pe grup;
- să compare: metodele activ-participative și interactive; caracteristicile strategiilor clasice și a celor centrate pe elev; învățare prin cooperare și învățare prin competiție;.

La nivel de integrare:

- să dezvolte importanța teoretică și practică a conceptului MPI; corelația dintre sarcina de învățare și situația de învățare care desemnează SD.
- să argumenteze în ce constă munca învățătorului prin prisma procesului educațional centrat pe elev;
- să dezvolte caracterul formativ al educației formale; sensul științific al SECE;
- să motiveze necesitatea trecerii de la centrarea pe cunoștințe la centrarea pe competențe, prin promovarea strategiilor educaționale specifice centrării pe elev/subiectul învățării;
- să selecteze tehnici interactive pentru realizarea demersului didactic în clasele primare racordându-le la metodele didactice;
- să elaboreze și proiecteze strategii educaționale centrate pe elev pentru activitățile educative formale și nonformale în clasele primare;
- să construiască modelul de determinare a eficacității predării și a comportamentului didactic al învățătorului ;
- să argumenteze etapele precedente învățării la vârsta școlară mică ;
- să dezvolte conținutul fiecărui principiu didactic respectat în activitatea educațională ;
- să simuleze o secvență de aplicare a SECE;
- să dezvolte specificul învățării prin cooperare/colaborare;
- să construiască o metodologie centrată pe elev la orele de dirigenție în clasele primare;
- să formuleze sensul interactivității ca activitate în cadrul căruia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun;
- să argumenteze rolul și locul SECE în fazele de concepere și realizare a activității didactice;
- să dezvolte factorii condițiilor învățării prin colaborare;
- să elaboreze strategii interactive la orele de dirigenție în clasele primare.

13. Pre-recuzite (precondiții)

Pentru realizarea obiectivelor puse studentul trebuie să posede cunoștințe din cursul de Teoria și metodologia educației; Cultura comunicării pedagogice/ Inițiere în cariera pedagogică;

14. Evaluarea curentă

Evaluarea se bazează pe eseu. **Regulile eseului :**

Studiul bibliografiei: Chiar și când există un subiect dat acesta este suficient de general dându-ți libertatea să-l particularizezi în eseu prin abordarea aleasă. În primul rând ar trebui să studiezi un pic să vezi ce s-a mai scris pe subiectul respectiv. De cele mai multe ori, eseuul tău va fi construit pe baza a ceea ce s-a mai scris, va analiza sau va critica una sau mai multe puncte de vedere, dându-ți ocazia în acest fel să-ți exprimi punctul tău de vedere.

Introducere: În introducere, ar trebui să exprimi clar subiectul pe care urmează să-l dezbăți, și punctul tău de vedere legat de acest subiect. Explicarea punctului de vedere este una din cele mai dificile părți ale eseului. În cele din urmă ar trebui să fii în stare să explici într-o singură frază care este esența eseului tău.

Explicarea trebuie să fie concisă, specifică și clară. Nu ar trebui să promiți că o să analizezi, examinezi sau că o să pui sub semnul întrebării o problemă, ci că o să susții un anumit punct de vedere legat de subiectul ales. De exemplu, un bun punct de vedere ar suna cam așa: "Voi susține faptul că deosebirea.....". Un punct de vedere slab exprimat ar suna așa: "As dori să analizez.....". Prima variantă exprimă clar un punct de vedere și îl justifică introducând o nouă idee în timp ce a doua variantă nu face decât să expună niște fapte existente. Punctul de vedere este unul din puținele locuri din eseu în care este acceptat să se scrie la persoana I, în timp ce în restul eseului este uzual să se scrie la persoana a III-a.

Explicarea structurii eseului urmează punctului de vedere din introducere. În funcție de mărimea eseului, vei aduce un număr de argumente care să-ți susțină punctul de vedere. Este recomandat să enumeri aceste argumente un paragraf ce urmează punctului de vedere: "Trei argumente vor fi aduse în sprijinul acestui punct de vedere. Primul va sublinia ca... Al doilea va susține ca... Al treilea va demonstra că..."

Conținut : Conținutul eseului va elabora argumentele pe care le-ai prezentat, pe cât posibil în ordinea în care le-ai enumerat mai sus. Fiecare capitol sau paragraf începe cu o "frază-subiect" care expune argumentul și poziția autorului. În cazul în care folosești capitole, dă-le nume în așa fel încât să fie potrivite cu structura eseului și care să fie ușor de citit. Discuția ar trebui să urmeze expunerea fiecărui argument într-o manieră bine structurată: fapte, idei, opiniile autorităților din domeniu precum și punctul de vedere personal. În final ar trebui concluzionat în ce fel argumentul inițial stă în picioare și susține punctul de vedere.

Concluzii : După ce toate argumentele au fost prezentate și dezbătute, eseuul se termină și ar trebui să poți să prezinți concluziile. Într-un eseu bine scris și organizat, argumentele sunt veridice și laolaltă îți susțin și demonstrează punctul de vedere. Nu trebuie decât să subliniezi acest fapt și eventual să mai explici ce studii s-au mai făcut pe acest subiect.

O altă secțiune posibilă, dar nu obligatorie, adesea întâlnită în eseurile academice, este cea de limitări. Aici, poți să scrii limitările raționamentului tău, care sunt premisele de la care pleacă eseuul, însă care dacă sunt false ar putea să infirmă concluziile, aspecte care nu au fost analizate, posibile condiții care ar limita impactul concluziilor tale etc.

Mărimea eseului ar trebui să respecte regula de +/- 10%, asta dacă nu se specifică altceva. Asta înseamnă că textul nu ar trebui să fie nici mai scurt cu 10% și nici mai lung cu 10% decât mărimea impusă. De exemplu, pentru un eseu de 3000 de cuvinte, este acceptat să scrii 2700-3300 de cuvinte. Poți să folosești funcția Word Count din Microsoft Word ca să vezi exact câte cuvinte are eseuul tău.

În anumite cazuri foarte rare, este foarte dificil să-ți exprimi ideea eseului într-un punct de vedere. În aceste cazuri este acceptat să înlocuiești punctul de vedere cu o întrebare de cercetare care ar trebui să corespundă aceluiași criterii, excepție făcând faptul că autorul amână luarea unui poziții clare până la sfârșitul eseului. Nu este recomandată această abordare, însă în cazul în care este necesară, ai grijă să expui clar răspunsul la întrebarea de cercetare la încheierea eseului.

Motivul pentru care toate aceste reguli sunt importante este acela că examinatorii vor citi poate

sute de eseuri care vor încerca să spună cam aceleași lucruri. În acest context este în avantajul tău să faci ca eseul tău să fie remarcat printr-o structură clară și un punct de vedere bine exprimat. Din cauza asta este foarte importantă respectarea acestor reguli destul de simple.

Bibliografie: Un eseu academic necesită și o bibliografie unde să poți scrie toate sursele pe care le-ai folosit. Universitățile din Vest au tendința să fie foarte stricte atunci când este vorba de plagiat. Așa că ai grijă să citezi absolut toate sursele folosite. În conținutul eseului încearcă să eviți citate foarte lungi, ci mai degrabă folosește parafrizarea – exprimă prin cuvintele tale ceea ce alții au spus înainte. În cazul în care citezi, folosește citate clare și menționează sursa. În orice caz, citarea trebuie folosită doar pentru a începe discutarea unui punct de vedere și nu pentru a închide un punct de vedere.

Criterii de evaluare a eseului și punctajul acordat

1. Raportarea la tema aleasă (5 puncte)

- Corespondența dintre titlul temei și conținutul eseului

2. Claritatea (10 puncte)

- mesajul eseului este bine conturat, formularea sa nu este ambiguă, lucrarea este organizată în jurul unei idei pentru care există dovezi verificabile;
- formularea de comparații între caracteristici ale unor fenomene, activități, evenimente, procese.

3. Argumentare (15 puncte)

- ideile, teoriile prezentate sunt susținute de argumente din bibliografie.

4. Coerența logică (15 puncte)

- eseul are o structură logică bine conturată;
- ideile exprimate au fluentă și sunt în legătura unele cu altele.

5. Utilizarea materialului bibliografic (10 puncte)

- sursele bibliografice sunt citate corespunzător, argumentele aduse sunt susținute prin prezentarea diferitelor cercetări.

6. Originalitate, creativitate, inovație (15 puncte)

- modul deosebit prin care se abordează tema, prezentarea opiniilor personale bazate pe analiza diferitelor surse bibliografice.

7. Aspectul general al eseului (5 puncte)

- respectarea criteriilor de: gramatică, ortografia, aspectul estetic.

Totalul general reprezintă maximum de 0-75 puncte.

Transformarea punctajului obținut în notă se face prin regula mărimilor proporționale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obținut 45 puncte va avea nota.

$$75 \rightarrow 10$$
$$60 \cdot p \rightarrow \frac{60 \times 10}{75} = \frac{600}{75} = 8$$

Un accent deosebit se va pune pe:

- identificarea punctelor tari și slabe ale pregătirii studenților ;
- întărirea încrederii în ei (motivare) ;
- predicția performanțelor universitare și a șanselor de reușită în carieră;

Tendențele înregistrate în acest domeniu vor fi:

- aprecierea se va face în cadrul cursului și seminarului (nu doar prin examene scrise/orale, în finalul acestei activități) ;
- la apreciere vor participa și studenții ;
- criteriile după care se va face aprecierea și se va acorda notele vor fi precizate de la început și aduse la cunoștința studenților ;
- se va da o atenție mai mare evaluării procesului, nu rezultatelor ;
- se vor evalua competențele (de a ști, a face și a fi) și nu doar conținutul programei analitice.

Lucrarea finală-portofoliul- de examen.

Nota finală se constituie din următoarele componente:

40% – Chestionarea orală la examen

60% - evaluarea curentă.

15. Evaluarea finală de examen

Modalitatea de evaluare în cheia dată - portofoliul realizabil individual de fiecare student

Un dosar de învățare /portofoliu cuprinde:

- lista conținutului cestuia, (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/fișe etc. Și numărul paginii la care se regăsește);
- argumentația care explică ce lucrări sînt incluse în dosar, de ce este importantă fiecare și cum se articulează între ele într-o viziune de ansamblu a elevului/grupului cu privire la subiectul respectiv;
- lucrările pe care le face elevul individual sau în grup;
- rezumate;
- eseuri;
- articole, referate, comunicări;
- fișe individuale de studiu;
- proiecte și experimente,
- teme pentru acasă;
- probleme rezolvate;
- rapoarte scrise-de realizare a proiectelor;
- teste și lucrări semestriale;
- chestionare de atitudini;
- înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfășurată de student individual sau împreună cu colegii săi;
- interviuri de evaluare;
- observații pe baza unor ghiduri de observații;
- reflecțiile proprii ale studentului asupra modalităților de învățare, ale obstacolelor întâlnite, ale procedeeelor de depășire a lor;
- autoevaluări scrise de student sau de colegii săi;
- alte materiale, hărți cognitive, contribuții la activitate care reflectă participarea studentului/grupului la derularea și soluționarea temei date;
- viitoare obiective pornind de la realizările curente ale studentului/grupului, pe baza intereselor și a progreselor înregistrate;
- comentarii suplimentare și evaluări ale profesorului, ale altor grupuri de învățare și/sau ale altor părți interesate.

Un accent deosebit la evaluarea portofoliului se va pune pe:

- identificarea punctelor tari și slabe ale pregătirii studenților ;
- întărirea încrederii în ei (motivare) ;
- predicția performanțelor universitare și a șanselor de reușită în cariera didactică ;

Tendențele înregistrate în acest domeniu vor fi:

- aprecierea se se făcă în cadrul cursului și seminarului (nu doar prin examene scrise/orale, în finalul acestei activități) ;
- la apreciere să participe și studenții ;
- criteriile după care se face aprecierea și se acordă notele să fie precizate de la început și aduse la cunoștința studenților ;
- să se dea o atenție mai mare evaluării procesului, nu rezultatelor ;
- să se evalueze competențele (de a ști, a face și a fi) și nu doar conținutul programelor analitice.

Pentru evaluarea obiectivă a portofoliului au fost luate în vedere două categorii de criterii generale:

- a) criterii pentru evaluarea calității portofoliului și a produsului realizat (1-3) ;
- b) criterii pentru evaluarea calității activității studentului, a procesului pe care l-a parcurs (4-

11).

Criterii de apreciere/indici și punctaj acordat la evaluarea portofoliului

Criteria de apreciere/indici	Punctaj	1	2	3	4	5
<p>2. Prezentare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stabilirea scopului și a obiectivelor urmărite în cadrul portofoliului; - evoluția evidențiată față de prima prezentare a dosarului; - dacă este complet; - estetică generală. 						
<p>3. Rezumate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ceea ce a învățat studentul și succesele înregistrate; - - calitatea referatelor; - - concordanța cu temele date; - - cantitatea lucrărilor. 						
<p>4. Lucrări practice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - adecvarea la scop, - eficiența modului de lucru; - rezultatul lucrărilor practice; - dacă s-a lucrat în grup sau individual; - - repartizarea eficientă a sarcinilor. 						
<p>5. Reflecțiile studentului pe diferite părți ale dosarului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflecții asupra propriei munci; - reflecții despre lucrul în echipă (dacă e cazul); - așteptările elevului de la activitatea desfășurată. 						
<p>6. Cronologie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - punerea în ordine cronologică a materialelor; - modul de gândire, elaborare și structurare a proiectului (rigurozitatea proiectării și realizării demersurilor teoretice și practic-aplicative, logica structurării materialului, argumentarea ideilor, corectitudinea formulării ipotezelor și a verificării lor etc.). 						
<p>7. Autoevaluarea studentului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoevaluarea activităților desfășurate; - concordanța scop-rezultat; - progresul făcut; - nota pe care crede că o merită 						
<p>8. Pregătire-Conținut-Structură:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea subiectului, familiarizarea cu lucrările scrise; - adecvat în raport cu auditoriul, interes, claritate, profunzime, orizont 						
<p>9. Limbajul verbal utilizat/ Rostire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - claritate, accesibilitate ; - audibilitate, ton, ritm, fluiditate; *elementele de comunicare paraverbală: - calitățile vocii, intonația, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ; *elemente de comunicare nonverbală: - limbajul mimico-gestual, privirea, gesturile și alte elemente de comunicare nonverbală, ținuta generală ; - 						

10. Folosirea timpului-Mijloace uzuale: - în limitele alocate, echilibru între secțiunile expunerii; - claritate, conciziune, abilitate.					
11. Siguranța de sine-impact. - cunoașterea capacității proprii; - prezență, dinamism, autoritate.					
12. Comportare-Aspecte de comportament altele decât verbale: - structurarea auditoriului, ținută, manieră, gesturi; - legătura cu auditoriul, măsura în care îl determină să participe la prezentare ; - măsura în care convinge auditoriul.					

Pentru fiecare criteriu se atribuie între 1-5 puncte. Totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (11 criterii înmulțite cu 5- punctajul maxim).

Transformarea punctajului obținut în notă se face prin regula mărimilor proporționale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obținut 45 puncte va avea nota 8,18.

$$55 \rightarrow 10$$

$$45 \cdot p \rightarrow \frac{45 \times 10}{55} = \frac{450}{55} = 8,18$$

16. Frecvența

Frecvența este luată în considerație conform Regulamentului pentru învățământul cu frecvență la zi ținând cont de absențele motivate ale studentului.

17. Conținutul cursului

(Enumerarea tuturor temelor la disciplina dată)

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

1.1. Definirea conceptului MÎP

1.2 Specificul procesului de învățământ în noua paradigmă educațională centrată pe elev

1.3 Designul interacțiunii didactice în procesul de învățământ

Obiective operaționale:

Unitatea 2. Strategii educaționale centrate pe elev

2.1 Specificul procesului de învățământ în noua paradigmă educațională centrată pe Elev

2.1.1 Designul interacțiunii didactice în procesul de învățământ

2.2 Configurarea strategiei educaționale în noua paradigmă educațională

2.3 Sensul științific al strategiei centrate pe elev/subiectul învățării

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

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

2.6 Elaborarea strategiilor didactice axate pe formarea de competențe

Unitatea 3: Specificul organizării și desfășurării procesului de învățământ în clasele primare ca relație predare-învățare-evaluare

3.1 Analiza procesului de învățământ la nivelul interacțiunii, evaluarea inițială-predare-învățare-evaluare în învățământul primar.

3.2 Specificul predării în învățământul primar.

3.3 Specificul învățării la vârsta școlarului mic.

3.4 Normativitate în procesul de învățământ primar

<p>Unitatea 4. Învățarea prin cooperare</p> <p>4.1. Definiri conceptuale</p> <p>4.2 Elementele învățării prin cooperare</p> <p>4.3 Specificul învățării prin cooperare/colaboare</p> <p>4.5 Aspectul formativ-educativ al metodelor interactive în promovarea învățării prin cooperare</p> <p>4.5 Particularitățile metodelor interactive</p> <p>4.6 Colaborarea - particularitate a strategiei didactice interactive</p>
<p>18. Resurse bibliografice (Minimum 5, maximum 7 – izvoare de bază)</p>
<p>1. Guțu V., Pîslaru V., Grîu E., Drăguțan A. Tehnologii educaționale. Chișinău, 1998.</p> <p>2. Iucu, R.B., Instruirea școlară. Iași: Editura Polirom, 2001.</p> <p>3. Joita, E., Didactica aplicata", Partea I– Învățământul primar. Craiova: Ed. Gheorghe Alexandru, 1994.</p> <p>4. Cartaleanu T., Cosovan O. ș.a., Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C. E. Podidactica, 2008</p> <p>5. Guțu Vl. (coord.), Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic, CEP USM, Chișinău, 2009</p> <p>6. Guțu Vl. (coord.), Psihopedagogia centrată pe copil, CEP USM, Chișinău, 2008</p> <p>7. Sclifos L., Goraș-Postică V. ș.a., O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic, Chișinău, C. E. Prodidactica, 2010</p> <p>8. Cojocariu, V., Teoria si metodologia instruirii. Bucuresti: E.D.P. 2004;</p>

Unitatea 1. Metodologia învățămîntului primar în noua paradigmă educațională

1.1. Definirea conceptului MPÎ

1.2 Strategie didactică. Delimitări conceptuale

1.3 Structura strategiilor didactice

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 accepțiunilor 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. Definirea conceptului MPÎ

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 *problematica didacticii generale*, abordabilă la nivelul unui "model sistematic de proiectare și evaluare a întregului proces de învățămînt", în termenii *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 alet 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 sfîrșitul 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, ***tehnicile 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-procedeelelor-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 ***explică 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 ***operaționalizează 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***:

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

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

c) dezvoltarea operațională a tuturor resurselor anagjate în activitatea didactică/educativă, în sens larg și în sens restrîns.

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 defteritele 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 învățământ și combinarea lor optimă.

În sens larg strategia didactică reprezintă un anumit mod de abordare și rezolvare a unei sarcini complexe de instruire prin alegerea, combinarea optimă și utilizarea unui ansamblu de metode materiale și mijloace în vederea realizării obiectivelor pedagogice stabilite. Ea trebuie să fie deschisă, să se modeleze pe parcursul secvențelor de predare-învățare în funcție de condițiile concrete și situațiile noi în care se desfășoară aceste activități.

În sens restrâns strategia didactică este echivalentă cu metoda de învățământ, fiind înțeleasă și definită ca un ansamblu de procedee prin care se realizează conlucrarea dintre învățător și elevi în vederea predării-învățării unui volum de informații, a formării unor competențe, a dezvoltării personalității umane.

Aceste abordări le vom detalia în subcapitolele următoare.

1.2 Strategie didactică. Delimitări conceptuale

Semnificația inițială a termenului *strategie* (din fr.*stratégie*) a ținut doar de domeniul artei militare:

- ✚ „parte componentă a artei militare, care se ocupă cu problemele pregătirii, planificării și ducerii războiului și operațiilor militare” [7, p.124];
- ✚ „arta celui care conduce o forță militară spre victoria finală” (Napoleon) [apud 10, p.96].

Actualmente, termenul *strategie* este preluat de mai multe științe, fiecare conferindu-i particularitățile specifice, dar păstrînd, în linii mari, semnificația inițială. În pedagogie s-a constituit conceptul de *strategie didactică*, la a cărui promovare au contribuit numeroși savanți: K.Anderson, P.Chiffer, M.Meer, B.Skinner, S.Ghibson, J.von Neuman, O.Morgenster (S.U.A., Anglia, Germania); G.Văideanu, I.Cerghit, L.Vlăsceanu, E.Noveanu, S.Cristea, R.B.Iucu (România); M.Mahmutov, V.Guzeev, M.Klarin, V.Bespenco, Iu.Babanski, N.Talizina (Rusia); Vl.Guțu, Vl.Pâslaru, N.Bucun, V.Mândăcanu, D.Patrașcu, L.Papuc (Republica Moldova) etc.

Evoluția semnificației conceptului vizat în știința pedagogică poate fi urmărită în definițiile pe care le prezentăm într-o succesiune cronologică:

- „metode generale implicate în reușita actului de instruire” (G.Palmade, 1975);
- „un mod de combinare și organizare cronologică a ansamblului de metode și mijloace alese pentru a atinge anumite obiective” (UNESCO, 1976);
- „ansamblul cunoștințelor practice orientate la organizarea, evaluarea și funcționarea unității de învățământ la nivel de sistem” (V. de Landsheere, 1979);
- „mod de optimizare a actului de instruire prin alegerea metodelor de învățământ în baza unor principii” (Iu.Babanski, 1979);
- „mod de abordare a învățării și predării, de combinare și organizare optimă a metodelor și mijloacelor avute la dispoziție, precum și a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor urmărite” (I.Parent, Gh.Nero, 1981);
- „mod deliberat de programare a unui set de acțiuni sau operații de predare și învățare orientate spre atingerea în condiții de maximă eficacitate și eficiență a obiectivelor prestabile” (D.Potolea, 1983);
- „ansamblu de acțiuni coordonate și armonios integrate, menite să dirijeze învățarea în vederea realizării obiectivelor prestabilite” (L.Vlăsceanu, 1988);
- „rezultat al interacțiunii mai multor procedee, angajate în direcția îndeplinirii obiectivelor propuse” (I.Nicola, 1992);
- „mod de corelare a metodelor stabilite în funcție de formă de organizare a procesului instructiv-educativ” (M.Călin, 1995);
- „un fapt de management instrucțional, un șir de decizii rezolutive pentru sarcina, procesul, situația dată” (E.Joița, 2000);

- „linie directoare de acțiune căreia i se asociază un anumit mod global de organizare a învățării și a condițiilor învățării” (R.B.Iucu, 2001);
- „model de acțiune a cadrului didactic într-o unitate instrucțională care integrează un anumit mod de combinare a unor metode, mijloace și forme de organizare a instruirii selectate pentru necesitățile didactice” (L.Papuc, 2005).

Aceste și alte definiții extrase din literatura de specialitate oferă interpretări diferite, dar, relevând conotații complementare, conturează semnificația conceptului de *strategie didactică*.

Cercetările pedagogice propun diverse accepțiuni de abordare sistemică a conceptului dat. L.Vlăsnicu și I.Junga (1989) evidențiază două aspecte caracteristice globale:

- „în sensul general, strategia didactică se definește ca un ansamblu de procedee și operații sau procedee și metode orientate spre îndeplinirea unuia sau mai multor obiective determinate”;
- „în sensul tehnic – se asociază proceselor ce prezintă un anumit grad de indeterminare, de neprevăzut situațiilor din natură, în cadrul cărora apar factorii ce se opun realizării scopurilor intenționate” [17, p.143].

N.Bucun și VI.Guțu (1997) reliefează următoarele trei aspecte:

1. aspectul științific: strategia didactică este parte componentă a științelor educației;
2. aspectul descriptiv: strategia didactică se descrie ca algoritm al procesului educațional și ca ansamblu obiectivelor, conținuturilor, metodelor și mijloacelor didactice;
3. aspectul acțional: strategia didactică realizează la propriu procesul tehnologic, reglând funcționarea tuturor mijloacelor implicate [2, p.71].

Aceeași autori etalează trei aspecte de manifestare a conceptului strategie didactică:

» la nivelul general pedagogic, strategia didactică ghidează întregul proces educațional în unitatea de învățămînt și poate fi considerată echivalentă noțiunii de sistem didactic, incluzînd ansamblul obiectivelor, conținuturilor, mijloacelor și metodelor de învățămînt, algoritmul activității subiecților procesului educațional;

» la nivelul didacticilor particulare, strategia didactică reprezintă ansamblu de metode și mijloace pentru atingerea obiectivelor proiectate în cadrul unei discipline concrete;

» la nivelul secvențial, strategia didactică reprezintă realizarea tehnologică a unor secvențe ale procesului instructiv [2, p.68].

Abordarea propusă de D.Potolea (1989) evocă aspectele:

- normativ: strategia didactică constituie o formă specifică și superioară a normativității pedagogice, care asigură reglarea întregului proces, și nu doar a unei secvențe de învățare;
- funcțional: strategia didactică angajează un model de acțiune exemplară, care se concretizează la nivelul deciziei manageriale a profesorului [15, p.143-144].

I.Neacșu și I.Negreț-Dobridor (2001) tratează strategia didactică prin prisma cîtorva legități ale procesului instructiv: principiul învățării prin acțiune (J.Dewey); legea efortului (E.Thorndike); principiul optimului motivațional (D.Berlyne); legea economiei de efort și timp (E.Claparede) ș.a. Astfel, ei conferă conceptului de strategie didactică interesul de „cuplu dintre sarcina de învățare dată elevilor spre a realiza prin acțiune obiectivul operațional urmărit și sarcina de învățare în care elevul trebuie pus să o rezolve cu economie de timp și efort și cu câștig în planul satisfacerii învățării” [4, p.204].

Accepțiunile asupra structurii unei strategii didactice sunt, de asemenea, diferite:

- ✚ modurile de abordare (tipurile de experiențe de învățare); metodele de instruire; suporturile didactice; formele de organizare a activității (I.Cerghit, 2002);
- ✚ metodele; stilurile educaționale; resursele de optimizare a activității (D.Potolea, 1989);
- ✚ finalitățile proiectate; mijloacele diagnostice; ansamblul modelelor de interacțiune funcțională; criteriile directoare pentru deciziile manageriale ale profesorului (V.Cuzeev, 1995);
- ✚ baza conceptuală; conținutul (obiectivele: generale, de referință și operaționale; unitățile de conținut); procesul (organizarea procesului; metodele și forme;

activitatea profesorului; activitatea elevului; evaluarea și realizarea feedback-ului) (Vi.Guțu, 1997).

Tendențele actuale ale științei și practicii didactice orientează spre o tratare corelată și armonizată a tuturor componentelor unei strategii didactice, care se integrează într-o structură unică: obiective, conținuturi, metode, forme, mijloace, evaluare.

Printre ideile referitoare la funcțiile principale ale strategiilor didactice se remarcă cele enunțate de I.Neacșu (1999):

- ❖ „implică elevii în situații specifice de învățare;
- ❖ raționalizează și adecvează conținutul instruirii la particularitățile personalității elevilor (motivație, nivel de pregătire, stil de cunoaștere, de învățare);
- ❖ creează premise pentru manifestarea optimală a interacțiunilor dintre celelalte componente ale procesului de instruire, dependente, la rândul lor, de personalitatea profesorului, în special, de capacitatea lui de a realiza proiectarea, implementarea și evaluarea instruirii” [11, p.184].

Analizând accepțiunile științifice asupra conceptului de strategie didactică, remarcăm două caracteristici fundamentale aparent contradictorii, în realitate însă perfect armonizabile: *stabilitate* și *mobilitate*.

Caracterul stabil se referă la dimensiunea normativă, care definește strategia didactică ca mod tipic și optim de rezolvare a unei probleme instrucționale și conturează aspectele generale, aplicabile oricărei situații concrete de realizare a obiectivelor prestabilite.

Caracterul mobil relevă capacitatea acestui concept de a combina în structura sa elemente de tip probabilist și de tip voluntar, care se intersectează la nivelul deciziilor și intervențiilor educaționale concrete ale profesorului în condiții pedagogice concrete. Mobilitatea componentelor structurale ale unei strategii didactice ține, mai ales, de aspectele procedurale. Aspectele de conținut variază, în cele mai dese cazuri, în planul cantității și ordonării.

Conexînd aceste două trăsături, constatăm că strategia didactică trasează o pistă generală cu **caracter dinamic** pentru elaborarea unor variante concrete, diverse și alternative, care pot fi perfectate în permanență.

1.3 Structura strategiilor didactice

Strategia didactică este corelația dintre sarcina de învățare și situația de învățare.

Alegerea strategiei de învățare reflectă finalizarea căutării *condițiilor specifice* în conceperea situației de învățare, sub forma unui program de acțiune, de dirijare, de îmbinare a metodelor și mijloacelor, a comunicării. Găsirea strategiei adecvate presupune formularea de variante inițiale, prin raportare la diverși poli ai situației, analizați în prealabil. Abia după confruntarea variantelor va putea fi aleasă cea considerată optimă, dar care, în demersul concret, s-ar putea dovedi inadecvată și înlocuită cu alta, anticipată sau nu.[E.Joița, Eficiența instruirii, pag.194]

Strategia didactică aplicată de profesor este determinantul cel mai important în obținerea performanțelor, deoarece este inclusă într-un program de instruire împreună cu obiectivele și conținuturile transmise. Există multe teorii pedagogice ce indică diverse modalități practice de aplicare și realizare.

O teorie tradițională, care a fost instituită la începutul acestui secol și care este dominată în multe sisteme de învățămînt, consideră că realizarea performanțelor elevilor este diferențiată și constituie temeiul selecțiilor școlare.(Vlăsceanu L.1989, pag.57)

Conform teoriei „învățării depline” fundamentate de J.B.Carroll (1963), iar apoi dezvoltată de B.S.Bloom 1967, J.H.Block (1971), P.Peterson (1971), A.Bonboir (1970) etc. activitatea elevilor trebuie să fie organizată în așa fel încît să le ofere discipolilor posibilitatea de a-și dezvolta la maxim potențialul intelectual, pentru aceasta trebuie definite standardele școlare și construite strategiile pedagogice. Modelul instructiv ar fi următorul:

- analiza standardelor instructive în relație cu obiectivele de conținut ale învățării;
- eșalonarea diferențiată a timpului de instruire pentru fiecare elev sau grup omogen de elevi;

- evaluarea rezultatelor școlare și nu a elevilor, înlăturarea ierarhizării și ajungerea la o distribuție cât mai uniformă într-o colectivitate școlară.(Bloom B.S.) (apud, Jinga I. pag.60)

J.Parent și Ch.Nero au elaborat un demers constructiv al strategiei didactice care se bazează pe *analiza* situației date, pe inventarierea resurselor umane, materiale și procesuale, existente sau posibile; pe *sinteza* sau integrarea unui posibil acțional a datelor și elementelor reținute selectiv.

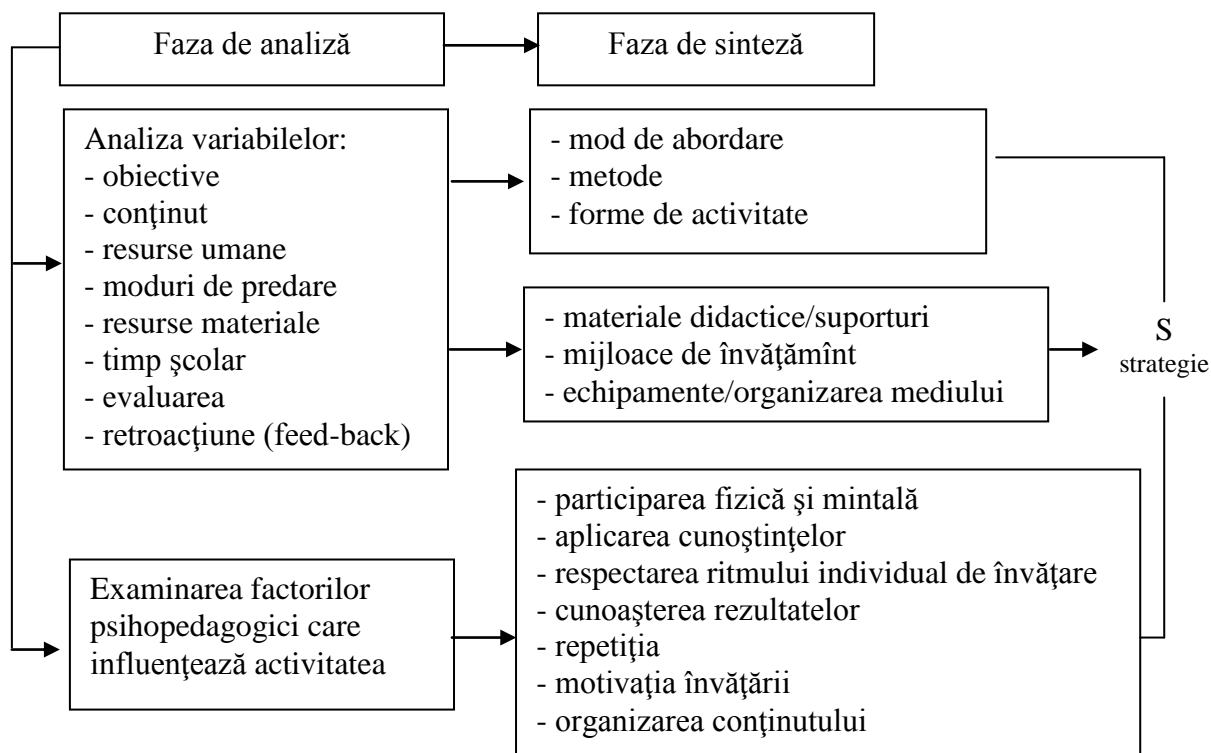


Figura nr. 1. Demersul determinării unei strategii didactice (J.Parent, Ch.Nero)[apud, I.Cerghit pag.278]

Respectarea unor etape în elaborare este prezentată și în lucrările E.Joița cum ar fi Strategii ale dezvoltării cognitive fiind socotit „un fapt de management educațional, instrucțional, un șir de decizii rezolutive pentru sarcina, procesul, situația, problema dată.”,(pag.96) de asemenea este considerat „ca un cadru adecvat de instruire, care să faciliteze această învățare cognitivă și este compus din patru elemente:

- conținutul;
- metodele;
- secvențele;
- contextul social.” [E.Joița, pag.128]

Structura strategiilor după L.Vlăsceanu extinde parametrii de construcție a strategiei la șase trepte, fiecare cu trei variante:

- 1) organizarea elevilor;
- 2) organizarea conținutului;
- 3) modul de prezentare – asimilare a cunoștințelor;
- 4) frecvența sau continuitatea intervenției profesorului;
- 5) modul de programare a exercițiilor aplicative;
- 6) natura probelor de evaluare. [Vlăsceanu L., pag.143]

O perspectivă mai analitică în examinarea constituenților strategiei o găsim în ideile avansate ale lui I.Radu. După părerea lui sînt patru elemente care concură la cristalizarea unei strategii:

- identificarea tipului de învățare de natură să exerseze comportamentele vizate de obiective;
- stabilirea modalităților de lucru cu elevii, a interacțiunilor didactice;
- enunțarea metodelor, procedeele și mijloacelor de învățământ;
- selectarea setului de exerciții, a temelor de lucru, a activităților practice.[Radu I.1986, pag.45]

Având în vedere că din structura unei strategii fac parte și mijloacele de învățământ, formele de organizare a activității, E.Joița afirmă că decizia strategică pe care o ia profesorul se caracterizează prin respectarea unor etape în elaborare, și anume:

- ✚ identificarea problemelor;
- ✚ stabilirea operațiilor, sarcinilor;
- ✚ culegerea informațiilor necesare asupra componentelor;
- ✚ elaborarea varianelor posibile de soluționare;
- ✚ alegerea variantei optime și definitivarea ei;
- ✚ includerea ei în proiectul activității;
- ✚ aplicarea;
- ✚ evaluarea continuă,
- ✚ reglarea,
- ✚ adaptarea sau formularea altor decizii tactice [E.Joița, pag.213]

Așa după cum, o strategie se situează întotdeauna în spațiul definit de variabilele specifice unei situații de instruire, I.Cerghit propune o construire și reconstruire succesivă în funcție de evoluția demersului educațional în *sens larg*:

- ✚ concepția pedagogică personală a profesorului în armonie cu concepția timpului în care trăiește;
- ✚ obiectivele instructiv-educative;
- ✚ cunoașterea resurselor umane;
- ✚ natura conținutului;
- ✚ tipul de învățare;
- ✚ alegerea metodelor, suporturilor didactice, a mijloacelor de învățământ;
- ✚ dotarea didactico-materială a școlii;
- ✚ timpul școlar disponibil.[I.Cerghit, 2002, pag.284]

Iar în *sens îngust*, cu titlu de exemplificare, I.Cerghit găsește util să ordoneze cele patru categorii de elemente constitutive ale strategiei în felul următor:

- moduri de abordare (tipuri de experiențe de învățare);
- metode;
- suporturi didactice;
- forme de organizare a activității [I.Cerghit, 2002]

C.Cucoș consideră că strategia didactică constituie o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica. Este un dispozitiv acțional ce se poate construi pe mai multe paliere sau componente:

- ✚ mediul de organizare a situațiilor de învățare;
- ✚ forma de organizare a educațiilor;
- ✚ gradul de explicitare a conținuturilor;
- ✚ dimensiunea conținutului transmis;
- ✚ gradul de intervenție sau asistență a cadrului didactic;
- ✚ coeziunea și gradul de legătură dintre diferite secvențe [C.Cucoș, pag.282-283]

Romița B.Iucu efectuând o analiză sintetică a cercetărilor anterioare în acest domeniu oferă strategiilor didactice 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. [R.B.Iucu, pag.98]

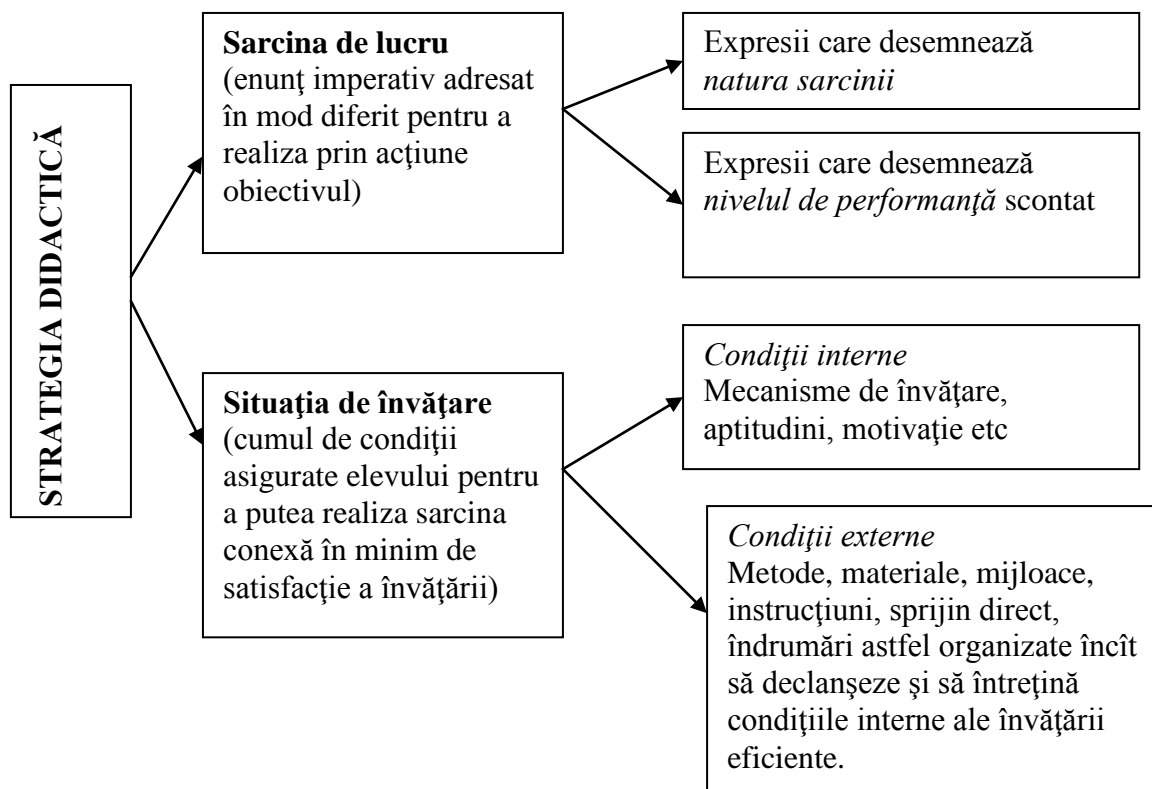
V.Pîslaru scrie despre tehnologiile educației literar-artistice: „sistem de acte educaționale proiectate de gîndirea determinativ-reflexivă dintre teleologie, conținuturi, comunicare artistică / culturală / științifică, receptare și receptor, subiectul comunicat, și sînt orientate către subiectul educat / elevul cititor conform legilor educației, comunicării și principiilor literare. Structura demersului include:

- raportarea la obiective / standardele urmărite și materiile predate;
- selectarea / combinarea tehnicilor și metodelor;
- stabilirea activităților de învățare;
- stabilirea tehnicilor de evaluare” [Pîslaru V., pag. 137]

Conform afirmațiilor lui D.Mara 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;
- + stilurile educaționale;
- + resursele de optimizare ale activității.[D.Mara, pag.53]
- + Elaborarea strategiilor didactice la I.Achiri și A.Cara au următoarea dinamică:
- + detrmnarea tipului de lecție adecvat obiectivelor stabilite și duratei lecției;
- + alegerea formelor de organizare;
- + selectarea metodelor de predare-învățare;
- + combinarea conținuturilor, formelor, metodelor și mijloacelor în strategii didactice centrate pe obiectivele preconizate;
- + imaginarea scenariului activității didactice centrate pe obiectivele preconizate.[I.Achiri, 2004, pag.22].

I.Jinga, I.Negreț ne oferă structura strategiilor didactice „focalizate” pe un obiectiv operațional:



[I.Jinga, I.Negreț, pag.163]

Examinînd cele relatate anterior, vom observa, că pe parcursul anilor, fiind o problemă destul de interesantă, după părerea cercetătorilor pedagogi, ideea despre structura strategiilor didactice a evoluat în timp, fiecare străduindu-se să o  mbog teasc  complet nd-o cu noi idei.

Din cele prezentate mai sus, se poate deduce că elaborarea unei strategii adecvate  i eficiente nu este o simplă opera ie mecanică. Dimpotrivă, este o soluție de tipul rezolvării metodologice a unei situații-problemă de instruire.  i ea nu poate fi găsită în baza aplicării unei rețete.

Ca urmare a aplicării  i realizării unor anumite strategii didactice în diverse activit i instructive rezultă obținerea performanțelor școlare. Componentele de bază ale acestor activit i sînt reprezentate de strategia pedagogică de dirijare a  nv t rii  i de obiectivele educaționale preformulate. Performanța depinde de modul de aplicare  i dirijare de către profesor a interacțiunilor dintre strategia didactică  i obiectiv. Același mod de combinare a strategiilor  i obiectivelor poate duce la performanțe diferite, deoarece ele depind şi de alți factori care nu pot fi integral controlați de către profesor, cum ar fi: particularit ile psihologice individuale sau de grup, angajarea individuală în învătare sau starea motiva ional  a elevilor, intervenția unor evenimente sociale imprevizibile etc. Deaceea situația dată este completată cu o specificare, apariția unor factori ce generează starea de incertitudine în anticiparea performanțelor la elevi. Incertitudinea poate fi orientată spre două categorii de factori: *exogeni*  i *endogeni*. *Factorii exogeni* sînt de natură structurală  i exteriori programelor de instruire ei se referă la funcționalitatea de ansamblu a institu iilor școlare, baza didactico-materială a activit iilor școlare, efectele condițiilor de viața familială  i extra colar  a elevilor, mediul social etc. *Factorii endogeni* se referă la elaborarea  i aplicarea modelelor sau programelor de instruire. Posibilit tile cadrelor didactice pentru orientarea efectelor probabile ale factorilor exogeni în direcția dorită sunt mai reduse, iar în privin a factorilor endogeni este mult mai extinsă  i poate fi aplicată cu multă eficacitate, întrucât ține de activitatea cadrului didactic.

Jurnal de unitate

Ce am  nv tat:

Ce pot să aplic:

Bibliografie :

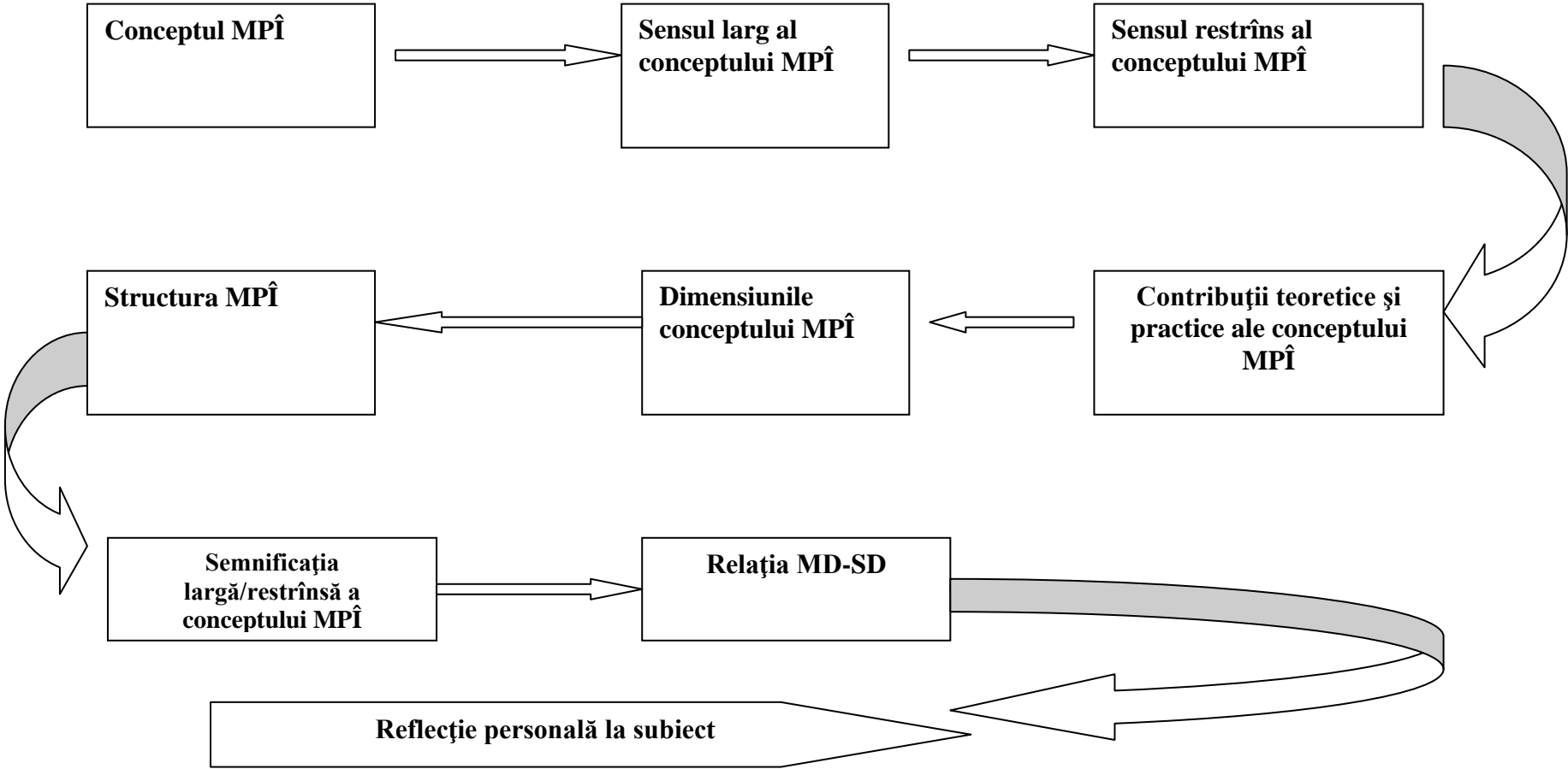
1. Joița E. Ficien a instruirii. București, 1998.
2. Joița, E., *Educație cognitivă*, Editura Polirom, Ia i, 2001.
3. Guțu V., P slaru V., Gr u E., Dr gu an A. Tehnologii educaționale. Chișinău, 1998.
4. Achiri I., Cara A. Proiectarea didactică: orientări metodologice. Chișinău, 2002.
5. Cucuș Constantin. Pedagogie. Ia i, 2002.
6. Jinga I., Vlăsceanu L. Structuri, strategii  i performanțe în învătământ. București, 1989.
7. Tăbăcaru G. Sinteze didactice, Bacău, 1991.
8. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative  i complementare. Structuri, stiluri  i strategii. București, 2002.
9. Joița E. Educația cognitivă. Iași, 2002.
10. Radu I.T. proiectarea activit iilor didactice. București, 1986.
11. Jinga I., Negre  I.  nv tarea eficientă. București, 1994.
12. Cerghit I., Neacșu I., Negre -Dobridor I., P ni oar  I. Prelegeri pedagogice. Ia i, 2001.
13. Babanski I. K., Optimizarea procesului de învătământ , E.D.P., București, 1979
14. Bucun N., Guțu V., Mustea  S., Rudic Gh., Bazele  tiin ifice de dezvoltare a învătământului în Republica Moldova, Editura „Prut Interna ional”, Chișinău, 1997
15. Cerghit I., Neacșu I.  .a., Prelegeri pedagogice, Editura Polirom, Ia i, 2001
16. Cristea Sorin, Dic ionar de pedagogie, Litera, Chișinău, 2000

17. Dictionnaire actuel de l' education, ESCA, Paris; Guerin, Montreal, 1993
18. Nicola I., Pedagogie, E.D.P., București, 1992
19. Palmade G. , Modele pedagogice, E.D.P., București, 1975
20. Papuc L., Morărescu M., Predarea / învățarea eficientă în universitate. Construcție și dezvoltare curriculară, Chișinău, 2005
21. Văideanu G., Educația la frontiera dintre milenii, București, 1988.
22. Mara D. Strategii didactice în educația incluzivă. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004.
23. Călin, M., *Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. Analiză multireferențială.* Editura ALL, București, 1995.
24. De Landsheere, V., De Landsheere, G., *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
25. Iucu, R.B., *Instruirea școlară*, Editura Polirom, Iași, 2001.
26. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.
27. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
28. Vlăsceanu, L., *Structuri, strategii și performanțe în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1989.
29. Гузеев, В.В., *Системные основания образовательной технологии*, Педагогика, Москва, 1995.
30. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Москва, 2005.

Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste pentru Unitatea 1

Tehnica Acvariul definirii

Studiați materialul suport- **Text. 1.1 Definierea conceptului MPÎ** și elucidați conținutul cuvintelor cheie în ordine de la general la particular

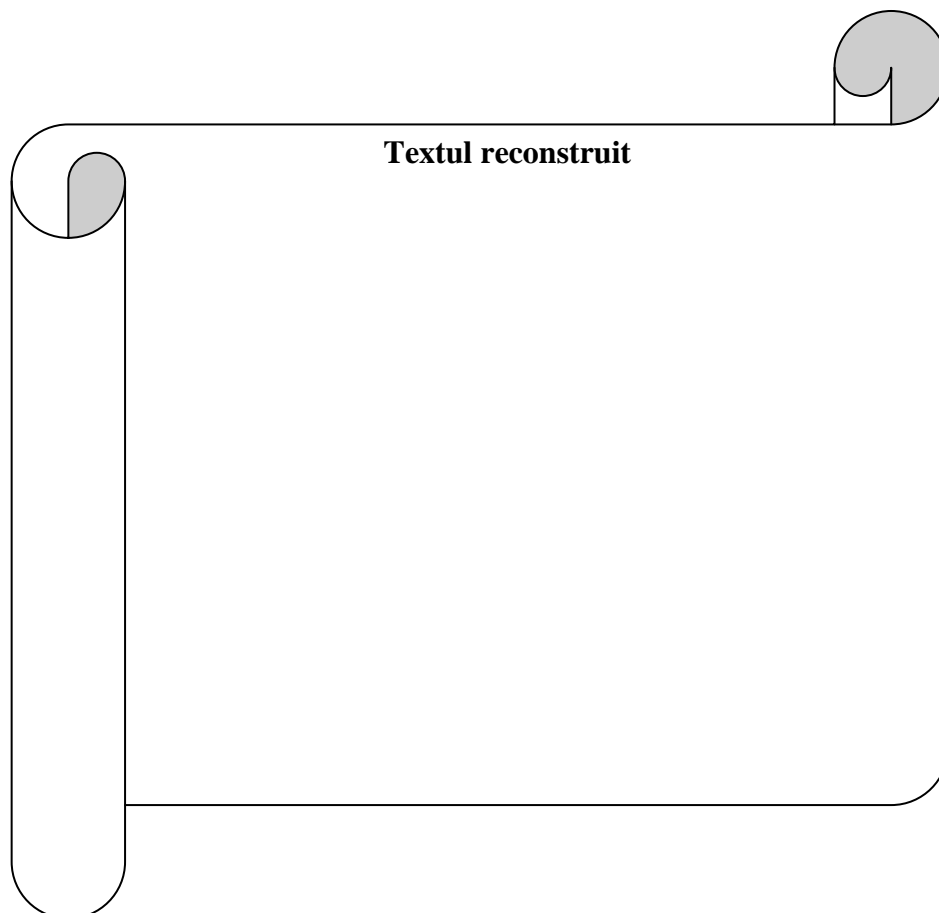


Tehnica: Diagrama reconstrucției proprii a unui text

Text: 1.2 Strategie didactică. Delimitări conceptuale

Sarcină: Folosind textul suport și reconstruiți propriul text pedagogic aferent doar de un nod al conținutului științific necesar învățatorului în practica educațională

Cuvinte cheie : SD-sensul larg/general-restrâns/tehnic; aspect științific/descriptiv/normativ-acțional/funcțional; nivel: general-didactic particular-secvențial; caracter: stabil-mobil-dinamic.



Reflecții ca viitor învățător asupra conceptului strategiei didactice:

Tehnica: Diagrama secvențială a unei situații de interviu

Text: Structura strategiilor didactice

Sarcină: Se formează perechi de lucru. Folosind textul-suport tematic, elaborați și rezolvați o situație de interviu privind structura strategiilor didactice.

Întrebare _____
Răspuns _____

Întrebare _____
Răspuns _____

Întrebare _____
Răspuns _____

Întrebare _____
Răspuns _____

Întrebare _____
Răspuns _____

Întrebare _____
Răspuns _____

Reflecții postinterview ca învățător cu referire la structura SD

Unitatea 2. Strategii educaționale centrate pe elev

2.1 Specificul procesului de învățămînt în noua paradigmă educațională centrată pe Elev

2.1.1 Designul interacțiunii didactice în procesul de învățămînt

2.2 Configurarea strategiei educaționale în noua paradigmă educațională

2.3 Sensul științific al strategiei centrate pe elev/subiectul învățării

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

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

2.6 Elaborarea strategiilor didactice axate pe formarea de competențe

Cuvinte cheie: strategie educațională; centrare pe elev; strategie educațională centrată pe elev-SECE; tipuri de inteligență, tehnici de învățare, reușita socială; diferențiere și personalizare; competențe, metode; procedee; mijloace; forme de organizare; funcționalitatea strategiei educaționale.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să relateze despre ideile generale despre învățarea centrată pe elev; statutul elevului în noua paradigmă educațională;
- să interpreteze *predarea* din perspectiva educației axate pe elev;
- să definească conceptul de SECE
- să identifice sistematizarea teoretică a taxonomiei SECE; dimensiunile forță care caracterizează SECE; factorii contextuali ce determina selecția unei strategii centrate pe elev;
- să determine conținutul dimensiunii structurale și funcționale a SECE;
- să recunoască tipurile de strategii didactice axate pe formarea de competențe în noua paradigmă educațională;

La nivel de aplicare:

- să compare: rolul elevului și învățătorului în procesul educațional centrat pe elev; perspectivele de focalizare a unei SE; caracteristicile paradigmei tradiționale și experiențiale; prin similitudini și diferențiere strategia axată pe cunoștințe și cele axate pe competențe;
- să stabilească legături între viziunea dintre perspectiva de subiect și de obiect al educației;
- să determine corelațiile între tipurile de inteligență și stilurile de învățare și stilurile de învățare și strategiile de învățare;
- să selecteze o strategie specifică în funcție de nevoile educative ale subiectului învățării;
- să reprezinte un model de elaborare a strategiilor educaționale specifice procesului de învățămînt primar;
- să extindă: barierele în calea obținerii competențelor (în cazul elevilor) și a satisfacției personale (în cazul profesorului); modelul trifazic de formare/dezvoltare a competențelor în procesul educațional primar.

La nivel de integrare:

- să argumenteze în ce constă munca învățătorului prin prisma procesului educațional centrat pe elev;
- să dezvolte caracterul formativ al educației formale; sensul științific al SECE;
- să motiveze necesitatea trecerii de la centrarea pe cunoștințe la centrarea pe competențe, prin promovarea strategiilor educaționale specifice centrării pe elev/subiectul învățării;
- să analizeze situații concrete de predare din punct de vedere al valorizării strategiilor centrate pe elev;
- să selecteze tehnici interactive pentru realizarea demersului didactic în clasele primare racordându-le la metodele didactice;
- să proiecteze strategii educaționale centrate pe elev pentru activitățile educative formale și nonformale.
- să dezvolte demersuri educaționale centrate pe elev.

2.1 Specificul procesului de învățămînt în noua paradigmă educațională centrată pe elev

Deși există multe definiții ale învățării centrate pe elev care constituie chintesența parteneriatului elev-învățător, punctele cheie referitoare la ce este și ce anume presupune acest tip de parteneriat sunt incluse în următoarele afirmații:

⌘ „*Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a gândi despre învățare și predare ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul planuirii învățării, interacțiunii cu profesorii și alți elevi, cercetării și evaluării învățării.*” - Cannon, R. (2000);

⌘ „*Învățarea centrată pe elev, le oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu.*” - Gibbs, G. (1992) ;

⌘ „*Învățarea centrată pe elev se referă la situația în care elevii lucrează afi în grupuri cît și individual pentru a explora probleme și a procesa activ cunoștințele, mai degrabă decît a fi niște receptori pasivi ai acestora.*” - Harmon, S.W. & Hirumi, A. (1996) ;

⌘ „*Mediul învățării centrate pe elev se concentrează în primul rînd asupra satisfacerii nevoilor elevului, în timp ce mediul învățării centrate pe materie se concentrează în primul rînd asupra unui set de cunoștințe.*” - Clasen, R.E. & Bowman, W.E. (1974)

⌘ „*Profesorul poate deveni de exemplu: instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmițător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model.... facilitator, colaborator.*” - Jedeskog, G. (1999)

Din aceste definiții am desprins cîteva **idei generale despre învățarea centrată pe elev:**

- descrie modalități de gîndire despre învățare și predare;
- o abordare extinsă a predării;
- se concentrează în principal asupra satisfacerii nevoilor elevilor.

Deasemenea aceste definiții ne-au oferit cîteva puncte generale despre învățarea centrată pe elev. Cel mai cuprinzător este că descrie diferite modalități de gîndire în privința învățării și predării. Un punct cheie în expresia respectivă este faptul că Canon plasează învățarea înaintea predării. Întregul *accent se mută de pe activitatea noastră ca profesori pe rolul elevilor ca cei care învață*. Este de asemenea demn de observat că aceasta nu este o metodă de predare, ci o abordare de predare extinsă. Poate presupune o gamă largă de metode, iar unele dintre acestea pot îmbrăca forma predării tradiționale.

Aspectul esențial este că *pune accentul în principal pe satisfacerea nevoilor elevului*. Din acetse accepțiuni am și desprins **rolul elevilor:**

- o mai mare autonomie,
- responsabilitatea elevilor,
- să devină manipulatori activi de cunoștințe.

Constatăm: *dacă satisfacerea nevoilor elevilor se află în centrul învățării centrate pe elev, formarea trebuie să răspundă nevoilor acestora. Pentru ca acest lucru să fie posibil, mai întii trebuie să fie determinate nevoile lor. În mod tradițional, aceasta s-a întreprins pentru ei, nevoile lor au fost decise și li s-au furnizat aceste informații. Însă un astfel de procedeu nu prea poate fi considerat ca fiind centrat pe elev.*

Conținutul cercetat și expus în subcapitolul anterior denotă faptul că învățarea centrată pe elev merge mult mai departe și le oferă elevilor **o mai mare autonomie**. O vom aborda mai detaliat atunci cînd ne vom referi la activitatea elevilor și a profesorilor. În această etapă, trebuie să observăm că în învățarea centrată pe elev nu le spunem elevilor pur și simplu să meargă și să învețe ceea ce vreau să învețe. Le oferim un nivel corespunzător de îndrumare și orientare cînd încep, și continuăm să-i sprijinim pe măsură ce învață.

În învățarea centrată pe elev accentul se pune pe **a-l face pe elev responsabil** pentru propriul proces de învățare. Elevii au o influență mai mare asupra tuturor aspectelor legate de ce anume urmează să învețe și de modul în care o vor face. În viață în general, atunci cînd avem o libertate mai mare, aceasta atrage după sine o responsabilitate mai mare. Sîntem siguri că aceasta se aplică și în cazul elevilor și al învățării centrate pe elev.

Elevii își dovedesc responsabilitatea mai mare devenind **căutători activi de cunoaștere**. Ei nu se mai bazează pe profesorul care să le deschidă mintea și să le-o umple cu cunoștințe în timp ce stau pasivi în sala de clasă. Ei folosesc posibilitățile de învățare care li se oferă, caută alte modalități de învățare, iar dacă aceasta nu dă rezultate, cer ajutorul și îndrumarea profesorilor - însă nu pur și simplu pentru răspunsuri de-a gata.

În așa mod am stabilit **activitatea elevilor în învățarea centrată pe elev**:

- *alegerea subiectului;*
- *plănuierea învățării;*
- *alegerea metodelor de învățare;*
- *manipulatori activi de cunoștințe;*
- *interacțiunea cu profesorii;*
- *interacțiunea cu alți elevi;*
- *munca atât în grup cat și individual.*
- *cercetarea;*
- *explorarea problemelor;*
- *învățarea într-un ritm propriu;*
- *evaluarea învățării.*

Un punct de pornire din această constatare este că elevii pot influența **alegerea subiectului**. În definiția sa, Cannon a scris despre responsabilitatea elevului de a-și **plănuși învățarea**. Întrucât această expresie este una foarte cuprinzătoare, este mai util să vizăm numai unele aspecte pe care le implică.

Un aspect este **alegerea metodelor de învățare** care în mod deloc surprinzător, aceasta se aplică elevilor noștri din ciclul primar, și este vizibil în modurile în care preferă să învețe.

Ca persoane care învață, ei pot avea stiluri de învățare diferite și prefera să **fie activi în diferite feluri**. Le poate plăcea să:

- Fie activi și entuziaști în noile experiențe;
- Să strângă informații și să reflecteze asupra lor înainte de a ajunge la o concluzie;
- Să fie analitici și să integreze observațiile noastre opinii și concepte;
- Să fie foarte pragmatici, încercând lucrurile fără discuții lungi.

În același timp, pot prefera să **intre în ciclul învățării în diferite puncte** și pot prefera să **primească informațiile în diferite feluri**. Fleming a observat că există aceia cărora le place să recepteze idei noi vizual, prin auz, prin citit sau prin simțurile kinestezice, precum pipăitul sau mișcarea. Prin prisma dată recunoaștem cu ușurință persoane care au **diferite tipuri de abilități**. Unii sunt în special *buni* la limbi sau matematică – abilitățile *academice* tradiționale. În plus, se sugerează că există inteligențe spațiale, muzicale, legate de mișcarea corpului, interpersonale și intrapersonale. Fiecare elev dispune de un echilibru diferit între punctele tari și slabe în aceste domenii. Aceasta va influența la rândul ei atât preferințele lor de învățare cat și eficacitatea lor în diferite situații de învățare, iar aceasta poate fi influențată prin învățarea centrată pe elev.

Faptul că elevii au anumite preferințe de învățare nu înseamnă că acelea sunt singurele abordări care trebuie să fie folosite cu ei. Uneori trebuie să fie expuși unor experiențe diferite și obligați să lucreze în modalități diferite, astfel încât să se dezvolte ca indivizi care sunt capabili să acționeze într-o serie de contexte.

Indiferent de diferențele pe care elevii le pot prezenta, ei nu învață o idee nouă în izolare, ci se dezvoltă și își adaptează gândirea în continuu, în lumina experienței anterioare. În promovarea învățării centrate pe elev, trebuie să recunoaștem experiența anterioară a elevului individual, și să o folosim ca pe o bază pentru a furniza noi experiențe care să-i ajute să-și dezvolte ideile și abilitățile.

Indiferent ce metode preferă, elevii noștri trebuie să fie **activi atunci când caută cunoașterea**. Avem în vedere că evoluăm de la a furniza pur și simplu cunoștințe elevilor noștri, și că prin urmare aceștia ar trebui să cerceteze și să exploreze probleme de unii singuri. Aceasta îi va ajuta să acumuleze cunoștințele de care au nevoie pentru a se pregăti pentru muncă, și în

același timp le va dezvolta abilitățile ce le vor fi necesare în majoritatea locurilor de muncă din viitor.

În învățarea centrată pe elev vom asista de asemenea la schimbări ale modalităților în care elevii **interacționează cu profesorii**. În ideile dinainte am identificat felurile în care elevii vor învăța într-o manieră diferită. Aceasta va influența de asemenea relația pe care o au cu profesorii lor.

Dacă elevii urmează a fi activi în căutarea cunoașterii, aceasta implică o relație de cooperare între elevi și profesori. Faptul că profesorii ar putea fi mai prietenoși nu înseamnă să nu fie respectați de elevii lor. Nici nu înseamnă că nu sunt capabili să mențină disciplina. O fac diferit, iar aceasta reflectă felul de relație pe care e probabil ca elevii s-o aibă cu viitorii lor manageri.

Merită a fi observat că adoptarea unor abordări centrate pe elev nu înseamnă ca profesorul să piardă controlul, și nici nu înseamnă să renunțe la responsabilitate.

Definițiile pe care le-am discutat menționează că elevii vor **interacționa cu alți elevi** și că vor **lucra alături în grupuri cât și individual**. Abordarea tradițională din învățământ presupune că acesta se bazează pe competiție. Cercetările cu accesul în școli pe o bază competitivă au demonstrat că în multe țări a existat un element competitiv în certificarea calificărilor, astfel încât o anumită proporție de elevi vor primi diferite niveluri de certificare. Cu evaluarea elevilor bazată pe competențe s-a depășit complet o astfel de abordare și s-a constatat că elevii pot munci mai degrabă cooperant decât competitiv.

Elevii trebuie să-și dezvolte abilitățile de a interacționa unii cu alții pentru că aceasta este situația pe care majoritatea o vor întâlni la locul de muncă. În același timp, elevii trebuie să-și dezvolte abilități pentru a se baza pe ei înșiși, și capacitatea de a munci din proprie inițiativă. Situația se reflectă în ideea că în învățarea centrată pe elev elevii vor lucra câteodată în grupuri, dar vor munci de asemenea individual.

Ideea că vor fi activi în **controlarea ritmului de studiu** poate constitui realmente o provocare. Ne place o abordare bine ordonată, în care fiecare știe ce anume vor învăța elevii la un anumit moment. Ne simțim mai confortabil într-o astfel de situație. Suntem mai încrezători că materia va fi acoperită în întregime, însă aceasta înseamnă a ne întoarce la situația în care accentul cădea mai degrabă pe predare decât pe învățare. Știm de asemenea când anume vor fi necesare resurse didactice diferite, și le putem manui în consecință.

A le permite elevilor să controleze ritmul de studiu pare ceva haotic. Nu vom ști când doresc să lucrez mai mult la un subiect și când vor vrea să treacă mai departe. Cu toate acestea, acesta este un răspuns potrivit, dat fiind faptul că elevii sunt diferiți și nu învață cu toții în același ritm. Dacă vrem ca toți elevii noștri să învețe eficace, trebuie să acceptăm această provocare. Ne putem gândi la includerea unei învățări bazate mai mult pe resurse sau putem cerceta modalități în care elevii pot lucra împreună ajutându-se unul pe celălalt.

Putem să ne confruntăm cu o provocare chiar și mai mare, când ne gândim la rolul posibil jucat de elevi în **evaluarea învățării**. Putem aplica aceasta la două niveluri. Mai întâi, aceștia ne pot spune când anume sunt pregătiți să fie evaluați. În al doilea rând, aceștia pot contribui la propria lor evaluare și la aceea a colegilor lor.

Am recunoscut că fiecare elev este unic. Aceștia diferă în multe moduri diferite, printre care se numără capacitatea lor de a învăța materiale diferite și viteza cu care pot să le învețe. Într-o abordare centrată pe elev a unui curriculum bazat pe competențe, ne vom evalua elevii atunci când aceștia consideră că sunt pregătiți. Aceasta poate însemna că solicită evaluarea foarte devreme și că au succes. Apoi va trebui să planuim următoarea formare pentru ei. În cel mai bun caz, pot avea o experiență anterioară ce le-a dat capacitatea de a satisface cerințele evaluării înainte de a li se fi predat formal lucrurile respective, și trebuie să putem răspunde unei astfel de situații.

Alți elevi pot cere să fie evaluați înainte de a fi pregătiți. Putem concepe un sistem de autoevaluare sau negociere ce le va da elevilor posibilitatea de a realiza dacă sunt pregătiți pentru evaluarea formală, pentru a reduce riscul de a nu promova examenele. Dar chiar și

nepromovarea poate fi folosită ca o oportunitate de a-i ajuta să stabilească ce anume trebuie să facă pentru a avea succes atunci când repetă examenele.

A-i da elevului posibilitatea de a stabili când anume se simte pregătit pentru evaluare constituie baza evaluării la cerere. Aceasta se află în contrast evident cu abordările tradiționale ale evaluării în momente stabilite, ce pot fi prea devreme pentru unii elevi și prea tarziu pentru alții.

În final, în contextul activității elevului, am sugerat că elevii pot contribui la propria lor evaluare. Putem stabili o îndrumare și liste de verificare ce să le permită elevilor să-și evalueze propria competență. Apoi putem monitoriza și evalua această auto-evaluare și o putem folosi ca parte a evaluării formale a elevului. Spre deosebire de așteptările noastre, elevii tind să-și subevalueze performanța. Aceasta poate fi foarte util pentru creșterea motivației elevilor noștri. Le putem spune că sunt mai buni decât cred și aceasta îi va face să se simtă bine.

Dar în acest context ne-am întrebat : *Care ar fi rolul cadrului didactic în învățarea centrată pe elev ?* Analiza surselor științifice inițiază o diversitate în direcția dată. De exemplu o adaptare după D. Beluhin ar fi:

Informator activitatea se reduce la o simplă enunțare a cerințelor, normelor de comportament, convingerilor care urmează să se formeze la elevi. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este neutru.

Dictator – împreună cu forță și introducerea în conștiința copiilor a normelor morale etice, de conduită, a convingerilor și a poziției civice. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit negativ.

Rolul dictatorului este incompatibil cu procesul educațional centrat pe copil, iar rolurile de solicitant / cerșător și zeu, chiar dacă sunt necesare în anumite situații, trebuie să se manifeste pe o durată de timp limitată.

Prieten – dorința de a înțelege comportamentul copiilor și de a oferi ajutor necesar. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit pozitiv.

Solicitantul/cerșătorul - manifestarea dependenței profesorului de elevi; dorința de a aplană situațiile pedagogice controversate prin înlăturarea semnelor exterioare ale acestora. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este negativ.

Sfătuitorul – dorința de a convinge elevul să acționeze într-un fel anumite, formulând discursul în formă de stat uneori și mod insistent. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este pozitiv.

Inspirator – dorința de a le construi interacțiunea cu elevii prin inspirarea propriilor idei. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit pozitiv, dar de scurtă durată.

Zeu – tendința continuă de a-și demonstra calitățile personale pozitive și posibilitățile pedagogice. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit pozitiv, relativ de lungă durată.[gutu]

Generalizând și alte opinii am stabilit: □ *instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmițător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model.... facilitator, colaborator.*

Dacă ar fi să ne referim doar la un singur cuvânt din această listă în direcția cercetată de noi- parteneriat elev-profesor, acesta ar fi **facilitator**. Universitatea Northeastern Illinois din SUA ne oferă o definiție utilă a acestui termen : *O persoană care facilitează procesul învățării pentru elevi, încercând să descopere ce anume este interesat să învețe elevul, și determinând apoi cea mai bună modalitate de a a-i pune la dispoziție elevului acele informații prin furnizarea de sisteme de cunoștințe sau materiale, care să-i dea acestuia posibilitatea să se achite mai eficace de o sarcină. Aceasta se face prin ascultare, punere de întrebări, furnizare de idei, sugerarea de alternative și identificarea de posibile resurse.* [www.neiu.edu/~dbehrlic/hrd408/glossary.htm]

De ce ? Deoarece accentul se pune pe sprijinirea învățării și aceasta trebuie să se realizeze pe căi optime. Profesorul devine o resursă. El poate împărți acest rol cu maiștrii, bibliotecarii,

directorii centrelor de resurse, cu cei responsabili pentru oferta IT și cu persoanele din afara școlii, precum agenții economici.

Definiția Universității Northeastern Illinois ne oferă de asemenea o conexiune utilă cu următorul aspect abordat, adică cu ce anume face profesorul în învățarea centrată pe elev.

Activitatea profesorului în învățarea centrată pe elev

- înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă;
- integrarea programelor de învățare în ritm propriu;
- organizarea unor situații cooperante în grup;
- în ultimă instanță, considerarea elevului drept responsabil.

Multe din schimbările intervenite în activitățile întreprinse de profesori reflectă pur și simplu schimbările în ceea ce vor face elevii. Un bun exemplu este **înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă**.

Deși există tehnici de implicare a elevilor în abordările didactice de genul prelegerilor, în cea mai mare parte a timpului, elevii cărora li se oferă predarea didactică sunt niște receptori pasivi ai cunoașterii. Dacă urmează să permitem elevilor noștri să controleze ritmul procesului lor de învățare, vom juca un rol important în **integrarea programelor de învățare în ritm propriu**. Va trebui să lucrăm cu elevii noștri pentru a-și organiza programele de studiu astfel încât să fie capabili să realizeze tot ceea ce doresc într-o perioadă de timp rezonabilă. **Munca noastră constă mai degrabă în organizarea situațiilor de învățare decât în a predă**. Va trebui să oferim îndrumare, să încurajăm și să sprijinim învățarea, să monitorizăm progresul, să organizăm accesul la resurse și să măsurăm performanța.

Deși elevii noștri pot munci individual, am văzut că ei pot de asemenea munci cu alții, caz în care avem responsabilitatea de a **organiza cooperarea în situații de grup**. Exact cum nu-i vom lăsa pe elevi să se ocupe singuri de întreg procesul de învățare, va trebui să îndrumăm și să monitorizăm munca lor în grup.

Constatăm : ca profesori, avem un rol similar de **a considera în ultimă instanță elevul ca fiind responsabil** pentru procesul său de învățare, iar aceasta nu va fi în mod necesar ceva ușor de făcut. Dar trebuie să recunoaștem că este important pentru elevii noștri să treacă de la dependență la independență, și de la a fi controlați la a li se permite responsabilitatea.

2.1.1 Designul interacțiunii didactice în procesul de învățămînt

Din paragraful precedent am constatat : paradigma educațională postmodernă, induce o nouă viziune asupra copilului, în general și a elevului, în particular, în care procesul educațional este centrat pe copil.

În a doua jumătate a secolului XX, în urma cercetărilor în domeniul psihologiei personalității, psihologiei cognitive, sociologiei, pedagogiei are loc recunoașterea a) potențialului de autoedificare a elevului; b) importanței experienței subiective a fiecărui elev în procesul de asimilare a noilor cunoștințe și formarea noilor competențe; c) impactului respectării demnității umane a oricărui individ în procesul educațional pentru formarea unei personalități sănătoase fizic, moral, psihic. [cond. Guțu, V., 2008].

Această perspectivă solicită revizuirea fundamentelor și procesului educațional propriu-zis. Se impune (I) **corelarea** dintre dimensiunea morală-științifică-tehnologică-estetică-psihofizică-socială a dezvoltării personalității în orice moment al evoluției sale în cadrul procesului de învățămînt; (II) **valorificarea integrală** a tuturor resurselor de care dispune elevul în organizarea procesului de predare-învățare-evaluare; (III) **deschiderea timpului pedagogic** al educației/instruirii a cărei resurse de (auto) perfecționare trebuie distribuite din perspective valorificării lor integrale nu numai în cadrul școlii, ci pe tot parcursul existenței umane. [Guțu, V., 2008, p.23].

În acest context, **elevul**, fiind figura centrală a procesului educațional, **obține un nou statut**. În opinia lui I. Neacșu, elevul reprezintă, alături de profesor, unul dintre “agenții acțiunii educaționale”. “Elevul poate fi definit în termeni unui concept pedagogic operațional, identificabil la nivelul structurii de funcționare a educației, care vizează în mod direct activitatea de instruire realizabilă în contextual procesului de învățămînt!”. [neacșu] În această perspectivă

largă, elevul poate fi analizat la nivelul Teoriei generale a educației sau Fundamentelor pedagogiei (ca exemplu particular de obicei al educației, de agent sau actor cu resurse potențiale de subiect al educației) și în mod special în cadrul Teoriei generale a instruirii sau al Didacticii generale ca exponent referențial al corelației funcționale dintre educator și educat, dintre instruire și învățare, angajat ca subiect epistemic, capabil la un moment dat să atingă nivelul cel mai înalt al educației – autoeducației (moment care marchează transformarea sa din obiect în subiect al propriei sale formări-dezvoltări, respective autoformări- autodezvoltări [Cristea, S., 2001].

Copilul poate și trebuie însuși calitatea de subiect și responsabilitatea pentru procesul de autoedificare. Pedagogia postmodernă transformă elevul în autor al educației, el va schimba poziția de “obiect-actor” al educației pe “subiect-autor” al educației. Elevul – subiect poate realiza mai multe roluri sociale și pedagogice în scenariile complexe ale vieții, poate realiza managementul devenirii ființei umane.

Calitatea de subiect implică capacitatea individului ori a grupului:

- de a se manifesta ca individualitate;
- a da dovadă de proactivitate, libertate în alegere și luarea de decizii;
- a-și asuma responsabilitatea pentru propriile decizii;
- a suporta cu demnitate consecințele deciziilor luate.

Calitatea de subiect oferă persoanei o viziune aparte despre sine și lumea înconjurătoare, care determina perceperea rostului, rolului și locului său de viață. Pentru a explica esența calității de subiect, vom compara două viziuni asupra sinelui și lumii: din perspective de subiect și din perspective de obiect.

Viziunea din perspectiva de subiect	Viziunea din perspectiva de obiect
Recunoașterea dreptului omului la individualitate și la manifestarea individualității	Dezaprobară oamenii care se evidențiază („culori albe”). Atitudine negativă față de tot ce este neordinar. Dorința de a fi „ca toți”
Recunoașterea dreptului la activism și caracter de sine stătător	Pasivitatea, indiferența percepute ca normă a vieții. Poziția executantului acceptată ca fiind cea mai comodă. Teama de probleme și atitudinea negativă față de acestea.
Recunoașterea dreptului la libertatea interioară, independentă, la dreptul de a alege. Conștientizarea responsabilității pentru alegerea făcută.	Teama de a-și asuma responsabilitatea, dependența de persoanele care dețin putere. Dorința de a deține controlul asupra tuturor lucrurilor.
Recunoașterea dreptului la respect, înțelegere, încredere, dragoste, creație etc.	Dimensiunea spirituală manifestată verbal, nu și în acțiuni. Lipsă de încredere în cei din jur. Lipsa deprinderii de a analiza calitatea gândurilor, emoțiilor, cuvintelor, acțiunilor proprii. Atenție deosebită la neajunsurile celor din jur. Tendința spre un stil de viață autoritar.

Tabelul- Caracteristici esențiale ale viziunii asupra lumii din perspectiva de subiect și obiect.

(Traducere și adaptare după Iunina E.A.)

În literatura de specialitate subiectul se descrie ca observându-se pe el însuși, ca întrebându-se asupra lui însuși, ca evaluându-se pe sine. Înțelegerea și însușirea gândirii reflexive conduc elevul spre a se afirma și a se concepe clar ca subiect al reflecției și acțiunii sale, a se afirma ca agent autonom și responsabil al propriei sale dezvoltări. În această dublă mișcare, care privește gândirea și acțiunea, elevul își afirmă libertatea, respectând normele și valorile comunității în care trăiește.

Calitatea de subiect obținută în procesul învățării centrate pe elev “oferă elevilor o mai mare autonomie și la ritmul de studii” [Iunina, E., 2007]. Învățarea centrată pe elev oferă oportunități de monitorizare a propriei învățări, în consecință accentuând necesitatea ca elevii să-

și asume un înalt grad de responsabilitate, să-și aleagă în mod active scopurile, precum și să-și administreze învățarea. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul ori persoana care predă la clasă le va spune ce, cum, unde și când să gândească. Ei sunt cei care trebuie să înceapă să gândească.

Recomandarea împărțirii responsabilității între profesor și elev este răspîndită în pedagogia contemporană. Într-o prezentare succintă a caracteristicilor persoanelor care învață eficient, de la Harpe, Kulski și Radloff (1999) arată că o persoană care învață eficient: are scopuri clare privitor la ceea ce învață; are o gamă largă de strategii de învățare și știe când să le utilizeze; știe care îi sînt punctele forte și punctele slabe; înțelege procesul de învățare etc.

Necesitatea transformării copilului din obiect în subiect al educației dictată de tendințele de dezvoltare ale societății, tehnicii și tehnologiilor solicită asumarea de noi roluri de către școală și profesor [Alexeev, N., 2006].

Caracterul umanist, colectiv, creativ și social-politic reflectă esența activității pedagogice în vizorul noii paradigme. Vom analiza fiecare dintre aceste însușiri specifice ale activității pedagogice, deoarece acestea determină rolurile profesorului în procesul educațional centrat pe copil.

Caracterul umanist al activității pedagogice presupune dezvoltarea liberă a potențialului, capacităților copilului în baza valorilor general umane. În paradigma postmodernă orientarea valorică nu mai poate fi dictată de stat. În societatea democratică aceasta aparține individului. Carl Rogers afirmă că adevărata democrație se bazează pe educația omului integru care poate îmbina libertatea cu responsabilitatea. Activitatea educatorului/profesorului este una complicată: a-i oferi copilului oportunitatea de a cunoaște valorile naționale și general umane; competența de analiză și descernământ; libertatea de a identifica și urma anumite valori și principii; responsabilitatea pentru alegerea realizată, efectele și consecințele deciziilor luate. În condițiile discrepanței dintre idealul umanist și realitatea mediului social, complexitatea și gradul de dificultate al activității pedagogice crește. [apud, --p-]

Caracterul colectiv al activității pedagogice este determinat de suma influențelor multiple ale tuturor cadrelor didactice asupra formării și dezvoltării personalității copilului în instituția de învățământ. Calitatea, eficiența, eficacitatea influenței pedagogice depinde de coeziunea colectivului ce exercită influență educațională, de împărtășirea viziunii asupra educației, percepției fenomenului educației, înțelegerii esenței activității pedagogice de către persoanele ce constituie colectivul profesoral, precum și de implicarea familiei în acest proces. Activitatea pedagogică se rezumă nu doar la interacțiunea cu elevul, ci și la interacțiunea cu colegii – cadrele didactice și părinți. [Nedelcu, A., Palade, E., 2008].

Caracterul creativ este imprimat activității pedagogice de unicitatea situațiilor educaționale, de schimbare continuă a contextului. Soluționarea problemelor și a sarcinilor instructive-educative, deciziile pedagogice care se bazează nu doar pe legitățile științelor educației, solicită o abordare creativă. Se poate afirma că Profesorul constituie conținutul, metoda și mijlocul acțiunii pedagogice, deoarece activitatea sa necesită implicarea calităților individuale, a competențelor profesionale și sociale. [Piaget, J., 2005].

Caracterul social-politic al activității pedagogice este determinat de locul și rolul școlii în societate. Școala este creată de societate și reacționează ca un organism viu la toate schimbările în societate. [Macdonald, J., 1964].

Învățarea centrată pe elev solicită profesorului crearea situațiilor educative și stabilirea interacțiunii didactice și afective care să favorizeze dezvoltarea calității de subiect și autoactualizarea personalității.

M. Cernișeanu (2006) în studiile sale conturează căile și comportamentele indispensabile în orice situație educativă pentru ca aceasta să favorizeze autoactualizarea:

- trăirea din plin a evenimentelor de fiecare zi;
- acceptarea vieții ca pe un proces de alegere continuă;
- prezența Eu-lui care se poate autoactualiza;
- responsabilitatea pentru faptele și comportamentul său;

- neconformismul bazat pe onestitatea și sinceritatea persoanei;
- înțelegerea autoactualizării ca pe un proces de cunoaștere continuă care neapărat începe de la cunoașterea și analiza eu-lui propriu.

Orice acțiune a omului este provocată de o cauză internă. Omul trebuie să-și studieze lumea sa interioară cu aceeași osîrdie ca și pe cea exterioară. Este necesar periodic a reveni la sine astfel, încît viața externă să fie pusă în echilibru cu cea internă.

Șciukova N. E. (1998) descrie comportamentele indispensabile *calității de subiect al elevului*:

- a se cunoaște pe sine, a se percepe ca individualitate și a-și manifesta Eu-l adecvat în diferite contexte.

- a dialoga ca un alt „Eu”, a respecta personalitatea și demnitatea umană a fiecărui interlocutor, a accepta diferențele.

- a proiecta propria activitate în baza intereselor și dorințelor formulate care nu lezează drepturile și interesele celor din jur.

- a identifica variantele de acțiune posibile, a analiza consecințele / efectele viitoarelor acțiuni asupra sa și a celor din jur, a alege varianta optimă în baza analizei beneficiilor și riscurilor, a lua decizii, a acționa, a-și asuma responsabilitatea pentru propriile acțiuni.

- a evalua acțiunile proprii, rezultatele obținute, a identifica cauzele succesului/eșecului și a formula noi scopuri pentru valorificarea și dezvoltarea potențialului propriu.

Astfel, interacțiunea educațională în respectivul context de parteneriat va avea anumite caracteristici atît în aspect didactic, cît și aspect efectiv. Ceea ce ne-am propus să studiem în acest paragraf al capitolului.

Profesorul urmează să conceapă situațiile de interacțiunea didactică și afectivă astfel încît prin valorificarea potențialului fiecărui elev să favorizeze dezvoltarea respectivelor comportamente care vor determina calitatea de subiect al fiecărui elev și componența de autoactualizare. *Activitatea de învățare* urmează să se anexe pe:

- cunoașterea de sine și autoedificare;
- dezvoltarea împreună, în mediului social;
- autodeterminarea și autorealizarea. [Șciurkova, M., 1998].

Realizarea obiectivelor procesului instructiv centrat pe cel ce învață, care propun drept finalitate dezvoltarea omului ca subiect al vieții, presupune dobîndirea de către absolvent a unor competențe utile, eficiente, durabile și mereu actuale, care pot asigura competențe necesare pentru învățarea pe parcursul întregii vieți. [Guțu, V., 2008].

În cadrul întîlnirii celor doi subiecți ai actului educațional, elevul și profesorul, un rol hotărîtor în rezultatele ce le vor obține îl are momentul interacțiunii care este proiectat de către profesor, fiind condiționat de competențele profesionale ale acestuia.

Înțelegerea cauzelor, care determină productivitatea procesului de interacțiune didactică poate constitui miezul formării competențelor profesionale ale profesorului. Fiecare dintre subiecții interacțiunii didactice acționează ghidîndu-se de caracteristicile esențiale ale paradigmei predării (specifică cadrului didactic) și paradigmei învățării (specifică elevului).

Paradigma celui ce predă. Astăzi există mai multe abordări ale procesului de predare care, la rîndul lor, influențează paradigma celui ce predă:

- Predarea ca transmitere a cunoștințelor asemănătoare cu bunurile care pot fi „turnate dintr-un vas în altul” (Transfer Theory);
- Predare – învățare ca proces de formare a studenților după un pattern anume (Shaping Theory);
- Predarea-învățarea ca „escaladare a unor înălțimi pentru obținerea unei priviri de ansamblu și a unui unghi de vedere nou asupra lucrurilor” în care profesorului îi revine rolul de ghid (Transfer Theory).

Subiect – individul ori grupul de indivizi care posedă și dă dovadă de proactivitatea conștientă și creativă, de libertate în cunoașterea de sine și autoedificare în schimbarea realității înconjurătoare. Calitatea de subiect implică capacitatea individului ori a grupului de a se

manifesta ca individualitate, a sa dovadă de proactivitate și libertate în alegerea și realizarea activității.

După Maslow **autoactualizarea** este un proces continuu de valorificare și dezvoltare a potențialului pe care-l posedă fiecare individ uman conștient în „a face bine ceea ce dorești să faci”, pentru că „ceea ce omul poate deveni, el trebuie să devină”.

Cercetarea elementelor esențiale ale predării din perspectiva eficienței acestora impune anumite cerințe de organizare:

- să fie evidentă conexiunea informației noi cu cea studiată anterior la disciplina respectivă și la cele înrudite, astfel încât informația nouă să-și găsească locul în structura logică a materialului studiat anterior;
- să prevadă și să organizeze spriginul necesar pentru asimilarea cunoștințelor noi de către cei ce învață (de exemplu: L un sistem de sarcini de lucru);
- să le ofere celor ce învață timpul necesar pentru generalizarea și consolidarea informației, pentru o privire retrospectivă asupra celor studiate și pentru explicarea neclarităților;
- informația nouă să servească drept fundament sau „pistă de decolare” în lumea noului și nicidecum să nu se transforme în punctul final de destinație a procesului educațional, [Guțu, V., 200].

Această logică a organizării interacțiunii didactice poate fi eficientă doar dacă profesorul pornește de la realitatea în care se desfășoară procesul educațional. Pot fi considerate bariere în calea obținerii competențelor (în cazul celor ce învață) și a satisfacției profesionale (în cazul profesorilor).

Literatura de specialitate (N. A. Alexeev, 2006) eșalonază o serie de **bariere în calea obținerii competențelor (în cazul celor ce învață) și a satisfacției profesionale (în cazul profesorilor)**.

1. Nivelul inițial de pregătire a elevilor fiind diferit, profesorul subestimează confuzia acestora care provine de la neînțelegerea unor aspecte ale materiei nou predate și, în același timp;

2. Supraestimează capacitatea elevului de a „înghiți” o cantitate anume de informații (profesorul tinde să mărească volumul informației la fiecare modul):

3. Profesorul presupune că predarea liniară îi permite elevului să asimileze treptat noile informații axându-se pe ceea ce însuși deja la lecția precedentă. Este un mit, deoarece elevii nu se pregătesc sistematic și nu înțeleg totul în ritmul propus de profesor;

4. Rolul profesorului și a elevilor în cadrul predării poate fi comparat uneori metaforic cu aborigenul-ghid care nu este în stare să înțeleagă confuzia turiștilor și continuă să demonstreze „strălucirea de expert în domeniu” fără a atrage atenția la cei ce îl ascultă;

5. Nerecunoașterea asimetriei învățării și predării. Este evidentă în cadrul orelor când atenția celor ce învață se reduce vădit după 20 de minute, profesorul rămânând activ și energic. Eșecul se produce când procesul este construit doar pe discursul profesorului fără a fi implicați elevii;

6. Ignorarea particularităților individuale și a stilurilor individuale de învățare a elevilor. A pretinde că aceeași formă de învățare este bună pentru toți înseamnă a nega una dintre cele mai mari valori ale democrației: dreptul de a fi diferit;

7. Învățarea la nivel se efectuează în mare parte și în afara sălii de clasă, timp în care profesorul nu are forme de control asupra formelor de învățare pe care le aplică elevii;

8. Profesorii ignoră prioritățile competitive ce derivă din sarcinile date de către colegii care predau alte discipline școlare.

Elevii și-ar dori ca profesorul proiectând formele de interacțiune didactică să-și amintească cum a învățat el. Calitatea interacțiunii iar putea fi îmbunătățită dacă profesorul ar accepta că el poate și are ce învăța de la elev, precum și elevul de la profesor. [Alexeev, N., 2006].

Există din ce în ce mai multe dovezi că implicarea elevilor în sarcinile de învățare fac ca abordările lor să difere mult. Fiecare profesor a întâlnit elevi care pot să dea înapoi în esee și

reflexe exact ceea ce au învățat de la profesor la ore. Dar sînt elevi care fac un efort pentru a dezvolta propria perspectivă și sinteză asupra temei studiate. Aceste două intenții extreme au fost identificate ca abordare superficială a învățării și abordare profundă.

Nivelul superficial de procesare a informației în care elevul ia o poziție pasivă este exact pe următoarele momente: acoperirea conținutului; volumul informației; găsirea „răspunsurilor corecte”; asimilarea bucăților de informații nescimbate; învățarea cuvînt în cuvînt.

Nivelul profund de procesare a informației în care elevul ia parte activă este axat pe alte momente:

- identificarea esenței informațiilor studiate;
- examinarea dovezilor ce stat în spatele argumentului; obținerea imaginii tabloului general;
- identificarea implicațiilor noilor informații;
- conexiunea informațiilor noi cu cele știute deja/studiate la alte lecții, discipline de studiu;
- identificarea aspectelor neclare și căutarea explicațiilor (inclusiv de la profesor);
- formarea concluziilor [Nedelcu, A., Palade, E., 2008].

Elevii care acceptă nivelul superficial de studiere cunosc dar elemente ale unui întreg, necunoscînd caracteristicile esențiale ale întregului. O astfel de abordare un nivel profund de studiere reușesc să formeze competențe cognitive de nivel înalt, să-și valorifice potențialul, să achiziționeze volumul de informații necesare pentru a forma o viziune proprie asupra lumii înconjurătoare, să formeze opinia sa despre acestea, să dea o apreciere realității. O astfel de împărțire a celor ce învață este determinată de perceperea procesului de învățare. Cercetările în domeniu (V. Guțu,) au identificat **5 stadii de înțelegere a procesului de învățare** de către cadrul didactic:

1. **Învățarea ca multiplicare/înmulțire a cunoștințelor.** Elevul adesea percepe învățarea ca ceva dat de către profesorul decît ca ceva care trebuie să facă singur sau pentru sine. (Astfel de elevi pretind că ar vrea să știe cît se poate de multe).

2. **Învățarea ca memorare.** Elevul are un rol activ în memorare, dar informația nu este transformată într-o achiziție personală. Învățarea este „umplerea capului”. (Este suficient doar să scrii și evident aceasta se va menține în memorie).

3. **Învățarea ca achiziționare a faptelor sau proceselor de care urmează să te folosești.** Învățarea include abilități, algoritme, formule care aplicate acum și de care elevul va avea nevoie pentru a opera cu ele mai tîrziu, dar nu și transformări a ceea ce a învățat cel ce învață. (El trebuie să pot face aceasta doar pentru că voi fi întrebat la examen).

4. **Învățarea ca obținere a sensurilor.** Elevii încearcă activ să abstractizeze sensurile informațiilor noi în procesul de învățare. Învățarea este încercarea de a pătrunde lucrurile astfel, încît să poți înțelege ce se petrece / întîmplă, adică să faci conexiuni și să poți înțelege ce se petrece / întîmplă, adică să faci conexiuni și să interpretezi informațiile. (Eu voi fi în stare nu doar să memorez lucrurile, ci să le explic celor interesați).

5. **Învățarea ca înțelegere a realității.** Învățarea dă posibilitatea să percepi lumea în mod diferit. Astfel de învățare a fost denumită învățare personală și plină de sens – învățare semnificativă. (Cînd ai învățat, într-adevăr, poți percepe aspecte ale lucrurilor pe care nu le observai altădată. Totul se schimbă și poți să vezi lucrurile dintr-o nouă perspectivă, lărgînd măsura în care cunoaștem lucrurile. Ceea ce ai învățat este în conexiune directă cu ceea ce faci în fiecare zi, are valoare, este aplicat la necesitate).

Deci putem conchide: *designul reușit al interacțiunii didactice este identificat de către profesor cu mai multă ușurință în contextul cunoașterii și acceptării paradigmei celui ce învață, ceea ce ne-au demonstrat argumentele precedente, dar ne lasă spațiu pentru a elucida și eficiența actului educativ care face parte tot din sfera relațiilor interpersonale.*

Reușita dezvoltării calității de subiect și a autoactualizării depinde și de interacțiunea pedagogică afectivă. La stabilirea caracteristicilor interacțiunii pedagogice afective în învățarea

centrată pe copil este necesar să se ia în considerație, pe de o parte, obiectivele educației, iar pe de altă parte, psihologia tineretului contemporan [Guțu, V., 2008].

Calitatea de subiect al elevului implică cunoașterea de sine și autoedificarea. Elevul în calitate de subiect al activității de învățare își construiește identitatea. **Identitatea este percepută de cercetători într-o perspectivă dinamică nu ca un dat construită odată pentru totdeauna.** De aici, marea importanță acordată interacțiunilor dintre subiect și mediu: individual nu-și construiește niciodată identitatea singur. Această construcție depinde atât de judecata celorlalți, cât și de propriile sale orientări. Apoi subiectul ar dispune de mai multe identități, care s-ar manifesta succesiv sau simultan, după contextul în care se află el: identitate culturală, identitate grupală, identitate socială, identitate profesională etc. Aceste diferite identități ar fi integrate într-un tot structurat, ducând la o anumită coerență. După E. Erikson, în cursul dezvoltării sale, fiecare copil trece printr-o succesiune de forme pe care le dă acestor imagini despre sine în viitor: speranța pe care o am și pe care o dăruiesc, ceea ce pot să vreau în mod liber, ceea ce îmi imaginez că voi fi, ceea ce pot învăța să fac să funcționeze, idealurile la care aspir.

Unii cercetători, cum ar fi Franșise Bariand și Hector Rodriguey-Tome preferă noțiunea de concepție de sine în locul celei de identitate. Orice individ, adult sau adolescent are mai multe concepții despre el însuși; despre el ca „obiect” de cunoaștere definit printr-o multitudine de atribute, fizice, materiale, psihologice, sociale, relaționale: „eul” („moi”), și despre el ca „subiect” al experienței: „eu” („je”). Aproape toți specialiștii admit actualmente că ansamblul concepțiilor despre sine formează un „sistem” multidimensional, organizat, în același timp, stabil și modificabil, dinamic, evolutiv, activ.[]

Pentru sociologul Claude Dubar, identitatea se construiește în copilărie, dar trebuie să se reconstruiască pe tot parcursul vieții. Ea este produsul socializării succesive, în care intervin două procese identitare: primul privește atribuirea de identitate de către instituții și agenți în interacțiune directă cu individul; al doilea privește interiorizarea activă, încorporarea identității de către indivizii însuși. Astfel, instituția școlară conduce la construcția unor viziuni particulare despre sine și despre ceilalți: ea propune adolescentului o anumită reflecție asupra lui însuși. [apud, în Guțu, V., 2008,p.52].

Înțelegerea și însușirea gândirii reflexive conduc copilul spre a se afirma ca subiect, a se concepe clar ca subiect al reflecției și acțiunii sale, a se afirma ca agent autonom și responsabil al propriei sale dezvoltări.

Concepțiile despre sine se construiesc, în general, pe baza informațiilor colectate în experiențele în interacțiune socială, în care individul se percepe pe sine și în atitudinile și părerile celorlalți despre el. În procesul de transmitere a informației și de influențare a dezvoltării personalității este implicat educatorul/profesorul, părintele, diferite grupuri sociale: prieteni, colegi, vecini, etc. influența acestora poate fi contradictorie, cu efecte pozitive ori negative asupra devenirii personalității. Acest context imprimă activității pedagogice rolul de focalizator de influențe.

În acest context, o importanță deosebită revine atitudinii profesorului față de elev și integrarea socială a fiecărui copil, crearea unui mediu constructiv lipsit de riscuri pentru fiecare.

Atitudinea profesorului față de elev manifestată în comportament și comunicare influențează asupra formării imaginii de sine a copilului și se răsfrânge asupra formării personalității acestuia. Atitudinea profesorului față de elev constituie un factor determinat în formarea identității copilului.

Analiza prevederilor teoretice în direcția dată ne-au dat posibilitatea să conchidem că permanent atent la opțiunile elevilor, învățătorul trebuie să asigure întrunirea tuturor factorilor situației educative, rolul său fiind considerabil în faza organizării clasei, astfel încât să permita fiecărui elev să lucreze liber. **Relația pedagogică trebuie să se bazeze pe înțelegere, încredere, cooperare.** În această concepție, învățătorul nu mai este superiorul care recurge la constrângere, ci un elev mai mare printre alți elevi, care caută împreună cu ei, muncește în mijlocul lor, îi îndrumă, îi ajută. Rolul său trebuie să fie doar de ajutorare, de sprijin.

Chiar dacă nu mai este în centrul clasei, locul învățătorului rămâne acela al unui conducător abil și discret. Coborât de la catedră, el devine mai prezent și mai important, căci trebuie să creeze neîncetat. *În acest sens, învățătorul se ocupă de organizarea clasei, alege tehnicile de grup și instrumentele necesare în învățare, toate în funcție de nevoile elevului și ale grupului și nu de un program preconțuit și uniform.*

Într-o astfel de cooperare, învățătorul ar putea avea, după C. Freinet, următoarele obligații:

- să primească într-o ambianță favorabilă dorințele elevilor;
- să deceleze interesele fiecăruia;
- să creeze un mediu polivalent, incitator la creativitate;
- să fie martor binevoitor și furnizor de securitate și de ajutor discret pentru elevi;
- să le aprobe și să le motiveze cultivarea zonelor de interes;
- să le pună la dispoziție, dacă este necesar, sursele de documentare și informare care permit depășirea dificultății;
- să canalizeze gândirea care uneori riscă să se piardă în operații parazite;
- să favorizeze comunicarea, să planifice și să coordoneze strategiile individuale de studiu;
- să organizeze și să structureze valorificarea colectivă, sinteza, aplicarea descoperirilor și a creațiilor fiecăruia;
- să depășească situațiile de tensiune sau blocaj, indiferent dacă provin din cauze interne sau externe. [apud, 22, p.76]

Învățătorul trebuie să fie plin de calitate. El trebuie să fie deschis, primitiv, permeabil, astfel ca elevul să știe dinainte că are cine să-l încurajeze și să-l ajute dacă va fi necesar. Un simț al observației deosebit îi va fi util pentru a sesiza tendințe greu de perceput sau obiecții în curs de a se naște în sufletul elevului.

O condiție esențială a bunei cooperări este ca învățătorul să conceapă ajutorul pe care trebuie să-l acorde elevilor atunci când și atât cât au nevoie. În această concepție, copilul nu trebuie lăsat niciodată să eșueze. Trebuie făcut astfel încât el să reușească, ajutându-l, dacă trebuie, printr-o generoasă participare a învățătorului. Copilul să fie mândru de realizarea sa. Astfel, metaforic vorbind, el poate fi dus până la capatul lumii.

Ne permitem să încheim prin cuvintele pedagogului francez Celestin Freinet, care încearcă, prin pedagogia sa de parteneriat educațional elev-profesor, să-l facă pe profesor/învățător să folosească strategii care să permită elevilor să se dezvăluie și să se califice: **„Clasa bună este aceea în care fiecare elev va fi cel dintâi într-o privință oarecare...Nu există aristocratism sau rasism pedagogic. Suntem obligați să procedăm în așa fel încât fiecare copil să se accepte pe sine și, acceptându-se, să poată fi artizanul propriei promovări.”**

2.2 Configurarea strategiei educaționale în noua paradigmă educațională

Vreau să-mi învăț elevii cu care lucrez să aprecieze valoarea și plăcerea muncii. Dar ca să-îi urmesc trebuie să le supraveghez fiecare mișcare...și să-îi aud văitându-se la fiecare pas...ba că este greu, ba că nu se descurcă, ba că nu au timp, ba că nu li s-a mai cerut să facă așa ceva...E mai ușor să programez bine activitățile și să le fac eu singur pe toate. Oare de ce elevii nu sunt capabili să-și vadă de îndatoriri și să-și facă cu plăcere, fără să fie nevoie să tragi de ei și să-îi verifici tot timpul??? Cum ar trebui să acționez pentru a-i determina să lucreze mai ușor, cu mai multă bucurie și satisfacție, dar cu un efort mai mic??? (prelucrare și adaptare după S. Covey, 1995, p. 4).

Cu siguranță că asemenea întrebări îi macină de multe ori pe profesori, în încercarea lor continuă de a obține performanțe mai bune cu elevii pe care îi îndrumă. Și chiar dacă unii dintre ei au mai multă experiență în procesul de învățămînt, asta nu înseamnă că au rezolvat problema. Dimpotrivă, uneori o pot face mai bine profesorii debutanți, neîncorsetați, încă, de rutina zilnică a activității la catedră. Oricum, toate întrebările converg către același aspect al activității profesorului, și anume cel implicat de elaborarea unui răspuns coerent la întrebarea **“Cum voi face?”**. Aceasta ne plasează în plin miez al **conceptului de strategie educațională** pe care l-am detaliat în unitatea 1.

Generalizînd cele studiate, putem aprecia, urmînd considerațiile Elenei Joita (1994), că numeroasele variante de definire a *strategiei educaționale* prezentate acoperă o arie largă, de la menționarea ei ca element al procesului învățării (didactica clasică); la limitarea ei la metode, procedee și moduri de rezolvare a unei sarcini de lucru; respectiv la prinderea în sfera ei a întregii realizări efective a unui obiectiv sau a mai multora, ca element de bază al proiectării și realizării activității. Reducerea *strategiei educaționale* doar la o parte a elementelor sale componente (procedee, metode), extensiunea acesteia, dincolo de structură, la funcționalitate și procesualitate (acțiuni, modalități de programare, decizii, acțiuni decompozabile în decizii-operatii) sau centrarea unilaterală a semnificației sale doar pe unul dintre procesele componente ale actului didactic (dirijarea învățării, activități de instruire, predarea-învățarea unui volum de informații) sunt doar câteva dintre aspectele asupra cărora teoria pedagogică trebuie să se pună de acord în chestiunea definirii strategiei didactice.

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 cînd 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 cînd se pune problema configurării 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. Integrînd 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 adaugăm 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 exprima 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;
- ✚ folosirea cu precădere a unor metode de tip acțional, cu caracter aplicativ;
- ✚ însușirea unor metode și tehnici de munca intelectuală;
- ✚ informatizarea strategiilor prin integrarea învățării asistate de calculator;
- ✚ îmbinarea activității frontale cu cea pe grupe și individuale;
- ✚ realizarea diferențierii și personalizării activității 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.

Din această perspectivă, se poate proceda la o evidențiere a două sensuri de bază ale termenului:

- ❖ *sensul restrîns*, în care prin strategie centrata pe elev/subiectul învățării desemnăm un plan de acțiune educativă orientat spre cunoașterea nevoilor educative ale elevului;
- ❖ *sensul larg*, în care prin strategie centrată pe elev/ subiectul învățării se desemnează o paradigmă experiențială a instruirii, bazată pe valorizarea aspirațiilor și abilităților elevului.

Așadar, putem aprecia că există câteva dimensiuni forță ce caracterizează *strategiile educaționale* și pe care este bine să le avem în vedere atunci cînd vom porni la proiectarea și valorificarea acestora (Iucu, R., 2001, p. 98-99):

- ✚ strategia presupune un mod de abordare a unei situații instructiv-educative specifice, atît din punct de vedere psihosocial (relații și interacțiuni), cît și din punct de vedere psihopedagogic (motivație, personalitate, stil de învățare); reprezentările și convingerile cadrului didactic sunt elemente determinante în construcția strategiei;
- ✚ prin intermediul strategiei se raționalizează conținuturile oferite spre învățare, determinîndu-se totodată structurile acționale pertinente pentru atingerea obiectivelor prestabilite; programarea ca activitate distinctă este subînțeleasă;
- ✚ strategia presupune o combinatorică structurală în care elementele de tip probabilist și voluntar se intersectează în dinamica procesului la nivelul deciziei; de remarcat decompozabilitatea acesteia în suite de decizii;

- ✚ strategia are o structură multinivelară: metode, mijloace, forme de organizare a activității, interacțiuni și relații procesuale, decizia didactică, în care dimensiunea finalistă, rezultă din sinteza și interacțiunea elementelor enumerate; instructiv-educative specifice, atât din punct de vedere psihosocial (relații și interacțiuni), cât și din punct de vedere psihopedagogic (motivație, personalitate, stil de învățare); reprezentările și convingerile cadrului didactic sunt elemente determinante în construcția strategiei;
- ✚ prin intermediul strategiei se raționalizează conținuturile oferite spre învățare, determinându-se totodată structurile acționale pertinente pentru atingerea obiectivelor prestabilite; programarea ca activitate distinctă este subînțeleasă;
- ✚ strategia presupune o combinatorică structurală în care elementele de tip probabilist și voluntar se intersectează în dinamica procesului la nivelul deciziei; de remarcat decompozabilitatea acesteia în suite de decizii;
- ✚ strategia are o structura multinivelara: metode, mijloace, forme de organizare a activității, interacțiuni și relații procesuale, decizia didactica, în care dimensiunea finalistă, rezultă din sinteza și interacțiunea elementelor enumerate;
- ✚ strategia se înscrie în demersul de optimizare a educației și instruirii, fiind un mod funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență a procesului.

Având în vedere că strategiile centrate pe elev/subiectul învățării sunt determinate de o multitudine complexa de factori, analiza tuturor acestora este atât un proces foarte dificil cât și, în eventualitatea realizării lui, nu tocmai util, dat fiind nedeterminatul număr al combinațiilor factorilor care determina profilul unei strategii. Totuși, pentru a reuși o apropiere treptată de problematica *strategiilor centrate pe elev*, reamintim, cu rol auxiliar, 2 sistematizări. Prima dintre ele evidențiază necesare corelații între *tipurile de inteligență și stilurile de învățare*, respectiv între *stilurile de învățare și strategiile de învățare* (Lemeni, G., Miclea, M., 2004, p.132-133).

Tipuri de inteligență	Caracteristici	Tehnici eficiente de învățare
Inteligența muzicală » abilitatea de a înțelege și de a crea sunete muzicale	Îi place să cânte, să asculte muzică, să cânte la instrumente muzicale. Este bun la intonarea sunetelor muzicale, la reținerea liniei melodice, la respectarea ritmului și a tempoului muzical. Învață mai bine prin ritm și muzică.	- crearea unor rime, baterea ritmului în timpul învățării; - organizarea informației în modele structurate; - ascultarea unor melodii care nu distrag atenția în timpul studiului; - scrierea unui cântec despre materialul care trebuie învățat.
Inteligența kinestezică » abilitate de a utiliza deprinderile motrice și senzațiile corporale	Îi place să se miște, să atingă și să utilizeze limbajul corporal. Este bun la activitățile fizice, la sport, dans și teatru. Învață prin atingere, manipulare, mișcare, interacțiune cu spațiul și procesare	- studiul în grup, în care fiecare membru explică materialul însușit, iar apoi discută pe marginea lui; - utilizarea practică a conținutului însușit; - acționarea asupra conținutului și crearea unor jocuri;

	a cunoștințelor prin senzații corporale.	- predarea conținutului altor persoane.
Inteligența lingvistică » abilitatea de a comunica prin limbaj	Îi place să citească, să scrie și să spună povești. Este bun la memorare, la nume, locuri, date. Învăță cel mai bine spunând, auzind și cautând cuvinte.	- discutarea conținutului învățat într-un grup de studiu; - citirea textelor și sublinierea capitolelor; - rescrierea notițelor; - recitirea informațiilor sau scrierea unor teme pentru dezbateri
Inteligența logico-matematică » abilitatea de a înțelege raționamente logice și de a rezolva probleme	Îi place să facă experimente, să lucreze cu numere, să pună întrebări și să exploreze modele și relații. Este bun la matematică, la diverse tipuri de raționamente și la rezolvarea de probleme. Învăță cel mai bine prin categorizare, clasificare, munca cu modele și relații abstracte.	- organizarea logica a materialului de învățat; - explicarea secvențialității conținutului altor persoane; - găsirea unor paternuri în informațiile prezentate, - realizarea unor scheme sau grafice; - scrierea unor rezumate ce conțin punctele esențiale ale materialului.
Inteligența spațială » abilitatea de a înțelege o relație spațială și de a percepe și crea imagini	Îi place să deseneze, să construiască, să proiecteze și să creeze obiecte, să se uite la poze și filme sau să se joace cu mașini. Este bun la construirea unor obiecte, realizarea de puzzle și citirea de cărți și tabele. Învăță cel mai bine prin vizualizare, desenarea, utilizarea „reprezentărilor” mentale” și prin munca cu fotografii și culori.	- utilizarea unor diagrame în luarea de notițe, reprezentarea datelor pe o axă a timpului, folosirea unor grafice; - organizarea notițelor astfel încât să fie evidențiate informațiile esențiale; - realizarea unor legături grafice între informații; - sublinierea cu diferite culori a informațiilor importante.
Inteligența interpersonală » abilitatea de a relaționa cu ceilalți și de a le observa sentimentele	Îi place să aibă mulți prieteni, să discute cu oamenii, să facă parte dintr-un grup. Este priceput la	- studiul într-un grup în care fiecare membru explică materialul însușit și apoi se discută pe marginea

	munca cu oamenii, în organizare, comunicare, manipulare și mediere de conflicte. Învăță cel mai bine prin împărtășire și comparare, prin relaționare și cooperare.	lui; - realizarea unor concursuri cu ceilalți elevi; - prezentarea materialului însușit altei persoane
Inteligența intrapersonală » abilitatea de a înțelege propriile comportamente și emoții	Îi place să lucreze singur și să-și urmărească propriile interese. Înțelege propriile emoții, se focalizează pe sentimente și vise, urmărește instinctele, realizarea intereselor/scopurilor proprii. Învăță cel mai bine muncind singur, din proiecte individuale, având un spațiu propriu și beneficiind de o instruire personală.	- învățarea în locuri liniștite, ferite de zgomot; - reflectarea periodică la ceea ce tocmai a învățat; - reflectarea la semnificația personală a informațiilor însușite; - reflectarea asupra Importanței materialului, a efectelor lui asupra celui care învață.

Cea de-a doua sistematizare extinde analiza precedentă, indicând unele raporturi de interdeterminare între stilurile de învățare și strategiile de învățare (Lemeni, G., Mică, M., 2004, p.131-132).

Modalitate senzorială/stil de învățare	Caracteristici	Strategii de învățare
Stil vizual Dacă elevul preferă această modalitate senzorială, procesarea informației se realizează mai ușor prin utilizarea de imagini, diagrame, grafice. În activitățile de învățare, elevul va folosi expresii ca „văd” cu sensul de „înțeleg”.	- vorbește repede; - bun organizator; - observă în special detaliile; - reține mai repede ceea ce a văzut, decât ceea ce a auzit ; - memorează prin asocieri vizuale ; - nu îl distrage zgomotul ; - uita instrucțiunile verbale ; - este cititor bun și rapid ; - preferă să citească, nu să i se citească ; - uneori găsesc greu cuvintele potrivite ;	- sublinierea ideilor principale, a cuvintelor, formulelor matematice cu diferite culori; - oferirea unui timp suficient pentru vizualizarea graficelor, tabelor și imaginilor; - crearea unor scenarii în minte pentru informația citită; - utilizarea unor instrumente de studiu: hărți, tabele, axa timpului, grafice; - transcrierea informației; - vizualizarea informației scrise ;

<p>Stil auditiv Dacă elevul preferă acest stil va folosi exprimările „am auzit”, „sună bine această idee”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - învață ascultând conversații sau prezentări ; - vorbește ritmat, cu sine ; - este ușor distras de zgomot ; - își mișcă buzele și spune cuvintele când citește ; - îi place să învețe cu voce tare - mai bine povestește, decât scrie - este vorbăreț, îi plac discuțiile 	<ul style="list-style-type: none"> - explicarea noilor informații, exprimarea verbală a ideilor; - citirea cu voce tare; - învățarea cu tutori sau într-un grup în care pot să adreseze întrebări, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale
<p>Stilul kinestezic Dacă elevul preferă acest stil va învăța implicându-se în activități și lucrând în grup. Construiește modele sau manipulează obiecte pentru a-și explica o serie de concepte abstracte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - învață prin manipulare ; - vrea să încerce obiectele ; - stă aproape de persoana cu care vorbește ; - este atent la gesturi și gesticulează el însuși ; - memorează mergând ; - nu reține locații geografice decât dacă a fost acolo ; - utilizează verbe de acțiune ; - folosește acțiuni ale corpului pentru a demonstra ceea ce a învățat. 	<ul style="list-style-type: none"> - manuirea obiectelor și uneltelor care trebuie învățate; - aranjarea tabelor și diagramelor într-o ordine corectă; - utilizarea unor mișcări, dramatizări, dans, pantomimă sau joc de rol pentru dezvoltarea memoriei de lungă durată; - vorbește și merge în timpul repetării cunoștințelor; - învățarea prin aplicarea în practică a cunoștințelor învățate.

Teoria susține că cele șapte tipuri de inteligență sunt necesare pentru a funcționa productiv în societate. Învățătorii ar trebui, totuși, să înțeleagă că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță. Aceasta contravine sistemelor tradiționale de educație care sunt axate pe dezvoltare și folosirea inteligenței verbale și matematice.

Învățătorii ar trebui, totuși, să înțeleagă că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță. Aceasta contravine sistemelor tradiționale de educație care sunt axate pe dezvoltare și folosirea inteligenței verbale și matematice.

Activând mai multe tipuri de inteligență, predarea în acest mod poate facilita o înțelegere profundă a materialului.

Astfel, Teoria inteligenței multiple impune ca învățătorii să recunoască și să educe o gamă largă de talente și abilități.

Învățătorii ar trebuie să structureze prezentarea materialului într-un stil care să angajeze majoritatea tipurilor de inteligență. Activând mai multe tipuri de inteligență, predarea în acest mod poate facilita o înțelegere profundă a materialului.

Toți ne naștem cu cele șapte inteligențe, totuși, elevii vor veni la școală cu grade diferite de dezvoltare ale acestor inteligențe. Aceasta înseamnă că fiecare copil va avea un set unic de puncte forte și de puncte slabe. Astfel se explică cât este de ușor (sau dificil) pentru un elev să asimileze informația când este prezentată într-o modalitate particulară. Acesta este foarte strâns legată de stilul de învățare. Multe stiluri de învățare pot fi găsite într-o singură clasă de elevi. De aceea este foarte greu, chiar imposibil, pentru un profesor să adapteze fiecare lecție la stilurile de învățare ale elevilor.

2.3 Sensul științific al strategiei centrate pe elev/subiectul învățării

Întrebarea din titlul de mai sus ridică unele dificultăți ce decurg, de pe o parte, din puterea „idolilor pedagogici” și, pe de altă parte, din cea a practicilor educaționale specifice sistemului educațional.

Altfel spus, deși se apreciază, de regulă, că elevul este în centrul praxisului formativ, în realitate, lucrurile nu stau deloc astfel.

Motivul? Nu știm ce este centrarea pe elev, nu se înțelege semnificația corectă a centrării pe elev, nu se cunosc modalitățile sale de realizare, altfel spus, sunt ignorate.

Centrarea pe elev în literatura de specialitate este înțeleasă/practicată sub următoarele sensuri:

- paradigma cu impact major în valorificarea maximală a resursei umane și în creșterea calității activității;
- poziție etică și deontică ce constă în valorizarea elevului/ subiectului învățării;
- opțiune strategică bazată pe capacitatea elevului/ subiectului învățării (empowerment) în procesul educativ;
- modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile și potențialul elevului/ subiectului învățării.

Putem considera astfel *centrarea pe elev* ca fiind o cale de abordare a procesului instructiv-educativ ce are ca finalitate valorificarea optimă 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 această 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 diversă 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, transformându-se din învățător-emisitor al unicului adevăr didactic în învățător-consilier, facilitator al autoinstruirii. Concomitent, elevul dobândește puteri și drepturi noi, asumându-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 (adecvat, empatic, asertiv, valorificând 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 (renunțând 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 să 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 constrângere, obligativitate sau sancțiune, fără a necesita control din partea adulților);

- să fie activ în relația cu profesorii săi (prin dezvoltarea 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 atât așteptate cât 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, îngreuează 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 său prezentul meu		Acțiunile au logica lor internă de a fi realizate	
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	

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 instructionale 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 Brown, 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-imprescise*, *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 exemplelor, 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 Guglielmo 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 deosebite:**
- 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 rândul 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 rândul lor în:
 - euristice,
 - explicativ-investigative,
 - conversația euristică,
 - descoperirea independentă
 - problematizarea,
 - observarea investigativă,
 - experimentul faptic,
 - 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-uristic* – 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 algoritmicizat* – 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 definiții 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 procedeeilor 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 expositive;
- ✚ 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]

Generalizînd cele relatate mai sus, 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 întîi de toate la concepția pedagogică generală dominantă, la perioada istorică, la cadrele didactice care sînt implicate în procesul de instruire.

Deaceea, 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 problematicei 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 învățămîntului 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 decît alta.

Conștientizînd 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 rămîne 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 cognitiv-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 curînd 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 gîndească singur după legile matematice, 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., Eraut, 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, evitîndu-se dominanța metodologică și promovîndu-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 învățămînt 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 atît cu valențe cognitiv-operaționale (cercetarea și cunoașterea prin munca în echipă), cît 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 atît în sensul restructurării sistemului de procedee utilizate, cît 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.

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
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri	Facilitează și moderează învățarea
	Impune puncte de vedere	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii
	Se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte	Este partener de învățare
Modul de realizare a învățării	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice
	Competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare	Învățare prin cooperare
Evaluarea	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor	Măsurarea și aprecierea competențelor
	Accent pe aspectul cantitativ (ce știe elevul)	Accent pe elemente de ordin calitativ (valori, atitudini)
	Vizează clasificarea „statică” a elevilor	Vizează progresul de învățare la fiecare elev

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

Reperle 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 înnăscută 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 postulată 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 menționată 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 trăsăturilor 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 clasa 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.

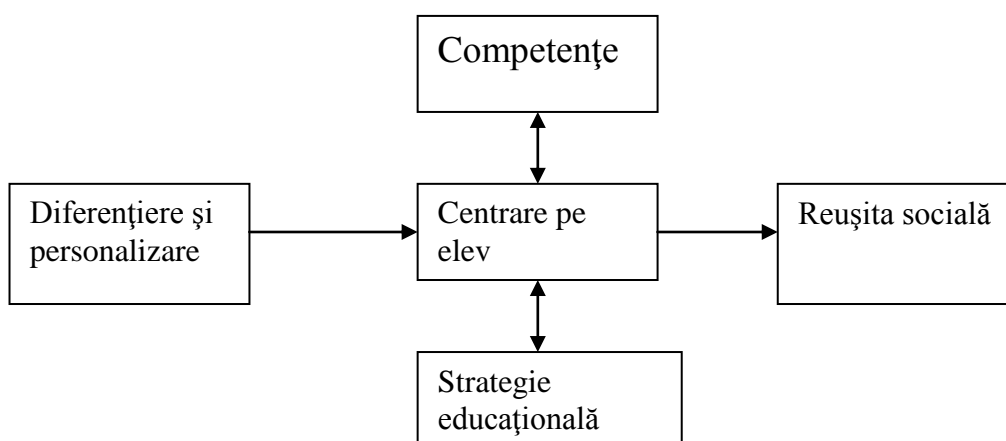
Analizând comparativ concepția tradițională asupra activității instructiv-educative și cea asupra activității diferențiate, inclusiv a celei centrate pe elev/subiectul învățării, în scopul evidențierii impactului celei din urma asupra dezvoltării elevului în raport cu propriul potențial, este semnalată 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 facute 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).



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

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 urmărite 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 său 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 măsură 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, însă, o interacțiune flexibilă între acțiunile profesorului și acțiunile elevului, este necesar să se țină seama de potențialul acestuia de pe urmă: motivație, capacitate de a acționa 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 înălțări de situații educaționale concrete. Prin intermediul său, 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.

Correspondența 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

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

Imput (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

	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 zona 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

începe, 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. Următoarele sugestii pot facilita o învățare activă:

- Învățarea prin descoperire, cu ajutorul materialelor concrete (texte, produse, obiecte);
- Acordarea unui timp de reflecție, în care elevul alcatuiește un răspuns punctual la o situație dată;
- Alcătuirea de grupe de elevi, care primesc o sarcină parțială din sarcina cursului ;
- Încurajarea gândirii critice;
- Utilizarea metodelor de grup (focus grup, brainstorming, etc.) în căutarea răspunsurilor adecvate;
- Învățarea pe bază de proiect, conceperea activității didactice ca proiect de cercetare aplicată.

d) Avantajele strategiei. Principalul beneficiu al utilizării învățării active este rata mai bună a învățării. Al doilea beneficiu este dezvoltarea abilităților de muncă individuală și de grup, exersarea abilităților metacognitive și dezvoltarea gândirii critice (Felder, Brent, 1996).

e) Dezavantajele strategiei. Rațiunea pentru care învățarea activă este mai puțin utilizată de către profesori este consumul mare de timp și restructurarea didactică necesară. Metodele expositive permit transmiterea unei cantități mai mari de informație pe unitate de timp.

f) Exemplu de utilizare a învățării active

Scopul activității: realizarea lecturii unui număr de trei texte literare

Subiecții: elevi de ciclu primar.

Justificarea temei: Stimularea lecturii se face prin experiențe de lectură pozitive. O modalitate practică de a realiza această experiență este lectura unor materiale la alegere.

Etape:

- Elevii sunt împărțiți în grupuri (eventual grupurile se diferențiază pe tipuri de lecturi);
- Fiecare elev caută o lectură interesantă apelând la cel puțin două surse (de exemplu: recomandări ale învățătorului, părinților etc.);
- Fiecare elev citește un text literar;
- Textele citite sunt prezentate și dezbătute în cadrul grupului în întâlniri informale;
- Întreg grupul selectează un text pe care o citește fiecare membru;
- Grupurile prezintă și dezbate textele citite;
- Se selectează un text pe care o citește toată clasa;
- Se dezbate textul.

Competențe dezvoltate (exersate): metacognitive, de gândire critică, de lucru în echipă

Simularea de cazuri

a) Ce este? Simularea de cazuri este o strategie de didactică bazată pe date contextuale (reale sau imaginare) în situații reale sau care aproximează realitatea. Simularea de cazuri necesită formularea de rezolvări punctuale pentru fiecare caz.

b) Ideea de bază. Contextele și datele reale sunt esențiale pentru construirea unei activități didactice semnificative pentru subiect. Pe lângă abilitățile necesare rezolvării problemei punctuale se exersează și abilități generale de lucru în echipă, organizare și planificare.

c) Descriere. Simularea de cazuri este o modalitate de a prezenta conținuturi didactice într-o formă coerentă, neformalizată, recunoscutibilă de către elev. Simularea poate conține situații și date reale sau concepute special în acest scop, dar care simulează situații ce pot fi întâlnite în realitate. Din punct de vedere psihologic, putem considera această strategie ca un antrenament (training) de scheme cognitive sau scripturi (scenarii).

În mod tipic, o simulare conține următoarele elemente (Davies, Wilcock, 2004):

- Un scenariu bazat pe date reale, chiar dacă acesta este uneori simplificat
- Date concrete, care oferă baza deciziei sau a rezolvării problemei
- O întrebare deschisă, ce permite formularea de răspunsuri multiple, din perspective diferite.

Simularea poate fi efectuată individual, pe grupuri sau cu o clasă întreagă. Ea poate fi dirijată de către profesor (în clasă) sau neregulată (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 așezată 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). Abilițările sociale sunt dezvoltate prin aderarea elevilor la normele grupului, care pot fi predefinite (de către profesor) sau autodefinite (de către grup). Strategia încurajează exprimarea elevilor în grupul din care fac parte, gândirea critică, munca în echipă, dezvoltarea abilităților metacognitive.

Ideal este ca, în cazul adoptării acestei strategii, să selectăm teme și activități bazate pe experiențe anterioare ale elevilor. Dacă activitățile selectate sunt importante/interesante pentru elevi, gradul lor de implicare în activitate crește exponențial.

În cazul în care selectăm activități incluse în programa școlară, este important să ne asigurăm ca acestea permit perspective multiple, interpretări diverse și libertate de exprimare.

d) Avantajele strategiei. Strategia poate fi folosită cu succes, indiferent de disciplină, deoarece este o strategie ce angajează cognitiv elevul. Prin forma sa, ea solicită activitate și implicare din partea elevului. Lucrul în grup solicită o minimă perioadă de organizare a acestuia și a sarcinii. De obicei, sarcinile se distribuie în grup, astfel încât toți elevii sunt cuprinși în activitate.

e) Dezavantajele strategiei. Deși este o strategie relativ simplă, aplicarea învățării colaborative presupune o minimă experiență din partea profesorului. Flexibilitatea strategiei, care permite profesorului să elaboreze sarcini și activități, poate conduce la o aplicare greșită a acesteia. Ca să fie corectă, elevii trebuie să aiba putere de decizie asupra sarcinii, procedurilor și evaluării rezultatelor.

f) Exemplet de utilizare a învățării colaborative

Scopul activității: dezvoltarea capacității de comunicare în echipă, provocarea emoțiilor pozitive, cultivarea responsabilității sociale și personale, formarea abilităților de gândire. Tehnica Cercul. Subiectul „*Cel mai bun lucru din clasa mea este ...*”

Subiecții: elevi de ciclul primar.

Justificarea temei: oferirea șanselor egale tuturor elevilor de a-și exprima punctul de vedere în procesul de căutare a soluțiilor pentru o problemă ce privește întreaga clasă.

Etape:

Activitatea se desfășoară cu elevii așezați în sala de clasă. Diriginta împreună cu elevii va stabili regulile de discuție în cerc. De exemplu: „Ocupați-vă locurile în cerc așa cum doriți”. În continuare le va propune elevilor prin tragere la sorți să identifice cine va începe discuția, apoi va pune în mijlocul cercului un poster cu suport, pe care este scris din timp subiectul discuției, încât subiectul să fie văzut bine din toate părțile.

Conversația va începe cu elevul care a câștigat la sorți și după acele de ceasornic va ordona șirul vorbitorilor în sensul ales de comun acord. De asemenea, diriginta va atenționa faptul că vor vorbi doar când le va veni 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 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 oferi 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.

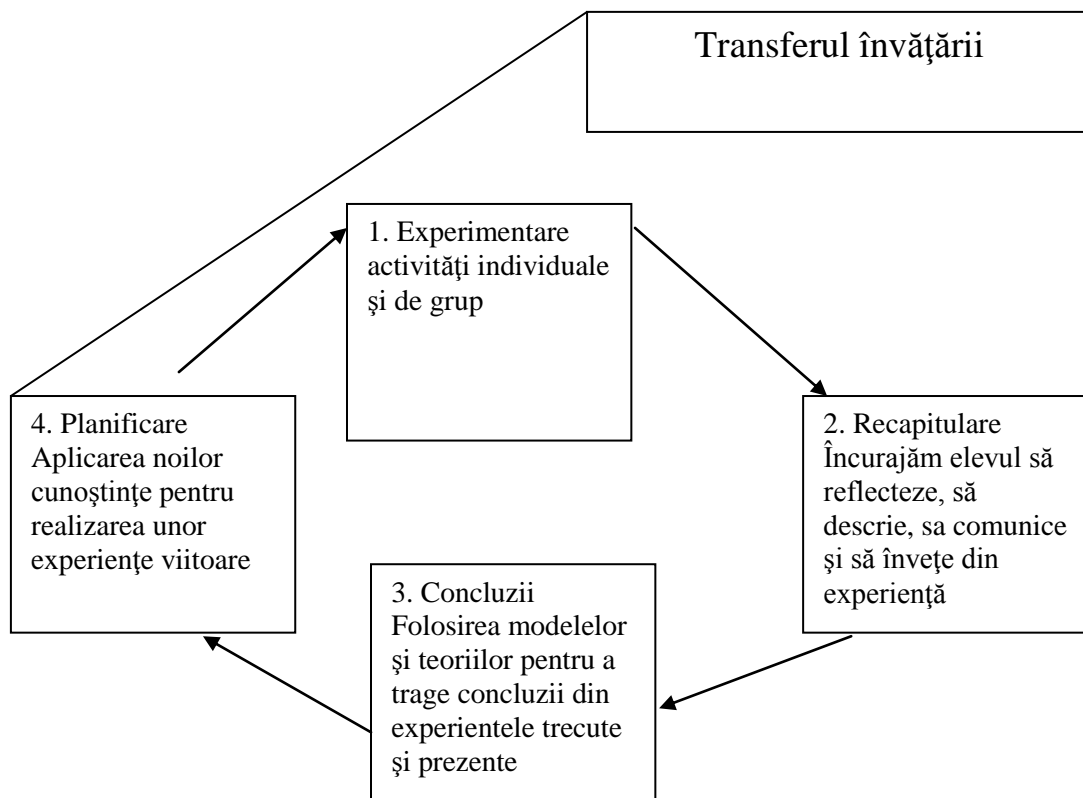
Învățarea experiențială

a) Ce este? Învățarea experiențială este o strategie didactică bazată pe ideea că 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 psihologică, omul tinde să 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 al lui Kolb, denumit Ciclul Învățării Experiențiale (CIE). Conform acestui model evaluarea are patru etape:



Acest model (Exter, 2001) stipulează existența a patru etape:

1. etapa experiențială - etapa concretă, activă, în care elevul este expus unei experiențe de învățare;

2. etapa reflexivă-recapitulativă, în care elevul observă consecințele acțiunii sale, analizează experiența de învățare;

3. etapa concluzivă - este o etapă a conceptualizării experienței, bazată pe observația elementelor comune cu alte experiențe similare;

4. etapa de planificare - este o etapă activă, de planificare și experimentare a unor noi experiențe.

d) Avantajele strategiei. Dintre strategiile analizate, strategia experiențială este cea mai non-directivă și centrată pe experiențele elevului. Marea ei calitate constă în flexibilitatea acesteia în raport cu situații concrete. Deși modelul Kolb este preferat de majoritatea profesorilor, există diverse variante ale acestui model. În orice caz, trei elemente sunt indispensabile:

- existența unei experiențe de învățare
- existența unei perioade de reflexie
- existența unei perioade de planificare a noi experiențe pornind de la datele proaspăt învățate.

Această strategie poate fi folosită în orice context, în variante mai mult sau mai puțin controlate de profesor.

e) Dezavantajele strategiei. Ca orice strategie centrată pe elev și această se realizează cu consum mare de timp. În plus, strategia necesită o implicare reală a elevului în experiența 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 vîrstă 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 legăturilor cărora i se supune ;

6. Crearea modelelor – reproducere schematică a unui corp, fenomen, proces, pentru a facilita studiul acestuia.

Desfășurare. 1. Explorare – clasa s-a deplasat în pădure pentru a cerceta un spațiu acoperit cu frunze, prin secționare, pentru: a vizualiza etajarea frunzelor în diferite stadii de putrefacție; a descoperi, ce se află printre frunze căzute (crenguțe, fructe); a identifica unele viețuitoare ce se adăpostesc printre frunze căzute.

Informații pentru învățători:

* *Litiera* (Litieră (<fr. *litier*; lat. *lectica*) – pat sau scaun special, purtat de oameni sau de animale, folosit ca mijloc de locomoție în antichitatea romană, în evul mediu și în unele țări orientale. Astfel, litiera pădurii reprezintă „patul” pădurii.) *pădurii* – strat organic, aflat îndeosebi la suprafața solului de pădure, alcătuit din frunze moarte, ramuri, fructe.

* *Componența și grosimea litierii* depinde de speciile predominante de arbori și de anotimp. De exemplu, la sfîrșitul verii:

- în pădurile de tei stratul de litieră este foarte subțire, pe alocuri greu de identificat (în contact cu solul, frunzele e tei putrezesc foarte repede);

- în pădurile sau fișiile forestiere, în care predomină copacii coniferi (pinul, molidul), stratul de litieră este foarte gros, pînă la 10 cm.

* *Importanța litierii pentru pădure:*

- apără solul de acțiunea mecanică a ploilor, a animalelor;

- absoarbe o parte din precipitații, înlesnind pătrunderea treptată, lentă a apei în sol;

- constituie o sursă importantă de substanțe organice, generatoare de humus, care rezultă din descompunerea resturilor organice.

© **Strategia „Știu / Vreau să Știu / Învăț”** a creat un cadru optim pentru activitatea de explorare în fazele evocare și reflecție (în sala de clasă):

- elevilor li s-a explicat (în mod accesibil vârstei) sensul noțiunii *litiera pădurii*;

- elevii au colaborat în perechi și au evocat ceea ce cred că știu și ce vor să afle despre litiera pădurii;

- după expirarea timpului acordat, elevii au enunțat ideile formulate, iar învățătorul le-a notat în tabelul demonstrativ. În cadrul reflecției asupra activității exploratorii pe teren, în bază de brainstorming în perechi/echipe, s-a completat ultima coloană din tabelul 6.

<i>Litiera pădurii este stratul de suprafață a solului din pădure</i>		
Ce credem că Stim.?	Ce vrem să aflăm?	Ce am aflat?

© **Tehnica „Harta conceptuală”** a favorizat reflecția asupra rezultatelor activității exploratorii, oferind oportunități prielnice manifestărilor personalizate ale creativității:

- fiecărui elev i s-a distribuit o cartelă care reprezintă litiera pădurii, toamna;
- elevii au colorat cartela folosind culori potrivite;
- elevii au enumerat elementele componente ale litierei, care i-au conferit fiecare din culorile folosite, și au alcătuit legenda reprezentării de mai jos (fig. 1)

Verde	<i>frunze căzute recent; lăcuste, ploșnițe, greieri; coii de nucă.</i>
Galbe	<i>frunze de mesteacăn, de plop; scorușe.</i>
Roșu	<i>frunze de arțar, de frasin; măceșe, coarne; buburuze.</i>
Maroniu	<i>rămurele; fructe de arțar, ghinde, alune, nuci; conuri de pin, molid.</i>
Negru	<i>furnici, rădaște.</i>
Violet	<i>porumbele, pomușoare de boz.</i>

Figura 1

Informații utilizate de învățătoare:

♣ *Fenomenele autumnale* de scurtare a zilei și scădere a temperaturii aerului determină pregătirea plantelor (adaptări) pentru „somnia” de iarnă, printre care schimbarea culorii frunzelor și căderea lor.

♣ *Culoarea frunzelor* se schimbă din cauza clorofilei (substanța ce le dă culoare verde), care începe să se descompună, să se transforme și să se producă în cantități reduse ca rezultat al scurtării zilei și răcirii vremii. Noile culori sînt prezente tot anul în frunze, pigmentii corespunzători fiind mascați, pe vreme caldă, de clorofilă. Galbenul autumnal al mesteacănului și al plopului este cauzat de xantofilă, roșul și oranjul arțarului provine din cartotină, bordoul și maroniul prunului – din antocianină.

♣ *Căderea frunzelor* se datorează formării unui strat de celule separatoare speciale. Acesta alcătuieste o lamă transversală îngustă, care cuprinde țesuturile de la baza pețiolului. La căderea frunzelor, lamela mijlocie a acestor celule se gelifica, frunza nu se mai găsește în legătură cu tulpina decît prin fasciculele conducătoare și cade la cea mai mica adiere de vînt.

♣ *Pentru ecologia pădurii*, căderea frunzelor (indiferent de culoarea lor) are un rol foarte important. Pe măsură ce frunzele se descompun, ele eliberează carbon, nitrogen și alt substanțe chimice, furnizînd solului nutrimente pe care copacii le vor asimila în sezonul următor. Frunzele căzute sînt vitale pentru existența și dezvoltarea unor viețuitoare, de exemplu, pentru un grup de insecte numite fitofagi (nimfe de muște, izopode, larve ale altor insecte). Fitofagii, la rîndul lor, sînt o sursă importantă de hrană pentru alte viețuitoare (zoofagi, de exemplu, brotăcei, ciocănituri, granguri.)

♣ *Rămin mereu verzi* majoritatea arborilor coniferi (molidul, pinul, tuia). Coniferele au fibre relativ spongioase, care le permit să se îndoie și să se clatine, fără a se rupe. Ramurile sînt lăsate în jos, permițînd zăpezii să cadă, fără a le provoca daune. Frunzele au formă de ace sau

solzi mici, sînt impregnate cu rășină, care împiedică înghețarea celulelor, și acoperite cu un strat de ceară, care împiedică evaporarea apei.

♣ *Utilizarea frunzelor căzute* poate fi diversă, în funcție de specia plantei: în hrana omului, în scop furajer, în medicină, în vopsirea fibrelor textile, în scop ornamental.

☉ *Tehnica „Ghidul pentru învățare”* a fost utilă în cadrul activității de **investigare constatativă**, la faza realizării sensului:

- elevii au citit independent textul prezentat de învățător;
- la tablă s-a afișat ghidul pentru învățare;
- elevii au colaborat în echipe și au formulat răspunsuri la itemii din ghid;
- s-au prezentat și s-au discutat frontal răspunsurile obținute.

FRUNZA (Emil Girleanu)

S-a desfăcut din mugur, într-o dimineață caldă, la început de primăvară. Cea dintîi rază de soare s-a împletit pe dînsa, ca o sîrmă de aur, făcînd-o să tremure de fericirea unei asemenea atingeri. Ziua întîii i se păru scurtă și apropierea nopții o mîhni.... Dar raza cobori din nou și toată ziua, încălzită, frunza se scaldă în albastrul văzduhului.

În scurtă vreme se desfăcu mare, verde, mai frumoasă ca toate, mai sus decît celelalte, tocmai în virf. De deasupra îi cădea lumină, dedesubt se ridica pină la ea mireasma crinilor albi, singuratici, cu potirul plin de colbul aurului mirositor.

Și trecu mult pînă ce, odată, vîntul de toamnă începu să bată. Zilele erau mai răcoroase, nopțile mai reci, cerul arareori curat.... Apusurile erau ca sîngele și parcă înroșeau și pămîntul. Frunza își simți puterile slăbite; cu greu putea să ție piept vîntului care o clătina în toate părțile; cîteva tovarășe, smulse, fluturată prin aer, apoi fuseseră duse departe.

Frunza tînjea, se îngălbenea; celelalte, de pe același copac, parcă se îngălbeniseră și mai repede. Începuseră să cadă. Frunza auzea mereu, de acolo, din vîrf, foșnetul cobitor al tovarășelor ce o părăseau, strecurîndu-se ușor ca o șoaptă, așternîndu-se jos, într-un lăicer, pe deasupra căruia vîntul alerga grăbit.

De dimineață pînă seara, și noaptea, frunzele cădeau întruna. Unele mai repezi, altele mai domoale, legănîndu-se în aer ca o aripă de fluture, aninîndu-se de ramuri și cerînd ajutor; numai într-un tirziu, dîndu-se învinse, cădeau îngropîndu-se între celelalte....

Ghid de învățare

1. Ce anotimpuri descrie autorul? Găsiți secvențele corespunzătoare din text.
2. În ce anotimp apar frunzele și de ce au nevoie pentru a crește și a se dezvolta normal?
3. Cum credeți, de ce cad frunzele toamna?
4. Numiți 2-3 copaci mereu verzi. Știți de ce rămîn verzi?
5. Cum credeți, de ce Pămîntul, în atîția ani de existență, nu sa acoperit complet cu frunzele căzute?
6. Ce importanță au frunzele căzute pentru pădure?
7. Este bine de a da foc frunzelor căzute? Aduceți argumente pro și contra.

☉ *Tehnica „Explozia stelară”* a fost potrivită pentru sinteza rezultatelor obținute prin cercetare constatativă. Într-o formă grafică corespunzătoare s-au prezentat întrebări ce au direcționat circular activitatea de sinteză. Întrebările au fost concretizate de către elevi expuse în figura 2 și de către învățător. (fig. 3)

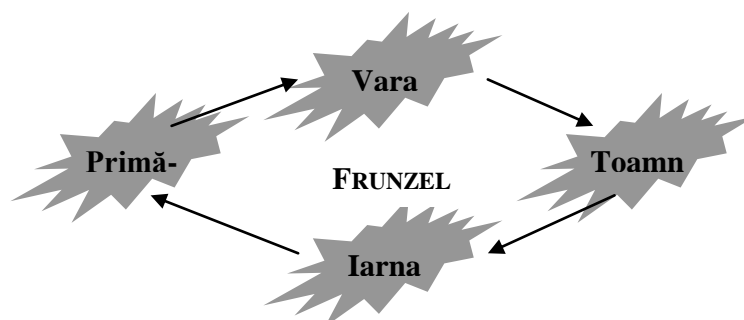


Figura.2. Explozia stelară „Ce poți spune despre frunzele arborilor și arbuștilor în fiecare anotimp?”

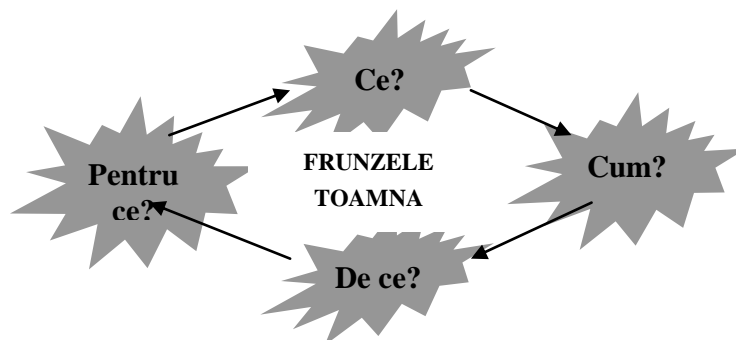


Figura 3. Explozia stelară „Schimbări de toamnă ale frunzelor”

- *Ce se întâmplă toamna cu frunzele?*
- *Cum se schimbă frunzele toamna?*
- *De ce toamna frunzele își schimbă culoarea și cad?*
- *Pentru ce servesc frunzele căzute?*

Investigare clasificatoare –a vizat clasificarea elementelor literei (frunze, fructe, rămurele); clasificarea frunzelor după apartenența specifică (de arțar, de stejar, de tei, etc.); clasificarea frunzelor autumnale după culoare.

☺ **Tehnica „Clustering”** a fost potrivită pentru activități de investigare clasificatoare.

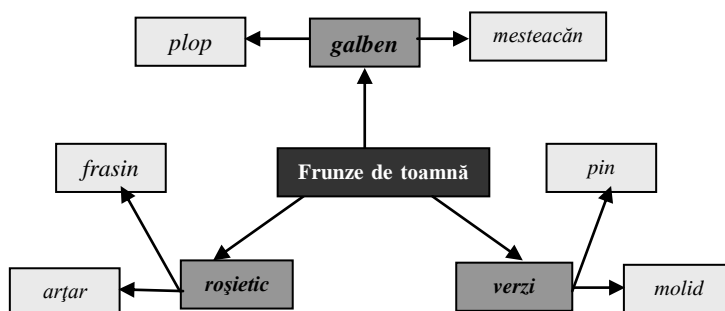


Figura 4. Clustering „Frunzele de toamnă – culori, specii de arbori”

☺ **Jocul didactic „Buchete din frunze de toamnă”**

Obiectiv: recunoașterea frunzelor unor arbori de pădure, după imaginea prezentată.

Modul de organizare a clasei: echipe de 6-8 elevi.

Materiale didactice: planșe pentru fiecare echipă (fig.5); o frunză (de stejar, de arțar sau de tei) pentru fiecare elev; lipici.

Sarcini didactice: plasarea fiecărei frunze sub imaginea corespunzătoare (fixind-o cu lipici pe plansă); recunoașterea și denumirea arborilor corespunzători.

Reguli de joc: elevii colaborează în echipe și formează buchete din frunze de toamnă, apoi scriu denumirea arborelui corespunzător în caseta rezervată; la final, planșele se afișează la tablă, se analizează rezultatele activității și se determină echipa câștigătoare – care a realizat sarcinile cel mai repede și corect.

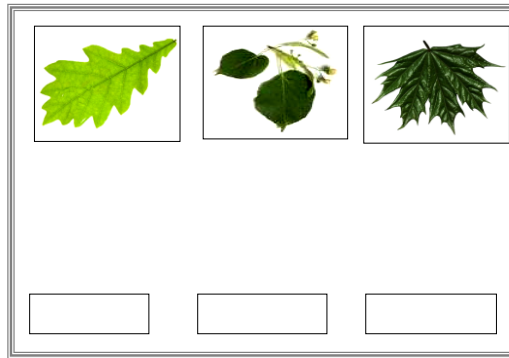


Figura 5. Plansă „Buchete de toamnă”

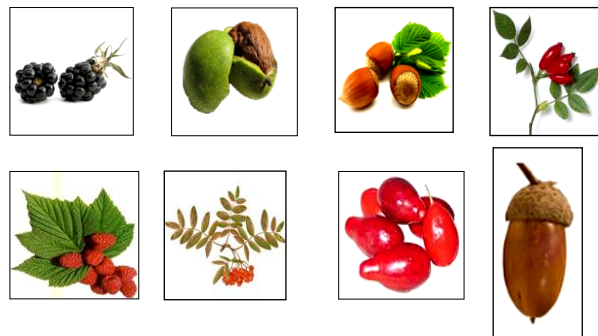
☺ **Tehnica „Secvențe contradictorii”**

Obiectiv: recunoașterea fructelor de pădure, după imaginea prezentată.

Modul de organizare a clasei: echipe de 6-8 elevi.

Materiale didactice (pentru fiecare echipă): cartele cu imagini cu fructe de pădure și cu denumiri ale plantelor corespunzătoare (ca distractori, se mai adaugă și alte denumiri); lipici.

Sarcini didactice: asocierea în perechi: imaginea cu fructe – cartela cu denumirea plantei (fixându-le cu lipici).



corn zmeur măceș scoruș stejar castan mur alun nuc

Investigare sistemică – a vizat cercetare a rezistenței frunzișului copacilor la schimbările autumnale ale vremii; cercetarea schimbărilor în litiera pădurii pe parcursul anului (de exemplu, în prima lună a fiecărui anotimp).

☺ **Fișele pentru observare** constituie materialul didactic optimal pentru realizarea activității de investigare sistemică (fișa 6, 7.).

CĂDEREA FRUNZELOR	Data la care ai observat căderea primelor frunze	
	Denumiri de arbori, arbuști la care ai observat căderea timpurie a frunzelor	
	Data la care ai observat căderea masivă a frunzelor	
	Denumiri de arbori, arbuști la care ai observat căderea târzie a frunzelor	

Fișa 6. Fișă pentru observare pe parcursul toamnei

LITIERA PĂDURII	Toamna	Iarna	Primăvara	Vara
Componența				
Grosimea				

Fișa 7. Fișă pentru observare pe parcursul anului

5. Experimentare – la demonstrarea proprietății litierei de a menține umiditatea solului pădurii.

Ustensile (au fost realizate din sticle de plastic, prin tăiere pe orizontală): două vase, două pîlnii numerotate.

Algoritm:

1. Instalați fiecare pîlnie pe un vas.
2. Puneți în pîlnia № 1 sol de pădure cu litieră.
3. Puneți în pîlnia № 2 sol de pădure fără litieră.
4. Turnați, simultan, apă în ambele pîlnii.
5. Urmăriți, din care pîlnie, apa se va scurge mai repede în vas.
6. Lăsați instalațiile experențiale pentru 2 -3 zile.
7. Reveniți și explorați (tactil) umiditatea solului în ambele pîlnii.
8. Stabiliți, în care pîlnie solul este mai umed.

Concluzie: în pîlnia № 1 solul este mai umed, deci litiera menține umiditatea solului pădurii.

Crearea modelelor – reproducere schematică a ecosistemului pădurii, pentru a înțelege interrelațiile dintre elementele acestuia, a identifica impactul factorului antropic asupra mediului pădurii și a conștientiza necesitatea adoptării unui comportament responsabil, favorabil echilibrului între calitatea mediului și a vieții.

☉ *Tehnica „Castelul”* a fost aplicată pentru activitatea de modelare în faza de reflecție asupra activității de cercetare. Realizarea tehnicii a împletit secvențe de brainstorming într-o activitate de dublă modelizare, în baza unor analogii de tip funcțional:

a) s-a construit un model material, ce reprezintă o variantă parțială și schematizată a fenomenului vizat: pădurea „castelul”(fig. 8.)

b) s-a exemplificat acțiunile umane, care pot dăuna unui element din ecosistemul pădurii, s-a extras elementul corespunzător al modelului și s-a constatat dezechilibrarea construcției; s-a continuat, în mod analog, cu alt element etc. (acțiunile umane, dăunătoare unuia din elementele pădurii (tăierea arborilor; ruperea, colectarea în exces a plantelor; vînatul excesiv; arderea litierei etc.) pot duce la degradarea sau chiar la dispariția pădurii. De exemplu, tăierea arborilor duce la:- dezumbrire. Prin urmare, plantele iubitoare de umbră nu vor rezista și se vor usca;- reducerea cantității de litieră. În rezultat, va scădea umiditatea solului și plantele se vor usca;- dispariția animalelor care locuiesc în arbori – în consecință, vor pieri animalele răpitoare care se hrănesc cu acestea etc.).

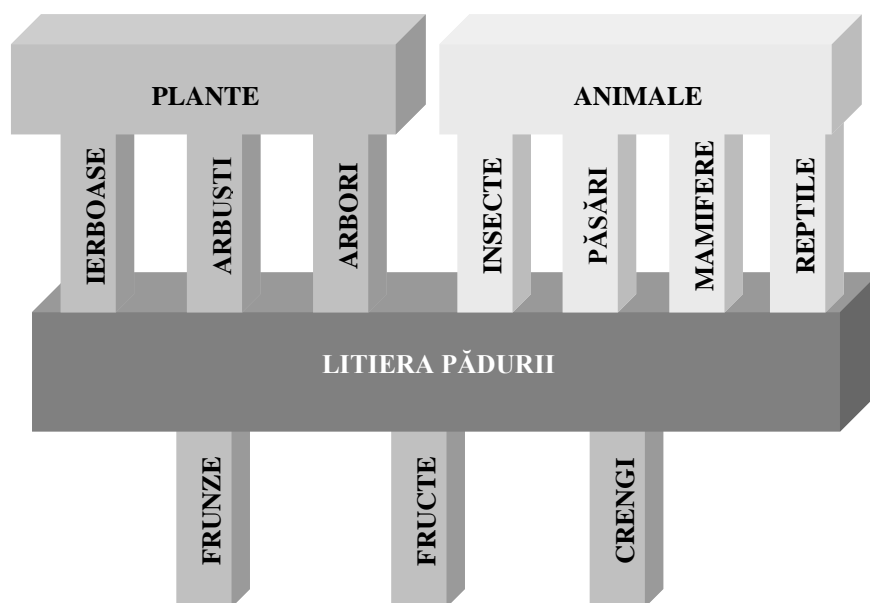


Figura 8. Castelul „Pădurea”

La final, s-a alcătuit o listă de reguli de comportare în pădure, de exemplu:

- Nu fă gălăgie în pădure, pentru a nu speria unele animale.
- Nu atinge mușuroaiile furnicilor.
- Nu pune mina pe ouăle păsărilor, nu distruge cuiburile.
- Nu colecta în exces plante ierboase, nu le rupe cu rădăcină.
- Nu încrusta tulpinile copacilor.
- Nu arde ruguri în pădure. Dacă, totuși, vei fi nevoit să aprinzi un rug, pune pe foc doar ramuri uscate, nu rupe lăstari verzi. La final, acoperă rugul cu sol sau stinge-l cu apă.
- Nu lăsa în pădure sacoșe de polietilenă (se descompun timp de 100-220 ani), cutii de conserve (se descompun peste 100 ani) și alte deșeuri.

Competențe dezvoltate (exersate): Competențe de autocunoaștere, gândire critică, organizare, planificare și monitorizare.

2.6 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 educațional este important. Există 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 scara 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?

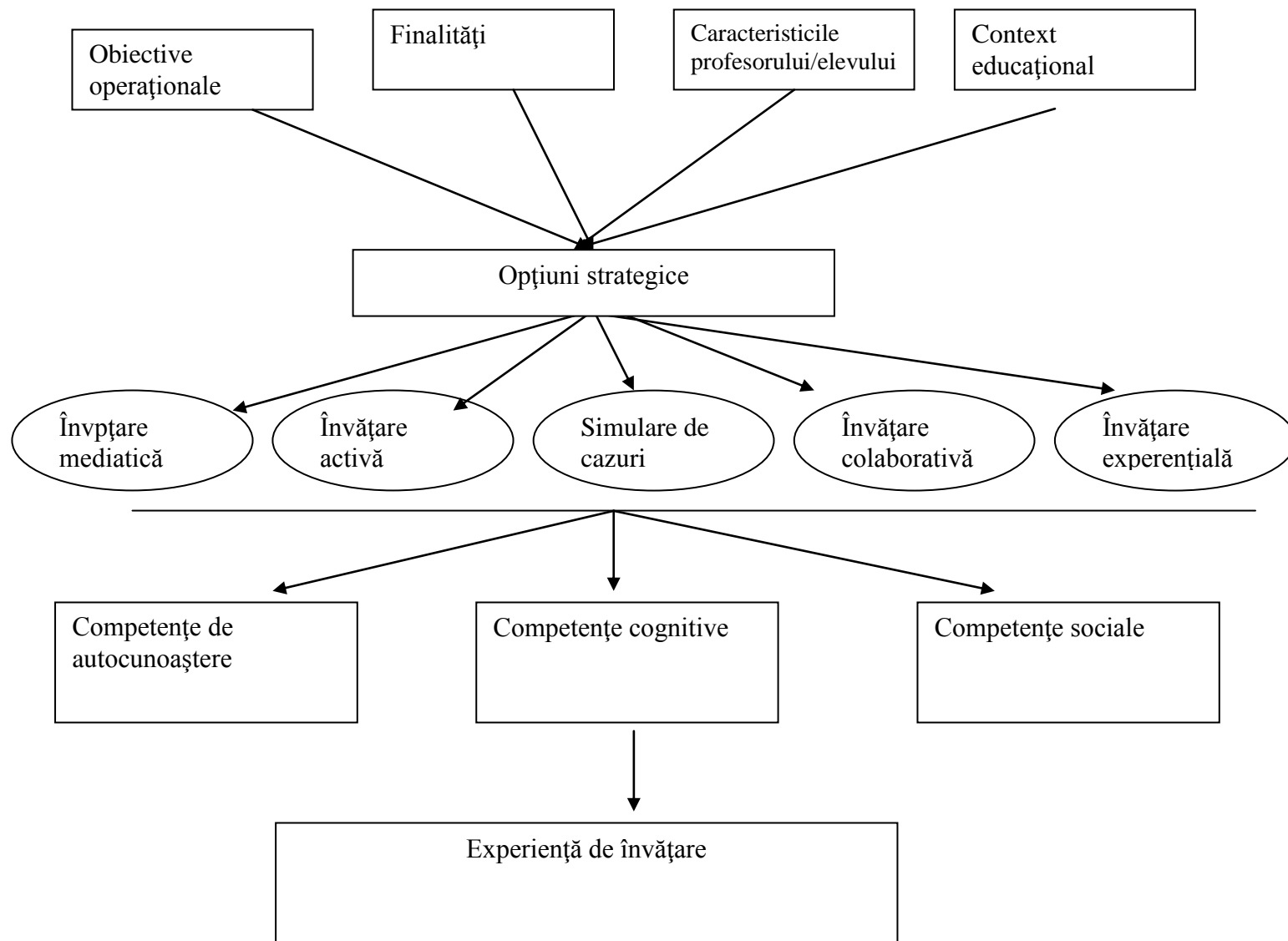
- Care este nivelul de la care putem porni? (dacă elevului îi prezentăm un set nou de abilități, vom utiliza o etapă pasivă (din punctul de vedere al implicării elevului), dacă dorim ca elevul să exerseze activități, vom utiliza o etapă activă).

- 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 acestora în suite de decizii;

- strategia are o *structura multinivelară*:

- metode de instruire;

- mijloace de instruire;

- forme de organizare a instruirii;

- interacțiuni și relații instrucționale;

- decizia instrucțională, în care dimensiunea 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.

Toate aceste concluzii de conduc la câteva observații cu caracter direct privitoare la criteriile care trebuie respectate la nivelul proiectării și implementării unei situații de instruire în sensul său strategic. Aceste determinante care susțin eficiența actului de proiectare strategică sunt (după profesorul Eugen Noveanu,1994):

***Reprezentarea cadrului didactic** (concepția pedagogică generală și concepția pedagogică personală) asupra procesului de învățămînt: aceasta nu face referire după cum ne-am fi așteptat numai la elementele de tradiție sau la cele de modernitate în sensul strict al unei opțiuni valorice, cât și la „poziția teoretică” a profesorului, la așteptările sale, la competența și chiar la personalitatea sa (Wittrock, 1985, Neiser, 1986, 1988, Rivas, 1986,1990, La Torre, 1997, Iucu, 1999);

***Obiectivele situației instrucționale**, vor genera resursele previzionate, restricțiile educaționale anticipate, constituind și un indicator al eficienței viitoare a strategiei, astfel încît, un nivel ridicat al focalizării pe obiective ar putea determina mai clar un nivel mai ridicat al șanselor de reușită (Clancey,1984, Sherwood, Vye & Rieser, 1986, 1993, Potolea, 1992);

***Structura și natura unităților de conținut**, într-un sens generat, spre exemplu, de predarea științei ca proces dar și ca produs, poate să influențeze decisiv pragmatica unei strategii; prin modul de secvențiere logico-psihologic și prin emergența pedagogică, unitățile de conținut orientează diferit evoluția contextelor strategice. (Snow & Lohman,1984, Glaser & Bassok, 1989, Farrell & Sauers, 1994);

***Tipul de învățare**, este apreciată de foarte mulți specialiști ca variabila decisivă în reușita unei strategii educaționale; fundamentarea instrucțională a strategiilor pe teoriile învățării, care prin varietate și nuanțare pot constitui surse de dezvoltare ulterioară, trebuie să devină un adevărat principiu al elaborării unei strategii performante (Hatano & Miyake,1991, Goodnow,1990, Neacsu,1999);

***Stilul de predare**, este o dimensiune activă, dinamică a instruirii, influențînd în mod decisiv starea de existență instrucțională a strategiei prin contribuția adusă la constituirea și „echilibrarea” unei relații educaționale armonioase. (Norman, 1985, Flavell, 1977,1985, Riviere, 1987, 1992, Potolea, 1989, Noveanu, 1993, Geulen, 1995);

***Caracteristici psihosociale ale partenerilor** implicați în actul de instruire, vizează o analiză duală, atât în sensul aspectelor personalitare, individuale (psihologice) - cât și în ceea ce privește particularitățile psihosociale ale grupului clasa – sintalitatea (Nicola, 198, Merrill, Reigeluth, 1979, Merrill & Kelety, 1981, Lesgold, 1984, Paun, 1999, Iucu, 2000);

***Ergonomia spațiului școlar**, poate deveni o variabilă de maximă importanță mai ales în ceea

ce privește proiectarea unor strategii alternative, nestandardizate; din punctul de vedere al modalităților și formelor organizatorice actuale, sensibile la multivarianță și axându-se pe modularitate, ergonomia spațiului de instruire este suport ineluctabil pentru o strategie eficientă (Pinillos, 1983, Perinat, 1986, Genovard, 1995, Cerro & Gonzales, 1998, Ato, 1999);

***Timpul de instruire**, reprezintă un criteriu important în ceea ce privește proiectarea oricărui proces eficient, implicit și a strategiilor de instruire, fiind totodată și un criteriu de evaluare pentru proces, în globalitatea sa. (Coll, 1983, Carretero, 1985, Moll, 1991, McKeachie, 1994, Stigler, 1997).

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; Amânat

Evaluarea: Sumativă; Formativă; Alternantă

După opinia aceluiași autor, strategiile instrucționale ar rezulta din combinațiile diviziunilor fiecărui criteriu: $C = 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 = 729$ 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), preluând o idee mai veche întâlnită 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 atență 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 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 insight-uri personale. Ce obiective îmi propun să ating?

2. Este informația transmisă necesară? Este experiența utilă?

3. Care sunt abilitățile 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 instrucționale. 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 instrucționale 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 instrucțional :

- 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.

Metodele

Dacă curriculumul actual are ca scop realizarea de obiective axate pe formarea și dezvoltarea elevilor, atunci *mijloacele instruirii nu se vor mai centra pe însușirea de cunoștințe în sine, ci pe exersarea de experiențe, situații, acțiuni corespunzătoare acestor obiective.*

Pe legătura care se creează între obiective, conținuturi și rezultate finale se regăsește *metodologia de instruire și educare*, sistem de operare concretă, care face apel la anumite metode și procedee, mijloace de învățămînt, forme de organizare a activităților, moduri de relaționare cadru didactic – elev, moduri manageriale de conducere a acțiunilor.

❖ *Metodologia procesului de învățămînt:*

☞ *reprezintă teoria care vizează definirea, clasificarea și valorificarea metodelor didactice în vederea optimizării permanente a activității de predare-învățare-evaluare* (S. Cristea).

☞ *presupune raportarea la activitatea pedagogică de formare-dezvoltare permanentă a personalității aflată în stransă interdependență cu toate elementele componente ale procesului de învățămînt, privite ca ansamblu structural în deplina lui unitate* (I. Cerghit).

Continuu supusă perfecționării, *metodologia instruirii are în vedere următoarele tendințe:*

- adaptarea la cerințele centrării instruirii pe elev, pe activizarea și pe diferențierea, personalizarea formării sale;

- orientarea priorităților metodologice către realizarea obiectivelor de natură formativă, prin utilizarea conținuturilor, pentru cîștigarea experiențelor învățate, a capacităților, a abilităților cerute;

- orientarea participării elevilor în învățare, prin combinarea formelor de învățare, a tipurilor de strategii, a procedeelelor de aplicare a metodelor, prin integrarea metodică a mijloacelor de învățămînt, prin alternarea formelor de organizare a instruirii, a varierii stilurilor didactice;

- transformarea treptată a metodologiei instruirii dirijate într-o metodologie a autoinstruirii.

Un alt concept în teoria instruirii este cel de *tehnologie a educației/instruirii*. El s-a impus în ultimele decenii, pentru a sublinia ideea că orice proces, acțiune pedagogică, implică o anumită modalitate relativ exactă de rezolvare, după o anumită organizare-programare, acceptată drept concepție pedagogică.

❖ *Tehnologia instruirii*

☞ *indică ansamblul metodelor, mijloacelor de cunoaștere științifică prin învățare, a modurilor de aplicare a datelor științifice la situații concrete, de combinare a metodelor și procedeelelor într-o concepție unitară de rezolvare a obiectivelor, arată ce sunt, ce roluri au, cum sunt determinate, ce specific au, cum corelează, cum se aplică, cum se combină, cum se perfecționează* (E. Joița);

☞ este una dintre cele mai abordate problematice ale teoriei și practicii instruirii deoarece definește căile de obținere a cunoașterii, de predare, de învățare, de evaluare;

❖ *Metoda:*

Din punct de vedere etimologic:

☞ abordarea etimologică a cuvîntului ne arată că metoda își păstrează semnificația originală, dedusă din grecescul *methodos*: *odos* = cale, drum; *metha* = către, spre; *methodos* = cercetare, căutare, urmărire.

Astfel, metoda s-ar putea defini: *drumul sau calea de urmat în activitatea comună desfășurată de educator și educați, pentru împlinirea obiectivelor învățămîntului și spre formarea acestora;*

În didactica tradițională:

☞ *modul optimal de organizare al acțiunii de instruire, în măsură să îmbine intim eforturile profesorului și ale elevilor;*

☞ este un plan de acțiune, o succesiune de operații realizate în vederea atingerii unui scop, un instrument de lucru în activitatea de cunoaștere, de formare și dezvoltare a abilităților;

În didactica modernă:

☞ este înțeleasă ca fiind un mod de a proceda pentru a pune elevul într-o situație de învățare – mai mult sau mai puțin dirijată – care să se apropie cu una de cercetare științifică, de urmărire și descoperire a adevărului și de legare a lui de aspectele practice, aplicative ale realității.

Privită sub raport funcțional și structural:

☞ poate fi considerată drept un model sau un ansamblu organizat al procedurilor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunilor întreprinse în comun de profesor și elevi și care conduc în mod planificat și eficient la realizarea obiectivelor propuse.

Operationalizarea unei strategii didactice necesită o pregătire temeinică și în primul rând selectarea celor mai potrivite metode centrate pe elev pentru abordarea activității instructiv-educative. În calitate de elemente factice, metodele sunt cosubstanțiale strategiilor. Ca demersuri teoretico-acționale, ele desemnează anumite modalități de execuție a operațiilor implicate în realizarea sarcinilor de predare și învățare. Calitatea procesului instructiv-educativ depinde și de metodele folosite, dezvoltarea personalității elevului fiind condiționată nu numai de conținuturile vehiculate, ci și de maniera în care acestea îi sunt aduse la cunoștință.

Plasarea elevului într-o situație de învățare presupune o anumită modalitate de a proceda la realizarea sarcinii, o metodă prin care să se dobândească ceea ce este prefigurat în obiective.

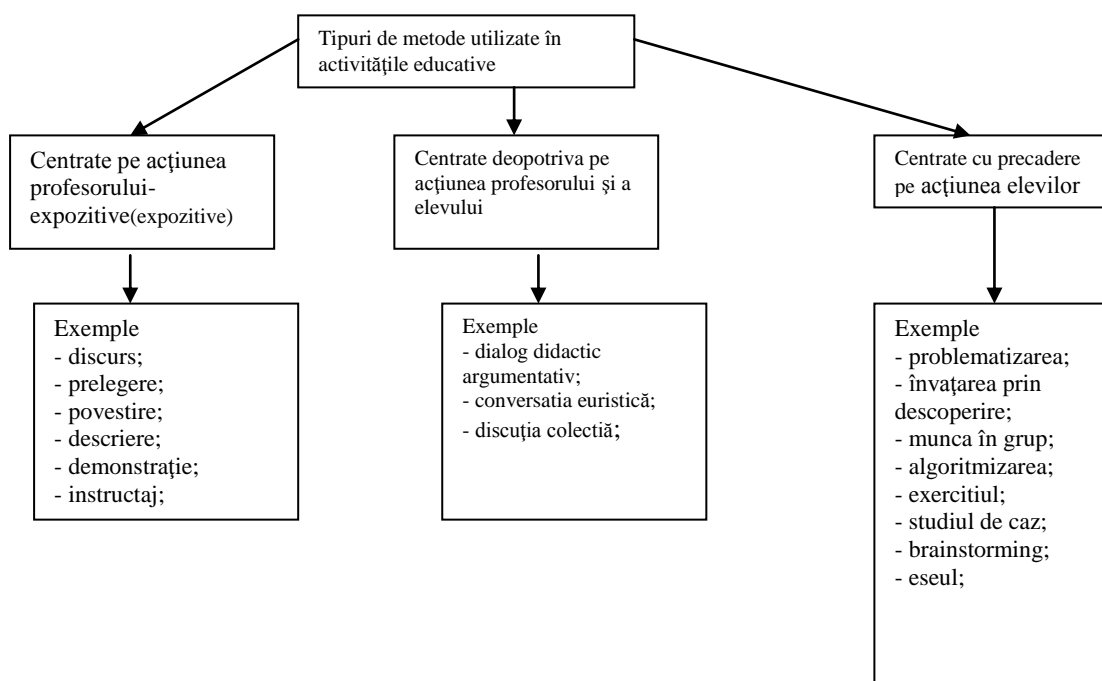
Ca modalități de acțiune, unele metode îl soliciți mai mult pe profesor (prelegerea, expunerea), altele mai mult pe elev (exercițiul, lectura individuală sau colectivă), iar altele presupun acțiuni didactice care antrenează deopotrivă profesorul și elevii (problematizarea, abordarea euristică). În școala tradițională elevul era privit îndeosebi ca fiind pasiv, dar receptiv, actul cunoașterii reducându-se, în cele mai multe cazuri, la o simplă înregistrare a informațiilor comunicate de profesor, fără să se puna accent pe dezvoltarea structurilor cognitive și a reflecției individuale.

Verbalismul excesiv, steril și ineficient, ignora unul din principiile de baza ale didacticii moderne: *învățarea prin acțiune.*

Criticile aduse instruirii prin afirmații verbale, practicate un timp îndelungat în predare, au redus simțitor frecvența utilizării metodelor expositive, fără a determina, totuși, excluderea lor totală, deoarece recursul la asemenea metode este adesea inevitabil. Expunerile își au rostul lor, dacă sunt bine concepute și realizate pot aduce elevilor un spor considerabil de cunoștințe. Utilizarea în continuare a metodelor structurate în forme expositive își găsește o legitimă justificare în virtuțile și avantajele pe care acestea le conservă și care nu pot fi ignorate. Problema care se pune este, însă, aceea a eficienței activităților educaționale.

Datorită în primul rând noilor obiective ale educației este necesară o reconsiderare a metodologiei didactice, cu opțiunea clară pentru predominantă *metodelor activ-participative*. Suportul științific al acestei opțiuni este asigurat de cercetările întreprinse în psihologia învățării și științele educației, care au pus în evidență faptul că dezvoltarea copilului se produce prin acțiuni și operații, prin antrenarea elevilor în efectuarea unor studii, cercetări, analize, comparații, creații etc., care solicită un efort voluntar personal.

Însușirea operațională și funcțională a cunoștințelor nu se realizează adecvat printr-o receptare pasivă, ci numai în condițiile stării active.



Noțiunile elementare se dobândesc prin acțiunile subiectului și prin coordonarea lor la un nivel superior, activitatea autentică de căutare desfașurându-se în planul gândirii, al abstracțiunilor și manipulărilor verbale. Acest lucru nu este posibil decât utilizând metode activ-participative, apte să favorizeze atât elaborarea noilor cunoștințe prin eforturi proprii, cât și construcția operațiilor mintale corespunzătoare. De exemplu, identificarea de către elevi a ideii principale dintr-un text, contribuie nu numai la însușirea unor cunoștințe, ci și la dezvoltarea capacității lor de analiză și sinteză.

Învățarea nu mai poate fi privită ca o simplă receptare și însușire a unor cunoștințe prezentate de profesor, ci mai ales ca un proces intelectual activ, care antrenează capacitățile elevilor în realizarea unei multitudini de sarcini instructiv-educative. Devenind participanți activi în procesul predării și învățării, elevii nu mai reprezintă doar un auditoriu gata să recepteze pasiv ceea ce li se transmite sau li se demonstrează. Prin utilizarea metodelor activ-participative, energiile lor sunt mobilizate pentru efectuarea unor sarcini, în acest fel fiind puse în joc capacitatea de raționare, înțelegerea, imaginația, memoria, puterea de anticipare, creativitatea etc.

O lecție activă se sprijină pe metode și procedee active, fructificând nevoia spontană de activitate a copilului, pe care îl eliberează de constrângere și îl asociază la propria lui formare (Mory, 1971, pg. 10). Învățarea trebuie să exercite o influență profundă asupra personalității elevilor, dezvoltându-le capacitățile de cunoaștere și viața emoțională. Metodele activ-participative, subliniază J. Piaget, au drept rezultat educarea autodisciplinei și a efortului voluntar, promovează interesul, activitatea spontană, muncă independentă.

Însușirea cunoștințelor se realizează mai bine prin acțiuni personale ale elevilor, dirijate de profesor, decât prin procedee de simplă repetiție a ceea ce s-a primit și înregistrat. O astfel de învățare nu este posibilă decât utilizând metode care pun în joc activitățile proprii, creatoare ale elevilor și îi determină să participe activ la elaborarea cunoștințelor, ce urmează să fie însușite. Este necesar ca metodele utilizate să țină seama de natura proprie a copilului și să facă apel la legile construcției psihologice ale individului, la legile dezvoltării lui. Interesul elevilor pentru lecție crește atunci când profesorul procedează la o angajare a fiecăruia în descoperirea (de fapt redescoperirea) cunoștințelor. Activizarea elevilor, pentru a-i face părtași la propria formare, nu se va realiza dacă profesorul procedează prin afirmare - negare - explicare, fără a utiliza forțele lor psihice într-o dinamică intelectuală continuă și echilibrată. De aceea, conversația euristică, problematizarea, învățarea prin descoperire, modelarea sau studiul de caz sunt metode care pot fi utilizate cu un real succes în activitățile instructiv-educative.

Diversitatea metodelor utilizate în predare și învățare răspunde unei nevoi fundamentale de variație, diferențiere, nuanțare și particularizare a activității didactice. Ea lărgeste și îmbogățește

considerabil experiența de predare a profesorului și experiența de învățare a elevilor, oferind posibilitatea unor strategii de acțiune cuprinzătoare, de o mai mare suplețe și adecvare la multitudinea sarcinilor și situațiilor instructiv-educative.

Vom aborda în continuare metodele și procedeele lor după nivelul lor de utilizare în dinamica procesului instructiv-educativ și în funcție de gradul lor de utilizare în învățământul primar.

❖ *Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare*

a. *Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare orală expozitivă*

Metoda expunerii:

☞ asigură prezentarea orală a unei teme sau probleme într-o organizare logică, densă, clară, fluentă, sub forma narațiunii, explicației sau prelegerii;

☞ optimizarea metodei solicită profesorului proiectarea unui oponent real sau virtual care stimulează ritmul și dinamismul expunerii inclusiv prin introducerea unor procedee didactice bazate pe tehnici de dramatizare și de identificare.

b. *Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare orală interogativă*

Metoda conversației euristice:

☞ valorifică maieutica lansată de Socrate, respectiv *arta de a moși spiritul*;

☞ dialogul proiectat de cadrul didactic la nivelul acestei metode poate fi dirijat prin secvențe de întrebări-răspuns care solicită reproducerea cunoștințelor predate-învățate, dar și prin întrebări-problemă care stimulează gândirea elevului la nivelul unor explicații, aplicații, analize-sinteze, interpretări, aprecieri critice;

☞ eficientizarea acestei metode implică: limitarea drastică a întrebărilor care angajează mai mult memoria; crearea situațiilor de învățare care asigură transformarea întrebărilor în întrebări-problemă; respectarea potențialului de reflecție al fiecărui elev, în termenii stimulării raportului dintre acțiunea verbală externă și acțiunea verbală internă.

Metoda dezbaterii:

☞ valorifică procedeul întrebărilor în direcția unui schimb organizat de informații semnificative pentru soluționarea unor probleme, dezvoltarea unor capacități de stăpânire a materiei, de exprimare și de creație în contextul unor aplicații sau analize de caz deschise perfecționării; presupune un anumit nivel de cunoștințe și capacități, comun participanților, valorificabil sub conducerea unui cadru didactic;

☞ structura metodei implică trei momente decisive: introducerea prin formularea întrebărilor sau a întrebărilor-problemă; intervenția participanților; sintetizarea discuțiilor prin sistematizarea argumentelor, delimitarea aprecierilor, definitivarea concluziilor.

Metoda furtuna de idei (brainstorming) reprezintă o variantă a dezbaterii.

Constă în:

☞ lansarea problemei în vederea activării tuturor membrilor grupului;

☞ stimularea participanților în vederea emiterii cât mai multor idei;

☞ consemnarea tuturor ideilor emise de participanții la activitate;

☞ aprecierea critică finală, amînată strategic, presupune selecționarea ideilor valide și evidențierea celor originale, valorificabile în plan pedagogic și social;

☞ sunt utilizate mijloace didactice cum ar fi: casetofon – pentru consemnarea ideilor emise de participanți; metodele statistice – pentru selecționarea ideilor principale, pentru validarea și valorificarea lor finală.

Metoda problematizării:

• urmărește realizarea activității de predare-învățare-evaluare prin lansarea și rezolvarea unor situații-problemă (*situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități incompatibile între ele, pe de o parte experiența trecută, iar pe de altă parte elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul, cu care este confruntat elevul* – I. Cerghit);

• Funcționalitatea pedagogică a problematizării implică angajarea următoarelor structuri de organizare a acestei metode:

☞ formularea problemei la nivelul unei situații-problemă, activitate proiectată și realizată de cadrul didactic în termenii asumării unor obiective pedagogice specifice și concrete;

☞ sesizarea și conștientizarea conflictului epistemic, activitate realizată

de elevi sub îndrumarea cadrului didactic;

☞ restructurarea cunoștințelor și capacităților dobândite de elevi pentru rezolvarea conflictului epistemic sesizat pe circuitul gândire convergentă-gândire divergentă;

☞ rezolvarea situației-problemă prin valorificarea deplină a resurselor de creativitate proprii gândirii divergente.

c. Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare scrisă

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.

d. Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare internă

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.

❖ *Metode didactice în care predomină acțiunea de cercetare*

a. Metode didactice în care predomină acțiunea de cercetare directă a realității

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 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 procedurilor de diferențiere a instruirii, aplicabile în diferite situații didactice, în condițiile unui învățământ diferențiat, pe grupe sau individual.

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.

Metoda cercetării documentelor istorice:

☞ este specifică disciplinelor din domeniul social, al literaturii și educației estetice;

☞ presupune valorificarea unor procedee didactice din categoria observației, lecturii dirijate, demonstrației problematizate.

b. Metode didactice în care predomină acțiunea de cercetare indirectă a realității

Metoda demonstrației:

☞ reprezintă acțiunea didactică de prezentare a unor obiecte și fenomene din natură și societate, reale sau substituite, în vederea stimulării capacității elevilor de descoperire și de argumentare a esenței acestora;

☞ ea preia funcția stimulării operațiilor logice care asigură prelucrarea datelor concrete, intuitive, în vederea deducerii și a argumentării noțiunilor sugerate altfel prin obiectele reale sau substituite prezentate elevului de către profesor;

☞ demonstrația valorifică resursele tehnologice ale unor metode angajate la nivelul unor procedee didactice, susținute prin mijloace de instruire adecvate, care conferă o cale proprie de realizare a activității instructiv-educative;

☞ poate fi proiectată pedagogic în variante de acțiune didactică, organizate ca:

- demonstrația observațională, bazată pe prezentarea unor obiecte și fenomene reale;
- demonstrația experimentală, bazată pe prezentarea unor obiecte sau fenomene substituite în condiții de laborator;
- demonstrația grafică, bazată pe prezentarea unor obiecte și fenomene prin intermediul unor fotografii, tabele, planșe, statistici, scheme scrise la tablă;
- demonstrația documentară, bazată pe prezentarea obiectelor și fenomenelor pe baza unei documentații specifice domeniului de studiu respectiv;
- demonstrația analogică, bazată pe prezentarea unor obiecte sau fenomene prin intermediul unor modele;
- demonstrația programată, bazată pe prezentarea obiectelor și fenomenelor prin intermediul tehnicilor speciale de instruire programată sau de instruire asistată pe calculator.

☞ valorificarea acestor mijloace, în complementaritatea și integralitatea lor, conferă fiecărei variante a demonstrației atuurile metodologice superioare, știut fiind că tehnicile de instruire auditive asigură însușirea a 20 % din materialul propus învățării, tehnicile de instruire vizuale – 30 % din materialul de învățat, iar tehnicile de instruire audio-vizuale – 65 % din acesta.

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).

❖ *Metode didactice în care predomină acțiunea didactică operațională/practică a realității*

a. Metode didactice în care predomină acțiunea didactică operațională reală

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;

☞ această metodă 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).

Metoda algoritmizării:

☞ angajează un lanț de exerciții dirijate, integrate la nivelul unei scheme de acțiune didactică standardizată, care urmărește îndeplinirea sarcinii de instruire în limitele demersului prescris de profesor în sens univoc;

☞ eficiența metodei depinde de calitatea algoritmilor aleși de a interveni ca modele operaționale care optimizează activitatea de învățare prin intermediul aplicării unor reguli, formule sau coduri de acțiune didactică exacte și riguroase;

☞ algoritmi didactici pot fi clasificați astfel:

- algoritmi de sistematizare a materiei, aplicabili prin intermediul unor reguli de definire a conceptelor, principiilor, legilor; de realizare a judecăților și raționamentelor; de stăpanire a formulelor; de analiză-sinteză a teoriilor;

- algoritmi de rezolvare a problemelor, aplicabili prin intermediul unei reguli sau ipoteze de lucru, de calcul, de proiectare, de investigație;

- algoritmi de consolidare a cunoștințelor dobândite, aplicabili prin reguli de proiectare și perfecționare a unor deprinderi intelectuale, sociale sau psihomotorii;

- algoritmi de optimizare a unor capacități, aplicabili prin reguli de perfecționare a standardelor de rezolvare a unor probleme;

- algoritmi de creație, aplicabili prin reguli de rezolvare a unor situații-problemă, exprimate la nivelul unor tehnici de gândire divergentă productivă;

- algoritmi de programare a materiei, aplicabili prin reguli de ierarhizare a secvențelor didactice la nivelul unor coduri specifice (instruirii programate sau instruirii asistată de calculator).

☞ deși standardizată prin definiție, metoda algoritmizării are resurse euristice valorificabile pe tot parcursul unei activități didactice; pentru profesor aceasta presupune delimitarea momentelor în

care însușirea algoritmică a cunoștințelor solicită deschiderea spre anumite orizonturi de ordin euristic; ele au ca efect formarea capacității elevului de a elabora treptat propriile scheme de instruire algoritmică, aplicabile în diferite circumstanțe didactice sau extradidactice.

Metoda lucrărilor practice:

☞ valorifică resursele acțiunii didactice bazată pe exercițiu și algoritmică la nivelul unor activități de instruire cu obiective specifice de ordin productiv;

☞ asigură orientarea aplicativă a cunoștințelor și capacităților în vederea realizării unor produse semnificative la nivelul educației tehnologice dar și la nivelul educației estetice sau sportive;

☞ are ca notă specifică orientarea cunoștințelor și capacităților elevului spre o finalitate productivă, care urmărește transformarea realității abordate la nivel concret în condițiile unei munci efective, realizabilă în cabinet, atelier sau lot școlar.

Metoda studiului de caz:

☞ elaborează acțiunea didactică prin intermediul unor situații reale care oferă premise inductive și deductive pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități;

☞ această metodă angajează următoarele etape:

- identificarea cazului;
- analiza-sinteza cazului;
- stabilirea alternativelor de rezolvare a cazului;
- optimizarea soluției finale adoptată pentru rezolvarea cazului, în termeni observaționali și experimentali.

☞ consistența metodei depinde de capacitatea acesteia de a proiecta situații de învățare adecvate temei sau disciplinei de învățământ.

b. Metode didactice în care predomină acțiunea didactică operațională/practică simulată

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;
- jocurile de simulare proiectează diferite situații de învățare bazate pe elemente și relații virtuale de conflict, de decizie, de asumare de roluri, care angajează capacitatea de acțiune a elevului, spiritul său de competiție, posibilitățile sale de explorare euristică a realității.

Metoda dramatizării:

☞ stimulează învățarea prin acțiuni care valorifică tehnicile artei teatrale, adaptabile la particularitățile de vîrstă 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).

❖ *Metode didactice în care predomină acțiunea de programare specială a instruirii*

Metoda instruirii programate:

☞ organizează acțiunea didactică aplicând principiile ciberneticii la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, concepută ca un sistem dinamic complex, constituit dintr-un ansamblu de elemente și de interrelații (I.Nicola);

☞ dezvoltă propriile sale principii valabile la nivel strategic în orice variantă de organizare cibernetică a învățării, într-o structură liniară sau ramificată:

- Principiul pașilor mici
- Principiul comportamentului activ
- Principiul evaluării imediate a răspunsului (întărirea pozitivă sau negativă a comportamentului elevului)
- Principiul ritmului individual de învățare

☞ reușita acestei metode depinde de calitatea mijloacelor didactice necesare pentru proiectarea și realizarea activității instructiv-educative;

☞ profesorul are un rol determinant: el elaborează și dirijează programul de instruire în interiorul metodei sau în asociere cu alte metode, valorificând la maximum resursele acesteia.

Metoda instruirii asistată de calculator:

☞ valorifică principiile de modelare și de analiză cibernetică a activității de predare-învățare-evaluare în contextul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, caracteristice societății de tip postindustrial;

☞ a devenit o nouă cale de învățare eficientă, valabilă la toate nivelurile, treptele și disciplinele școlare și universitare;

☞ depinde nu numai de calitatea calculatorului, ci și de condiția pedagogică asumată la nivelul programelor școlare;

☞ valorifică următoarele operații didactice integrate la nivelul unei acțiuni de dirijare euristică și individualizată a activității de predare-învățare-evaluare (G. Văideanu):

- organizarea informației conform cerințelor programei adaptabile la capacitățile fiecărui elev;
- provocarea cognitivă a elevului prin secvențe didactice și întrebări care vizează depistarea unor lacune, probleme, situații-problemă;
- rezolvarea sarcinilor didactice prezentate anterior prin reactivarea sau dobândirea informațiilor necesare de la nivelul resurselor tehnologice activate de/prin calculator;
- asigurarea (auto)evaluării rezultatelor elevului prin medierea resurselor autoreglatorii existente la nivelul calculatorului;
- realizarea unor sinteze recapitulative după parcurgerea unor teme sau module de studiu;
- asigurarea unor exerciții suplimentare de stimulare a creativității elevului.

☞ integrarea noilor tehnologii în structura de acțiune specifică metodei didactice, conferă activității elevului un caracter reactiv și proactiv, în raport cu informația vehiculată, cu timpul real de învățare, cu valoarea formativă a cunoștințelor dobândite (C. Crețu);

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice, profesorul Ioan Cerghit afirmă că *Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră ca fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența 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. În fond, creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare.*

Procedeele

❖ *Procedeele didactice*

Caracteristici:

☞ arată modul de aplicare a metodelor pe secvențe, operații, situații concrete;

☞ ele detaliază metoda, o particularizează, arată un mod de valorificare al ei și arată o tehnică limitată de acțiune;

Relația metodă-procedeu didactic:

☞ eficiența practică a metodei este dată de alegerea, calitatea, unitatea, combinarea, adecvarea, ordonarea și reordonarea procedeelelor pe operațiile predării, învățării, evaluării. Astfel ele sunt considerate drept tehnici mai limitate de acțiune, de rezolvare directă a unor operații, situații concrete (E. Joița);

☞ procedeele sunt subordonate finalităților de urmărit prin intermediul metodei date, iar în cadrul ei, fiecare procedeu își păstrează semnificația atât timp cât situația o cere. Fiecare procedeu eficient sporește valoarea metodei în care se integrează, dar la fel poate să-i aducă prejudicii dacă este lipsit de eficiență;

☞ relația metodă-procedeu este foarte dinamică, ceea ce determină trecerea cu ușurință a unui termen în celălalt. De exemplu, dacă explicația unui profesor asupra unui fenomen a dominat tot cursul lecției, iar realizarea experimentală a fenomenului respectiv de către elevi a intervenit doar ca o secvență (ca un simplu procedeu), într-o altă lecție lucrurile se pot inversa: experimentul efectuat de elevi să ocupe locul preponderent, iar explicația profesorului să intervină doar în anumite momente;

☞ diferența care trebuie făcută între metoda didactică, pe de o parte, și procedeu didactic pe de altă parte, constă în faptul că metoda de învățământ reprezintă o entitate mai cuprinzătoare, pe când procedeu este fie doar o parte integrantă a metodei, fie un element de sprijin, fie un mod concret de valorificare a metodei (D. Herlo).

Urmărind să transmită cunoștințe elevilor săi, să le dezvolte priceperi și deprinderi, conform obiectivelor specifice disciplinei predate, profesorul se vede nevoit să recurgă la anumite procedee discursive, menite să faciliteze obținerea înțelegerii, învățării și adevărului din partea elevului. Ele reprezintă operații implicate în acțiunea declanșată prin adoptarea unei metode de predare-învățare, constituindu-se în componente ale acesteia menite să-i asigure funcționalitatea. În opinia lui I. Cerghit (1980), procedeele didactice constituie tehnici limitate de acțiune, care „contribuie la practicarea unei metode”, în condiții și situații concrete. Ele se îmbină în cele mai diferite moduri pe parcursul desfășurării activității didactice, astfel încât elevii să realizeze o receptare cât mai bună a conținuturilor vehiculate. Atunci când se procedează la o predare activ - participativă, elevii, la rîndul lor, sunt nevoiți să le folosească pentru a rezolva cu succes sarcinile de instruire: *în timpul lecțiilor, profesorul explică, definește, prezintă temeuri pentru ideile afirmate sau pentru deciziile luate*. Ca procese raționale, predarea și învățarea presupun, pentru a se realiza în condiții de eficiență, astfel de procedee logice.

Procedee de introducere a unor noi cunoștințe

Explicarea. În cadrul procesului de predare-învățare nu se urmărește doar vehicularea unor cunoștințe, ci și explicarea lor, astfel încât să fie efectiv înțelese de către elevi. Despre explicație putem spune că este un element esențial al discursului didactic, căci ea constituie pentru profesor un instrument metodologic cu un deosebit potențial euristic, iar pentru elevi suportul și mijlocul cunoașterii. Prin intermediul său este posibilă punerea în evidență a ceea ce face ca ceva anume să fie ceea ce este și cum este, relevarea sensului lucrurilor și evenimentelor în scopul producerii învățării dorite. Multe dintre cunoștințele comunicate au menirea de a explica ceva, ceea ce le conferă o rațiune și un rost în economia de ansamblu a lecției. Rolul lor este să dea o explicație generală, un înțeles mai adânc și o clarificare coerentă cu privire la un obiect al cunoașterii.

Demersul educațional este prin excelență unul explicativ: „*a învăța ceva pe cineva*” înseamnă „*a face pe cineva să înțeleagă ceva*”, adică „*a explica*”. Nu există învățare în afara explicației, care reprezintă o intervenție de ordin discursiv realizată cu scopul de a-l ajuta pe elev să înțeleagă conținutul și articulațiile unui demers cognitiv.

Etimologic, cuvîntul „*explicație*” provine din latinescul „*explicare*” (a desface, a desfășura), care, prin analogie, a dobîndit înțelesul de „*a descurca*”, „*a expune clar*”. T. Dima (1980) identifică două sensuri ale acestui termen:

◆ Primul sens este cel de „clarificare”. Se referă îndeosebi la două operații aplicate noțiunilor: specificarea înțelesului pe care îl au și elucidarea lor prin accentuarea și rafinarea conținutului propriu (interpretare, definire, sinteză).

♦ Al doilea sens al termenului de explicație exprimă o „structură teoretică complexă, coerentă și comprehensivă” construită deductiv sau inductiv cu scopul de a asigura înțelegerea unor obiecte ale cunoașterii.

Conținutul științei (explicațiile științifice) ajunge la elevi în urma intervenției explicative didactice. Explicațiile științifice sunt elaborate într-un limbaj specific (uneori formalizat), greu accesibil oamenilor de rând și chiar celor care dovedesc un nivel superior de instruire. De aceea, înainte de a fi transmise efectiv elevilor, ele sunt supuse transformării, adică prelucrării discursive (traducere/accesibilizare, esențializare, re-sistematizare etc.), astfel încât să fie cu ușurință înțelese și învățate. Orice explicație științifică ce se dorește a fi transmisă elevilor este transpusă într-o explicație didactică, cu scopul declarat de a facilita învățarea. În cadrul activității didactice, elevul dorește să înțeleagă corect anumite cunoștințe și acest lucru nu este posibil decât prin intermediul explicației. O întrebare explicativă de tipul: De ce? introduce o problema, care îl angajează pe elev în aventura cunoașterii. Un obiect de cunoaștere ce se prezintă ca fiind problematic este transformat, prin schematizarea explicativă, într-unul neproblematic.

Înțelegerea conceptelor sau ideilor presupune un efort de a explica și interpreta, în sensul elucidării sensului și semnificației acestora. Cum se poate realiza acest lucru? *Mai întâi, printr-un demers analitic* care permite o degajare (din cuvinte sau lucruri) a elementelor ce permit construirea (re-construirea) noțiunii. *Mai apoi, printr-un demers sintetic*, ce constă în a folosi ceea ce s-a construit (re-construit) în prima etapă pentru a pune în relație, a subsuma, a efectua raționamente etc.

Într-o activitate de predare-învățare, orice enunț care suscită interogații din partea elevilor, provocate de noutatea conținutului ideatic, neînțelegere, nedumerire, reținere în a-l accepta etc., poate declanșa o secvență explicativă. În construirea ei, precizează M. Tutescu (1998), converg două demersuri distincte:

a) Un demers interpretativ, suscitând printr-o întrebare și care constă în a cerceta o rațiune pentru situația respectivă (*explanansul*); se trece, în acest fel, de la singularitate la generalitate;

b) Un demers justificativ, care conține probe factuale sau de natură deductivă și în care se arată de ce *explicandum-ul* devine o consecință a rațiunii date (dacă se răspunde P pentru ca Q la întrebarea De ce P? un număr oarecare de propoziții teoretice se înlănțuie pentru a se deduce originea unui fenomen, comportament etc.).

În orice activitate didactică, se resimte nevoia imperioasă de explicare, nu numai pentru dezambiguizarea și clarificarea conținuturilor, ci și pentru coordonarea acțiunilor, lămurirea sarcinilor de studiu sau dirijarea investigațiilor independente ale elevilor. Explicațiile reprezintă structuri teoretice complexe, coerente și comprehensive, constituite pe cale deductivă sau inductivă. Sub acest aspect, ele se prezintă ca inferențe (operații logice de derivare) încorporate proceselor cognitive, cu un deosebit potențial euristic.

Explicația este un procedeu care asigură inteligibilitatea și coerenta conținuturilor teoretice vehiculate, facilitând, așadar, însușirea lor de către elevi. În perspectiva unei învățări de tip activ-participativ, bazată pe înțelegere și nu pe memorarea mecanică, elevii vor fi antrenați, la rândul lor, într-un efort personal de explicare a cunoștințelor. Ei își vor dezvolta, în acest fel, capacitatea de a descifra sau pătrunde înțelesul acestora, de a relaționa, de a pune de acord, de a armoniza și de a integra cunoștințele în structuri complexe, ca elemente constitutive ale sistemelor teoretice asupra cărora se îndreaptă eforturile lor de învățare.

Definirea. Definiția are o valoare metodologică deosebită în cadrul procesului de instruire, prin intermediul său fiind posibil accesul la noțiunile (conceptele) specifice diferitelor domenii ale cunoașterii.

Se poate constata că pentru multe cuvinte (noțiuni) pe care le folosesc în mod curent, elevii nu sunt în stare să asocieze o definiție, măcar aproximativă. Nu de puține ori ei pun întrebări de tipul « Ce înseamnă X?, Ce reprezintă X?, Ce este X? ». În general, răspunsul vine sub forma unei definiții. Introducerea definițiilor în discursul didactic nu este doar o consecință a solicitărilor venite din partea elevilor, profesorul, urmând firul logic ce străbate demersul său de predare, provoacă el însuși un astfel de moment (cel al definirii), prin enunțuri de genul: Pentru a înțelege conceptul X trebuie mai întâi să-l definim; Nu vom putea aborda această temă înainte de a vedea ce înseamnă X etc. Ceea ce trebuie definit este necunoscut elevului; El are nevoie de o definiție pentru a conceptualiza *definiendum-ul*,

conceptualizare care se prezintă ca o sinteză a caracteristicilor esențiale. „Definirea este operația prin care țintim să redăm caracteristicile unui obiect, caracteristici care-l deosebesc de toate celelalte obiecte, sau este operația prin care redăm semnificația unui termen” (Gh. Enescu, *Tratat de logica*, pg. 57).

Eficiența demersului didactic, eficiența prelucrării, transmiterii și receptării informației depinde, printre altele, de gradul de organizare internă al ansamblului de noțiuni vehiculate, care, la rândul său, depinde în mod direct de folosirea corectă a operațiilor logice cu noțiuni, dintre care un rol deosebit îl are *definiția*.

Importanța definiției în procesul didactic poate fi pusă în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinește:

a) Funcția cognitivă. Cu ajutorul definițiilor poate fi surprinsă, într-o formă sintetică, esența obiectelor, fenomenelor, proceselor.

b) Funcția formativă. În actul definirii elevul exersează o serie de operații logice (analiza, sinteza, clasificarea, ordonarea, generalizarea, abstractizarea etc.).

c) Funcția practic-operațională. În activitatea experimentală, de cercetare, elevul recurge la definiții, ca puncte de reper, pentru identificarea, selecția și delimitarea unor clase de obiecte, iar pe de altă parte, pentru fixare sau recapitulare a cunoștințelor dobândite.

Prin intermediul definiției este surprinsă, descrisă și explicată, într-o formă concisă, lapidară, esența obiectelor, fenomenelor sau proceselor exprimate prin noțiuni (concepte), conform însușirilor (calităților) ce le caracterizează. Din perspectiva logică, a defini înseamnă sau a indica o determinare proprie (caracteristică) unui obiect al cunoașterii sau a da semnificația unui termen ori a arăta caracteristicile pe care trebuie să le aibă o clasă de obiecte ce urmează să o construim. Pe scurt, operația de definire presupune a dezvălui caracteristici, a da semnificații, a da reguli de construcție, a identifica, a descrie, altfel spus, a elucida un obiect de cunoaștere.

Concentrând o informație necesară și suficientă pentru explicitarea unui obiect de cunoaștere, definiția ajută la o mai bună înțelegere și la o mai bună însușire a noțiunilor de bază din conținutul ideatic al unei discipline studiate. Însușirea unor conținuturi teoretice reclamă, de multe ori, în primul rând o clarificare conceptuală, iar a defini nu înseamnă altceva decât a dezvălui, a preciza înțelesul conceptelor utilizate.

Utilizată ca procedeu discursiv, definiția mijlocește stocarea, prelucrarea și fixarea informației în scopul unei mai bune receptări, permite familiarizarea elevilor cu conținutul unei probleme, care formulată fiind într-un limbaj tehnic, de specialitate este „tradusă” într-un limbaj științific accesibil acestora, chiar în termenii limbajului comun. În acest fel, problema își pierde caracterul difuz, dobândind un contur precis. Termenii necunoscuți sunt eliminați prin reducerea lor la cei cunoscuți subiecților ce se înstruiesc. De aceea, putem considera că absența definițiilor pentru anumite concepte fundamentale face expunerea profesorului inaccesibilă, ermetică, ineficientă.

Procedee de întemeiere a susținerilor

Deosebit de importantă pentru orice demers de cunoaștere și comunicare este *problematizarea întemeierii susținerilor*. Profesorul ar putea impune cunoștințe, valori, norme, modele, dispoziții prin constrângere, invocând autoritatea sa epistemică, împuternicirile de care se bucură prin statut sau experiența mult mai bogată decât cea a elevilor. În astfel de situații se face apel la puterea pe care o are profesorul asupra elevului, putere pe care o poate folosi pentru a determina un anumit comportament al acestuia de pe urmă. Dar o *idee poate fi susținută doar dacă i se asigură o întemeiere rațională; ea nu poate fi acceptată înainte de a fi demonstrată sau argumentată*.

Conform binecunoscutului *principiu al rațiunii suficiente*, nici o idee nu trebuie admisă fără o *întemeiere logică*, fără o fundamentare. Cel ce susține ceva trebuie să-și pună întrebarea: Ce temeiuri ofer pentru ca ceea ce afirm să fie luat în considerare și acceptat? Orice susținere are nevoie de întemeiere, care nu face decât să justifice admiterea pretențiilor sale de validitate. Dar ce înțelegem prin întemeiere? Operația prin care se indică temeiul logic al susținerilor, adică o propoziție sau un șir de propoziții din care propoziția în cauză se poate deriva pe baza unui procedeu logic valid. Și atunci, vorbind în perspectiva discursului didactic, în efortul său de a-i convinge pe elevi și de a-i determina la o anumită atitudine, de acceptare sau de respingere a ceea ce s-a afirmat, este necesar ca profesorul să recurgă la *întemeieri de natură rațională*.

Întemeierea se face, după cum a arătat încă Aristotel, în forma logică a raționamentelor sau a înlănțuirii de raționamente, cu toate că nu se confundă cu acestea. *Și întemeierea și raționamentul sunt operații logice*, dar în timp ce prin raționament se extinde cunoașterea în raport cu propozițiile date, întemeierea este menită doar să asigure satisfacerea sau respingerea pretențiilor de validitate legate de acestea. *Întemeierea enunțurilor se poate realiza fie prin demonstrații, fie prin argumentare*. Dacă *demonstrația* presupune raționamente bazate pe cunoștințe adevărate, *argumentarea* presupune raționamente bazate pe opinii admise. În timp ce *demonstrația este corectă sau incorectă*, deci un sistem închis, *argumentarea este* mai mult sau mai puțin credibilă, acceptabilă, așadar se prezintă ca *un sistem deschis*, altfel spus, demersului de întemeiere i se pot adăuga mereu noi argumente. *Demonstrația are un caracter teoretic*, întrucât angajează distincția adevăr - fals, pe când *argumentarea are un caracter practic*, legat de „efectul de adevăr” (persuasiunea).

Demonstrația. Aristotel a fost cel care a elaborat, pentru prima dată, o teorie logică a întemeierii, distingând două forme ale acesteia: **întemeierea demonstrativă** și **întemeierea argumentativă**. Criteriul în funcție de care s-a realizat distincția a fost cel al solidității cognitive a premiselor (Analitica prima, I, 24a). „...cunoașterea demonstrativă trebuie să rezulte din premise adevărate, prime, nemijlocite, cunoscute mai bine și mai înainte decât concluzia, ale cărei cauze sunt ele” (Aristotel, Analitica secunda, I, 2, 71b).

Datorită faptului că punctele de plecare (premisele) sunt afirmații adevărate, concluzia se impune ca fiind cu necesitate adevărată. Există însă situații, subliniază Aristotel, când cu privire la un subiect pot fi exprimate doar opinii, care, la rândul lor, trebuie întemeiate. În asemenea cazuri se recurge la întemeierea dialectică sau argumentativă. Aici avem de-a face cu premise doar probabile, dar acceptate de cineva, prin urmare și concluzia este incertă.

Dacă dorim să evităm orice posibilitate, fie cât de mică, de a ne înșela cu privire la adevărul sau la falsitatea unei propoziții, atunci respectiva propoziție va trebui să fie demonstrată. P. Botezatu definește demonstrația în felul următor: „Demonstrația nu este altceva decât o înlănțuire de inferențe care, sprijinindu-se pe anumite propoziții date, stabilește adevărul sau falsitatea altei propoziții.” (1997, pg. 260).

Într-o demonstrație se evidențiază ceea ce este necesar pentru a întemeia teza în discuție, pornind de la niște premise date.

Așadar, schematizarea demonstrativă se află sub semnul necesarului și se derulează de la *datul condiționat la posibilitatea condiției condiționalului*. Certitudinea obținută prin demonstrație pregătește terenul pentru derivări de noi cunoștințe certe.

Un raționament reprezintă o demonstrație când este obținut din premise adevărate și prime (axiome) sau din premise a caror cunoaștere derivă din premise adevărate și prime. Pe urmele lui Aristotel, vom spune că parcursul gândirii, bazat numai pe relații necesare, este esențial în derularea unei demonstrații.

Schematizarile demonstrative, prin care se asigură confirmarea unei idei, presupun prezentarea înlănțuirii întemeierilor ideii respective, pentru a putea fi acceptată. Ca procedeu deductiv, ea este specifică mai ales disciplinelor care au atins un grad mare de formalizare (matematica, logica). În disciplinele socio-umane, de exemplu, unde cele mai multe susțineri sunt opinabile, forma de întemeiere utilizată este argumentarea. În științele naturii, considerate ca fiind inductive, predominantă este metoda de descoperire a ideilor: sunt prezentate observații și rezultate ale experimentelor care conduc la o anumită idee. În general, se vorbește de două tipuri de demonstrație: deductivă și inductivă. În desfășurarea demonstrațiilor deductive nu intervin direct date de experiență.

Demonstrația oferă certitudinea în virtutea căreia o idee este acceptată. Dacă enumerăm succint caracteristicile sale esențiale, putem spune că demonstrația este explicită (evidența adevărului), consistentă (nici una dintre tezele cuprinse nu se neagă una pe cealaltă) și completă (nu i se mai poate adăuga nici o teză fără să se ajungă la inconsistență). În schimb, argumentarea stă sub semnul dimensiunii polemice a discursului, ceea ce înseamnă că nu este în mod necesar nici consistentă, nici decidabilă.

Argumentarea. Dacă demonstrația relevă ceea ce este în întregime cunoașterea certă, evidentă, argumentarea relevă opinii posibil de admise, o perspectivă, un punct de vedere asupra subiectului discutat, fapt pentru care este esențialmente un domeniu al dezacordului, al conflictului. În timp ce

prima este obiectivă, cea de-a doua este subiectiv orientată. Printr-o întemeiere demonstrativă reușim să convingem pe cineva că o susținere este sigur adevărată, pe când printr-o întemeiere argumentativă urmarim să influențăm auditoriul, cu mijloacele discursului, să adere la o opinie, să accepte o idee, să fie de acord cu noi într-o privință.

Scopul oricărei acțiuni comunicative este schimbul de informații. În unele situații se vehiculează cunoștințe al caror adevăr nu poate fi pus sub semnul îndoielii, acestea fiind produsul unei cunoașteri demonstrative, care are întotdeauna ca rezultat adevăruri necesare. Dar atunci când profesorul și elevii se antrenează într-o acțiune comunicativă ce ia forma dialogului sau dezbaterii colective (polilogul) purtate asupra unei probleme sunt elaborate mai multe răspunsuri posibile, răspunsuri conținând fiecare o soluție relativă la problema respectivă. Ideile astfel exprimate circumscriu un univers al judecării opinabile, care se înrădăcează în experiența cognitivă a subiectului. Opinia reflectă un mod personal de înțelegere, ce stă sub semnul relativismului.

De aceea, afirmarea unei opinii constituie un prilej de discuție și controversă.

În timp ce descrierile cognitive sunt expresii ale unei raportări obiective la realitate, opiniile constau în adoptarea unei atitudini cognitive, dar și afective, de natură subiectivă. Consecința unei astfel de atitudini este afirmarea unor puncte de vedere diferite asupra aceleiași probleme.

Întemeierea presupune argumente și operația de argumentare, care pot determina elevul să recunoască adevărul unui enunț sau să-și adapteze convingerea la o stare de fapt. Dar ce înțelegem printr-un argument? O serie de enunțuri care sunt legate unul de altul în așa fel încât unul sau mai multe dintre ele constituie susținerea care se vrea a se întemeia, în timp ce restul servesc la fundamentarea lui, direct sau indirect, susținerea centrală. Un argument este structurat în propoziții aflate în anumite relații unele cu altele, relații în baza cărora concluzia (teza) este consecința necesară a propozițiilor argumentative (premisele) sau este în opoziție cu acestea. Dacă relațiile dintre propozițiile argumentative și teza sunt de condiționare, atunci avem o situație de susținere a tezei, în schimb, dacă aceste relații sunt de opoziție, avem de-a face cu respingerea ei (C. Sălăvăstru, 2003). Pe de altă parte, interlocutorul consideră teza în favoarea căreia se argumentează drept adevărată dacă premisele care o susțin îi apar ca fiind suficient de puternice.

Împreună, teza și propozițiile argumentative constituie un raționament și traduc poziția de pe care locutorul urmărește să obțină modificarea universului epistemic al interlocutorului. Operațiile logice, prin care acestea sunt puse în relație, se derulează sub forma unor raționamente de ordin inductiv sau deductiv. Prin raționament înțelegem operația prin care derivăm un enunț din cel precedent sau prin care extragem dintr-un fapt sau afirmație consecințele care pot rezulta în mod logic. În funcție de raționamentele pe care se clădesc argumentele, distingem două *tehnici de argumentare: deductive și inductive*. Distanța ține seama de mersul gândirii: de la cunoștințe cu caracter general la cele cu caracter particular și invers, de la cunoștințe cu caracter particular la cele cu caracter general. În cazul tehnicilor deductive, premisele sunt condiția suficientă a tezei, care este consecința lor necesară, pe când în cazul celor inductive, premisele sunt o condiție probabilă a concluziei, iar aceasta este consecința probabilă a lor.

Mijloacele didactice

❖ *Mijloacele de învățământ*

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.

Rolul mijloacelor de învățământ:

☞ 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.

Așadar, desfasurarea în bune condiții a activității de predare și învățare este condiționată uneori de utilizarea unor mijloace materiale, menite să faciliteze transmiterea și receptarea mesajului, fixarea, consolidarea, recapitularea sau evaluarea. Folosite în timpul lecțiilor, aceste mijloace stimulează, sprijină și amplifică eforturile de predare și învățare, oferind o mai bună ordonare și prezentare a informației, contribuind la ilustrarea și explicarea unor conținuturi, ușurînd comunicarea, dezvoltînd capacitatea de înțelegere a elevilor.

Prin mijloace de instruire înțelegem, în general, un ansamblu de instrumente folosite în așa fel încît să contribuie la realizarea obiectivelor propuse. Integrarea mijloacelor de instruire în procesul didactic se realizează prin racordare la obiectivele urmărite, la conținutul lecției, la metodele și procedeele folosite. Ele îl ajută pe profesor să realizeze, la nivel superior, sarcinile instructiv - educative ale lecției. Locul și rolul lor poate fi pus în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinesc:

a) Funcția informativ - demonstrativă - servește la transmiterea informațiilor, oferind un suport intuitiv comunicării orale prin exemplificarea sau ilustrarea noțiunilor, concretizarea ideilor, formarea unor reprezentări concrete etc.;

b) Funcția formativă - solicită și sprijină operațiile gîndirii, dezvoltă structurile cognitive, influențează imaginația și creativitatea elevilor;

c) Funcția de motivare a învățării - sensibilizează la o anumită problemă, captează atenția, stîrnește curiozitatea, interesul și trebuința de acțiune a elevilor;

d) Funcția evaluativă - sprijină măsurarea și evaluarea rezultatelor învățării.

Folosirea mijloacelor de învățămînt se realizează în funcție de specificul disciplinelor de studiu și al lecțiilor pe care urmează să le realizăm. Cele mai utilizate mijloace sunt: *modelele, suporturile figurative și grafice, mijloacele simbolico-rationale (scheme structurale și functionale), mijloacele audio-vizuale (diaproiectorul, epidioscopul, retroproiectorul, filmul școlar realizat prin înregistrări video, Internet etc.)*. Dintre mijloacele moderne de instruire, așa-numita „tehnologie informațională” se bucură în ultimul timp de o atenție aparte. Tehnicile informaționale vizează îmbunătățirea infrastructurii școlare dar și a actului educațional în sine.

Schimbarea modului de predare, abordarea interdisciplinară, comunicarea, eficientă acțiunii își găsesc un suport eficient în aceste tehnici.

Avantajele utilizării acestor noi resurse tehnologice nu se reduc însă doar la atît, contribuind la dezvoltarea învățămîntului sub multe alte aspecte: structura instituțională și funcțională a învățămîntului, organizarea cunoștințelor și transmiterii lor, înnoirea metodologiilor pedagogice (îndeosebi a celor de informare, demonstrație, aplicații practice și evaluare), ridicarea calitatii învățămîntului, accelerarea progreselor în instruire, formarea personalului didactic etc. Există, așadar, suficiente rațiuni pentru a încuraja pătrunderea rețelelor de calculatoare în cîmpul educației.

La nivelul activităților curente de predare și învățare noile medii permit o comunicare pedagogică ce nu se mai reduce la vorbire sau la scriere, ci include întregul registru de mijloace specifice dinamicii comunicării de tip multimedia. Utilizarea materialelor didactice pe suport informatic prezintă o serie de avantaje, cum ar fi: un management eficient al învățării, informarea rapidă, individualizarea instruirii, învățarea prin descoperire, realizarea unui feedback permanent apt să asigure învățarea de tip interactiv, oportunități de aprofundare, simulare, rezolvare de probleme, structurarea experiențelor de învățare ale elevilor și studenților în funcție de nevoile și posibilitățile lor individuale. Datorită modului de lucru on-line, aceștia au posibilitatea să se implice în demersuri interactive, ceea ce mai greu se poate realiza în sala de clasă tradițională.

Aplicațiile software utile în cîmpul educației au cunoscut o rapidă dezvoltare în ultimul timp. Noua lume a tehnologiilor informaționale (hipermedia) este legată nemijlocit de fundamentele educației prin culegerea, organizarea și transmiterea informației, simularea unor procese, asistarea învățării unor teme sau discipline de studiu, stimularea creativității, stimularea activităților de grup sau medierea interacțiunilor profesor-elev și elev-elev. Nu este vorba numai despre demersurile instructive întreprinse în școală, ci și despre activitățile independente de învățare realizate acasă, numeroase soft-uri educaționale fiind disponibile elevilor.

Învățarea cu ajutorul calculatorului nu se bazează doar pe o descoperire autonomă de noi cunoștințe, ci și pe abordări interactive prin intermediul situațiilor-problemă. Caracterul interactiv al activităților de învățare în care se folosește computerul este subliniat de către M. Ionescu și V. Chiș (1992), care arată că programele de instruire oferite pe această cale necesită intervenția elevului (studentului), prin comenzi specifice, pentru a se realiza și, fapt semnificativ, capacitatea computerului de a oferi o nouă informație drept replică la răspunsul utilizatorului. Parcurgerea acestor programe de instruire presupune un dialog continuu între elev (student) și calculator.

Recursul la instruirea asistată de calculator se justifică prin avantajele pedagogice pe care le prezintă. Cu ajutorul calculatorului, elevii au acces la surse de informare dincolo de clasă și de manuale, dezvoltându-și, totodată, abilități de procesare a informației, din ce în ce mai importante în perspectiva vieții sociale active. În cadrul activităților didactice curente sau în timpul celor desfășurate în afara școlii, calculatorul permite o documentare bogată și variată, furnizând cu rapiditate un mare volum de informații. Avantajele sunt semnificative și sub aspect formativ, pentru că instruirea asistată de calculator permite o mai bună organizare a informațiilor, stimulează procesele operatorii ale gândirii, sporește disciplina gândirii și asigură un plus de motivare a învățării, toate aceste beneficii fiind posibile în condițiile gestionării eficiente a timpului alocat realizării sarcinilor de învățare de către elevi.

Formele de organizare a activităților

Formele de organizare a procesului instructiv-educativ reprezintă cadrul organizatoric de desfășurare a activității didactice formale, ansamblul modalităților specifice și operaționale de derulare a procesului didactic.

• *Necesitatea existenței diversității de forme de instruire și autoinstruire și educare/autoeducare în școală și în afara ei:*

☞ Aceste forme au apărut din necesitatea de a depăși dezavantajele lecției, de a atinge obiectivele educaționale ale disciplinei de studiu și de a realiza o activitate instructiv-educativă cu importante influențe formative și informative;

☞ Se pot structura, sistematiza și transpune didactic, mai eficient, achizițiile din domeniul științei, tehnicii, culturii, artei care urmează să fie transmise elevilor;

☞ Se pot valorifica diverse surse și canale de informație cu valențe instructiv-educative;

☞ Se pot satisface inclinațiile și interesele elevilor pentru anumite obiecte de învățămînt și pentru anumite tipuri de activități didactice.

• *Clasificarea formelor de organizare a activităților didactice. După ponderea activității:*

☞ *Activități frontale* (predomină acțiunea frontală): lecții, seminarii, cursuri universitare, activități în laboratoare și cabinete școlare, activități în ateliere școlare, activități pe lotul școlar, activități în sala de sport, vizite, excursii, vizionări și analizări de spectacole;

☞ *Activități grupale* (predomină acțiunea grupală): cercuri școlare, consultații, meditații, vizite în grupuri mici, întâlniri cu diferite personalități, concursuri, cenacluri, serate literare și muzicale, editări de reviste școlare;

☞ *Activități individuale* (predomină acțiunea individuală): activități independente, studiul individual, studiul în bibliotecă, efectuarea temelor pentru acasă, elaborare de lucrări scrise, efectuarea de lucrări practic-aplicative și experimentale, rezolvări de exerciții și probleme, lectură, elaborarea de proiecte și materiale, cercetarea izvoarelor scrise și arheologice, pregătirea pentru examene etc.

După ponderea categoriei de metode didactice:

☞ *Activități care au la bază metode de comunicare:* lecții, prelegeri, dezbateri, consultații;

☞ *Activități care au la bază metode de cercetare:* activități în cabinete școlare și biblioteci, vizite și excursii didactice;

☞ *Activități care au la bază metode experimentale:* activități în laboratoare, efectuarea de lucrări practic-aplicative, elaborarea de proiecte;

☞ *Activități care au la bază metode aplicative:* activități în ateliere școlare, pe lotul școlar, în sala de sport.

După locul de desfășurare:

☞ *Activități organizate în mediul școlar:* în clasă, în afara clasei, sub îndrumarea colectivului didactic al școlii, în afara orelor prevăzute de orar, pentru a aprofunda pregătirea realizată în timpul lecțiilor;

☞ *Activități organizate în mediul extrașcolar/activități conexe:* organizate în de colectivul didactic al școlii sau de instituții din afara școlii: teatre, case de cultură, cluburi, organizații sportive, tabere etc., într-un cadru instituționalizat, situat în afara școlii, respectiv a sistemului de învățământ.

După mediul în care se desfășoară:

☞ *Parașcolare* în mediul socio-profesional;

☞ *Perișcolare* în mediul socio-cultural.

După momentul sau etapa procesului de învățământ în care se desfășoară:

☞ Activități introductive;

☞ Activități desfășurate pe parcursul studierii capitolului sau temei;

☞ Activități finale / de încheiere. *După categoria de educație căreia îi aparțin:*

☞ Educația formală;

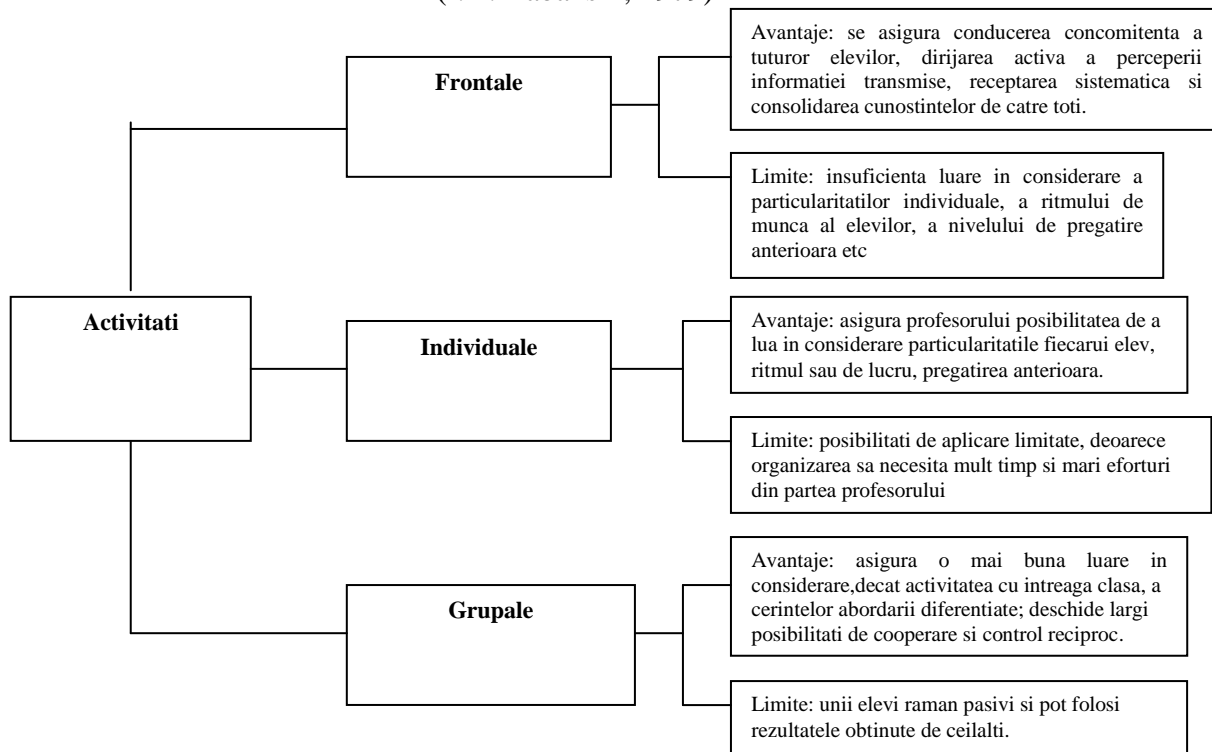
☞ Educația neformală / nonformală;

☞ Educația informală / difuză / incidentală.

Operationalizarea strategiilor didactice este realizabilă în diferite contexte organizatorice: frontale, individuale și de grup, imbinată printr-o alternanță judicioasă și echilibrată. Efectuarea în același timp a unor teme comune de către toți elevii alternează și se îmbină cu forme de organizare a activității în care se urmărește o sarcină comună pentru un anumit grup sau efectuarea sarcinilor de către fiecare elev în mod independent, conform propriilor posibilități de învățare.

Forme de organizare a activității de predare și învățare

(I.K. Babanski, 1979)



În literatura pedagogică este creditată ideea că eforturile colective conduc la o realizare mai bună a sarcinilor și își aduc o contribuție importantă la formarea personalității elevilor, sub aspectul însușirii aptitudinilor sociale. Cercetările de psihologie socială au pus în evidență faptul că eficacitatea grupului depășește eficacitatea personală a indivizilor izolați. „... posibilitatea emiterii de idei în grup este net superioară nu numai unui individ singular luat ca termen de comparație (așa cum procedează psihologia socială în primele ei investigații), dar și aceluiași număr de indivizi care lucrează în paralel, dar independent unii de ceilalți, în așa-zisul grup nominal” (A. Stoica, 1983, pg. 60).

În cadrul activității de grup, elevul vine în contact cu puncte de vedere diferite de al său. Ideile fiecăruia pot fi reluate, în optici diferite, de către ceilalți și, în acest fel, există posibilitatea apariției

unor idei pe care membrii grupului nu le aveau înainte. Colaborarea îi stimulează pe elevi și le sporește performanțele, fiecare aducându-și contribuția, potrivit propriilor capacități, la realizarea unei sarcini.

Preocupat de valoarea și, totodata, dificultatea schimbului intelectual în cadrul grupului, J. Piaget a pus în evidență faptul că activitatea comună nu este posibilă, decât dacă fiecare participant este capabil să înțeleagă și să accepte punctele de vedere ale celorlalți. Această condiție este îndeplinită, dacă gândirea indivizilor dobândește o organizare grupală și se dovedește capabilă să întrețină schimbul de idei. Piaget a numit această capacitate de schimb între membrii unui grup „reciprocitatea” gândirii lor.

Cooperarea le permite să depășească egocentrismul inițial și să ajungă la o gândire flexibilă. Depășindu-și concepțiile rigide, dominate de propriul punct de vedere, fiecare membru al grupului va deveni capabil să înțeleagă opiniile celorlalți și să-și adapteze acțiunea la acțiunile acestora. Școala post-piagetiană de la Geneva (Doise, Mugny, Perret-Clermont s. a.) a continuat, pe urmele lui Piaget, să cerceteze influența pe care o are mediul social asupra dezvoltării structurilor cognitive ale individului, teză susținută este următoarea: procesul de învățare este unul de tip socio-cognitiv, copilul dezvoltându-se din punct de vedere intelectual prin interacțiune cu ceilalți. Dar să vedem, pe scurt, în ce constă valoarea schimbului intelectual și afectiv realizat în cadrul grupului, conform psihologiei piagetiene și post-piagetiene. Progresele individuale, arată W. Doise și G. Mugny (1998), rezultă din participarea la anumite interacțiuni sociale și coordonarea punctelor de vedere. Cei doi au propus noțiunea de „marcaj social” pentru analiza intervenției reglărilor sociale în dezvoltarea cognitivă a individului. Ei au ajuns la concluzia că achizițiile individuale depind de dinamici colective și de forme relaționale.

Școala geneveză post-piagetiană a privit interacțiunea socială realizată în cadrul grupului ca pe un factor deosebit de important al dezvoltării cognitive și relaționale a copilului. Interacțiunea socială nu constituie, o sursă de progres decât în anumite condiții, în cazul existenței unei confruntări între soluțiile divergente propuse de parteneri. Conflictul socio-cognitiv produs de aceste divergențe generează o stare de dezechilibru, manifestat în doua planuri:

- ❖ interindividual, datorită răspunsurilor divergente date de subiecți;
- ❖ intraindividual, deoarece individul este determinat să se îndoiască de propriul răspuns, din cauza unui răspuns concurent (J. -M. Monteil, 1997).

Această situație de dificultate cognitivă și socială poate fi depășită prin coordonarea punctelor de vedere într-un sistem susceptibil de a permite acordul. Confruntarea generează un interes puternic pentru cercetare și înțelegere, favorizând eficiența și dezvoltarea cognitivă. Prin confruntare se ajunge la noi răspunsuri, simplă prezentă a celuilalt putând facilita doar emiterea unui răspuns dominant și comportamente de efort redus.

Interacțiunea nu este necondiționat o sursă a dezvoltării, pentru că, de exemplu, ar putea permite apariția procesului de imitare. Progresele individuale pot fi generate de interacțiuni sociale, dar nu orice fel de interacțiune socială prezintă caracteristicile propice dezvoltării, precizează W. Doise și G. Mugny, pentru care interacțiunile dintre indivizi sunt constructive doar dacă are loc o confruntare între soluții divergente. Dinamica dezvoltării cognitive rezultă, de fapt, dintr-un conflict de comunicare socială: „posibilitatea deplină de confruntare interindividuală este necesară pentru ca interacțiunea să fie constructivă” (W. Doise, G. Mugny, 1998, pg. 72). Fiecare dintre membrii grupului își prezintă propriul punct de vedere și dacă punctele de vedere exprimate sunt diferite, atunci se va produce un conflict socio-cognitiv care, așa cum am văzut anterior, constituie una din sursele esențiale ale dinamicii cognitive.

„Cooperarea nu reprezintă uniformizarea conduitelor, ci crearea unui spațiu finalizat de o sarcină care le cere actorilor să stabilească o interdependență funcțională necesitând conflictualizării cognitive minimale” (J.-M. Monteil, 1997, pg. 89).

Între membrii grupului se stabilește o întreagă rețea de relații interpersonale, ce le determină performanțele. De aceea, dezvoltarea structurilor intelectuale ne apare ca fiind o construcție socio-cognitivă. Dar după cum arată reprezentanții psihologiei sociale, practica activităților de grup presupune o asemenea organizare, încât aceste interacțiuni să fie generatoare de confruntări socio-cognitive, pentru că „interacțiunea socială nu este constructivă decât dacă induce o confruntare între soluțiile divergente ale partenerilor” (W. Doise, G. Mugny, 1998, pg. 97).

Conflictele trebuie să fie suficient de importante pentru a-i determina să elaboreze instrumente cognitive, care să le permită o rezolvare adecvată. „...controversa favorizează curiozitatea de a ști și incertitudinea cu privire la justetea vederilor proprii, o cautare activă a informației complementare și, ca urmare, o performanță superioară” (W. Doise, G. Mugny, 1998, p. 208). Într-o activitate de grup, când se urmărește soluționarea unor probleme, elevul se vede pus în fața unor puncte de vedere diferite de al său. Fiecare membru al grupului își exprimă părerea și o argumentează, comentează și interpretează, propune ipoteze de lucru și participă la luarea deciziilor. Pentru ca interacțiunea cu ceilalți să-și atingă scopul, elevul trebuie să ia în considerare toate opiniile exprimate, să realizeze comparații și aprecieri critice, să participe la soluționarea comună a problemei pusă în discuție, ceea ce are un rol important în dezvoltarea sa intelectuală. Piaget arată că discuția nu este posibilă decât dacă fiecare participant este capabil să înțeleagă punctul de vedere al celuilalt și acest scop este posibil atunci când concepțiile sale nu sunt rigide, stereotipe sau dominate de propriul punct de vedere limitat. Așa se prezintă lucrurile atunci când gândirea individului dobândește o „organizare grupală”. Condițiile intelectuale ale cooperării într-un grup sunt îndeplinite, așadar, atunci când fiecare membru al sau este capabil să-i înțeleagă pe ceilalți și să-și adapteze acțiunea și contribuțiile la ale acestora. Piaget a numit această capacitate de schimb reciproc între membrii grupului „reciprocitatea gândirii lor”. În cadrul grupului se creează un sentiment comun de responsabilitate, care îndeamnă pe fiecare să depună un efort maxim pentru soluționarea problemei cu care se confruntă. Dacă este necesar, grupul ia atitudine față de cei care înceară să se sustragă îndatoririlor.

Toate acțiunile întreprinse sunt coordonate și orientate în direcția identificării unei soluții comune. Activitatea de grup se dovedește a fi eficientă nu numai în vederea realizării unor condiții mai bune formari intelectuale, dar și pentru realizarea obiectivelor de educație socială și morală, deoarece:

- ✚ favorizează formarea trăsăturilor pozitive de caracter și personalitate: inițiativă, principialitate, cooperare, spirit critic și autocritic, respect reciproc;
- ✚ elevii au ocazia să-și cunoască mai bine aptitudinile, calitățile intelectuale și morale, de voință și caracter;
- ✚ permit manifestarea și consolidarea calităților morale: colegialitate, sinceritate, onestitate, modestie, altruism;
- ✚ formează trăsături morale pozitive ale comportamentului elevilor: solidaritate, perseverență, responsabilitate etc.;
- ✚ îmbogățesc experiența socială a elevilor, obișnuindu-i să gândească prin reciprocitate, să țină seama de opiniile celorlalți.

Prin interacțiunea cu ceilalți, elevul achiziționează și interiorizează elemente socio-culturale – simboluri, valori, norme, modele, aspirații, idealuri – pe care le integrează în structura personalității sale, ceea ce îi facilitează integrarea socială. Se dezvoltă trăsăturile morale: generozitatea, altruismul, solidaritatea, daruirea de sine. Dacă privim educația drept un proces de socializare, atunci dezvoltarea competențelor de relaționare trebuie să reprezinte un obiectiv ce nu poate fi ignorat.

Generalizând cele analizate putem conchide: în legătură cu această diversificare procesuală, obiect de studiu al managementului clasei de elevi, dar și al teoriei instruirii (în sens conexionalist), **modurile de instruire se prezintă sub trei asemenea forme: frontal, grupal, individual.**

Organizare frontală:

- pornește de la perspectiva tratării clasei de elevi ca și cum toți elevii ar fi egali între ei. Această formă organizatorică predispune la utilizarea strategiilor axate pe metodele expunerii și a conversației:

- sarcinile de lucru, timpul, instrumentele și suportul de inițiere sunt de obicei comune;
- pot fi introduse anumite diferențieri la nivelul tipului de întrebări formulate și la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor;

Avantajele dar și limitele unui asemenea mod de organizare sunt foarte bine cunoscute și nu reprezintă un scop al prezentelor noastre investigații;

Organizare grupală:

- presupune organizarea elevilor (de la 2 la mai mulți elevi) pe echipe în funcție de anumite criterii (astfel rezultă):

- » *grup omogen*: elevii sunt incluși în funcție de interese, capacități, rezultate școlare comune și

dispun de: sarcini de instruire distribuite diferențiat; îndrumarea permanentă a cadrului didactic; timp de instruire distribuit neuniform;

»*grup eterogen*: elevii sunt incluși posedând interese, capacități, rezultate școlare diferențiate și dispun de: sarcini de instruire diferențiate sau comune (diferențiate la nivel de dificultate și chiar la nivel de conținut).

Din punct de vedere pedagogic se recomandă o echilibrare a celor două forme. Grupul omogen este mai profitabil din punct de vedere intelectual, în timp ce grupul eterogen este mai adecvat integrării sociale a elevilor, formării deprinderilor de cooperare și de colaborare.

Organizare individuală: presupune respectarea individualității elevilor, adoptându-se sarcini de instruire în concordanță cu nevoile și posibilitățile fiecărui elev, în parte.

Cu referire la **criteriile de organizare a instruirii am constatat** : variația sarcinii și a timpului de instruire, ca elemente dominante ale organizării clasei de elevi din perspectiva unui management instrucțional se realizează prin analiza următoarelor dimensiuni:

- **sarcina:** Comună; Diferențiată: cantitativ, calitativ;
- **dirijarea instruirii:** riguroasă; comună; semiindependentă; diferențiată; independentă;
- **timp:** egal; diferențiat;
- **stil de învățare:** inductiv; deductiv; practic;
- **motivație:** extrinsecă; intrinsecă

Interacțiuni și relații instrucționale

Un caz aparte al relațiilor sociale îl ocupă relațiile interpersonale, definite de profesorul Mielu Zlate ca "legături psihologice, conștiente și directe între oameni". Condițiile de definire a relațiilor interpersonale sunt, după opinia aceluiași autor:

- **caracterul psihologic** atestă faptul că la înfăptuirea actului respectiv participă întregul sistem de personalitate al indivizilor implicați în vederea obținerii reciprocității;
- **caracterul conștient** presupune implicarea în actul respectiv a persoanei conștiente de sine și de celălalt, de nevoile și de așteptările reciproce;
- **caracterul direct** atestă importanța sau necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri, contactul "față în față".

Apariția, dezvoltarea și funcționarea relațiilor interpersonale este dependentă de simultaneitatea acțională, de prezența concomitentă a tuturor celor trei caracteristici definitorii ale relațiilor interpersonale. Ponderea elementelor anterior prezentate este influențată de specificul situației sociale respective, fără a influența în vreun fel existența relației interpersonale respective.

Toate ramificațiile relaționale din clasa de elevi/organizație formează în plan psiho-social o categorie aparte de relații interpersonale. Acestea sunt și în cazul grupului clasă o mixtură între social și psihologic, între componenta lor obiectivă și componenta lorsectivă. În cazul clasei de elevi, relațiile interpersonale îmbracă și un nou caracter constitutiv, *cel etic, moral*, având în vedere obiectivul educativ implicit al acestora, de a forma, dezvolta și consolida componenta axiologică a personalității copilului. Implicit, din exploatarea ultimei fraze poate fi identificat și un alt caracter al relațiilor interpersonale, *caracterul formativ*, motivat de aportul major al acestor manifestări sociale în construcția personalității.

Elevul, în condițiile vieții școlare, nu trăiește izolat, ci într- un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuală și nu mai puțin cea profesională desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul socio-școlar înconjurător sau în condițiile date de acesta.

Copilul stabilește relații interpersonale încă din copilărie cu mama, cu familia sa, în timp ce pe măsura dezvoltării sale procesul de socializare (acceptată ca sporire a capacității de adaptare la mediul social și stabilire a unor relații diversificate cu mediul social) se amplifică. Relațiile copilului cu grupurile sociale în care se va integra de-a lungul existenței sale (în cazul nostru clasa de elevi) vor exercita o importanță deosebită, atât asupra evoluției sale, ca persoană în permanentă devenire, cât și asupra randamentului activității desfășurate (în cazul de față învățarea).

Coloratura afectivă a relațiilor este determinată, în mod firesc, de faptul că viața colectivă în mediul clasei de elevi dezvoltă, treptat și gradat, valori, norme, convingeri, care exercită atât influențe cât și constrângeri asupra indivizilor. În același timp, raporturile funcționale și de comunicare dintre elevi în momentul îndeplinirii unor sarcini comune conturează o ierarhie de

status-uri de care se leagă aprecierile diferențiate ale membrilor grupului clasă. În acest sens, clasa de elevi apare ca o reuniune de indivizi cu personalitate proprie, angajați în activități cu scopuri comune și care dezvoltă în interiorul său o întreagă rețea de simpatii, antipatii și raporturi de indiferență care odată conturate, exercită o influență puternică asupra vieții colective.

În ceea ce privește *interacțiunea educațională*, aportul etnometodologiei în abordarea acestui subiect este majoritar. Domeniul științific anterior pune pe seama interacțiunilor din clasa de elevi toate aspectele de tip pozitiv și negativ în planul relațiilor educaționale. Interacțiunea în clasa de elevi produce o organizare socială a clasei, o ordine instituită a clasei.

Această ordine e sursa inegalității, a succesului sau insuccesului adaptativ în clasa de elevi.

Activitățile instructive presupun atât o organizare de tip secvențial (întrebări, răspunsuri, evaluare), cât și o organizare de tip ierarhic (deschidere, desfășurare, încheiere) în a căror dinamică elevul se integrează prin strategii interacționale diferențiate. Structura de adaptare dezvoltată de elevi în asemenea situații este *competența socială* a elevului acceptat ca o capacitate a acestuia de a surprinde logica socială din clasă, în mod diferit față de logica didactică (strategia elevului de a descrie expectanțele profesorului). Originile competenței sociale se regăsesc în familie, când se pun bazele inteligenței sociale, însă consolidarea acesteia este validată în contextul sociorelațional al clasei de elevi.

Această formă grupală oferă tinerilor ce o compun posibilitatea de a stabili relații și interacțiuni atât în plan școlar cât și extrașcolar. În aceste contexte elevul se comportă diferit sau constant față de membrii grupului pe care are ocazia să-i cunoască și să-și formuleze elementele unei posibile judecăți de valoare asupra acestora. Intervievarea poate fi realizată cu succes în și prin intermediul interacțiunilor educaționale.

Un aspect fundamental al acesteia îl constituie interacțiunea pe verticală, profesor-elev, care influențează în mod hotărâtor atmosfera din clasă, cadrul didactic fiind acela care contribuie la augmentarea coeziunii sau care, dimpotrivă, prin atitudinile sale duce la dezbinarea, fragmentarea grupului clasă.

Interacțiunea educațională este un aspect, o formă din multitudinea și varietatea relațiilor interpersonale în clasa de elevi. În ceea ce privește o posibilă clasificare a relațiilor interpersonale în clasa de elevi, criteriul utilizat îl reprezintă nevoile și trebuințele psihologice resimțite de elevi atunci când se raportează unii la alții. Prin exploatarea acestui criteriu rezultă următoarele tipuri de relații interpersonale în clasa de elevi:

- relații de intercunoaștere;
- relații de intercomunicare;
- relații socio-afective (afectiv-simpatetice);
- relații de influențare.

Stiluri de instruire:

Personalitatea cadrului didactic :

a. Competența științifică:

- abilități necesare pentru manipularea cunoștințelor;
- informație științifică selectată, veridică, actualizată, precisă;
- capacități de transmitere a cunoștințelor;
- inteligență dar mai ales înțelepciune;
- experiență didactică flexibilă;
- competență - multiple și variate strategii rezolutive;
- aptitudini pentru cercetare, experimentare și control;
- inițiativă și obiectivitate în evaluare;
- capacități și strategii creative;
- operații mentale flexibile și dinamice;
- capacități de transfer și aplicare.

b. Competența socială (optimizarea relațiilor interumane prin și din activitatea educativă):

- capacitatea de a stabili fără dificultate relații adecvate cu elevii;
- adaptarea la roluri diverse;
- capacitatea de comunicare lejeră și eficientă atât cu grupul cât și cu indivizii separat;

- abilități de utilizare și drămuire adecvată a forței și autorității (cazul ideal, varierea raportului libertate-autoritate în funcție de obiectivele fundamentale; disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale; entuziasm, înțelegere și prietenie.

c. *Competența managerială* (gestionarea situațiilor specifice)

- capacitate de influențare a clasei în general și a fiecărui elev în particular;
- abilități de planificare și proiectare;
- forța și oportunitatea decizională;
- capacitatea de a organiza și coordona activitatea clasei;
- administrarea corectă a recompensei și pedepsei;
- suportabilitate în condiții de stres.

d. *Competența psihopedagogică* (factori necesari pentru construcția diferitelor componente ale personalității elevului)

- capacitatea de determinare a gradului de dificultate a unui conținut;
- capacitatea de accesibilizare a informației didactice;
- capacitatea de înțelegere a elevilor, de acces la lumea lor lăuntrică, de solidarizare cu momentele lor de spirit;
- creativitate în munca educativă;
- capacitate empatică;
- atitudine stimulantă, energică plină de fantezie;
- minimum de tact pedagogic
- spirit metodic și clarviziune în activitate.

Ideea de stratificare este foarte importantă pentru definirea personalității cristalizate a cadrului didactic. Solicitățile câmpului educațional, ori ale unei situații psiho-pedagogice sunt filtrate și reconvertite de aceasta instanță, analizate, structurate și, în final este elaborată o decizie de soluționare a respectivei probleme. Întregul sistem al personalității este convertit într-o variantă operațională dotată cu forță și energie prin intermediul stilului educațional - instrucțional.

Stilul educațional (instrucțional):

Ca o concluzie putem infera faptul că stilul este un set de constante asociate comportamentului și care sunt situate la regiunea de contact cu câmpul psihopedagogic și perceptibile direct, fără o mediație internă.

O cercetare a lui Fred Fiedler introduce o departajare între comportament și stil. *Comportamentul* este înțeles ca un set de acte specifice care-l angajează pe individ în activitatea didactică atunci când direcționează, conduce colectivul, critică, etc. *Stilul*, reprezintă trebuințele fundamentale ale unui "lider" (spre exemplu) care motivează comportamentul. Astfel, *comportamentul* se schimbă prin modificarea situațiilor externe, în timp ce *stilul* rămâne constant.

Alte remarci privitoare la aspectul stilului educațional/instrucțional în clasa de elevi pun în valoare câteva detalii importante pentru analiza implicațiilor stilului educațional în intervențiile absolut necesare din situațiile instrucționale. Elementul acesta transformă stilul educațional/instrucțional într-o veritabilă formă de specificare a unui autentic *stil* al cadrului didactic în clasa de elevi.

Stil instrucțional / stil managerial în procesele de instruire:

Unele remarci privitoare la aspectul stilului educațional în clasa de elevi pun în valoare câteva detalii importante pentru analiza implicațiilor stilului educațional în intervențiile absolut necesare din situațiile de criză. Elementul acesta transformă stilul educațional într-o veritabilă formă de specificare a unui autentic *stil managerial* al cadrului didactic- *proces prin care o persoană sau un grup de persoane identifică, organizează, activează, influențează resursele umane și tehnice ale grupului educațional în scopul realizării obiectivelor propuse.*

Una model normativ privitor la stilul educațional este cel al lui Vroom, care clasifică stilul astfel:

- autocrat I - ia singur decizia pe baza informațiilor deținute până atunci;
- autocrat II - obține informații suplimentare și apoi decide;
- consultativ I - prezintă problema unor membri relevanți (șeful grupului) apoi ia singur decizia;

consultativ II - adesea membrii grupului iau o decizie;

grup II - implementează decizia luată de grup.

Modelul- *Likert* identifică cele patru sisteme de guvernare și de conducere:

1. *Autoritar exploatare*: deține puterea, controlul, monopolizează decizia și este vârful ierarhic;

2. *Autoritar binevoitor*: dezvoltă oportunități pentru consultare, are o productivitate și comunicare bună și o motivație economică;

3. *Consultativ*: încurajarea delegării și a consultării, dezvoltă interacțiuni profunde, motivare cu recompensare, atitudini favorabile și grad mare de asumare a răspunderii;

4. *Participativ*: conducătorul se raportează cu respect și interes față de subordonați (elevi), se consideră grupul, se încurajează comunicarea laterală și se realizează un climat favorabil bazat pe respect.

Toate cele patru stiluri prezentate depind de situațiile educaționale specifice.

Decizia instrucțională

Din punctul de vedere al teoriei instruirii, *decizia este un proces de alegere în mod deliberat a unei linii de acțiune pentru a ajunge la rezultatele proiectate, la obiectivele prestabilite.*

Decizia instrucțională, reprezintă selectarea unui anumit curs al acțiunii dintr-un număr de alternative, hotărând astfel declanșarea anumitor acțiuni de predare și respectiv de învățare, care conduc la realizarea obiectivelor stabilite. Din perspectiva personală, deciziile sunt o expresie a asumării responsabilității cadrelor didactice și de suportare a consecințelor datorate opțiunilor inițiale făcute.

O definiție operațională a deciziei, dată de profesorul Ioan Jinga (1993) o prezintă ca “*activitate conștientă de alegere a unei modalități de acțiune, de mai multe alternative posibile, în vederea realizării obiectivelor propuse*”. La nivel instrucțional, decizia are un caracter mai complex decât în alte domenii, deoarece procesul condus vizează elevul în formare, cu o personalitate încă necristalizată. Consecințele deciziilor au influență directă asupra personalității viitorului adult, elevul în formare.

Semnificațiile generale ale deciziei educaționale (având în vedere în subsidiar specificul instrucțional) sunt următoarele: din punct de vedere social, indivizii pregătiți de școală vor activa după absolvire într-o colectivitate în care se vor integra în maniera în care au fost socializați; din punct de vedere moral, decizia educațională poate schimba în bine sau în rău un destin școlar și uman pentru o lungă perioadă a existenței.

Dimensiunea funcțională

Realizarea predării și învățării presupune o structura acțională, care dă caracter de sistem operativ tuturor factorilor implicați. Accesul elevilor la mesajul ce se dorește a fi transmis este condiționat de modul în care se produce informarea, dar și de capacitatea profesorului de a motiva și de a dinamiza funcțiile gândirii. Identificate cu procedeele și tehnicile menite să faciliteze însușirea informațiilor, strategiile didactice asigură imprimarea unui anumit sens relațiilor dintre predare și învățare. Eficiență predării demonstrează dacă și în ce măsură strategia pentru care a optat profesorul influențează cantitatea și calitatea achizițiilor elevilor.

Preocupat de optimizarea activității ce urmează să o desfășoare, orice cadru didactic își va pune inevitabil câteva întrebări:

- Cum trebuie acționat pentru ca elevii să învețe mai bine?
- Ce fel de acțiuni se vor întreprinde și în ce condiții?
- Care sunt metodele, mijloacele, formele de organizare cele mai potrivite pentru realizarea scopurilor propuse?

Asemenea întrebări îl vor conduce, în cele din urmă, la adoptarea unei decizii strategice privind abordarea activității.

Strategiile didactice se structurează în funcție de astfel de întrebări și sunt menite să dirijeze în mod adecvat învățarea.

Urmărind îndeplinirea obiectivelor propuse, profesorul optează pentru o anumită manieră de abordare a activității instructiv-educative, pentru un model de acțiune cu valoare normativă, ce presupune două componente distincte, dar interdependente: o componentă epistemologică și una metodologică. Componenta epistemologică înglobează mecanismele operaționale angajate în

activitatea de predare-învățare, pe când cea metodologică vizează metodele, procedeele, mijloacele și formele de organizare, capabile să asigure functionalitatea mecanismelor operaționale.

Articularea metodelor, procedeele, mijloacelor și formelor de organizare generează strategii didactice, care, aplicate în situații concrete de predare și învățare, pun în valoare conținuturile prelucrate și potențialul elevilor în vederea realizării obiectivelor propuse. Strategia are menirea de a implica elevii în situații specifice de învățare, în așa fel încât competențele să fie dobândite la un nivel calitativ superior.

La nivelul practicii educationale, strategia didactica reprezintă o anumită structură metodică decompozabilă într-o suită de decizii și evenimente, cu privire la ceea ce întreprinde profesorul și ceea ce întreprind elevii într-o situație instructiv-educativă dată. Adoptarea unei strategii presupune recursul la un program de instruire la nivelul lecției, care scoate în evidență capacitatea cadrului didactic de a acționa eficient în realizarea obiectivelor propuse.

În cadrul lecției, *activitatea profesorului se îmbină cu activitatea elevilor*. Rolul profesorului se poate deplasa, însă, de la polul în care reprezintă doar o sursă de cunoștințe, la polul în care conduce și coordonează activitatea independentă a elevilor, în timp ce activitatea acestora se poate deplasa de la simpla receptare și reproducere a celor transmise de către profesor, la eforturile creatoare. Predarea poate fi gândită:

- + **Unidirecțional (profesor - elev) - profesorul transmite, iar elevii receptează;**
- + **Bidirecțional (profesor - elev - profesor) - profesorul întreține un dialog diferențiat cu elevii;**
- + **Multidirecțional (profesor - elev - elev - profesor) – profesorul inițiază și orientează acțiunile elevilor animați de dorința de a conlucra.**

Lecția reprezintă cadrul în care pot fi valorificate una sau mai multe strategii didactice, în funcție de obiectivele urmarite.

Totodata, în realizarea aceluiași obiectiv, pot fi utilizate strategii diferite sau variante combinate. Este important, însă, ca profesorul să găsească, pentru fiecare caz concret, cele mai adecvate modalități de abordare a predării. Pregătindu-se pentru lecție, profesorul se vede pus în fața mai multor alternative de acțiune posibile, urmînd să aleaga în funcție de anumite criterii: obiective, conținuturi, mijloace disponibile, nivelul conceptual la care se află elevii etc. Dintre diversele soluții strategice se reține cea care va conduce cel mai sigur la succesul scontat.

Modernizarea învățămîntului presupune cu necesitate și o reconsiderare a rolurilor specifice cadrelor didactice și elevilor.

Trecerea de la activitatea centrată pe profesor la activitatea centrată pe elev sau pe grupul de elevi impune inovarea formelor de expresie a rolului conducător pe care îl joacă profesorul, dar și a rolului de subiect activ ce îi revine elevului în cadrul procesului instructiv-educativ. Îndeosebi atunci cînd sunt adoptate strategii care încurajează independența elevilor în învățare, oferind un anumit grad de autonomie și stimulînd efortul propriu al celui ce învață. Strategiile care cuprind variante expozitiv/explicativ-reproductive și se bazează pe un grad ridicat de dirijare a învățării îi obligă pe elevi să urmeze profesorul cu strictețe, pe drumul indicat într-un mod rigid de către acesta. Evident, ei au nevoie de dirijare și control, dar și de libertate și toleranță în constrîngeri.

Ce se întîmplă, însă, la nivelul practicii predării? Mulți profesori ramîn încă legați de principii, modele și strategii specifice sistemului tradițional de învățămînt. În virtutea unui rol conducător „absolut” pe care și-l asumă, ei dirijează strîns gîndirea și activitatea elevilor, solicitîndu-le mai ales o activitate mintală de reproducere și imitare. Profesorului îi aparțin, în acest fel, aproape toate deciziile referitoare la demersul didactic: organizare, conținut, program de lucru, operații implicate etc. În plan metodologic, adepții practicilor tradiționale recurg, aproape în exclusivitate, la metode și procedee prin care se urmărește îndeosebi mobilizarea activității gîndirii pentru receptarea cunoștințelor transmise. Aspectele formative sunt prea puțin avute în vedere, scopurile cele mai urmarite, în practica curentă, aparținînd nivelului inferior al activității mintale, numit de către psihologi „nivelul cunoașterii simple”. Astfel de scopuri privesc îndeosebi memorarea și reținerea informațiilor, înregistrate un timp mai îndelungat în forma în care au fost primite, elevii fiind învățați mai mult să reproducă și să imite, decît să-și afirme creativitatea. Acești profesori abordează predarea ca pe o acțiune ce se derulează în sens

unic; ei comunică în cadrul unor expuneri ex-cathedra un anumit volum de cunoștințe elevilor, care nu au altceva de făcut decât să le rețină așa cum le-au fost transmise.

Cadrele didactice care adoptă modul tradițional de predare caută să comunice cunoștințe în mod formal și cel mai adesea abstract, capacitățile elevilor și valoarea învățării fiind apreciate în funcție de însușirea acestora. Într-o lecție ex-cathedra, predominante sunt formele expositive de comunicare, profesorul limitându-se să prezinte cunoștințele și operațiile cu ajutorul unor demonstrații sau explicații realizate în fața elevilor. Operațiile efective sunt executate numai de el sau uneori de către un elev chemat în fața clasei. Care este, în aceste condiții, activitatea celorlalți?, se întreaba, pe bună dreptate, H. Aebli. În cel mai bun caz, concluzionează el, aceștia urmăresc demonstrația și printr-un fel de „imitație interioară” retrăiesc acțiunile ce se desfășoară în fața lor, punând în joc un minimum de activitate. Profesorul concepe expunerea ca o „amprentă intelectuală”, pe care urmează să o depună în mintea elevului. A învăța devine sinonim, în acest fel, cu a scoate o „copie” după explicațiile și demonstrațiile profesorului, preocupat să provoace doar reacții așteptate. Dialogul profesor - elev este formal: profesorul predă și chestionează, iar elevii asimilează pasiv și răspund mecanic la întrebările puse.

Răspunsurile date constituie, cu mici excepții, un eșantion limitat de reacții, deoarece există posibilități reduse ca elevii să-și exprime ideile și opiniile proprii sau spiritul critic, ceea ce îl determină pe H. Aebli să afirme că „... legarea activității de o expresie verbală fixă sau de anumite reguli rigide de solutionare acționează adesea ca o constrângere; copilul nu are posibilitatea să se miște liber într-un sistem de idei. El trebuie să memoreze și să recite rezumatele, definițiile, enunțurile unor legi, așa cum ele i-au fost date, trebuie să aplice invariabil aceleași procedee, pentru a găsi soluțiile” (1973, pg. 22). Stereotipia reacției este evidentă: elevul reproduce mecanic o formulă verbală sau aplică un procedeu prin imitație. În lipsa înțelegerii, mulți dintre ei nu pot aplica aceste automatisme decât în exact aceleași situații în care le-au dobândit. Dacă profesorul preferă să prezinte rezultatul finit al propriei activități intelectuale, informațiile transmise nu creează ocazii pentru o activitate creatoare independentă a elevilor, diferită de cea reproductivă și diferențiată pe niveluri de gândire. Așa cum arată H. Aebli, didactica tradițională s-a bazat pe o psihologie a întipăririi pasive a cunoștințelor în mintea elevului, privit ca subiect pasiv ce suportă toate „amprentele” ce-i vin din afara. Urmărind realizarea unor lecții axate pe produs, pe predarea prin lungi expuneri sau explicații, profesorii luau prea puțin în seama aspirațiile și motivațiile elevilor. În lipsa unei colaborări active cu elevii, ei nu aveau posibilitatea să-i cunoască, sub aspectul modului de gândire, intereselor, aspirațiilor, capacităților fiecăruia și, prin urmare, nu puteau să-și adapteze eforturile în așa fel, încât să-i conducă în mod adecvat la realizarea învățării.

Există încă profesori care, căzând în capcana unei prejudecăți intelectualiste, cred că succesul elevilor este condiționat doar de posedarea unui bagaj cât mai mare de cunoștințe, practica didactică pe care o promovează rămânând la nivelul simplei comunicări de informații, abstracții, teorii sau convenții. Astfel, elevii au prea puține ocazii să întreprindă cercetări, căutări, încercări proprii și nu sunt pregătiți să gândească independent, să aibă inițiativă și responsabilități.

A instrui nu mai înseamnă acum a-l determina pe elev să-și înmagazineze în minte un anumit volum de cunoștințe, dintre care multe nici nu sunt înțelese, ci a-l învăța să ia parte activ la procesul de producere a noilor cunoștințe.

Strategiile expositive se împacă greu cu actualele obiective ale educației, care pun accentul cu deosebire pe aspectul formativ. Este necesar să urmărim atât însușirea conceptelor de bază, cât și:

- capacitatea de a pune întrebări și de a construi răspunsuri;
- cultivarea unor priceperi, deprinderi și calități intelectuale;
- dezvoltarea gândirii și creativității elevilor prin antrenarea lor în activități care presupun operații mintale de un nivel superior simplei cunoașteri;
- aplicarea conceptelor însușite în contexte noi;
- formarea de opinii, atitudini, concepții, mentalități dezirabile.

În acest sens, se impune plasarea elevilor în centrul unor experiențe de învățare, care să le solicite din plin energia și capacitățile disponibile. Demersul instructiv-educativ este mult mai eficient dacă îl centrăm pe elev și activitatea sa, fapt pentru care „... rolul pedagogului se modifică în sensul că, pe de o parte, el nu mai reprezintă unica sursă de informații pentru elevi, iar, pe de altă parte, funcția sa nu se

reduce la transmiterea de cunoștințe, ci constă în organizarea și îndrumarea activității de învățare, astfel ca aceasta să favorizeze realizarea unor obiective mult mai complexe și mai importante, cum sunt capacitatea de autoinstruire și de adaptare la situații noi” (Radu, 1978, pg. 9). Cheia învățării constă în angajarea elevului, ca subiect activ al instrucției și educației, în descoperirea de soluții la problemele cu care se confruntă. Dacă privim învățarea drept schimbare de comportament, această schimbare nu poate fi semnificativă, dacă elevul se manifestă doar în postură de spectator, rezumându-se să urmarească, să asculte, să noteze și să reproducă mecanic.

Pozitia de receptor pasiv, de spectator al unor expuneri, chiar dacă acestea sunt deosebite prin calitatea lor, nu favorizează o autentică dezvoltare a capacității de cunoaștere a elevului și nu-i declanșează forțele creatoare. De aceea, una din ideile de bază pe care se sprijină învățământul modern este următoarea: efectele instructiv-educative ale activității didactice depind în mod direct de gradul de angajare și participare al elevilor, așadar, de practicarea unor strategii care înlătură standardizarea și formalismul, antrenând elevii în eforturi de gândire și acțiune independentă și creativă.

Principiul participării active și conștiente a elevilor la propria lor formare stă la baza interesului crescut pentru strategiile ce promovează acel tip de învățare, care este în același timp cunoaștere și acțiune. Conținutul nu trebuie prezentat elevului doar într-o formă finită, ci și într-o manieră care solicită o bogată activitate mintală de formulare a întrebărilor, emiteră a ipotezelor, elaborare a soluțiilor sau răspunsurilor și încorporare a rezultatelor finale în propria structură cognitivă. În acest fel, conținuturile vehiculate dobândesc o valoare formativ-educativă sporită.

Criticile aduse instruirii prin strategii expositive au redus simțitor frecvența utilizării lor, dar nu au putut determina o excludere totală.

Procesul instructiv-educativ cunoaște, în general, o restrângere a momentului expositiv-receptiv, în favoarea intensificării celui participativ. Importanța expunerilor este considerabil diminuată.

Prin intermediul lor, afirmă R. M. Gagne (1975), poate fi realizat un număr redus de obiective, și anume:

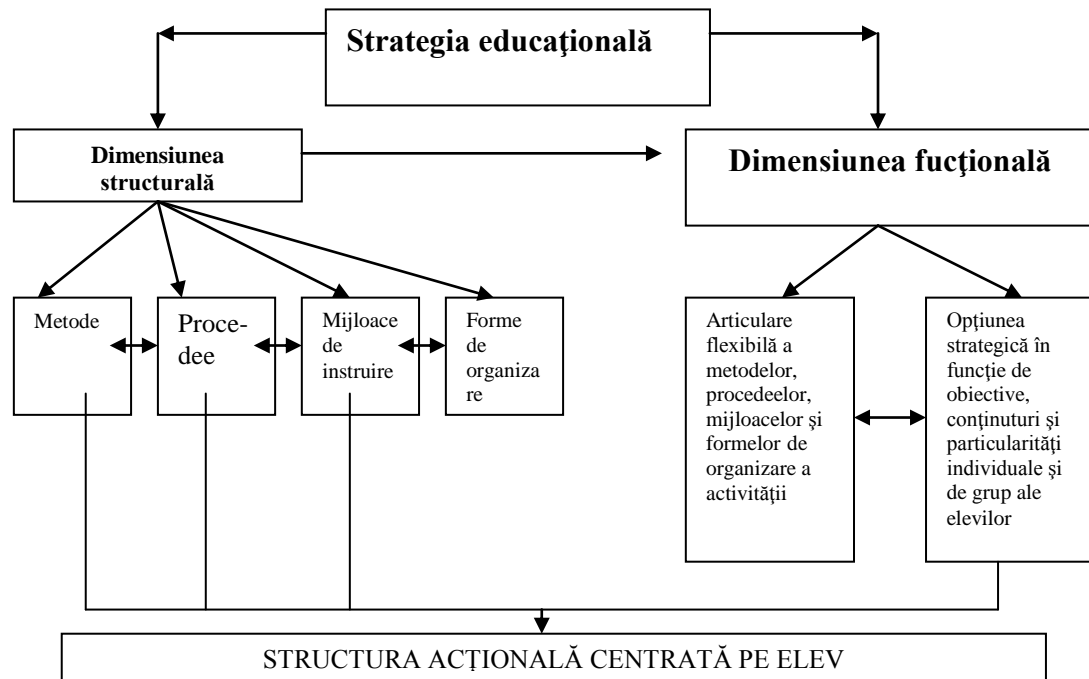
- ✚ provocarea și dezvoltarea motivației realizării, stîrnind interesul pentru tema abordată;
- ✚ informarea elevilor cu privire la rezultatele așteptate în urma învățării;
- ✚ asigurarea sprijinirii și îndrumării învățării.

Cu toate criticile aduse, recursul la strategiile expositive este, adesea, inevitabil. Există obiective care pot fi atinse prin intermediul expunerilor ex-cathedra, după cum există și obiective care pot fi realizate mai curînd prin activitățile centrate pe inițiativa elevilor.

Predarea unor teme poate fi abordată în moduri diferite, dar nu întotdeaunași în modurile descoperirii (redescoperirii). Există probleme care nu pot fi soluționate pe calea unei cercetări personale a elevilor. De multe ori, acestia trebuie să învețe de la profesor cunoștințele pe care nu le pot descoperi singuri sau să-și asigure, în prealabil, un fond de date necesare pentru a întreprinde mai apoi cu succes o activitate de investigație. Recursul la strategiile expositive este necesar atunci cînd conținutul vehiculat are un caracter informativ sau este prea complicat pentru o abordare independentă a elevilor. Același lucru se întîmplă și atunci cînd elevii se confruntă cu situații problematizante, pentru soluționarea cărora nu dispun de cunoștințele necesare. În asemenea situații, predarea expositiv-explicativă poate aduce o contribuție substanțială, ceea ce ne împiedică să credem că învățarea prin descoperire ar putea lua complet locul predării prin expunere. Unele noțiuni sau unele fapte se împacă foarte greu cu metoda redescoperirii; procedeul cel mai simplu și cel mai funcțional, în fond, fiindcă aparține vieții însăși, este tot acela de a le comunica direct copilului, încredințându-ne, desigur, că le-a înțeles și că nu s-a mulțumit numai cu memorizarea lor.

În practica didactică, nu există numai expunere sau numai descoperire. Trebuie să recunoaștem, afirma D. P. Ausubel și F. G. Robinson (1981) că schimbarea actuală de accent nu are loc de la receptarea pură la învățarea prin descoperire pură. Nici una din aceste strategii nu este atotcuprinzătoare, astfel încît să poată acoperi toate sarcinile instructiv-educative. Deși învățarea prin descoperire entuziasmează astăzi pe tot mai mulți profesori, ar fi, totuși, exagerat, consideră și I. Cerghit (1983), să ne închipuim că elevii pot să descopere și să explice totul. Activitatea de cercetare a elevului își are limitele sale firești, datorate lipsei de experiență, necunoașterii sau diverselor condiții, pe care nu le poate îndeplini. Ea nu poate acoperi totalitatea situațiilor de învățare, posibilitățile gândirii elevului fiind limitate. Profesorul poate opta, în funcție de conținutul predat, obiectivele urmărite,

particularitățile elevilor săi, pentru o strategie sau alta sau pentru o combinație a lor. În practica didactică, nu este posibilă excomunicarea unor strategii și absolutizarea altora, dimpotrivă, ele se îmbină și se completează reciproc, în funcție de situația concretă de predare și învățare. De aceea, este necesară realizarea unei corelări optime a strategiilor, care să sporească efectele instructiv-educative ale activității desfășurate.



Concluzii : 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.

❖ *Strategii de predare-învățare. Definierea strategiilor de predare-învățare:*

- 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, într-o anumită măsură, 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 în lanțuirea 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 institutor-elev;

- strategiile didactice au caracter probabilistic, ceea ce înseamnă că o anumită strategie didactică, chiar dacă este fundamentată științific și adecvată resurselor psihologice ale clasei, nu poate garanta reușita procesului de instruire întrucât există un număr mare de variabile și subvariabile care intervin în acest proces.

❖ *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 impulsționare 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 precedă 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, procedeele, mijloacelor și formelor de organizare a activității didactice în așa fel încât activitățile de predare, învățare și evaluare să devină cât mai eficiente;

• în al doilea rând, este de dorit ca învățarea să presupună implicarea deplină a elevilor – intelectuală, motrică și afectiv-volitivă, să aibă la bază (dacă este posibil) o activitate experimentală, să se realizeze prin conexiuni interdisciplinare, pe un fond euristic și problematizant.

❖ *Principalele elemente constitutive ale unei strategii didactice sunt:*

- sistemul formelor de organizare și desfășurare a activității de predare-învățare;
- sistemul metodologic, respectiv sistemul metodelor și al procedeele didactice;
- sistemul mijloacelor de 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 rândul 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 când 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, îndemanări 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 câteva 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.

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

Tabelul-tipuri de strategii didactice axate pe formarea de competențe

Între strategiile axate pe cunoștințe și cele axate pe competențe se remarcă anumite similitudini și diferențe prezentate în următorul tabel.

Strategii axate pe cunoștințe	Similitudini	Strategii axate pe competențe
Este privită ca o totalitate de idei, fapte, legi, teorii.	Știința – baza conținuturilor educației	Este privită ca o totalitate a experienței umane în rezolvarea problemelor.
Este scopul principal al procesului educațional.	Studierea bazelor științifice	Este un mijloc în dezvoltarea disponibilității de a rezolva probleme de viață, utilizând principiile gândirii științifice.
„Ce”, „De ce” și răspunde la ele împreună cu elevii Sînt raportate la conținuturile disciplinei.	Profesorul formulează întrebări. Metodele și formele de învățare	„Pentru ce”, „Cum” și răspunde la ele împreună cu elevii Sînt mijloace individuale de atingere a scopurilor pedagogice. De ex: activitatea în grup dezvoltă abilități de colaborare.
Se rezumă la situații din disciplina studiată.	Aplicarea cunoștințelor și abilităților	Are loc în situații simulate sau autentice, ce ies din cadrul disciplinei studiate.
Sînt cunoștințe, abilități și valori.	Rezultatele de bază a învățării	Sînt experiențe de acțiune conștientizată în diferite situații.
Se formează la voia întâmplării în afara orelor de curs. Prin sarcini de învățare din cadrul disciplinei	Contextul de viață și formarea experienței de viață a elevilor Se acumulează și se conștientizează experiența de rezolvare a problemelor.	Se includ în procesul de învățare ca și elemente importante Autentice, de viață
Cunoștințe	Se evaluează.	Competența de a aplica cunoștințe, abilități, atitudini în diferite situații
Științifice din cadrul disciplinelor studiate Să se bazeze pe memorie.	Școala pregătește pentru rezolvarea problemelor. Școala îl învață pe elev.	Autentice, din viață Să se bazeze pe sine, să fie independent.

Tabelul-similitudini și diferențe între strategiile axate pe cunoștințe și cele axate pe competențe

În noua paradigmă educațională competențele nu renunță la cunoștințe, dar schimbă rolul lor. Se includ acele cunoștințe, care sînt necesare pentru formarea abilităților, competențelor. Celelalte cunoștințe sînt enciclopedice și trebuie păstrate în enciclopedii, iar elevii să fie învățați să le folosească, să le prelucreze. De aceea strategia didactică axată pe competențe îl pune pe profesor în situația de a realiza mai multe acțiuni, înainte de a intra în sala de curs.

Paradigma constructivistă a proiectării didactice plasează elevii în centrul învățării, mobilizînd cunoștințele lor anterioare, conducînd spre elaborarea unui context de învățare propriu; se postulează că elevul își construiește propria interpretare a informațiilor și a situațiilor cu care se confruntă, iar învățarea se desfășoară prin cooperare, elevii realizînd proiecte autentice motivante, stimulative. Perspectiva constructivistă consideră gîndirea critică ca nucleu al procesului de predare-învățare. Rolul profesorului este de *organizator, facilitator, antrenor, ghid, coordonator, moderator, consilier*.

De aceea la etapa dată didactica readaptată la *concepția nouă a învățămîntului postmodern* caută să-și diversifice metodele, să le adapteze mereu atributelor specificității educațiilor, iar în practica educațională au intrat în diferite grade de aprofundare sau combinație cu unele dintre metodele netradiționale - metodele moderne. De pe poziția conceptului *educației centrate pe elev* acestea vor contribui la formarea/dezvoltarea la elevi a unor *competențe (valori, atitudini, capacități, cunoștințe)*. *O competență* se formează în timp, de aceea elevii, îndrumați de profesori vor parcurge, în acest sens, un traseu lung pornind de la *însușirea* unui anumit volum de cunoștințe la temă, ca mai apoi să-și formeze abilități de *analiză* a informației, de *estimare* a consecințelor unor acțiuni, de *exprimare a punctului de vedere* personal. Ulterior elevul va învăța să *identifice* probleme, nevoi, aspirații, să *poată lua decizii*, să *conștientizeze* propria responsabilitate, să-și *formeze atitudini valorice* și în final va învăța să *inițieze acțiuni* și să-și *implice și pe ceilalți*, să *elaboreze și să implementeze* proiecte specifice problematicii abordate.

Pentru ca elevul să fie capabil să realizeze acești pași, cadrul didactic are responsabilitatea de a identifica din multitudinea de metode existente și de a utiliza acele metode care, în fiecare caz în parte, să formeze treptat capacitățile pe care le implică această creștere.

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

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 întamplă 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 vostri. Apoi, cautați să identificați un număr de 5 caracteristici pe care credeți că viitorii vostri 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:

Bibliografie:

Guțu VI. (coord.), Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic, CEP USM, Chișinău, 2009

Guțu VI. (coord.), Psihopedagogia centrată pe copil, CEP USM, Chișinău, 2008

Ionescu M., Demersuri creative în predare și învățare, Presa Universală Clujeană, Cluj, 2000

Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală (la diferite discipline), Ministerul Educației al Republicii Moldova, Proiectul "Educație de calitate în mediul rural din Republica Moldova", Ed. Cartier, Chișinău, 2010

Dumitru, I.; Ungureanu, D. (2005) „Pedagogie si elemente de psihologia educatiei”, Bucuresti, Cartea Universitara

Ionescu, M. (2005) „Instrucție si educație”, Arad, Vasile Goldis University Press

Ungureanu, D. (1999) „Educație si curriculum”, Timisoara, Eurostampa

Scrifos L., Goraș-Postică V. ș.a., O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic, Chișinău, C. E. PRO DIDACTICA, 2010

Cojocariu, V. (2004) "Teoria si metodologia instruirii", Bucuresti: E.D.P.;

Cretu, C. (1998) "Curriculum diferentiat si personalizat", Iasi: Polirom;

Cristea, S. (2000) "Dictionar de pedagogie", Chisinau: Grupul editorial Litera, Litera International, Chisinau-Bucuresti;

Iucu, R. (2001) "Instruirea scolara", Iasi: Polirom;

Joita, E. (1994) "Didactica aplicata", Partea I– Invatamantul primar, Craiova: Ed. Gheorghe Alexandru;

Munteanu, A. (1994) "Incursiuni in creatologie", Timisoara: Editura Augusta;

Neacsu, I. (1990) "Instruire si invatare", Bucuresti: Editura Stiintifica;

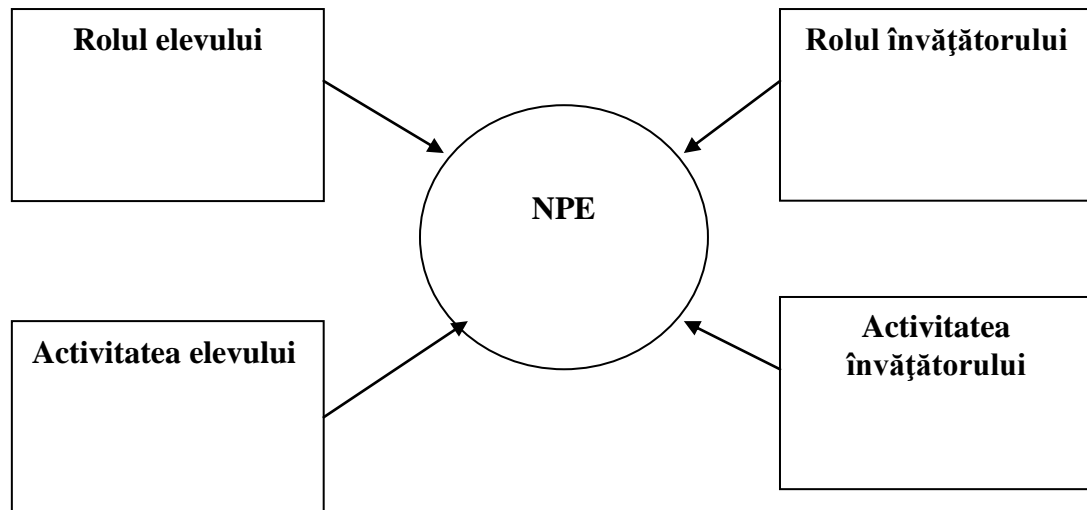
Bernat, S.E. (2003) – Tehnica învățării eficiente, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste pentru Unitatea 2

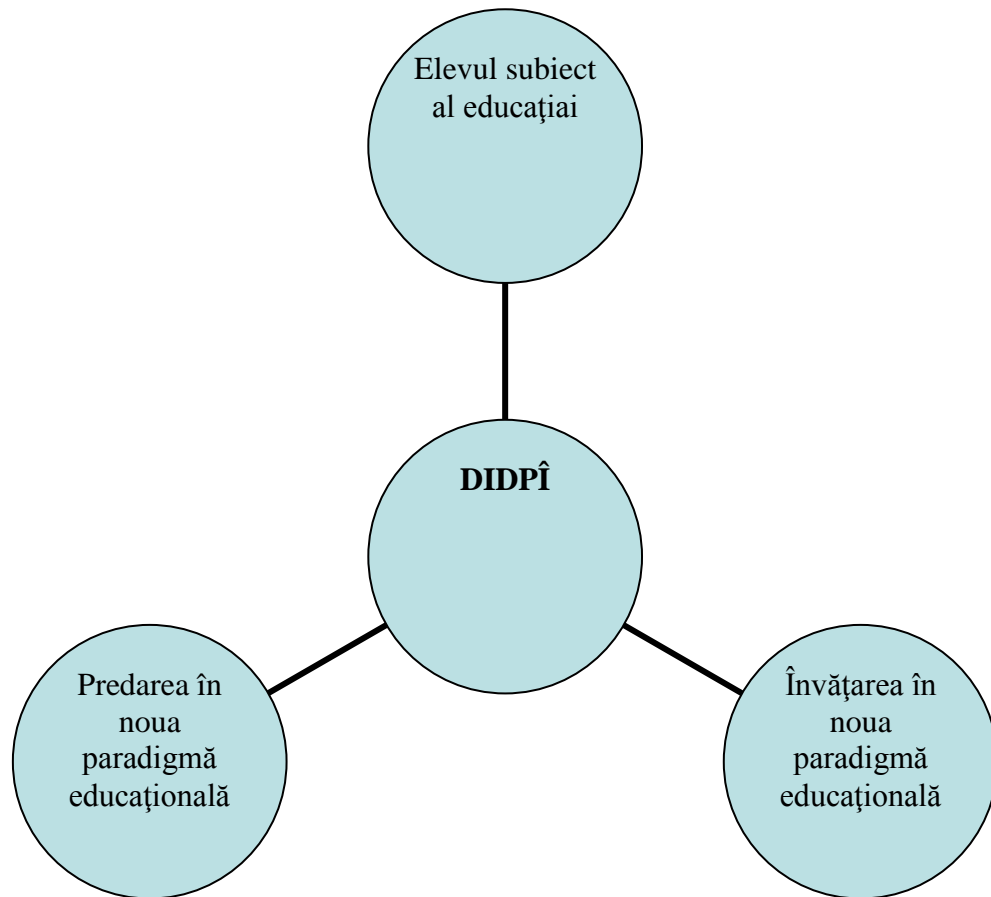
Tehnica: Diagrama de apreciere critică

2.1 Specificul procesului de învățămînt în noua paradigmă educațională centrată pe elev

Sarcină: Folosiți textul-suport 2.1, experiența proprie, evidențiați rolurile și activitățile elevului și învățătorului în noua paradigmă educațională-NPE



Tehnica: Diagrama de apreciere critică
2.1.1 Designul interacțiunii didactice în procesul de învățămînt- DIDPÎ
Sarcină: Folosiți textul-suport 2.1.1, experiența proprie,



2.2 Pentru a vă determina tipul de inteligență după teoria lui Gardner puteți face testul dat.

Exercițiul Gardner de identificare a tipului de inteligență

Marcați propozițiile care sunt adevărate pentru dumneavoastră, încercuind cifra indicată în paranteză.

- Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, rosti sau scrie [1]
- Oamenii vin la mine să ceară sfaturi, atât la locul de muncă cât și acasă [6]
- Petrec timp în mod regulat meditănd, reflectând și gândindu-mă la problemele importante ale vieții [7]
- Îmi place să fiu înconjurat de plante [8]
- Când am o problemă, caut ajutorul altcuiva mai degrabă decât să încerc s-o rezolv singur [6]
- Prefer cărțile/periodicele cu ilustrații multe [3]
- Am o voce plăcută [5]
- Prefer sporturile de echipă celor care se practică individual [6]
- Trebuie să exersez pentru a-mi forma o deprindere; nu ajunge să citesc sau să urmăresc o demonstrație [4]
- Aud întotdeauna o notă falsă [5]
- Mă simt mai bine când lucrurile sunt măsurate, clasificate, analizate, cuantificate [2]
- Adesea mă joc cu animalele [8]
- Cred că am o coordonare motrică bună [4]
- Adesea bat ritmul sau fredonez când lucrez sau învăț ceva nou [5]
- Cărțile sunt foarte importante pentru mine [1]
- Am participat la sesiuni și seminarii de consiliere și dezvoltare personală ca să aflu mai multe despre mine însumi [7]
- Când închid ochii, văd adesea imagini clare [3]
- Am cel puțin trei prieteni apropiați [6]
- Rețin mai mult de la radio sau ascultând o casetă audio decât de la TV sau din filme [1]
- Îmi place să găsesc erori de logică în ceea ce spun sau fac ceilalți [2]
- Țin un jurnal în care consemnez evenimentele din viața mea interioară [7]
- Îmi plac jocurile ca Scrabble, anagramele etc [1]
- Știu multe melodii [5]
- Sunt patron sau cel puțin m-am gândit serios să încep o afacere proprie [7]
- Prefer să-mi petrec serile cu prietenii decât să stau acasă singur [6]
- Pot să-mi imaginez ușor cum ar arăta ceva văzut de sus [3]
- Dacă aud o melodie o dată sau de două ori, pot s-o reproduce cu acuratețe [5]
- Fac experimente cu plante și animale [8]
- Fac sport / activități fizice în mod regulat [4]
- Îmi place să mă distrez, pe mine și pe alții, cu rime sau jocuri de cuvinte [1]
- Mă consider lider (sau alții mi-au spus că sunt lider) [6]
- Sunt sensibil la culori [3]
- Mi-e greu să stau nemișcat mai mult timp [4]
- Pot să socotesc în minte cu ușurință [2]
- Când lucrez îmi place să categorisesc lucrurile după importanța lor [8]
- Consider că am voință puternică și că sunt independent [7]
- Matematica și științele au fost materiile mele preferate în școală [2]
- Pot să țin ritmul cu un instrument de percuție simplu când se cântă un cântec [5]
- Folosesc frecvent un aparat de fotografiat sau o cameră video pentru a înregistra ceea ce văd în jur [3]
- Ceilalți îmi cer câteodată să explic sensul cuvintelor pe care le folosesc când scriu sau când vorbesc [1]
- Îmi place să port haine din materiale naturale [8]

- Sînt realist în privința punctelor mele tari și slabe (datorită feedback-ului primit din diverse surse) [7]
- Cele mai bune idei îmi vin cînd mă plimb, fac jogging sau desfășor o activitate fizică [4]
- Îmi place să mă joc cu jocuri de puzzle, labirint și alte jocuri vizuale [3]
- Prefer să joc Monopoly sau bridge decît să joc jocuri video, să fac pasiențe sau să joc alte jocuri de unul singur [6]
- Ascult frecvent muzică la radio, casetofon, etc [5]
- Visez mult noaptea [3]
- Ca elev, am învățat mai ușor la engleză, științe sociale și istorie decît la matematică și științe [1]
- Prefer să petrec un week-end singur la o cabană în pădure decît într-o stațiune modernă cu multă lume în jur [7]
- Îmi place să cos, să țes, să cioplesc, să fac tîmplărie sau alte activități manuale [4]
- Cîteodată mă surprind mergînd pe stradă fredonînd [5]
- Mă orientez ușor în locuri necunoscute [3]
- Cînd conduc pe autostradă sunt mai atent la ce scrie pe pancarte decît la peisaj [1]
- Mă simt bine în pădure [8]
- Îmi place să joc jocuri care necesită gîndire logică [2]
- Îmi place să-i învăț pe alții (indivizi sau grupuri) ceea ce știu eu să fac [6]
- Simt nevoia să ating obiectele pentru a afla mai multe despre ele [4]
- Îmi place să desenez sau să mîzgălesc [3]
- Îmi place să mă implic în activități legate de munca mea, biserică sau comunitate, care presupun prezența unui număr mare de oameni [6]
- Îmi place să fac mici experimente (ex. „Ce-ar fi dacă aş dubla cantitatea de apă pe care o torn la rădăcina trandafirului în fiecare săptămână?”) [2]
- Pot să răspund la atacuri cu argumente [7]
- Cînt la un instrument muzical [5]
- La școală, geometria mi s-a părut mai ușoară decît algebra [3]
- Mintea mea caută structuri, regularități, secvențe logice în jur [2]
- Recent am scris ceva ce m-a făcut să mă simt mîndru sau a fost apreciat de ceilalți [1]
- Weekend-ul ideal este o ieșire în natură [8]
- Mă simt bine în mijlocul mulțimii [6]
- Cred că aproape orice are o explicație rațională [2]
- Am un hobby pe care nu-l dezvălui altora [7]
- Prefer să-mi petrec timpul liber în natură [4]
- Mă interesează progresele din știință [2]
- Sînt foarte bun bucătar [8]
- Folosesc frecvent gesturi sau alte forme de limbaj corporal cînd vorbesc cu alții [4]
- Viața mea ar fi mai săracă dacă n-ar fi muzica [5]
- Uneori gîndesc în concepte clare, abstracte, pe care nu le formulez în cuvinte sau în imagini [2]
- Conversația mea face apel frecvent la lucruri pe care le-am citit sau le-am auzit [1]
- Am cîteva scopuri importante în viață, la care mă gîndesc în mod regulat [7]
- În camera mea trebuie să fie o floare [8]
- Îmi place „Montagne russe” (roller coaster) și alte experiențe fizice asemănătoare [4]

Însumați de cîte ori aveți fiecare număr și treceți cifra în dreptul numărului corespunzător. Scorurile cele mai ridicate indică inteligențele D-voastră predominante.

1____; 2____; 3____; 4____; 5____; 6____; 7____; 8____;

Notă: Pentru acest exercițiu inteligențele au fost numerotate în felul următor:

1. Verbală / lingvistică
2. Matematică / logică
3. Vizuală / Spațială
4. Corporală / kinestezică

5. Ritmică / Muzicală
6. Interpersonală
7. Intrapersonală
8. Naturistă

Tehnica: Matricea de analiză criterială

Text: 2.2 Configurarea strategiei educationale în noua paradigmă educațională

Sarcina 1: Structurați și completați progresiv cea ce cunoașteți despre *tipurile de inteligență*, iar în urma aplicării testului de identificare a tipului de inteligență ordonați numai acel tip de inteligență cu punctajul minim acumulat și arătați ce tehnici eficiente de învățare vi s-au potrivit.

Tipurile de inteligență	Ce știu deja	Ce tipuri de inteligență predomină la mine	Ce tehnici eficiente de învățare mi-aș propune

Sarcina 2. Racordați tipurile de inteligență multiplă, dominant la D-stră, la stilurile de învățare, indicând strategiile eficiente de învățare

Tipurile de inteligență	Stilurile de învățare	Strategii eficiente de învățare

Sarcina 3: Realizați o reflecție personală asupra dimensiunilor/factorilor forță ce caracterizează *strategiile educaționale centrată pe elev* și pe care sînt bine venite să le avem în vedere atunci cînd vom porni la proiectarea și valorificarea acestora.

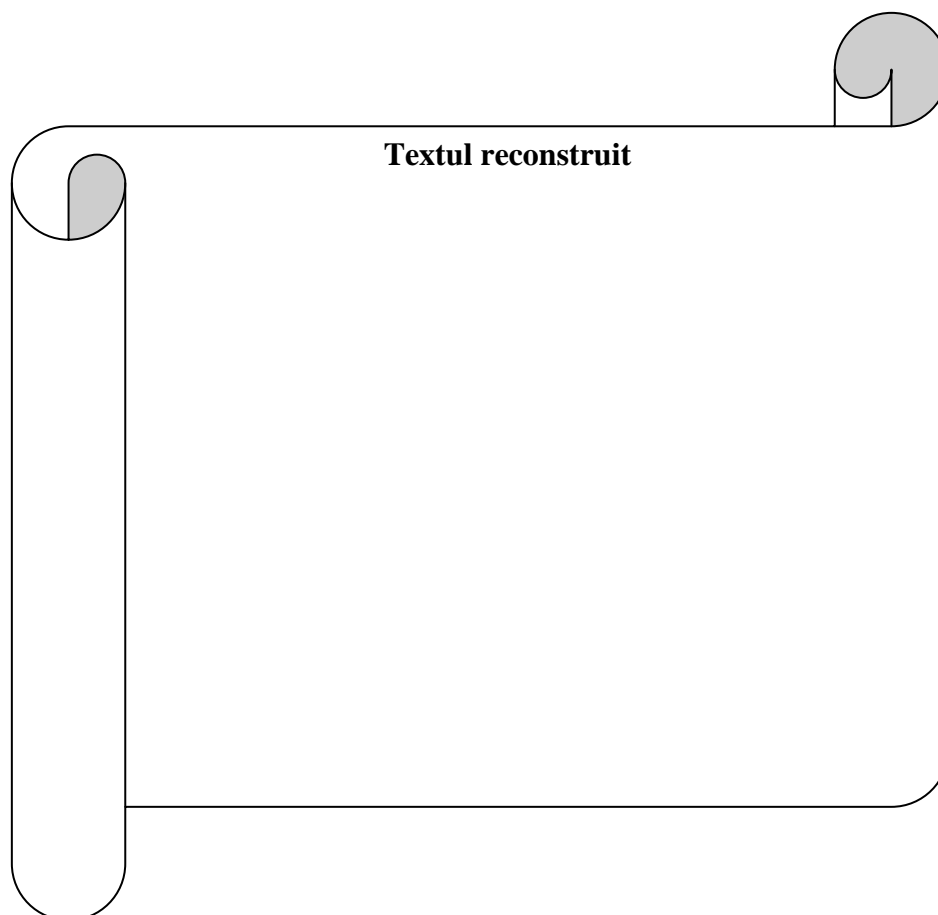
A large, empty rectangular box with a jagged bottom edge, intended for a personal reflection. The box is outlined in black and occupies most of the page's vertical space below the text.

Tehnica : Diagrama reconstrucției proprii a unui text

Text : 2.3 Sensul științific al strategiei centrate pe elev/subiectul învățării?

Sarcină: Folosind textul suport 2.3 și reconstruiți propriul text pedagogic aferent doar de un nod al conținutului științific necesar învățătorului în practica educațională, detaliind cum trebuie să fie și să se manifeste elevul în vizprul strategie centarte pe elev-active.

Cuvinte cheie : Strategie activă, elevul subiect al învățării, rolul învățătorului, resposabilitatea elevului.



Textul reconstruit

Reflecții ca viitor învățător

Sarcină: analizați și comparați tipologia strategiilor educaționale propusă din textul 2.3. Răspundeți la întrebarea: Putem delimita strict strategiile în funcție de anumite criterii? Răspunsu DA/NU se cere a fi argumentat.

Sarcină: care din expresiile eșalonate le putem considera -factori care stau la baza elaborării strategiei educaționale (le ve-ți indica prin V) și care le putem considera structură a strategiei educaționale (le ve-ți indica prin W).

- obiectivele/finalitățile strategiei de instruire;
 - subiectul și obiectul strategiei de instruire;
 - tipurile de activități și conținuturile strategiei de instruire;
 - timpul alocat strategiei de instruire
 - metodele de instruire;
 - mijloacele de instruire;
 - formele de organizare a instruirii;
 - interacțiunile și relațiile instrucționale (inclusiv stilurile didactice);
 - deciziile instrucționale
-
- tipurile de obiective vizate;
 - nivelul de școlaritate: primar, gimnazial, liceal;
 - particularitățile grupului de elevi;
 - tipurile de elevi din colectivele respective sub aspectul: naturii motivației școlare; capacităților intelectuale; stilului cognitiv; factorilor de personalitate etc.;
 - natura disciplinei de învățământ/structura sa logico-teoretică;
 - timp avut la dispoziție;
 - echipamente și materiale necesare;
 - particularitățile cadrului didactic: experiență profesională, caracteristici de personalitate etc.

Text: **2.4 Abordarea diferențierii și personalizării din perspectiva strategiilor centrare pe elev (curriculară)**

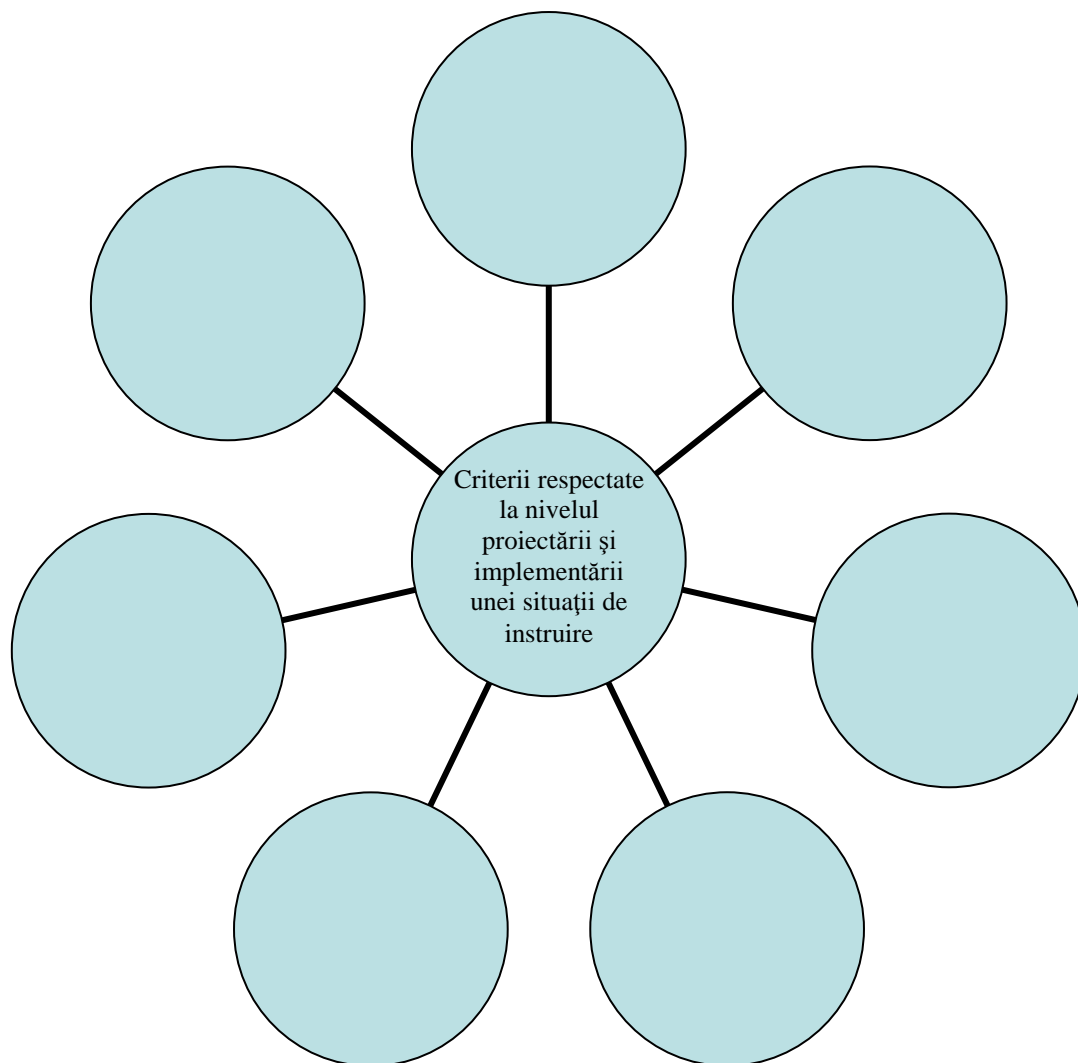
Sarcină: Scrieți un eseu pe tema: Abordarea diferențierii și personalizării din perspectiva strategiilor centrare pe elev (curriculară)

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

1. Comparați conținutul specific al strategiilor utile în programarea și realizarea activităților centrate pe elev și a strategiilor didactice axate pe formarea de competențe în context curricular, găsind elemente comune de intersecție și intercolerare a acestora, completând cu explicații tabelul de mai jos și cu trasare de săgeți ajutătoare.

Strategii utile în programarea și realizarea activităților centrate pe elev	Intersecții și intercolerări	Strategii didactice axate pe formarea de competențe în context curricular
Strategii Învățare mediată		Strategii axate pe cunoștințe
Strategii de învățare activă		Strategii axate pe abilități
Strategii de simulare de cazuri		Strategii axate pe competențe
Strategii de învățare colaborativă		
Strategii de învățare experiențială		

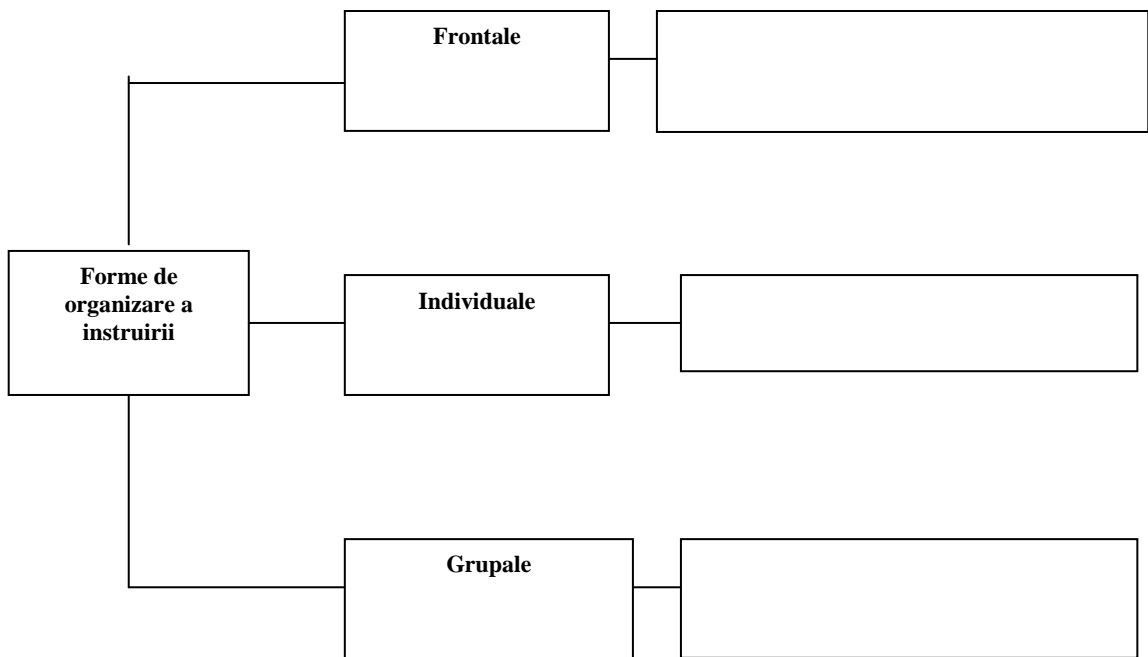
2. Aranjați în ordine cronologică după acele de ceasornic criteriile care trebuie respectate la nivelul proiectării și implementării unei situații de instruire: 1. Reprezentarea cadrului didactic; 2. Obiectivele situației instrucționale; 3. Structura și natura unităților de conținut; 4. Tipul de învățare; 5. Stilul de predare; 6. Caracteristici psihosociale ale partenerilor; 7. Ergonomia spațiului școlar; 8. Timpul de instruire, completând diagrama de mai jos.



3. Enumerați și caracterizați principalele metode de instruire după clasificarea dată în raport cu criteriul- **izvorul cunoașterii sau sursa principală generatoare a învățării școlare, completând tabelul de mai jos.**

Metode de instruire clasificate în raport cu criteriul- izvorul cunoașterii sau sursa principală generatoare a învățării școlare.	Caracteristică
A. metode de comunicare	
B. metode de exploatare a realității	
C. metode de acțiune	

4. Caracterizați cele mai frecvent utilizate forme de organizare a instruirii în clasă și explicați opțiunea d-voastră pentru unele dintre acestea.



Unitatea 3: Specificul organizării și desfășurării procesului de învățămînt în clasele primare ca relație predare-învățare-evaluare

3.1 Analiza procesului de învățămînt la nivelul interacțiunii, evaluarea inițială-predare-învățare-evaluare în învățămîntul primar.

3.2 Specificul predării în învățămîntul primar.

3.3 Specificul învățării la școlarul mic.

3.4 Normativitate în procesul de învățămînt primar

3.5 Specificul organizării procesului educațional primar în cheia educației centrate pe elev.

Obiective operaționale :

La nivel de cunoaștere :

- să descrie relațiile evaluare-predare-învățare-evaluare în sistemul actual de învățămînt ;
- să determine : funcțiile cunoștințelor din perspectiva relației predare-învățare ; perspectivele de abordare psihopedagogică a relației predare-învățare evaluare ;
- să recunoască sensul epistemologic al conceptelor de normă și normativitate ;

La nivel de aplicare :

- să generalizeze : despre specificul predării și învățării la treapta de învățămînt primară ; despre aspectele normativității care duc la eficientizarea activității didactice ;
- să stabilească legături : între procesele de învățare pe parcursul micii școlarități ; între principiile didactice și principiile procesului educațional modern la disciplinele școlare ;
- să operaționalizeze strategii didactice în activități educaționale specifice treptei primare ;

La nivel de integrare :

- să construiască modelul de determinare a eficacității predării și a comportamentului didactic al învățătorului ;
- să argumenteze etapele precedente învățării la vîrsta școlară mică ;
- să dezvolte conținutul fiecărui principiu didactic respectat în activitatea educațională ;
- să simuleze o secvență de aplicare a SECE.

3.1 Analiza procesului de învățămînt la nivelul interacțiunii, evaluarea inițială-predare-învățare-evaluare în învățămîntul primar.

Dacă procesul de învățămînt este cadrul în care elevul își îmbogățește, consolidează, corectează și transformă experiența cognitivă, își perfecționează formarea, atunci acesta, prin specificul curriculumului proiectat și realizat, *nu face decît să activeze cognitiv – afectiv – emoțional - atitudinal elevii, prin intermediul rolului conducător al învățătorului.*

Relațiile evaluare – predare – învățare – evaluare în sistemul actual de învățămînt:

- *relația între acțiunile învățătorului (de predare) și acțiunile elevilor (de învățare)* este mereu orientată către realizarea scopurilor, obiectivelor/competențelor curriculare la un nivel calitativ cât mai înalt. Dar evoluția acțiunilor și a relațiilor nu capătă sens dacă nu are loc și verificarea, aprecierea rezultatelor (evaluarea), pentru a produce apoi proiectarea, realizarea, corectarea, ameliorarea, schimbarea modului de acțiune (reglarea, autoreglarea);

- *predarea, învățarea, evaluarea* sunt funcțiile, laturile esențiale ale procesului de învățămînt, dar didactica modernă insistă mai ales pe perfecționarea relațiilor complexe între ele, avînd în vedere caracteristicile noi ale acestuia, cerințele noului curriculum, necesitatea abordării sale sistemice;

- *relația predare – învățare - evaluare* arată și trecerea de la concepția clasică asupra rolului dominant al predării (al învățătorului), la situația de astăzi, specifică abordării curriculare. Astfel, cele trei acțiuni sunt privite în sistem, sunt complementare, surprind întreaga activitate pedagogică cognitivă și formativă, arată relația obiective - conținuturi – metodologie – rezultate - reglare. În felul acesta și proiectarea activității devine logică, unitară, perfectibilă;

- în procesul de învățămînt, *cunoașterea se realizează* pe fondul interacțiunilor multiple și neunivoce *între predare și învățare, între activitatea învățătorului și a elevului.*

Conținutul lucrat și asigurat prin predare devine ulterior, prin învățare, o achiziție personală a elevului.

Din perspectiva relației predare-învățare, orice cunoștință include două funcții:

- de reflectare, pentru cunoașterea realității înconjurătoare (imagini, noțiuni, idei, fapte, modele etc.);

- de operare, când cunoștințele devin instrumente în asimilarea altora, prin acțiunile proprii ale elevilor, stimulate și determinate prin actul predării, iar nu prin simpla transmitere, intipărire pasivă a lor.

Relația predare-învățare se prezintă în mod diferențiat de la un stadiu la altul al dezvoltării, al cunoașterii: de la stadiul unei dependențe aproape totale a învățării de predare, prin creșterea independenței învățării față de predare, până la învățarea autonomă (autoinstruirea).

Perspective de abordare psihopedagogică modernă a relației predare – învățare – evaluare:

- predarea implică producerea unor rezultate în conduita elevilor, prin învățarea unor conținuturi;

- rezultatele apărute după predare sunt legate de modul de organizare și de producere efectivă a învățării;

- predarea implică învățare, când aspectul intențional este regăsit într-un rezultat cu valoare de succes;

- învățarea este logic implicată în predare, pentru că multe din obiectivele educaționale/competențele școlare se realizează/formează prin diferite moduri de predare;

- predarea și învățarea se manifestă ca procese coevaluative, dacă sunt privite ca subsisteme, ca acțiuni ale principalilor agenți (învățătoarele);

- predarea capătă o structură funcțională și eficientă în activitatea didactică, dacă motivează elevii pentru a cunoaște, a învăța;

- predarea implică o structură mentală și interacțională, ordonată, bazată pe logica conținutului, pe modurile de conștientizare;

- predarea este un proces secvențial și reversibil, după nivelurile de înțelegere ale elevilor, modul de operaționalizare al obiectivelor și conținuturilor, acțiunea feed-back-ului;

- predarea este un proces prescriptiv și normativ pentru a indica norme, reguli de transmitere și de învățare, la nivel informațional, metodologic și acțional;

- indicând ce trebuie învățat, explicând modul în care trebuie învățat, ș.a., predarea menține o balanță între activitățile specifice care intră în sfera învățării și condițiile necesare învățării eficiente;

- relația predare-învățare poate fi exprimată în termenii principiului „cutiei negre” și al dublului feed-back, în care predare = imput, învățarea = output și apoi învățarea = imput și rezultatele învățării = output (I. Neacșu);

- integrarea evaluării în activitatea didactică este determinată de înțelegerea rolului reglator pe care îl deține actul evaluării pentru procesul instructiv-educativ. Evaluarea este o condiție a eficacității procesului instructiv-educativ prin faptul că orientează și corectează predarea și învățarea;

- evaluarea nu este o acțiune juxtapusă celor de predare-învățare, ci este integrată în acestea prin diverse modalități: evaluarea inițială, evaluarea continuă și evaluarea finală;

- realizarea permanentă și sistemică a unei evaluări a procesului instructiv-educativ permite cunoașterea, explicarea și perfecționarea rezultatelor elevilor și chiar a procesului de predare-învățare care a produs aceste rezultate.

3.2 Specificul predării în învățământul primar.

Particularitățile de vîrstă și cele individuale ale elevilor impun un anumit specific predării în clasele primare, copilul își formează deprinderi de citire și scriere corectă, face cunoștință cu primele noțiuni matematice, începe studiul mediului înconjurător, al istoriei.

De exemplu la limba română: *Perceperea mesajului citit/audiat prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare/Utilizarea scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor* vizează o serie de caracteristici:

- este prima activitate din procesul alfabetizării care începe odată cu școlarizarea;
- constituie o condiție de bază a întregii munci instructiv-educative din școală (cunoașterea lumii înconjurătoare nu se face numai prin observarea directă, ci și indirect, din cărți);
- reprezintă pentru începători o activitate complexă și necesită folosirea unei metode specifice de predare (de modul cum învățătorul predă citit-scrisul depinde în cea mai mare măsură progresul ulterior al copiilor în studiul limbii române și al celorlalte obiecte de studiu din clasele I-IV);

Caracteristicile procesului dat:

- trebuie să se pornească de la particularitățile materialului predat, dar tot atât de important este să se țină seama de particularitățile psihologice ale copiilor;
- în prima etapă, când gândirea micilor școlari își mai păstrează caracterul intuitiv, iar activitatea lor de cunoaștere este orientată spre perceperea aspectelor materiale și a formării unor reprezentări de limbă, este nevoie să se recurgă chiar la obiecte, ilustrații, tablouri, care servesc dezvoltării conținutului noțional al cunoștințelor, caracteristicilor esențiale ale noțiunilor;
- în etapa următoare, materialul intuitiv de bază îl constituie cuvintele, faptele de limbă, organizate în propoziții, fraze, texte închegate;
- trebuie să dea posibilitatea elevilor să-și însușească ușor, dar corect, pronunțarea sunetelor în variate combinații de silabe, în cuvinte, să recunoască literele în scris și apoi să transforme literele din complexul de silabe și cuvinte iarăși în sunete.

Utilizarea metodei fonetice, analitico-sintetică:

- ☉ îl pune pe copil în situația de a opera cu propoziții de la care începe analiza fonetică pînă se ajunge la sunetul a cărui predare se urmărește;
- ☉ pentru a dezvolta gândirea copiilor în sensul solicitat de logică, este necesar ca învățătorul să formuleze și să ceară elevilor formularea de propoziții care să prezinte o structură logică.

Însușirea scrierii:

- ☉ este un proces complex, mai dificil decît cel al citirii;
- ☉ înainte de a ajunge la literă sau la cuvînt, copilul străbate o fază de lucru avînd ca obiectiv deprinderea copilului cu tehnica trasării unor grupe de elemente grafice (cîrlige, zale, bastonate, ovale etc.) necesare scrierii literei. În predarea acestor elemente grafice și mai apoi a literelor învățătorul trebuie să pună accentul pe inițierea elevului în tainele procesului de scriere. Învățătorul va urmări permanent poziția corpului elevilor, va îndruma și urmări respectarea regulilor tehnice, igienice și grafice privitoare la forma, înclinarea, grosimea literelor;
- ☉ după familiarizarea elevilor cu elementele grafice se trece la învățarea scrierii literelor, a cuvintelor și propozițiilor.

Metode folosite:

- ☉ cei trei factori ai procesului predării limbii (lingvistic, psihologic și pedagogic) sunt hotărîtori în ceea ce privește alegerea metodelor și procedeele de predare;
- ☉ elevii din ciclul primar, cu precădere cei din clasele I-II, nu dispun de cunoștințele gramaticale necesare explicării și scrierii cuvintelor și de aceea se folosește foarte mult *metoda exercițiului*, care se bazează pe formarea de automatisme.
- Eficiența metodei depinde de calitatea exercițiilor propuse, de adaptarea lor la posibilitățile de înțelegere specifice vârstei.

Predarea noțiunilor matematice

Valorificarea diverselor surse intuitive:- în procesul de predare a noțiunilor matematice trebuie valorificate: experiența empirică a copiilor, matematizarea realității înconjurătoare, operații cu mulțimi concrete de obiecte, limbajul grafic;

Folosirea jocului:- în clasa întâi institutorul folosește jocul didactic la orele de matematică deoarece noțiunile de număr și de operații cu numere sunt abstracte; oferă numeroase avantaje pedagogice, dintre care: constituie o admirabilă modalitate de a-i determina pe copii să participe activi la lecție; antrenează la lecție atât copiii timizi cât și pe cei slabi; dezvoltă spiritul de cooperare; dezvoltă la elevi iscusința, spiritul de observație, ingeniozitatea, inventivitatea; constituie o tehnică atractivă de exploatare a realității.

Procesul evolutiv de învățare a matematicii:

» modelul de învățare a matematicii din clasa întâi rămâne unul cu precădere intuitiv, în care relațiile matematice nu sunt dissociate de relațiile dintre reprezentările lucrurilor; începând din clasa a doua se reduce intuitivul, se simplifică și către sfârșit chiar se elimină. Începând din clasa a doua, se lărgeste repertoriul adunării și scăderii;

» în clasa a treia pătrund în fluxul operațiilor matematice înmulțirea și împărțirea. Mersul înainte, spre o altă operație, presupune reconsiderarea operațiilor deja învățate;

» în predarea operațiilor de înmulțire și împărțire se va acționa astfel încât să se creeze o influență retroactivă favorabilă a noilor cunoștințe (înmulțirea) asupra vechilor cunoștințe (adunarea repetată);

» temele care îi introduc pe elevi în învățarea noțiunii de fracție ca mod de redare a relației parte-întreg, ca și problemele ce implică metoda mersului invers, oferă foarte bune ocazii de educare a gândirii matematice;

» ilustrările, explicațiile și generalizările care se aduc în procesul predării pot să se constituie ca metode susceptibile să-i conducă pe elevi la surprinderea esenței matematice.

Modele de determinare a eficacității și a eficienței predării și a comportamentului didactic al învățătorului

Motivația necesității îmbunătățirii pregătirii învățătorului:

- învățătorul exercită o profesie de cea mai mare importanță pentru societate: ține sub control și sub îndrumare responsabilă copii cu vârsta cuprinsă între 6 și 11 ani;

- învățătorul este pîrghia promotoare în formarea personalității elevului prin tot ceea ce întreprinde în activitatea curriculară.

Caracteristicile unui model modern și eficace al formării și perfecționării continue:

- se pune accentul pe o pregătire pe termen lung, care să devină un suport sigur de susținere a unei puternice motivații profesionale a învățătorilor și a unui îndelungat efort de creativitate didactică ce se cere din partea lor;

- se pune accent pe însușirea unei înalte competențe profesionale pedagogice, pe modelarea comportamentelor didactice necesare exercitării tuturor funcțiilor cerute de organizarea și conducerea procesului de învățămînt.

Caracterul polivalent al calităților și funcțiilor învățătorului:

- *calități personale*, esențiale ale personalității învățătorului se numără: dragostea părintească și respectul pentru drepturile copilului, atitudine creativă în predare, calm, răbdare, perseverență în acțiunile întreprinse, ton cald, apropiat de sufletul copilului îmbinat cu exigență măsurată față de copii, relații de dialog, cooperare și parteneriat cu elevii săi și cu colegii săi;

- *competența profesională*: temeinica pregătire teoretică a învățătorilor este apreciată ca fiind fundamentală pentru exercitarea competenței a profesiei de învățător. Explicația e simplă: nu poți fi un bun învățător dacă tu însuși nu ești bine format, educat, dacă nu stăpînești cu competență obiectele de studiu. Pregătirea de specialitate este însă permanent amenințată de intervenția uitării. De aceea, operațiile de actualizare și asimilare a noului sunt de o importanță majoră, fiind necesară o documentare permanentă a învățătorilor;

- *calitățile personale și competența profesională* asociate într-o formă unitară și firească, constituie o cerință de căpătîi ce trebuie îndeplinită de învățători. Din acest motiv, apropierea pregătirii teoretice de o foarte bună pregătire practică capătă o importanță din ce în ce mai mare.

Prioritățile acțiunii educaționale:

- modernizarea perpetuă a procesului instructiv-educativ impune ca metodele aplicate în procesul predării să fie cât mai riguros selectate, într-o formă accesibilă, novatoare. Prin *diversificarea metodelor*, învățătorul va urmări înlăturarea plictisului, rutinei, deschizând în sufletul elevului dorința de învățare într-un mod creativ și eficient;
- lecțiile desfășurate pe baza metodelor interactive duc la *eficientizarea* procesului predării într-un concept facil, atractiv;
- *dezvoltarea maximală a capacităților fiecărui elev;*
- *asigurarea șanselor egale de acces și de parcurgere, de afirmare a fiecărei personalități* și a grupului școlar constituie piatra de încercare a competenței și dăruirii învățătorului. Acesta trebuie să-și afirme mai pregnant rolul de consultant, organizator și animator;
- este necesar ca învățătorul să dispună de capacitatea de a consilia elevii, capacitate ce presupune sesizarea și rezolvarea de probleme foarte diverse și complicate;
- învățătorul trebuie să aplice creator la specificul situației de predare, principalele metode și tehnici de activitate intelectuală. Metodele, procedeele și instrumentele vor fi adecvate situațiilor concrete, pentru asigurarea succesului școlar;
- învățătorul va aplica probe psihologice, va completa fișe de caracterizare, fișe psihopedagogice, chestionare de interese în scopul identificării aptitudinilor elevilor și a dezvoltării acestora;
- învățătorul va aplica principiile, metodele și procedeele educației moral-civice, estetice, democratice în procesul formării la elevi a bazelor conștiinței și conduitei;
- învățătorului trebuie să aibă capacitatea și abilitatea de a fi un bun formator și conducător al colectivului de copii;
- învățătorul, în toate împrejurările, trebuie să demonstreze un comportament impecabil, astfel încât să poată fi preluat ca model, ca exemplu benefic formării copiilor. Aceasta pentru că trebuie să ai tu, ca învățător, calitățile pe care le ceri celorlalți;
- învățătorul trebuie să organizeze și să desfășoare activități concrete pentru educarea relațiilor interpersonale: cooperare, comunicare, competiție, conflict, acomodare pentru formarea unor deprinderi și obișnuințe de conduită civilizată;
- învățătorul trebuie să fie conștient de necesitatea autodepășirii.

Conștientizarea neajunsurilor în planul eficienței predării îl va determina pe oricare învățător responsabil să-și organizeze eforturile în sfera autoperfecționării.

3.3 Specificul învățării la școlarul mic

Învățarea: învățarea este un gen de activitate și totodată o formă de cultură care solicită intens operările pe plan convențional, simbolic, bazat pe norme de substituție și mediere, de transfer și transformare, de corespondență; obiectivele și situațiile reale sunt înlocuite, în mare măsură, prin semne, reprezentări grafice, simboluri, care în cazul obiectelor fundamentale -citit-scrisul și matematica- devin pentru școlarul din clasa întâi materia nemijlocită a percepțiilor și instrument al demersurilor cognitive.

Învățarea de tip școlar: își are rădăcinile în formele de experiență spontană ale vârstei preșcolare, care se împletesc când cu manipularea obiectelor, când cu jocul, când cu unele forme elementare de muncă; jocul și învățarea, privite ca forme de activitate distincte ale conduitei infantile, se află în raporturi antinomice: primul -o activitate liberă, spontană, bazată pe comunicarea nemijlocită și pe simpatie interpersonală, care admite trecerea rapidă de la o secvență la alta, realizându-se un raport nouitate, creativitate și autodirijare, ce nu lasă loc instalării oboselii și plictiselii; cea de-a doua activitate obligatorie, cu program stabilit și cu efort dozat, cu operații frecvent repetitive și cu prestații măsurate prin etalon (calificative), asistată de un adult care intervine, supraveghează, observă. Constatăm astfel că deși a năzuit cu ardoare spre învățatură, școlarul din clasa întâi poate avea reacții negative, de insatisfacție, de respingere față de noua lui ocupație; cu cât copilul este mai mic, cu atât este mai mare rolul în învățare și cunoaștere, al proceselor senzoriale și al acțiunilor practice; învățarea se compune dintr-o serie

de situații și de sarcini de învățare, care pentru școlarii mici reclamă efectuarea unor acțiuni ce vor răspunde unor sarcini practice concrete.

Învățarea scrisului răspunde necesității exprimării corecte din punct de vedere ortografic, însușirea cititului îi dezvoltă vorbirea și-l pregătește pentru activități de lectură, rezolvarea sarcinilor de matematică răspunde necesității de a ține evidența, în practică, a unor cheltuieli; însușirea gramaticii - necesitatea folosirii cuvintelor în exprimarea orală și scrisă; însușirea cunoștințelor despre natură - necesitatea de a ști la ce vîrstă să observe animale și plante, învățarea primelor noțiuni de geografie, pentru a se orienta corect în spațiul mediului apropiat și depărtat; începerea învățării istoriei -necesitatea informării asupra dimensiunilor temporale; învățarea școlară îl pune pe copil în situația de a căuta procedee rezolutive concrete, practice. Pornește de la practică ajungînd la noțiuni și cunoștințe generale, care vor pregăti copilul pentru activități ulterioare mult mai complexe.

Învățarea la vîrsta școlară mică se distinge de etapele precedente: se desfășoară pe baza unor acțiuni meticuloase segmentate și riguroase înlănțuite. Aceste acțiuni pornesc de la contactul școlarului cu obiectul. Școlarul mic se familiarizează cu aceste acțiuni care pot fi foarte diferite, în funcție de specificul disciplinelor de învățămînt, unele pot avea aplicabilitate foarte largă, iar altele o sferă mai restransă; în cadrul învățării la vîrsta școlară mică, copilul este pus în fața unor acțiuni de control, de confruntare și comparare a rezultatelor obținute cu modelele concrete. Pe baza concordanței sau neconcordanței dintre rezultate și modele, devine posibilă o anumită apreciere, sancționare pozitivă sau negativă a conduitei de învățare; cunoștințele și priceperile se adîncesc, devin mai sistematice, se consolidează structurile noționale și schemele logice, creînd premisa dobîndirii de noi abilități, priceperi, capacități. Se produce o generalizare a gîndirii, primind un impuls puternic spre abordarea reflexivă a propriei activități mintale. Învățarea duce la trecerea spre noi stadii, făcînd să crească nivelul vîrstei mentale ale copilului și posibilitatea de a realiza noi acumulări în ordinea însușirii cunoștințelor; un rol hotărator îl are dascălul, sprijinul pe care îl acordă fiecărui copil, metodele folosite în introducerea elevului în sarcina de învățare, practicarea mai multor metode de instruire.

Dinamica proceselor de învățare pe parcursul miciei școlarității :

a. Acumulările elevului din clasa întâi:

Dobîndirea competențelor specifice de comunicare, lectură și scriere, implicațiile ei psihopedagogice: înainte de învățarea literelor există o perioadă preabecedară în care se însușesc elementele grafice: bice, cîrcei, cîrlige, zale, bastonașe, ovale, semiovale, cruciulițe și puncte. Elevii trebuie să respecte forma, mărimea, grosimea, înclinarea poziției, toate raportate la spațiul grafic al caietului, care la început poate fi greoaie, sîcîitoare. Gradul de dificultate și neatractivitate poate crește dacă învățătorul va pune accentul pe sancționarea rezultatului de învățare și nu pe inițierea elevului în tainele procesului care duce la rezultatul corect; elevul poate avea modelul scrierii corecte în caiet, la tablă, în manual, caietul special, putînd avea un antrenament anterior în scrierea unor elemente separate ale literei, poate avea sprijinul învățătorului și, totuși să nu realizeze o scriere conformă cu modelele oferite. Aceasta nu se datorează faptului că elevul nu a exersat suficient, ci pentru că nu știe încă să se conducă după model, nu-l examinează suficient, nu-l face funcțional, nu-l include în actul lui de scriere. Practic acțiunea lui de scriere nu se realizează după model.

Obiectul instruirii pornește de la strategia raportării la model, de a decodifica secretele lui de construcție -de a sesiza de unde pornește corpul literei, cum se arcuiește, cum se înscrie - ca volum, distanță, mărime- în spațiul grafic al caietului; priceperea de a percepe modelul - regularitatea, intervalele și de a include datele percepției modelului cu rol corector, orientativ, diriguitor; autoreglarea actului de învățare a scrierii corecte, este rezultanta conlucrării a trei factori psihici: imaginea - modelului, cuvîntul - indicațiile date cu privire la reproducerea modelului, acțiunea practică a copilului - de redare, pentru sine, a modelului; pentru a reuși să scrie și să citească un cuvînt, copilul trebuie să fie atent la mai multe lucruri: la cuvîntul întreg -

ca să știe ce urmează să facă; la fiecare literă în parte -ca să știe cum să o facă și cum să pronunțe sunetul; la spațiul grafic -ca să cum continuă, cum trece de la un cuvânt la altul.

Școlarul mic întâmpină dificultăți în operarea cu semnele de punctuație: sunt introduse, folosite, arătate, dar mai puțin explicate în baza unor invarianți obiectivi. Este cazul virgulei care ori nu se pune defel, ori nu se pune unde trebuie din cauza neregularității criteriilor de folosire. Cel mai frecvent se folosește pauza de intonație în pronunție, care este un criteriu subiectiv instabil, care admite variații individuale, făcând aleatorie încercarea copilului de a trece de la modularea de voce percepută la consemnarea ei prin virgulă.

Dobândirea citit-scrisului trebuie văzută ca un act al devenirii ulterioare:

- ce devin, la ce servesc, cum evoluează, cărui sistem de activități supraordonate se vor integra. Treptat cititul și scrisul se vor automatiza, înlesnind trecerea la alte achiziții;

- pentru că ulterior ponderea scrisului este mai mare, copilul va lăsa deoparte caligrafia avută la început, iar în cadrul cititului se va pune accent pe interiorizare formându-se unele acțiuni mentale specifice.

Semnificația psihologică a contactului școlarului mic cu noțiunile de matematică:

- are o contribuție esențială la statornicirea planului simbolic, abstractcategorial, în evoluția mentală a școlarului din clasa întâi, cu condiția ca prin programul de instruire să nu fie întretinută o învățare mecanică, nerațională, izolată de dezvoltare;

- de-a lungul unor unități de învățare, școlarii mici sunt antrenați în rezolvarea unor sarcini caracterizate prin anumite variante de relaționare a cunoscutului cu necunoscutul, care are o schemă logică asemănătoare;

- elevii sunt familiarizați cu mișcarea în ordine crescătoare și descrescătoare a șirului natural de numere, ca și cu tehnica primelor două operații matematice fundamentale - adunarea și scăderea – în limitele concentrului 0-10, apoi în rîndul altor concentrate, ajungînd pînă la 100. Învăță modalitățile de aflare a termenului necunoscut. Printr-o multitudine de exerciții se ajunge la conștientizarea algoritmului de calcul și la pregătirea terenului pentru rezolvarea de probleme. Aflînd termenul necunoscut fac legătura între ce se dă și ce se cere, ajungînd ulterior la planul de rezolvare al problemelor;

- un risc mare în introducerea noțiunilor matematice la clasa întâi îl prezintă separarea exercițiului de regula pe care trebuie să o folosească. Astfel se ajunge la automatisme, la învățarea mecanică, iar în momentul în care este pus în fața exercițiului este în situația de a nu ști să-l rezolve. Sincronizarea celor două evenimente se soldează cu două serii de activități pozitive: așezarea matematicii pe temeiul gîndirii logice, scurtarea termenelor învățării și eliberarea unor rezerve de timp pentru captarea de noi cunoștințe;

- este foarte important să se insiste ca elevii să cunoască semnificația semnelor plus și minus, să nu le confunde, să știe că nu putem scădea un număr mai mare dintr-un număr mai mic și atenția mărită atunci cînd se citește problemele și cerințele lor.

La matematică, dar și la celelalte obiecte, elevul de clasa întâi este dependent de modelul oferit:

- apar fluctuații cu reușite și nereușite pentru că lasă camp liber de manifestare a unor raportări neunivoce de sarcini care, apar univoce în reprezentarea învățătorului. De aici importanța deosebită a principiului pedagogic de a ne raporta la prestațiile matematice ale micului școlar ca niște procese susceptibile a fi optimizate pe parcursul lor, pentru a se converti în rezultatele dorite;

- este necesar ca în structura comportamentului didactic să precumpănească sugestiile, explicațiile, lămuririle, sprijinul, îndrumarea, încurajarea, incitarea, consilierea individualizată în raport cu munca independentă de acasă și cu sarcinile de control frontal.

b. Acumulările elevului din clasa a doua:

Caracteristici: clasele a doua - a patra deschid în fața copilului un nou câmp de situații de învățare. Se produce un proces de îmbogățire și diversificare a învățării sub impactul mai multor obiecte de învățămînt cu indice de distinctivitate sporit. Domenii care erau contopite sincretic în citit-scris, devin în clasa a doua compunere, lectură, cunoștințe despre natură, segmente

specializate ale învățării și evaluare; exersate cu acțiuni eficiente în colaborare cu învățătorul și cu alți adulți, în clasa întâi, cunoștințele însușite devin priceperi și deprinderi, formînd țelurile întregului învățămînt primar: apropierea aceluiași summum de abilități inițiale, a acelor instrumente și mijloace ale culturii - cititul, scrisul, numărul, socotitul, desenul - ce vor servi ca element de fundație, mediind accesul la noi achiziții - funcțiile, procesele și capacitățile psihice superioare (memorie, atenție, abstractizare, comparație, discriminare), ca produse secundare și din ce în ce mai indirecte ale învățării; odată cu trecerea timpului se trece către praguri superioare de dificultate, iar aceasta face să crească nivelul de vîrstă mentală căruia îi corespunde fiecare sarcină. Rezolvarea sarcinilor este în concordanță cu nivelul priceperilor, cunoștințelor, deprinderilor și capacităților existente deja la elev. Astfel, aceeași sarcină poate părea unor elevi mai ușoară sau mai dificilă, iar sarcina mai complexă să pară mai ușoară, iar cea mai puțin complexă să pară mai dificilă, în funcție de conținutul și calitatea achizițiilor precedente.

La nivelul dezvoltării competențelor specifice de comunicare, lectură și scriere : după străbaterea abecedarului, în clasa a doua elevii fac cunoștință cu un manual aproape dublu ca volum, ceea ce presupune o multitudine de sarcini de învățare. Elevii trebuie să știe să citească textele, să redea oral conținutul acestora, să repovestească, să memoreze și să reproducă poezii oral și scris, să facă dictări și autodictări, să extragă idei principale, să repereze ortogramele și să le explice; exercițiile aplicative invită elevul să practice observații și să reflecteze asupra unor sarcini noi: structurarea, exprimarea, scrierea, definirea propoziției și a textului ca set de propoziții legate prin înțeles, identificarea, memorarea, exemplificarea situațiilor ce reclamă utilizarea diferențiată a variatelor semne de punctuație. La acestea se adaugă alcătuirea de compuneri: după imagini, cu început dat, cu sfîrșit dat, pornind de la un titlu, pornind de la un cuvînt, proverb, de la un plan de idei; a citi pentru a reține, a memora, a copia, a repovesti; pentru procesul instructiv-educativ se pune problema complexității psihologice reale a unei sarcini. Cerințele care se pun copiilor trebuie să fie în așa fel formulate încît să le poată soluționa independent, cu autonomie și creativitate. Cu cît se accentuează ponderea sarcinilor scris-citit, povestit, lectură, compunere, cu atît crește importanța psihologică a metodologiei din punct de vedere psihologic, în vederea introducerii elevilor la realizarea sarcinilor ce se cer. Independența și creativitatea în învățare se realizează pe etape; se distinge o fază de autonomie exterioară, superficială, cînd elevul continuă să lucreze acasă ceea ce a început la școală direcționat de învățător; iar a doua fază este de autonomie internă cînd elevul este direcționat, ghidat de învățător, dar lucrează după cum dorește, după cum simte.

La matematică apar numeroase dezvoltări cu un caracter inedit: în clasa a doua se lărgeste sfera adunărilor și scăderilor în centrul 0-100 și pătrund în sfera operațiilor matematice înmulțirea și împărțirea. Elevii fac cunoștință cu elemente intuitive de geometrie și măsurări și capătă cunoștințe mai ample despre unitățile de măsură. Dacă în clasa întâi învățarea matematicii este intuitiv - pe văzute (la nivel de imagine), pe arătate (prin demonstrație) și pe încercate (prin exerciții și antrenament), matematica din clasa a doua reduce intuitivul, îl simplifică, apoi îl elimină. Ea este mai vastă și conține elemente de metodă, încurajînd învățarea matematicii bazată pe logică și pe structuri conceptualizate. Cu toate acestea elevii din clasa a doua resimt ca pe un handicap retragerea din manual a imaginilor concrete; ca și în clasa întâi, tot exercițiul este cel care primează pentru consolidarea deprinderii de calcul, înaintea judecății matematice; în rezolvarea problemelor copiii au tendința de a folosi schema învățată în clasa întâi: „se cunoaște”, „se cere”, „plan de rezolvare”, „răspuns”, „formulă numerică”, numai că acum această schelărie poate deveni un obstacol în rapiditatea rezolvării de probleme. Așa încît metoda pașilor mărunți poate fi folosită doar la elevii cu nivel mai scăzut de inteligență, iar pentru cei mai abili se poate trece peste aceste etape mergînd la rezolvarea rapidă a problemelor; formarea capacității matematice combinatorii pluri- și intraoperaționale, presupune ca mersul înainte spre învățarea unei noi operații să fie însoțit de o mișcare simetrică înapoi. Orice nouă cunoștință intră în legătură cu cele acumulate anterior, astfel ajungînd la înmulțire și împărțire se sedimentează adunarea și scăderea.

Contactul cu o serie de cunoștințe despre natură - despre animale și plante: poate să producă o anumită ordine în cunoștințele elevilor despre lumea vie. Aceasta este trecerea ulterioară spre asimilarea noțiunilor de biologie cu studiul comparativ al organismelor; animalele și plantele sunt prezentate doar din exterior. Dacă se recurge la prea multe detalii se ajunge la o învățare mecanică, ceea ce nu este de dorit, pentru că odată cu trecerea timpului duce la uitare; foarte important este ca educația ecologică să aibă un rol foarte important. Având în vedere că poluarea are un nivel foarte ridicat trebuie ca învățătorul să aibă în vedere inițierea unor programe prin care elevii să fie conștientizați de pericolul pe care îl prezintă poluarea și găsite modalități de stopare a acesteia.

c. Conținutul și modalități de învățare în clasa a treia: Caracteristici: sub presiunea amplificării volumului informațional, procesul multiplicării disciplinelor școlare din clasa a treia, face necesară deschiderea de noi „șantiere” de lucru: cel al gramaticii, al compunerii. Din nucleele de cunoștințe despre sol, plante, animale, relief, așezări geografice presărate în manualul de limba română, se detașează domenii de sine stătătoare: geografia, cunoștințele despre natură; gramatica organizează și normează structurile vorbirii și ale comunicării scrise, oferind definiții, construcții, modele de comunicare ce relevă o fațetă sau alta a abstracției gramaticale.

Compunerea oferă tipologii și strategii: scheme, planuri, secvențe, modele de valorificare și punere în scenă a materialului cognitiv absorbit de elev din lecturi sau direct din viață; elementele intuitive de geometrie: linie curbă deschisă/închisă, cerc, triunghi, pătrat, dreptunghi, sferă, cub, cuboid -mai întinse decât cele din clasa a doua- introduc elevul în sfera formelor spațiale generalizate. Se lărgeste aria experienței supuse reflecției conștiente prin utilizarea unor instrumente speciale ale învățării, cum este căutarea invariantului gramatical, la limba română, și a tipului de problemă, la matematică; extinderea campului învățării, prin creșterea numărului disciplinelor de învățământ distincte, face ca elevul să fie solicitat în mai multe direcții, ceea ce poate să antreneze o creștere a probabilității dispersiei atenției, a interesului și a efortului elevului și o descreștere a posibilității de a face față la fel de bine tuturor solicitărilor. Ca urmare, câștigă în importanță modul de a învăța, abilitatea de a ordona și coordona informațiile, capacitatea de a opera cu esențialul în diferite contexte și utilizarea inteligentă a știutului pentru aflarea neștiutului.

În cadrul obiectului limba română: un intens teren de încercare, dezvoltare și îmbogățire a potențelor cognitive și creatoare ale elevului din clasa a treia îl oferă obiectul limba română cu segmentele de citire, lectură, compunere, gramatică, dezvoltarea vorbirii, într-un cuvânt comunicare; textele propuse sunt foarte instructive și diverse, fiind urmate de o serie de întrebări, teme, exerciții. Lista de achiziții probabile pe care le prefigurează contactul cu textele sunt caracteristici pentru învățarea intelectuală, senzoriomotorie, afectivă, morală și socială.

Predominantă este activitatea de împărțire a textelor în fragmente logice, urmată de alcătuirea planului de idei. Este important de reținut că trebuie să aibă loc un feed-back, o revenire la întreg deoarece pot apărea probleme, pierzându-se mesajul textului. Copiii trebuie învățați că textele se împart în fragmente pentru a parcurge pași mărunți în înțelegerea acestuia, dar pentru sesizarea mesajului întregului text trebuie revenit la textul integral inițial; la gramatică, de asemenea, se folosește tot metoda pașilor mărunți, pentru ca asimilarea și familiarizarea cu părțile de vorbire să fie cât mai corectă și rapidă. Pentru a face gramatica cât mai atractivă trebuie folosite diferite metode de predare, texte cât mai atractive și ușor de înțeles; principalul obiectiv al obiectului limba română la sfârșitul clasei a treia este constituirea capacității de a repovesti un text, de a compune, ca modalități de obiectivare a achizițiilor făcute anterior. Compunerea este o zidire a elevului în care acesta trebuie să se implice, dar cu toate acestea copilul trebuie ajutat, îndrumat, fără a-i știrbi din spontaneitate, creativitate.

În cadrul obiectului matematică: unul dintre momentele esențiale ale învățării matematicii în clasa a treia îl constituie familiarizarea elevilor cu ordinele și clasele numerelor. Astfel copiii descoperă modul de formare al numerelor și al sistemului numeric -unitatea simplă sau repetată, multiplicată de un anumit număr de ori. Operațiile matematice învățate pînă acum sunt solicitate

să lucreze în condiții noi cu numere în centrul 0- 1000.000. Scrierea, numirea și citirea corectă a numărului comportă o mișcare în dublu sens în structura numărului: descrescător, de la stînga la dreapta, cînd scriem și citim sintetic numărul; crescător, de la dreapta la stînga cînd conștientizăm analitic, principiile, semnificația fiecărei componente a numărului; elementele de geometrie întregesc seturile sarcinilor care compun matematica din clasa a treia. Cunoștințele despre dreaptă, semidreaptă, segmentul de dreaptă, introduse prin acțiuni de măsurare și comparație și diferențiate criterial după jocul contrariilor „mărginit-nemărginit”, deschid calea spre universul conceptelor geometrice; matematica, domeniu al reversibilității, devine un instrument de testare, cultivare a inteligenței copilului.

d. Particularitățile învățării la elevii din clasa a patra. Caracteristici: clasa a patra este punctul terminus al ciclului primar și un moment important în devenirea personalității elevului. Transmiterea conținuturilor în învățare continuă să formeze obiectul activității de predare - învățare de către cadrul didactic unic; ceea ce complică mai mult lucrurile în planul procesului instructiv - educativ este creșterea numărului disciplinelor și al volumului informațional la fiecare disciplină, dar ideea că în clasa a patra cunoștințele tind să apară ca modele întrepătrunse, prefigurînd o interdisciplinaritate ce reclamă o restructurare și amplificare a competenței didactice.

Limba română din clasa a patra oferă un teren propice exersării și stimulării potențialului cognitiv și creativ al elevului.: conținuturile acestuia vizează trei categorii de procese mentale: mnezice, verbalo - logice și imaginative, configurînd o prelucrare de sub mai multe unghiuri de vedere a materialului lecturat; elevul din clasa a patra este caracterizat de un plus de maturitate, este foarte sensibil la faptul literar și lingvistic, la eventualele oscilații și inconsecvențe ale modului cum este învățat să se raporteze la ele.

La matematică: temele introduc elevii în formarea, citirea și scrierea, reprezentarea fracțiilor, adunarea și scăderea fracțiilor cu același numitor, aflarea unei fracții dintr-un număr natural, probleme simple cu fracții; învățarea elementelor noi de limbaj matematic: - *fracție, numitor, numărător, linie de fracție* - ca moduri de redare parte-întreg, ca și probleme din cotidian, care presupun efectuarea a 1-3 operații aritmetice învățate asupra rezultatelor unor măsurători.

Istoria, ca disciplină nouă în clasa a patra, dar avînd unele premise în lecturile cu conținut istoric: îi introduce pe elevi într-un univers inedit, cel al manifestărilor de viață ale colectivităților umane. Cîteva caracteristici ale istoriei ar fi: este vorba despre evenimente ale trecutului, la care elevii nu au avut cum să participe; cunoașterea se realizează indirect, prin mediatorii; procesul de învățare se realizează ca o redescoperire, reconstituire a conținutului și semnificației evenimentului istoric; trebuie formată la elevi perceperea și evaluarea corectă a timpului și spațiului istoric, capacitatea elevilor de a se manifesta ca niște istorici în miniatură, folosind grila mărturiilor mediatoare despre evenimente, capacitatea de a extrage semnificații din materialul pe care-l învață și de a opera cu el, în ordine cauzal-explicativă; pentru a realiza o învățare cît mai eficientă a istoriei nu este necesară doar o memorare a lecțiilor, ci se dorește o participare cît mai activă la săpături arheologice, strîngerea vestigiilor, cercetarea documentelor, perceperea exponatelor din muzee, citirea, decodificarea și interpretarea textelor și a inscripțiilor, alcătuirea unei expoziții cu obiectele colecționate de ei. Prin acțiunea directă, prin contactul direct cu vestigiile istorice se declanșează activismul său psihic actual - cognitiv și emoțional - devine elementul de susținere și mecanismul cel mai apropiat al demersului de însușire și transmitere a faptului istoric.

O însemnată contribuție în formarea gândirii științifice o au cunoștințele despre natură: elevii sunt orientați spre învățarea diferitelor fenomene ale naturii: ploaia, vîntul, ceața, zăpada, chiciura; despre circuitul apei în natură, despre trecerea apei în diferite stări de agregare, (îngheț, evaporare, condensare, topire, fierbere); totodată sunt prezentate bogățiile solului: flora și fauna cu plantele și animalele existente pe teritoriul țării noastre, dar sunt prezentate și bogățiile subsolului: roci, minerale, minereuri de fier, materiale de construcții. Pentru a putea înțelege

fenomenele cat mai bine, este necesar să se facă multe experimente, să se realizeze excursii de cercetare și colectare de materiale din natură pentru diferite colecții.

Rolul altor discipline: alături de obiectele limba română, matematică, istorie, științe, un rol important în formarea elevilor îl au dexteritățile: abilitățile practice, educația plastică și tehnologică, educația muzicală, educația fizică. Toate aceste obiecte, cărora unii nu le dau foarte mare importanță, sunt importante pentru dezvoltarea creativității, îndemnării, sensibilității la frumos atât pentru priviri cât și pentru auz.

În perioada miciei școlarități este bine ca învățătorul să pună accent pe însușirea cunoștințelor de bază, dar trebuie avute în vedere neapărat dexteritățile care mențin echilibrul între efort și relaxare, între greu și ușor, între plăcut și util.

3.4 Normativitate în procesul de învățământ primar

Generalzînd conținutul de normativitate pedagogică și didactică de la cursul de TMI putem defini :

● *norma* este un instrument, o modalitate de coordonare și de desfășurare a acțiunilor umane. *Pedagogic*, „*norma*” indică unul sau mai multe criterii obligatorii în realizarea acțiunii, condiții minimale de îndeplinit și după care se apreciază reușita acțiunii, numărul de acțiuni pe unitatea de timp, propoziții prescriptive de desfășurare optimă, indicații practice privind obligațiile, interdicțiile, permisiunile în acțiune, algoritmi de respectat;

● *normativitatea* este un element component al structurii educației. În analiza ei utilizăm rezultate ale logicii acțiunilor, scopurilor și planurilor de acțiune rațională și eficientă (M. Călin). *Prin analiza normativă a acțiunii educative se are în vedere raționalitatea ei:* relația dintre valori, scopuri și norme, pentru ca învățătorul să conștientizeze condițiile, regulile de construire și realizare a procesului pedagogic, să distingă ceea ce trebuie să facă. În limbajul comun, *normativitatea este redată de expresii des utilizate:* trebuie/nu trebuie să...; este permis/nu este permis să...; se poate/nu se poate să...; dacă respecti...atunci realizezi; se cere să...ca să realizezi; aplici următoarele reguli...; respecti următoarele etape...; respecti următoarele condiții...etc.

Aspectele normativității care duc la eficientizarea activității didactice:

*normele didactice sunt corelate cu cele pedagogice, prin natura domeniului și pot fi: organizaționale (reglementări de funcționare a instituției școlare), procedurale (utilizarea metodologiilor didactice),

*comunicative (relația învățător-elev), obligatorii sau permissive, generale sau particulare, orientative pentru acțiunea viitoare;

*fiecare element component al procesului de învățământ preuspune și un element prescriptiv: „În orice demers didactic se urmăresc trei scopuri: informativ-formativ-educativ”; „Nu toate obiectivele pot fi operaționalizate”; „Este posibil și recomandabil ca sarcinile de lucru să fie diferențiate”; „Trebuie ca învățătorul să se pregătească pentru orice demers didactic”; „Se precizează elevului ce mijloace să utilizeze în rezolvarea sarcinilor”; „Reușita unui demers didactic se apreciază după anumite criterii” etc.;

*normele procesului de învățământ prezentate în abordarea didactică teoretică, explicativă sunt mai mult sau mai puțin utilizate, respectate, cu cât învățătorul are pregătirea pedagogică adecvată și manifestă interes pentru problemă. În caz contrar, asistăm la empirism didactic, stil artizanal, imitare de modele, aplicații și rezolvări greșite ale situațiilor;

*cu cât învățătorul, dar și elevul, progresiv cunosc aspectul științific al normativității didactice, cu atât își pot manifesta creativitatea, asigura optimizarea acțiunilor. De aceea ele devin criterii de apreciere a elementelor instructiv-educative, a gradului de maturizare profesională, de afirmare a măiestriei didactice. Mai mult, se previn și se corectează improvizația, acțiunea întâmplătoare, repetarea unor experiențe deja demonstrate și generalizate (E. Joița).

Lege – principiu – normă – regulă. Relația lege – principiu – normă – regulă:

- teoria instruirii precizează principiile didactice, metodologia ei dezvoltă normele și regulile de respectare, aplicare a lor, în rezolvarea variatelor situații concrete ale predării – învățării – evaluării;

- teoria educației insistă și pe legitatea pedagogică. Din aprofundarea acestui aspect se poate înțelege mai clar relația lege – principiu – normă - regulă și evita limitarea sa sau confundarea bazei logice (lege, principiu) cu cea procedurală (normă, regulă), în construcția, interpretarea și realizarea educației;

- principiul este o cerință cu caracter logic care arată necesitatea educației și a funcționalității ei, exprimă o idee de bază pe care se întemeiază gândirea pedagogică, un punct de reper pentru acțiune. Norma nu se referă la regularitatea acțională (ca în principiu), ci la raționalitatea actelor pedagogice;

Exemplu:

» legea: abordarea educatului ca obiect și mai ales ca subiect al educației;

» norma: necesitatea participării active și conștiente a acestuia în instruire;

» reguli: pentru învățător (să prezinte elementele noi prin detalieri, să comenteze definiția mai întâi și apoi să prezinte cauzele, să elimine interpretările greșite posibile, să îmbine tipurile de explicație, să utilizeze exemple etc.) și pentru elevi (să asculte cu atenție, să formuleze întrebări, să coreleze cunoștințele noi cu cele anterioare etc.);

» metodologia instruirii, în concretizarea ei, dacă nu face apel la legi, principii, norme, reguli, nu-și dovedește caracterul științific, rațional, obiectiv, nu depășește empirismul acțional în desfășurarea activităților. Așa se justifică optima alegere apoi a metodelor, procedeelelor, tehnicilor, mijloacelor, modurilor de organizare a predării-învățării. După cum și invers: raportarea metodologiei instruirii la principii, norme, reguli nu înseamnă conformism, conservatorism acțional, așa cum sunt adesea justificate anumite comportamente didactice ale cadrelor didactice („așa se cere...”, „așa recomandă metodica...”). Învățătorul este chiar invitat să-și afirme inițiativa, creativitatea procedurală, după datele situațiilor. Acest comportament didactic este cerut și de faptul că principiile, normele nu sunt respectate în activitate izolat, ci în sistem, ele interacționându-se, presupunându-se unele pe altele.

Principiile didactice Criterii de clasificare:

Principii cu caracter general:

- principiul integrării organice a teoriei cu practica;

- principiul luării în considerație a particularităților de vîrstă și individuale.

Principii care se impun cu dominanță asupra conținutului învățămîntului:

- principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;

- principiul sistematizării și continuității în învățare.

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

- principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în predare-învățare (principiul intuiției);

- principiul însușirii conștiente și active;

- principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și a abilităților (C. Cucoș).

Principiul integrării teoriei cu practica:

• acest principiu presupune ca tot ceea ce se însușește în activitatea didactică să fie valorificat în activitățile ulterioare, fie că acestea sunt activități de învățare, fie că sunt activități materiale. În același timp, această regulă se referă la faptul că ceea ce se învață în perspectiva unei aplicații concrete, imediate sau de viitor se însușește mult mai temeinic și cu o motivație mai puternică;

• aplicativitatea în învățămînt ar putea avea două sensuri, relativ distincte, dar complementare:

- folosirea datelor asimilate la un moment dat ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare; acest lucru se poate asigura prin realizarea permanentă de conexiuni între cunoștințe (specifice sau nonspecifice, intradisciplinare sau interdisciplinare);

- prelungirea procesului de însușire a unor cunoștințe sau a unor deprinderi prin recursul la activități materiale, concrete, motrice;

- prelungirea lui *a ști* în *a ști să faci*, *a ști să fii*, *a ști să fii și să devii* etc. Aceste sarcini se pot materializa prin punerea elevilor în situații faptice, prin experimentarea unor acțiuni reale sau posibile, prin trăirea unor stări, prin rezolvarea unor probleme care țin de aspectele practice ale vieții;

- trecerea de la aspectele teoretice la cele practice se poate realiza fie treptat, prin procesări și modelări exemplare care îi trimit pe elevi spre situații reale, fie direct, prin „plonjarea” în faptul de viață așa cum este el, prin trăirea efectivă a unor realități (C. Cucoș).

Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale:

- ne atenționează asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară și să nu forțăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale;

- își găsește fundamentarea psihologică în relația care se instituie între învățare și dezvoltare. Învățarea se va face în raport cu „zona celei mai apropiate dezvoltări”, în sensul că se va da elevului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat și care îi permite dezvoltarea psihică în perspectivă;

- respectarea particularităților individuale este în consens cu cerințele unui învățământ modern și democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabilă, care pretinde un tratament individualizat.

Educația nu are menirea de a uniformiza oamenii. Procesele psihice individuale precum percepția, gândirea, limbajul, inteligența, atenția, memoria, emotivitatea etc. capătă contururi diverse de la un individ la altul. Învățătorul are obligația de a ține cont și a exploata în mod diferențiat aceste calități psihice individuale, prin tratarea lor diferențiată. tratarea diferențiată se realizează prin intermediul mai multor procedee:

- acțiuni individualizate ce se desfășoară pe fondul activităților frontale, cu întreaga clasă de elevi;

- acțiuni individualizate sugerate și impuse în cadrul procesului de învățământ, dar care se realizează în afara lui (teme de casă);

- activități pe grupe de nivel;

- activități în clase speciale, dimensionate anume, fie pentru elevii cu abilități deosebite, fie pentru elevii cu handicapuri.

Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor/capacităților:

- cunoștințele și deprinderile stipulate în planuri, programe, activități vor fi astfel selectate și expuse, încât să poată fi, în principiu, asimilate și valorificate optimal de către elevi;

- accesibilitatea cunoștințelor va fi vizată de înșiși factorii de decizie, de cei care realizează planurile și programele școlare. Succesiunea, ponderea și momentul inserției unei discipline vor fi prescrise ținându-se cont de capacitățile copiilor dintr-o anumită categorie de vârstă. Dar momentul principal când se realizează accesibilizarea cunoștințelor este demersul didactic pregătit și susținut de către învățător. Nu orice informație este pasibilă de a fi introdusă în clasă.

Învățătorul trebuie să selecteze atent doar acele cunoștințe care concordă cu nevoile elevilor. Explicațiile și interpretările realizate de cadrul didactic vin în sprijinul respectării acestui principiu;

- într-o autentică situație didactică, învățătorul va crea acele contradicții optime dintre cunoscut și necunoscut, dintre ușor și greu, dintre concret și abstract, astfel încât să-i incite pe elevi la interogație și cercetare. Este de presupus o solicitare maximală a elevilor, dar este vorba de o solicitare realistă. Se știe că o sarcină prea ușoară imbie la delăsare și inactivitate, după cum o sarcină prea dificilă conduce la blocaj și la stoparea oricărei activități.

Principiul sistematizării și continuității în învățare:

- sistematizarea cunoștințelor presupune predarea integrată a informațiilor, asigurarea unor coordonări și conexări firești ale acestora. Tot ceea ce se predă la un moment dat trebuie să aibă legătură cu ceea ce s-a însușit pînă la momentul respectiv. Noțiunile și ideile se vor integra treptat în sisteme explicative din ce în ce mai largi și mai complexe. Învățătorul va

apela la strategii coerente de punere în formă a informațiilor, va utiliza scheme, planuri, va alocă momente sau chiar demersuri didactice întregi sistematizării cunoștințelor. Corelațiile se pot realiza interdisciplinar sau intradisciplinar;

- predarea sistematică poate fi asigurată prin însăși logica de constituire a disciplinei respective. Ordonarea unei discipline poate fi liniară (predarea cunoștințelor fără revenirea și îmbogățirea fondului ideatic primar), concentrică (revenirea la nucleul inițial și amplificarea acestuia cu noi date) și genetică (prin evocarea proceselor și fenomenelor);

- continuitatea în actul predării și al învățării presupune asigurarea unei treceri și evoluții firești, naturale de la antecedentul la consecventul explicativ. Predarea se va realiza prin asigurarea unei legături în timp a cunoștințelor care se vehiculează. De regulă, continuitatea este asigurată prin succesiunea disciplinelor prevăzute în planul de învățământ sau prin logica internă a unei discipline. De multe ori însă, învățătorul va fi nevoit să intervină pentru evitarea unor rupturi, discontinuități în materia pe care o predă. Nerespectarea acestei cerințe duce la apariția unor goluri sau regrese în învățare sau chiar la eșec școlar. Educația nu se face în salturi, ci continuu, consecvent, eșalonat. Eșalonarea riguroasă a activității didactice se realizează prin proiectarea didactică.

Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract (principiul intuiției):

- conceptul de intuiție în psihologie și pedagogie are sensul de cunoaștere directă, prin intermediul analizatorilor, al obiectelor și fenomenelor. Aceasta se concretizează într-o imagine, care întotdeauna este concretă, individualizată. Intuiția se clădește pe un anumit suport concret (dar nu tot timpul palpabil, în sensul fizic). Concretețea poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi văzut, atins, manipulat), dar și de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstracte- de exemplu, conceptul de *creion* este mai concret decât conceptul de *relație*);

- ridicarea la abstract se face prin desprinderea de date intuitive, printr-o punere în paranteze a materialității, concreteței și individualității obiectelor și proceselor. Gândirea abstractă este mult mai mobilă, mai independentă și mai operantă pentru clase variate și multiple fenomene. Dar, pînă aici, elevii trebuie să fi trecut prin pasul operării directe cu obiecte sau cu imagini ale acestora. Există un moment optim cînd învățătorul va trece de la gândirea obiectuală la cea abstractă și invers;

- eficiența respectării acestui principiu poate fi maximă, dacă învățătorul va acționa în concordanță cu o serie de norme: folosirea rațională a materialului didactic, selectarea materialului potrivit funcției pe care o îndeplinește intuiția, dozarea raportului dintre cuvînt și intuiție, solicitarea intensă a elevului în efectuarea unor activități variate de observare, selectare, analiză, sinteză, comparație, verbalizare, dirijare atentă a observației elevilor spre ceea ce este constant în cunoaștere etc.

Principiul participării active și conștiente a elevului în activitatea de predare-învățare - evaluare:

- acest principiu cere ca elevii să își însușească ceva în măsura în care au înțeles și să participe singuri la aflarea cunoștințelor pe care învățătorii le propun la un moment dat. Activizarea elevilor presupune menținerea lor într-o stare de trezie intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluțiilor la o serie de situații-problemă pe care învățătorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raționa, a merge pe firul unui gând, al unei idei. Elevul este nu numai obiect, ci și subiect al învățării, este implicat și cointerestat în a cunoaște și a face. Tot ceea ce primește individul din exterior este selectat, organizat într-un mod propriu și creativ. Lumea se reflectă diferențiat în mintea și sufletul unui copil. Ea se reface de fiecare dată când o conștiință se apleacă asupra ei. Prin actul predării, realitatea se reconstruiește, iar noi înșine ne modelăm în raport cu datele ei;

- trebuie cultivată voința de a acționa asupra cunoașterii și nu de a o primi la modul pasiv. Orice achiziție se dovedește a fi autentică atunci cînd individul a fost pus în situația de interogație, de acțiune propriuzisă;

• participarea conștientă presupune o trezire a voinței de a cunoaște și amplificarea continuă a acestei apetențe. Nu trebuie încurajată învățarea pe de rost, însușirea mecanică a informațiilor. Accentul va cădea pe înțelegerea prealabilă a cunoștințelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Elevul este nevoit să stăpânească acel cumul de cunoștințe achiziționate, să le actualizeze diferențiat, să facă legăturile cele mai nimerite, să disloce acele achiziții care nu mai sunt operante, să creeze noi explicații, noi ipoteze. Învățătorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active și participative, va stimula și încuraja creativitatea, imaginația și spiritul lor critic. Poziția sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la inițiativele elevilor, pasibilă de a-i face să înțeleagă lumea și altfel decât a înțeles-o învățătorul sau ei înșiși la un moment dat.

Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor:

• acest principiu orientează preocuparea învățătorului asupra calității rezultatelor învățării în sensul asigurării trăinicie și durabilității acestora. Orice achiziție se va face în perspective presupozitiei că acea achiziție este valoroasă și benefică pentru individ;

• învățătorul are menirea de a pregăti condițiile durabilității oricărei cunoștințe achiziționate. Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmează să fie utilizat în perspectivă. Temeinicia este dată de modalitatea de însușire, de fixare și de interpretare a achiziției. Este indicat să se memoreze numai ceea ce s-a înțeles. Se recomandă repetarea atât în ordinea inițială de prezentare a informațiilor, cât și într-o succesiune inversă însușirii inițiale. Exercițiul de memorare rațională este binevenit în această situație. Recapitularea este un bun prilej de a reanaliza achizițiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanță a cunoștințelor și abilităților;

• cerința stipulată de acest principiu poate fi asigurată și de calitatea sau temeinicia controlului și aprecierii școlare. Însăși perspectiva unui control și a unei evaluări îl predispune pe elev spre o însușire temeinică, drept remediu al uitării. Învățarea temeinică se va raporta și la perspectiva practică. În fond, practica ulterioară validează temeinicia cunoștințelor. Nu este vorba de o practică imediată, ci de una care poate surveni în timp, una potențială, posibilă, dorită.

Toate principiile formează un sistem, acționează simultan și corelat.

Respectarea unui principiu invită la respectarea tuturor, în ponderi ce țin de circumstanțele învățării.

Pe ce principii se axează procesul educațional modern la disciplinele școlare?

Predarea-învățarea-evaluarea disciplinelor școlare în clasele primare se axează pe următoarele categorii de principii, pe care le etalăm de la general la specific:

➤ **principii generale ale educației** pe care se bazează curriculumul școlar

modernizat:

- ✚ Principiul democratizării și umanizării educației;
- ✚ Principiul unității și diversității în educație;
- ✚ Principiul valorizării personalității umane prin educație;
- ✚ Principiul centrării educației pe valorile celui educat;
- ✚ Principiul individualizării traseului educațional;
- ✚ Principiul responsabilității față de propria devenire;
- ✚ Principiul binelui personal prin raportarea la binele social;
- ✚ Principiul dragostei necodificate față de cei în formare;
- ✚ Principiul democratizării relației educator-educat;
- ✚ Principiul echității sociale și al egalității șanselor;
- ✚ Principiul educației pentru o viață împlinită și competențe utile pe toată durata vieții.

➤ **principii general-pedagogice:**

Principii privind învățarea:

- ❖ elevii învață în stiluri diferite și ritmuri diferite;
- ❖ învățarea presupune investigații continue, efort și autodisciplină;
- ❖ învățarea dezvoltă aptitudini, capacități și contribuie la însușirea de cunoștințe;

- ❖ învățarea pornește de la aspecte relevante pentru dezvoltarea personală a elevului și pentru încadrarea sa în viața socială;
- ❖ învățarea se produce prin studiu individual și prin activități de grup.

Principii privind predarea:

- ❖ predarea generează și susține motivația elevilor pentru învățarea continuă;
- ❖ profesorul creează diverse situații de învățare, pentru realizarea obiectivelor propuse;
- ❖ profesorul descoperă și stimulează aptitudinile și interesele elevilor;
- ❖ predarea înseamnă nu numai transmitere de cunoștințe, dar și formare de comportamente și de atitudini;
- ❖ predarea asigură transferul de informații de la matematică la alte discipline;
- ❖ predarea se desfășoară în contexte care leagă matematica studiată de viața cotidiană.

Principii privind evaluarea:

- ❖ evaluarea este un proces permanent, dimensiunea esențială a procesului educațional și o practică efectivă în unitatea de învățământ și în sistemul educațional național;
- ❖ evaluarea depistează și stimulează succesul elevilor, nu insuccesul acestora și nu-i pedepsește;
- ❖ evaluarea se axează pe necesitatea de a compara pregătirea elevilor cu obiectivele specifice fiecărui domeniu educațional și cu cele operaționale ale fiecărei activități educaționale concrete;
- ❖ evaluarea se fundamentează pe standarde educaționale de stat, orientate spre formarea competențelor (ce va ști, ce va ști să facă și cum va fi elevul) la finele procesului educațional;
- ❖ evaluarea implică utilizarea unei varietăți de forme, metode și procedee (tradiționale și moderne);
- ❖ evaluarea este un proces reglator, care determină calitatea activităților educaționale;
- ❖ evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi spre o autoevaluare, o autoapreciere corectă și spre o îmbunătățire continuă a performanțelor obținute.

3.5 Specificul organizării procesului educațional primar în cheia educației centrate pe elev

În cadrul procesului educațional organizat în cheia educației centrate pe elev, elevul:

- înțelege scopul activității și este motivat să se implice; are scopuri clare privitor la ceea ce realizează; participă la alegerea modului / mijloacelor de realizare a sarcinii; își asumă responsabilitatea pentru propriile decizii și suportă consecințele pentru deciziile luate; își valorifică experiența și vede legătura cu viața; participă la procesul de evaluare și autoevaluare a activității.

profesorul:

- creează o ambianță de lucru care favorizează desfășurarea activității și trezește motivația de a realiza sarcinile de lucru; valorifică strategii axate pe formare de competențe, pe motivare pentru activitate; desfășoară activități de învățare care sînt relevante pentru contextele reale de viață; încurajează interacțiunea socială a elevilor în realizarea sarcinilor; evaluează activitatea educațională desfășurată.

Sugestii privind organizarea procesului educațional în cheia educației centrate pe elev:

Motivați elevii pentru activitate prin:

- respectarea unui **algoritm** în aplicarea startegiilor de formare a competențelor și anume: 1) însușirea unui volum de cunoștințe ; 2) procesarea informației ; 3) exprimarea judecăților de valoare ; 4) identificarea problemelor și luarea deciziilor ; 4) conștientizarea propriei responsabilități ; 5) formarea atitudinilor valorice ; 6) inițierea acțiunilor practice;

- valorificarea **teoriei inteligențelor multiple** (inteligența verbal-lingvistică; logico-matematică: vizual-spațială; muzical-ritmică; corporal-chinestezică; naturalistă; interpersonală; intrapersonală; existențială.);

- aplicarea **principiului individualizării și diferențierii**.

În aplicarea strategiilor didactice puneți accentul pe:

- oferirea de oportunități fiecărui elev de a-și valorifica potențialul intelectual, aptitudinile personale și experiența individuală;

- stimularea spiritului critic constructiv, a capacității de argumentare și de identificare a alternativelor;

- favorizarea accesului la cunoaștere prin forțe proprii, stimulând atitudinea reflexivă asupra propriilor demersuri de învățare;

- cultivarea independenței cognitive, a spontaneității și a autonomiei în activitate;

- formarea la elevi a unor atitudini și comportamente conforme valorilor general-umane și naționale.

Ce obținem dacă organizăm activitățile educaționale în cheia educației centrate pe elev?

1. Ajutăm fiecare elev să devină subiect al educației, al propriei învățări.

2. Crește motivația pentru participare, or, în cadrul activității se ține cont de aptitudinile, interesele tipurile de inteligență ale elevilor și se face referință la contexte de viață reală.

3. Comunicarea *profesor – elev* și *elev –elev* este axată pe gândire pozitivă și asigură formarea la elevi a competențelor comunicaționale, civice, morale, iar la cadrul didactic - a calității de subiect al devenirii profesionale.

4. Implicăm resursele comunității în activitățile educaționale, fapt care are un impact pozitiv asupra elevilor.

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

Jurnal de modul

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

Bibliografie:

Albulescu, I., Albulescu, M., 2000, „Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactica aplicata”, Editura Polirom, Iași.

Albulescu, I., 2004, „Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutina și creativitate”, Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca

Ausubel, D. P., Robinson, F. G., 1981, „Învatarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică”, Editura Didactica și Pedagogică, Bucuresti

Babanski, I. K., 1979, „Optimizarea procesului de invatamant”, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti

Cerghit, I. (coord.), 1983, „Perfectionarea lectiei in scoala moderna”, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti

Cerghit, I., „Metodele de invatamant”, 1980, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti

Dima, T., „Explicatie si intelegere”, 1980, Editura Stiintifica si Enciclopedica, Bucuresti

Gagne, R. M., „Conditiiile invatarii”, 1975, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti

Ionescu, M., Chis, V., 1992, „Strategii de predare si invatare”, Editura Stiintifica, Bucuresti

Jinga, I., Vlasceanu, L. (coord.), 1989, „Structuri, strategii si performante in invatamant”, Editura Academiei, Bucuresti

Popa, C., 1972, „Teoria definitiei”, Editura Stiintifica, Bucuresti

Radu, I. T., 1978, „Invatamantul diferentiat. Conceptii si strategii”, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti

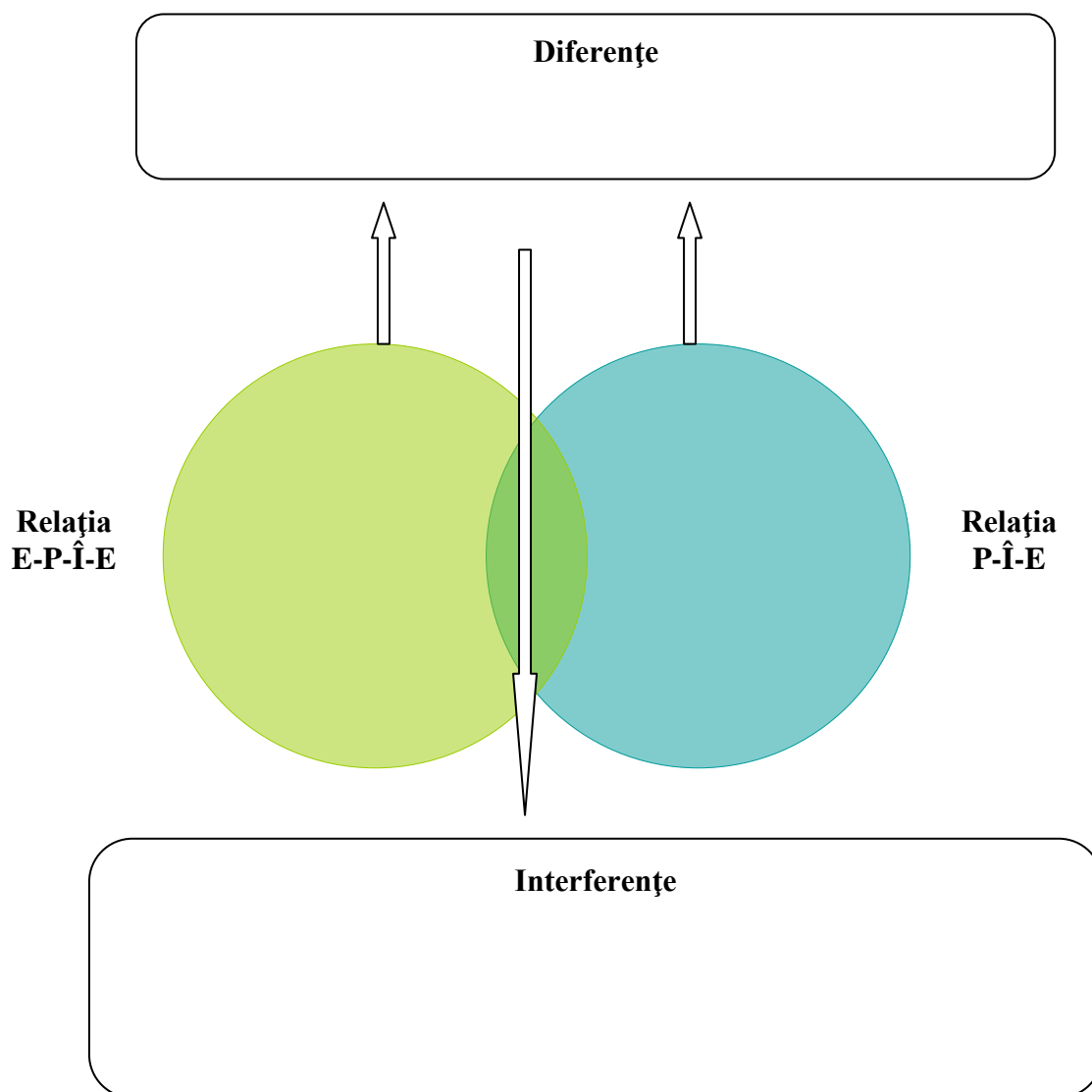
Salavastru, C., 2003, „Teoria si practica argumentarii”, Editura Polirom, Iasi

Siebert, H., 2001, „Invatarea autodirijata si consilierea pentru invatare”, Institutul European, Iasi

Stoica, A., 1983, „Creativitatea elevilor”, Editura Didactica si Pedagogica, București

**Text: 3.1 Analiza procesului de învățămînt la nivelul interacțiunii, evaluarea inițială-
predare-învățare-evaluare în învățămîntul primar**

Sarcină: Găsiți diferențele și interferențele evaluării inițiale-predare-învățare-evaluare în învățămîntul primar, completînd diagrama de mai jos.



Text: 3.2 Specificul predării în învățământul primar

Sarcină: Particularitățile de vîrstă și cele individuale ale elevilor impun un anumit specific predării în clasele primare. Clarificați elementele constitutive ale eficacității și eficienței predării prin prisma comportamentului didactic al învățătorului

Elementele constitutive ale eficacității și eficienței predării prin prisma comportamentului didactic al învățătorului	Clarificări
Motivația pregătirii învățătorului	
Caracteristicile formării și perfecționării continue	
Calitățile și funcțiile învățătorului	
Prioritățile acțiunii educaționale	

Text: 3.3 Specificul învățării la școlarul mic

Sarcină: În baza studierii conținutului textului 3.3, luînd în calcul specificul învățării la vîrsta școlară mică, reprezentați dinamica proceselor de învățare la nivelul claselor primare completînd tabelul de mai jos.

Clasa	Limba română	Matematica	Științele	Istoria
1				
2				
3				
4				

Text: 3.4 Normativitate în procesul de învățământ primar

1. Sarcină : Analizați afirmațiile propuse și răspundeți prin A-afirmația adevărată și prin F-afirmația falsă.

Principiile procesului de învățământ constituie normativitatea activității didactice. A *

Principiul însușirii active și conștiente mai este cunoscut și sub denumirea de principiul intuiției. F *

Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor este un principiu care vizează conținutul învățământului. F *

Principiul integrării teoriei cu practica se bazează pe relația psihologică între învățare și dezvoltare și vizează respectarea particularităților individuale. F *

Principiul conform căruia “procesul de predare în sensul tradițional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru ai ajuta pe elevi să învețe” constituie unul din principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev (cf. FEDA, 1998) A *

Principiul conform căruia “accentul activității de învățare trebuie să fie pe profesor și nu pe persoana care învață” constituie unul din principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev (cf. FEDA, 1998) F *

Principiul conform căruia “rolul profesorului este acela de a subordona procesul de învățare al elevilor” constituie unul din principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev (cf. FEDA, 1998) F *

Principiul conform căruia “profesorii trebuie să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea și gestionarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei.” constituie unul din principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev (cf. FEDA, 1998) A *

Principiul conform căruia “luați individual, elevii pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite” constituie unul din principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev (cf. FEDA, 1998) A *

Principiul conform căruia “profesorii trebuie să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea și gestionarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare numai în sala de clasă.” constituie unul din principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev (cf. FEDA, 1998) F *

2. Reproduceți conținutul principiilor didactice respectate la treapta primară de învățământ și conform tabelului de mai jos plasați principiile date conform criteriilor de clasificare

Principiul integrării teoriei cu practica:

Principiul respectării particularităților de vîrstă și individuale

Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor/capacităților

Principiul sistematizării și continuității în învățare

Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract (principiul intuiției)

Principiul participării active și conștiente a elevului în activitatea de predare– învățare – evaluare

Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor

Criterii de clasificare a principiilor didactice	Principii didactice
Principii cu caracter general	
Principii care se impun cu dominanță asupra conținutului învățământului	
Principii care acționează asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților	

Unitatea 4. Învățarea prin cooperare

4.1. Definiri conceptuale

4.2 Elementele învățării prin cooperare

4.3 Specificul învățării prin cooperare/colaboare

4.4 Aspectul formativ-educativ al metodelor interactive în promovarea învățării prin cooperare

4.5 Particularitățile metodelor interactive

4.6 Colaborarea - particularitate a strategiei didactice interactive

4.7 Elaborarea strategiilor didactice interactive centrate pe elev axate pe formarea de competențe

Cuvinte cheie: cooperare; învățare prin cooperare; învățare de grup; colaborare; interdependența pozitivă/colaborarea, învățare prin cooperare, .

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să definească conceptele: cooperare; învățare prin cooperare; învățare de grup; colaborare;

- să relateze despre principiile privind predarea-învățarea-evaluarea;

La nivel de aplicare:

- să determine diferențele principale de învățare prin cooperare, pe competiție și individualizare;

- să generalizeze despre elementele învățării prin cooperare; caracteristicile care încurajează învățarea activă și gândirea critică în clasa de elevi; stadiile învățării prin cooperare; condițiile eficacității învățării prin cooperare;

- să stabilească legături între metodologia centrată pe elev și pe propria acțiune și metodologia centrată pe grup;

- să compare: metodele activ-participative și interactive; caracteristicile strategiilor clasice și a celor centrate pe elev; învățare prin cooperare și învățare prin competiție;

La nivel de integrare:

- să dezvolte specificul învățării prin cooperare/colaborare;

- să construiască o metodologie centrată pe elev la orele de dirigenție în clasele primare;

- să formuleze sensul interactivității ca activitate în cadrul căruia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun;

- să argumenteze rolul și locul SECE în fazele de concepere și realizare a activității didactice;

- să dezvolte factorii condițiilor învățării prin colaborare;

- să elaboreze strategii interactive la orele de dirigenție în clasele primare.

4.1. Definiri conceptuale

“**Cooperarea** reprezintă lucrul în comun pentru îndeplinirea unor țeluri comune. În cadrul situațiilor de cooperare, indivizii se află în căutarea unor rezultate benefice pentru ei și pentru toți membrii grupului respectiv. **Învățarea prin cooperare** (*cooperative learning*) reprezintă utilizarea, ca metodă instrucțională, a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmînd ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.” (Johnson, Johnson, & Holubec 1998).

Sintagmele *învățare în grup* și *învățare prin cooperare* sunt utilizate adesea ca și cum ar desemna același lucru. În realitate, *învățarea în grup* desemnează activitatea de studiu a unui grup de elevi – *aceștia pot sau nu să coopereze*. *Învățarea prin cooperare* desemnează *o situație de învățare în care elevii lucrează în grupuri cu abilități și cunoștințe eterogene (mixed ability groups) și sunt recompensați pe baza performanțelor grupului.*” (A. Woolfolk, 2001, *Educational Psychology*).

Învățarea prin cooperare reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instrucționale astfel încât, lucrînd împreună, elevii își maximizează atât propria învățare, cît 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”.

Esențial este că teoria învățării prin cooperare și practicile corespondente se inspiră din teoria privind interdependența socială, care apare atunci când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecărui individ influențează acțiunile celorlalți. Practic, interacțiunea dintre oameni este esențială pentru supraviețuire.

În mediul educațional, aceste ipoteze se referă la interdependența socială născută din eforturile elevilor de a lega și dezvolta relații pozitive sau de a-și schimba comportamentul psihologic și de a lega și dezvolta relații pozitive sau de a-și schimba comportamentul psihologic și de a demonstra competențe sociale.

Modul în care sunt structurate activitățile bazate pe cooperare determină tipuri diferite de interacțiune dintre elevi care, la rândul lor, influențează calitatea și cantitatea rezultatelor acestor activități.

Din această perspectivă, învățarea prin cooperare implică ipoteza conform căreia modul în care sunt planificate activitățile determină calitatea interacțiunii dintre elevi. În plus, rezultatele activităților sunt consecințe ale interacțiunii dintre elevi. Astfel, unul dintre elementele principale care trebuie creat în clasă este **interdependența pozitivă/colaborarea sau cooperarea**. Odată asigurat acest element, cooperarea duce la acumularea de interacțiuni pozitive, pe măsură ce membrii unui grup se încurajează și se sprijină reciproc în procesul de învățare.

Literatura de specialitate propune mai multe definiții cooperării specifice procesului de învățare:

„Învatarea prin cooperare înseamnă utilizarea ca metoda instructională a grupurilor mici de elevi/studenti, astfel încât aceștia să poată lucra împreună urmînd ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.” (Johnson, R., Johnson, D., Holubec, E., 1994, pg. 3)

„Învatarea prin cooperare se referă la o varietate de metode de predare în care elevii lucrează în grupuri mici pentru a se ajuta unii pe alții în învățarea conținutului academic. În clasele cooperante, se așteaptă ca elevii să se ajute unii pe alții, să discute unii cu alții, să-și verifice nivelul curent de cunoaștere și să umple lacunele în înțelegere unii alora.” (Slavin, R., 1995, pg. 2)

„Învatarea cooperativă este o metoda didactică bazată pe organizarea, funcție de obiective operationale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale ale elevilor.” (Ionescu, M., Bocos, M., 2001)

„Învatarea prin cooperare, în accepțiunea noastră, este termenul generic oferit pentru setul de metode și tehnici ce detaliază diferitele modalități de lucru cu grupurile mici de elevi. Munca într-un grup de învățare cooperant înseamnă asumarea de către toți membrii grupului a unui scop comun și conștientizarea faptului că reușita este posibilă fie tuttora, fie niciunui dintre participanți.” (Berce, C., 2004)

Cei care au formulat și au susținut această teorie și practicile de învățare echivalente sunt Kurt Lewin (1890-1947), Morton Deutsch și frații David și Roger Johnson. Morton Deutsch este “inventatorul” care a definit învățarea prin cooperare și a încadrat-o într-o teorie. În cercetările sale, el a conceptualizat cele trei tipuri de interdependență socială: pozitivă, negativă și inexistentă. Cea **pozitivă** încurajează interacțiunea dintre persoanele care lucrează împreună, stimulând reușita fiecăruia în atingerea obiectivelor comune, fiind denumită “interacțiune bazată pe cooperare și stimulare”. Cea **negativă** se caracterizează prin obstrucționarea reciprocă a membrilor unui grup de a atinge un țel, fiind denumită “interacțiune bazată pe opoziție și competiție”. Interacțiunea este **inexistentă** atunci când membrii unui grup lucrează independent. În procesul de învățare, de exemplu, aceste tipuri de interacțiune diferite generează rezultate diferite.

Diferențele principale dintre abordările de învățare prin cooperare, pe competiție și individualism au fost descrise de frații Johnson și Smith :

	Cooperare	Competiție	Individualism
Motto	<i>“Ne scufundăm sau înotăm împreună”</i>	<i>“Eu înot și tu te scufunzi sau eu mă scufund și tu înoți”</i>	<i>“Fiecare pe cont propriu”</i>
Caracteristici	Indivizii conlucrează la atingerea obiectivelor comune. Ei colaborează pentru a învăța mai bine sau pentru a-i ajuta pe alții să învețe mai bine.	Indivizii lucrează în competiție pentru atingerea unui obiectiv pe care doar unul sau câțiva dintre ei îl pot atinge.	Indivizii lucrează individual pentru a atinge obiective de învățare fără să relaționeze cu alți colegi.
Forma tipică de organizare	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activități în grupuri mici, adesea eterogene; ▪ Se depun eforturi pentru ca toți membrii grupului să obțină rezultate bune ; ▪ Ceea ce este benefic pentru propria persoană este benefic și pentru ceilalți; ▪ Reușitele grupului sunt celebrate; ▪ Răsplata este nelimitată; ▪ Evaluarea prin compararea performanțelor în raport cu criteriile prestabilite. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se lucrează individual; ▪ Eforturi pentru a fi mai bun decât colegii; ▪ Ceea ce este benefic pentru propria persoană este în detrimentul celorlalți; ▪ Se celebrează reușita personală și eșecul celorlalți; ▪ Ierarhizare sau reprezentare printr-o curbă grafică de la “cel mai bun” la “cel mai slab”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se lucrează individual; ▪ Se fac eforturi pentru a obține reușite individuale; ▪ Ceea ce este benefic pentru propria persoană nu are nicio importanță pentru ceilalți; ▪ Reușita personală este celebrată; ▪ Răsplata este considerată nelimitată; ▪ Evaluare prin compararea performanțelor în raport cu criteriile prestabilite.

Prin interacțiunea bazată pe cooperare, membrii grupului își promovează reciproc reușita: oferind și primind asistență și sprijin; realizând schimburi de resurse și informații; oferind și primind feedback; cerând părerea colegilor; promovând eforturile susținute pentru a atinge obiective comune; influențându-se reciproc pentru reușită; utilizând abilitățile interpersonale; obținând beneficii de pe urma eficienței grupului.

Cercetările efectuate arată că metodele bazate pe cooperare au rezultate importante și mult mai bune decât metodele de învățare bazate pe competiție și individualism. În plus, învățarea prin cooperare dezvoltă respectul pentru diversitate, capacitatea de empatie, abilitățile sociale. Dat fiind că între membrii unui grup există și diferențe cognitive, apare conflictul socio-cognitiv, care generează accelerarea învățării. Grupul funcționează mai bine dacă membrii au distribuite roluri, pe care le exercită alternativ. În acest fel, elevii lucrează împreună, în perechi, în grupuri mici pentru a rezolva aceeași problemă, a explora o temă nouă sau a crea idei noi.

De la învățarea pe grupe, la învățarea prin colaborare și până la învățarea prin cooperare, organizarea experiențelor de învățare altfel decât individual a parcurs câteva etape. Dacă în cazul învățării prin colaborare accentul cade pe procesul învățării, în cazul învățării prin cooperare, procesul și produsul sunt în egală măsură importante. Orientarea către realizarea unui produs, ca rezultat al procesului de învățare, atrage după sine dezvoltarea gândirii orientate către scop și, implicit, a sentimentului de responsabilitate individuală și colectivă.

Rezultatele învățării sunt mai bune atunci când învățarea se desfășoară prin cooperare. Acestea pot fi definite :

- Performanțe superioare și capacitate de reținere sporită;
- Raționamente de ordin superior mai frecvente, înțelegere mai aprofundată și gândire critică ;
- Concentrare mai bună asupra învățării și comportament indisciplinat mai redus ;
- Motivație sporită pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare ;
- Capacitate sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt ;
- Relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, capacități intelectuale, clasă socială sau handicapuri fizice ;
- Sănătate psihologică sporită, adaptare, senzație de bine ;
- Încredere în sine bazată pe acceptarea de sine;
- Competențe sociale sporite;

▪ Atitudine pozitivă față de materiile de studiu, învățatură, școală, cadre didactice și alte persoane din școală.

4.2 Elementele învățării prin cooperare

Cercetătorii au dezvoltat trei teorii ale învățării prin cooperare. Prima, emisă de Johnson și Johnson (1999) include un criteriu de definire a grupului în cazul acestei metode instructionale, ce se bazează pe cinci elemente:

1. Interdependența pozitivă (percepția pe care membrii grupului o au asupra acestuia: trebuie să lucreze împreună pentru a atinge scopul propus; au nevoie unul de celălalt pentru sprijin, explicații, coordonare)

2. Responsabilitatea individuală (performanța individuală a membrilor grupului se raportează la un anumit standard și fiecare membru este responsabil de propria contribuție la îndeplinirea scopului propus)

3. Interacțiunea promotorie (*promotive interaction*) – elevii sunt plasați în așa fel încât să interacționeze direct, față în față la nivelul grupului, și nu dintr-un colț în altul al clasei

4. Analiza activității de grup (grupurile de elevi reflectează asupra colaborării lor și decid asupra modului de îmbunătățire a eficienței acestei tip de activitate)

5. Dezvoltarea deprinderilor interpersonale în cadrul grupurilor mici (acestea sunt necesare pentru funcționarea eficientă a grupului; aceste deprinderi, precum capacitatea de a oferi un feedback constructiv, acțiunea consensuală, implicarea fiecărui membru al grupului în activitate trebuie predate și practicate înainte ca grupul să abordeze o sarcină de lucru din cadrul procesului didactic propriu-zis)

Alt model- **Modelul lui Slavin** – „Metodele de învățare prin cooperare se împart în două categorii largi. Una poate fi numită *metode de studiu în grup* (*group study methods*), în cadrul căreia elevii lucrează împreună pentru a se ajuta reciproc să stăpânească un corpus de informații sau deprinderi relativ bine definite – ceea ce Cohen numește „probleme bine structurate” (*well structured problems*). Cealaltă categorie este numită în mod obișnuit *învățarea prin proiecte instructionale de grup* sau *învățarea activă*. Aceasta expune un ansamblu de metode care se referă la implicarea elevilor, în timpul orelor, la realizarea unor proiecte comune: un experiment, un raport scris asupra unui subiect, o planșă, etc.” (Slavin, 2000)

„Nu este suficient să le spunem elevilor să lucreze împreună; aceștia trebuie să aibă o motivație pentru a lua în serios atât realizările proprii, cât și pe acelea ale colegilor. Mai mult, cercetările arată că, dacă elevii vor fi recompensați pentru îmbunătățirea rezultatelor proprii în raport cu rezultatele obținute într-un moment anterior, și nu în raport cu rezultatele colegilor, motivația va crește; recompensa pentru progresul propriu face ca succesul să nu pară nici greu de atins, dar nici prea accesibil” (Slavin, 1995) Slavin a definit un standard dublu articulat pentru recompense

1. Interdependența pozitivă (mai precis, recompensa echipei) – elevii înțeleg că pot atinge obiectivele pe care și le-au propus dacă și numai dacă ceilalți colegi își ating obiectivele propuse în cadrul procesului de învățare.

2. Responsabilitatea individuală există în cazul în care performanța fiecărui elev este apreciată și rezultatele sunt comunicate elevului respectiv și grupului. Există trei strategii pentru a induce responsabilitatea individuală: **1)** să-i determinăm pe elevi să-i învețe pe ceilalți din grup ceea ce se cunoaște deja la nivel individual, în timpul explicațiilor simultane din cadrul grupului; **2)** să organizăm examinări orale aleatorii la nivelul grupului; **3)** testarea. „Echipele pot primi diplome sau alte recompense specifice dacă performanțele lor depășesc un nivel prestabilit. Echipele nu intră în competiție pentru a obține recompense parțiale; toate sau nici una dintre echipe pot atinge standardul de performanță stabilit în interval de o săptămână. Responsabilitatea se canalizează asupra modului în care membrii echipei se ajută unii pe ceilalți în procesul de învățare, astfel încât în cazul unei evaluări, fiecare membru al echipei poate face față fără ajutor colectiv.” (Slavin, 1995)

Slavin a descoperit multe avantaje ale învățării prin cooperare în ceea ce privește abordarea diversității. „Învățarea prin cooperare poate converti diversitatea dintr-o problemă într-un izvor

de resurse noi. Pe măsură ce modul de organizare a claselor de elevi se deplasează de la criteriul abilităților comune către criteriul eterogenității, învățarea prin cooperare devine din ce în ce mai importantă. Mai mult, acest tip de învățare prezintă beneficii pentru relațiile care se stabilesc între elevii cu profil etnic diferit și între cei care au beneficiat de învățământ special (pentru persoane cu handicap) și au fost integrați apoi în colectivități școlare obișnuite și colegii lor. Acestea sunt argumente suplimentare în favoarea acestui tip de învățare.”(Slavin, 1995)

Modelul lui Cohen. Un model diferit de învățare prin cooperare a fost introdus de Cohen. Acesta se bazează mai puțin pe constructele psihologice ale procesului educațional, și mai mult pe cadrele de natură sociologică ale acestuia. Standardul lui propune patru caracteristici pentru instrucția în clasă.

1. Stabilirea unor sarcini de lucru cu final deschis, care implică învățarea prin descoperire și care pun accentul pe activități mentale de tip superior

2. Stabilirea unor sarcini de grup care necesită reacția celorlalți membri ai grupului

3. Stabilirea de sarcini multiple care se raportează la o temă unică de natură intelectuală

4. Atribuirea de roluri diversilor membri ai grupului

Conform opiniei lui Cohen, alegerea unei sarcini de lucru depinde de obiectivul lecției, pe care îl stabilește profesorul. De exemplu, dacă profesorul dorește ca, la o oră de educație civică, elevii să aibă experiența concretă a noțiunii de „democrație”, le va da o sarcină de lucru care reclamă o decizie comună (la nivel de grup) la sfârșitul unui interval de deliberare. Dacă dorește ca ei să înțeleagă relația dintre perimetru și arie, sarcina de lucru trebuie să le permită compararea diverselor forme. Dacă lecția are un caracter mai pronunțat social, atunci sarcinile de lucru în clasă trebuie să-i angajeze pe elevi sub aceste aspect. (Cohen, 1994)

Când folosește acest model, profesorul trebuie să găsească sau să creeze o sarcină de lucru (activitate) care implică deprinderi multiple, care are mai multe rezolvări și care poate conduce la mai multe răspunsuri; să le permită elevilor să-și aducă contribuția conform deprinderilor și cunoștințelor; să utilizeze multimedia; să apeleze la percepția vizuală, auditivă, tactilă; să solicite o gamă largă de deprinderi și comportamente; să solicite lectura și scrisul; să fie incitantă. (Cohen, 1994)

Lucrul în grup poate fi o activitate care le permite elevilor să sintetizeze și să aplice într-un mod incitant ceea ce au învățat sau să poate fi utilizat pentru a preda concepte fundamentale. De exemplu, conceptul de sistem este abstract și esențial în domeniul științelor naturale. Elevii pot descoperi diferența dintre o colecție de obiecte și un sistem demontând și montând un aspirator. Dacă obiectivul teoretic este prea solicitant, atunci o singură activitate de grup nu va fi suficientă pentru înțelegerea acestuia. Cohen menționează utilizarea sarcinilor de lucru multiple în cazul operațiunilor simultane în clasă. „Toate sarcinile de lucru reflectă «ideea», însă fiecare dintre ele reprezintă conceptul prin intermediul diverselor materiale utilizate. De exemplu, în cazul unei lecții de istorie și științe sociale despre cruciade la clasa a VII-a, interesează modul în care istoricii studiază epocile trecute. Elevii, împărțiți în grupuri, vor studia planuri ale castelelor din epoca respectivă și imagini ale vestigiilor acestora, vor asculta muzică din vremea cruciaților, vor analiza un discurs al papei Urban și vor analiza imagini din Manualul Cruciaților. Pentru îndeplinirea acestui proiect de studiu, comun, elevii vor avea la dispoziție câteva zile. La nivel individual, ei vor prezenta răspunsuri scrise la întrebările care s-au pus la nivelul grupului. Fiecare grup va utiliza materiale și va prezenta probleme/ răspunsuri care solicită deprinderi intelectuale variate. Pe măsură ce elevii prezintă rezultatele, profesorul va simula o discuție cu caracter general cu privire la izvoarele variate pe care le folosesc istoricii în investigarea unei epoci.” (Cohen, 1994)

„Există trei condiții pe care profesorul trebuie să le asigure pentru eficiența utilizării rolurilor/ responsabilităților în procesul de învățare: a) să anunțe public desemnarea unui anumit elev din grup pentru o anumită sarcină – toți ceilalți din grup trebuie să știe că profesorul a investit o anumită persoană cu funcția de mediator sau „raportor”; b) să specifice clar care sunt atribuțiile persoanei investite cu rolul/responsabilitatea respective; c) să se asigure că toți ceilalți cunosc atribuțiile persoanei căreia i s-a acordat un rol/o responsabilitate.” (Cohen, 1994)

Cohen recomandă învățarea prin cooperare drept o metodă de promovare a armoniei sociale și a șanselor egale în clasele și școlile unde există elevi cu profiluri etnice și rasiale diferite. Cu privire la această idee a lui Cohen, Slavin nota: „Efectele pozitive ale învățării prin cooperare durează de obicei și după ce grupul/-rile de lucru respectiv/-e s-a(u) dizolvat și ele se pot extinde la nivelul relațiilor extrașcolare. Acest tip de învățare contribuie în egală măsură la acumularea de cunoștințe și la instaurarea unei atmosfere de armonie socială și poate duce la creșterea participării elevilor proveniți din diverse grupuri minoritare la procesul educațional”(Slavin, 1995, 2001)

Johnson, Johnson și Holubec (1993) au descris trei niveluri de articulare ale interdependenței pozitive. În primul rând, profesorul trebuie să dea o sarcină de lucru/temă clar formulată, cuantificabilă (însoțită de criterii de evaluare clare), apoi să structureze interdependența pozitivă conform cu obiectivul (ele) stabilit (e), și în final să combine tipul de interdependență anterior cu alte tipuri de interdependență pozitivă.

Există nouă tipuri de interdependență pozitivă conform acestor interpretări științifice:

1. Interdependența pozitivă a obiectivelor (*positive goal interdependence*): elevii trebuie să realizeze că pot atinge obiectivele procesului de învățare la nivel individual dacă și numai dacă toți membrii grupului din care fac parte ating aceste obiective.

2. Interdependența pozitivă a recompensei/sărbătoririi (*positive celebration/reward interdependence*): se oferă recompensă reciprocă pentru rezultatele bune ale grupului și pentru eforturile componentelor acestuia pentru a atinge obiectivele.

3. Interdependența pozitivă a resurselor (*positive resource interdependence*): fiecare membru al grupului deține numai o parte din informație, materiale, resursele necesare îndeplinirii sarcinii de lucru. În felul acesta, resursele parțiale trebuie combinate pentru atingerea obiectivului.

4. Interdependența pozitivă a rolurilor (*positive role interdependence*): fiecărui membru i se atribuie roluri complementare, și acestea interconectate, pentru a indica responsabilitățile pe care grupul le are.

5. Interdependența pozitivă de identitate (*positive identity interdependence*): membrii grupului trebuie să descopere și să își exprime acordul unui simbol/unei embleme identitare al/a grupului, care pot fi un nume, un motto, un steag, un slogan sau un cântec.

6. Interdependența ambientală (*environmental interdependence*): elevii sunt legați prin mediul (ambianța) în care lucrează. Ca urmare, profesorul trebuie să identifice o ambianța cu funcție unificatoare.

7. Interdependența pozitivă în situație imaginară (*positive fantasy interdependence*): profesorul dă elevilor o sarcină de lucru imaginară, care solicită fantezia.. Elevii trebuie să propună soluții pentru situații extreme – periclitarea vieții sau utilizarea tehnologiilor de vârf într-un moment viitor.

8. Interdependența pozitivă a sarcinilor de lucru (*positive task interdependence*): Munca în echipă trebuie organizată secvențial. Elevii trebuie să-și împartă sarcinile și să relaționeze unul cu altul. Pe măsură ce o echipă își îndeplinește partea sa, următoarea preia responsabilitățile acesteia, ș.a.m.d.

9. Interdependența pozitivă împotriva intruziunilor externe (*positive outside enemy interdependence*): profesorul situează grupurile în raport de competiție unul față de celălalt. În felul acesta, membrii grupului devin interdependenți și dau întreaga măsură a capacităților lor pentru a se situa deasupra altor grupuri.

Interdependența pozitivă a rolurilor, a resurselor și a sarcinilor de lucru face ca indivizii să realizeze că performanța membrilor grupului este generată și rectificată mutual. Nici un elev nu acționează de unul singur. Drept urmare, eforturile de cooperare sunt caracterizate de faptul că membrii grupului sunt receptivi la influențe reciproce. Dacă unul dintre membrii grupului a început ceva, atunci ceilalți nu se lansează în activitatea respectivă. (Johnson and Johnson, 1999)

Aprecieră și evaluarea calitativă și cantitativă a activității elevilor este o altă sarcină extrem de importantă a profesorului. De asemenea, este deosebit de important să-i antrenăm pe

elevi în procesul de autoapreciere și în aprecierea reciprocă a activității. În ceea ce privește procesare/interpretarea datelor la nivel de grup, profesorul trebuie să se asigure că toți elevii primesc feedbackul activității lor, își stabilesc un program de îmbunătățire a performanțelor și sărbătoresc în echipă succesul. La nivel de grup, elevii vor alcătui o listă cu trei activități pe care le-au îndeplinit cu succes pe ziua în curs și cu o activitate pe care doresc s-o îmbunătățească în următoarea zi.

Așadar, generalizând interpretările științifice putem constata că printre elementele de bază ale învățării prin cooperare amintim:

1. Interdependența pozitivă- elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului (“ori ne scufundăm, ori înotăm împreună”).

Profesorii pot structura această interdependență pozitivă stabilind scopuri comune (“învață și vezi să învețe toți cei din grup”), recompense comune (“dacă toți membrii grupului realizează un anumit lucru, fiecare va primi o bonificație); resurse comune (o coală de hârtie pentru întregul grup sau fiecare membru deține o parte din informații); roluri distribuite (cel care rezumă, cel care îi încurajează pe ceilalți, cei care formulează răspunsul etc.).

2. Interacțiunea directă- elevii se ajută unii pe alții să învețe, încurajându-se și împărtășindu-și ideile. Ei explică ceea ce știu celorlalți, discută, se învață unii pe alții. Profesorul aranjează grupurile în așa fel încât elevii să stea unii lângă alții și să discute fiecare aspect al temei pe care o au de rezolvat.

3. Răspunderea individuală- se evaluează frecvent performanța fiecărui elev și rezultatul i se comunică atât lui, cât și grupului. Profesorul poate scoate în evidență răspunderea individuală, alegând, pentru test, elevii din doi în doi sau alegând, la întâmplare, un membru al grupului pentru a da un răspuns.

4. Deprinderi interpersonale și de grup- grupurile nu pot exista și nici nu pot funcționa dacă elevii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale absolut necesare. Elevii trebuie învățați aceste deprinderi la fel cum sunt învățați orice altceva. Ele includ conducerea, luarea deciziilor, clădirea încrederii, comunicarea. Managementul conflictelor.

5. Procesare în grup- grupurile au nevoie de anumite momente pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile și pentru a menține relații eficiente de muncă între membrii lor. Profesorii creează condițiile necesare acestei procesări prin sarcini ca :

- a). Enumerați cel puțin trei acțiuni ale membrilor care au condus la succesul grupului ;
- b). Enumerați cel puțin o acțiune care ar putea spori succesul grupului mâine.

Profesorul monitorizează, în permanență, învățarea grupurilor și le dă feedback, lor și întregii clase, despre cum lucrează.

6. Principii călăuzitoare- copiii vor ajunge să gândească mai bine numai dacă li se oferă ocazii numeroase de a exersa metodele de gândire care le sunt prezentate.

Trebuie să ne concentrăm pe câteva strategii de gândire care sunt foarte utile și ușor de transferat de la un domeniu la altul, astfel încât elevii să le poată folosi în mod regulat.

7. Rolurile elevilor- în interiorul fiecărui grup, rolurile pe care le joacă elevii pot fi orientate spre sarcina de lucru sau spre menținerea grupului sau spre ambele.

Pentru că elevii trebuie să se deprindă cu ambele categorii, uneori profesorul poate distribui roluri specifice. Li se atrage atenția asupra rolurilor izolate pentru a-i face conștienți de necesitatea fiecărui rol. Rețineți însă că elevii trebuie să schimbe rolurile la fiecare activitate pentru că scopul este să le poată îndeplini pe toate simultan. Aceste roluri sunt :

- ⊙ **Verificatorul** – verifică dacă toată lumea înțelege ce se lucrează ;
- ⊙ **Cititorul** – citește materialele scrise pentru grup ;
- ⊙ **Iscoada** – caută informațiile necesare la alte grupuri sau, ocazional, la profesor ;
- ⊙ **Cronometrul** – are grijă la grupul să se concentreze pe sarcină și ca lucrul să se desfășoare în limitele de timp stabilite ;
- ⊙ **Ascultătorul activ** – repetă sau re-formulează ce au spus alții ;
- ⊙ **Interogatorul** – extrage idei de la toți membri grupului ;
- ⊙ **Rezumatorul** – trage concluziile în urma discuțiilor în așa fel încât să aibă sens ;

⊙ **Încurajatorul** – felicită, ajută, încurajează fiecare membru al grupului ;

⊙ **Responsabilul cu materialele** – distribuie și adună materialele necesare.

După caz, se pot inventa roluri adiționale. Poate exista un **raportor** (expune concluziile grupului în fața întregii clase), o **streche** (sugerează o alternativă la soluția grupului), un **dezbinator** etc.

Nu putem miza pe noroc, sperînd că elevii vor avea abilitățile necesare muncii în grup, deci trebuie să le dezvoltăm. Iată un posibil scenariu:

- Explicați-le elevilor de ce este importantă cooperarea în școală și în viață ;
- Explicați-le fiecare abilitate pe care doriți să și-o formeze și arătați-le cum și când s-o folosească ;
- Urmăriți-i și ascultați-i pe elevi când lucrează în grupuri și luați-vă notițe despre cum folosesc una sau alta din abilități ;
- Discutați cu elevii despre deprinderile lor și îndemnați-i să se gândească la modul în care o anumită abilitate a lor a contribuit la succesul grupului și cum pot să și-o dezvolte.
- Dați-le elevilor mai multe ocazii să-și exerseze aceste abilități, până când o vor face în mod natural.

4.3 Specificul învățării prin cooperare/colaboare

Cum organizăm învățarea în clasă?

1. Organizarea frontală – tratăm elevii ca și când toți ar avea aceleași caracteristici. Ca metode, predomină expunerea și conversația; întrebările adresate sunt diferențiate, ca și timpul acordat pentru răspuns.

2. Organizarea individuală – respectăm individualitatea copiilor ; adaptăm sarcinile de instruire la caracteristicile individuale, atât din punctul de vedere al timpului, cât și al conținutului. Dar cum rezolvăm problema educației prin cooperare și a incluziunii?

3. 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.

Grupurile de învățare prin cooperare nu reprezintă scopuri în sine, ci mijloace pentru atingerea obiectivelor. Fiecare elev învață mai bine în grup decât ar învăța de unul singur.

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, gândindu-se și la elevii resursă pentru ceilalți.

Gruparea elevilor se face : a). La întâmplare ; b). Stratificat ; c). Formarea grupurilor de către cadrul didactic ; d). Elevii se grupează singuri etc.

Mărimea grupurilor depinde de obiectivele lecției, conținuturile de învățare, vârsta elevilor, experiența de lucru în grup, materialele și echipamentele disponibile, timpul alocat activității respective etc. Totuși, este important ca numărul elevilor să nu depășească 4-5, gruparea se realizează după un criteriu (ex. Natura activității) sau la libera alegere a elevilor și se stabilesc relațiile dintre membrii grupului (coordonatorul poate fi **profesor** sau **elev**).

Ca tipuri de activități pentru grup, amintim : exerciții, rezolvare de probleme, lucrări practice, studiu de documente, proiecte, anchete.

Esențial este că relația profesor-elev se modifică astfel : profesorul sprijină elevul, îi stabilește conținuturile și materialele necesare, profesorul pregătește activitatea, îndrumă în punctele-cheie, sintetizează rezultatele. (Atenție : profesorul nu conduce activitatea !)

Clasele care încurajează învățarea activă și gândirea critică au următoarele caracteristici (Mathews, 2003) :

- Climatul învățării este responsabilitatea comună a cadrului didactic și a elevilor – adică, elevii și profesorul participă împreună la stabilirea regulilor clasei.

- Cadrele didactice modelează gândirea elevilor și îi sprijină pe elevi împărțându-le propria strategie de a gândi – adică, profesorul demonstrează cum gândește critic o persoană dar nu impune propriile idei ca pe adevăruri absolute și promovează diversitatea de opinii ; elevii discută împreună, află ideile colegilor dar și modul fiecăruia de a gândi.

- În clasă este o atmosferă deschisă, de investigare – adică, profesorul și elevii utilizează întrebări cu nivel de dificultate ridicat (nu doar întrebări de tipul Ce ? Când ? Sau Unde ? Ci De ce ?, Ce s-ar fi întâmplat dacă ? Si De ce nu ?) în timp ce analizează problemele și iau decizii. Elevii își asumă în activități roluri diferite, aceste roluri schimbându-se pe măsură ce exersează diferite moduri de a gândi : adună informații, organizează informația, o procesează, formulează predicții și concluzii. Profesorul le demonstrează elevilor cum să îndeplinească sarcina în clasă și sprijină fiecare elev în îndeplinirea sarcinii prin sfaturi corective.

- Fiecare elev este sprijinit exact atât cât este necesar – de exemplu, profesorul urmărește ce învață fiecare elev, cum gândește fiecare elev, cum investighează și cum comunică elevii, pe perioada întregii activități. Elevii sunt învățați cum să-și aprecieze și cum să-și îmbunătățească propria învățare. Profesorul acordă fiecărui elev sprijinul necesar, în funcție de nevoile individuale și le oferă, pe măsură ce elevii demonstrează că sunt pregătiți pentru asta, din ce în ce mai multă independență. Este un mediu de învățare sigur din punct de vedere emoțional, în care elevii se simt liberi în a încerca rezolvarea de noi sarcini de lucru în care nereușitele pot conduce spre reușite.

- Aranjarea spațiului clasei ajută elevii să lucreze împreună și să comunice unul cu altul – de exemplu, aranjarea spațiului – a mobilierului, în special – trebuie să evidențieze ideea că elevii sunt importanți, că ceea ce au de comunicat este interesant și de aceea ei trebuie să împărtășească idei ; pentru aceasta, modul de aranjare a mobilierului trebuie să îi sprijine în a comunica și lucra împreună.

Stadii ale învățării prin cooperare

1. Faza de orientare – constă în tot ceea ce face cadrul didactic pentru ca elevii să se cunoască, să se familiarizeze unii cu alții, să aibă încredere unii în alții și să discute principalele așteptări. Activități de orientare în primele zile de școală : elevii vorbesc despre ei, despre materiile preferate, despre ce așteaptă și speră să realizeze în noul an școlar etc ; Mulți profesori folosesc aceste activități de orientare pentru a prezenta normele și obiceiurile care trebuie să guverneze activitatea în clasă.

2. Stabilirea normelor – reprezintă o problemă a responsabilității grupului, a capacității de reacție la ceilalți, a cooperării, a luării deciziilor prin consens, a rezolvării de probleme etc

3. Rezolvarea conflictelor - conflictele fac parte din viața noastră, sunt firești. Apar conflicte dintre elevi și profesori, între copii și părinți, iar elevii petrec mult timp urmărind modul în care ceilalți își exercită puterea asupra lor. În procesul de dezvoltare a cooperării, conflictul este inevitabil.

Din moment ce se concep reguli noi, apare o stare de disconfort, atât la nivelul elevilor cât și al cadrului didactic.

4. Productivitatea – Apare o identitate a grupului și se lucrează în cooperarea. Acum coeziunea grupurilor mici, ca și a clasei, este puternică. Apar uneori conflicte, dar elevii sunt conștienți de proces și pot depăși conflictele, continuându-și activitatea.

5. Destrămarea – mutarea elevilor de la o grupă la alta poate produce disconfort pentru anumiți elevi, deoarece trebuie să se acomodeze cu alți coechipieri. Profesorul îi ajută pe elevi să conștientizeze că parteneriatul cu alți colegi poate oferi șanse noi de împărțire a unor experiențe eficiente de învățare.

Condiții ale eficacității:

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. Exerciții roluri, comportamente, atitudini specifice interacțiunilor sociale ;
10. Elevii au acces la informații și au posibilitatea de a le prelucra ;

Orice lecție în care folosim învățarea prin cooperare presupune precizarea obiectivelor specifice lecției, dar și a obiectivelor privind deprinderile sociale, interpersonale și de lucru în grup pe care elevii le vor învăța pentru a coopera cu ceilalți.

Principii privind predarea

1. Predarea trebuie să genereze și să susțină motivația elevilor pentru învățarea continuă ;
2. Predarea presupune crearea de oportunități de învățare pentru fiecare elev ;
3. Profesorul descoperă și stimulează aptitudinile și interesele elevilor ;
4. Predarea presupune și formarea de comportamente și atitudini ;
5. Predarea trebuie să faciliteze transferuri de informații și competențe de la o disciplină la alta ;
6. Predarea trebuie legată de viața cotidiană ;

Principii privind învățarea

1. Elevii învață în stiluri și moduri diferite ;
2. Învățarea presupune investigații continue, efort și disciplină ;
3. Învățarea dezvoltă atitudini, capacități și contribuie la însușirea de cunoștințe ;
4. Învățarea se produce atât prin studiu individual cât și prin activități de grup ;
5. Învățarea trebuie să urmărească dezvoltarea personală a elevului pentru inserția sa în viața socială ;

Principii privind evaluarea

1. Evaluarea este o componentă esențială a activității didactice;
2. Evaluare este multicriterială și multiinstrumentală ;
3. Evaluarea este un proces reglator, nu pedepesește, nu cataloghează, ci urmărește dezvoltarea a ceea ce este pozitiv.
4. Evaluarea este dublată de autoevaluarea permanentă ;
5. Se bazează pe standarde curriculare de performanță precizate de programele școlare care va pregăti elevul pentru intrarea în viața socială ;

Ce monitorizăm și evaluăm ?

1. Conținuturile învățării ;
2. Procesul învățării;
3. Climatul clasei;
4. Rezultatele elevilor (toate categoriile de rezultate școlare, progresul/ regresul în învățare;
5. Alocarea resurselor (materiale, de timp, informaționale, strategice etc) în vederea ameliorării continue a performanțelor școlare ale elevilor;
6. Aspecte instrucționale: cum au reacționat copiii, a crescut motivația, care sunt dificultățile.
7. Aspecte interacționale: elev-elev, elev-cadru didactic, ameliorarea comunicării, gradul de relaxare a copiilor, conflictele etc. (deși s-ar crede că prof. “șomează”, el este “deosebit de ocupat”).

Constatăm:

1. deși învățarea este eminentemente o activitate proprie, ținând de efortul individual depus în înțelegerea și conștientizarea semnificațiilor științei, nu este mai puțin adevărat că relațiile interpersonale, de grup de cooperare/colaborare sînt un factor indispensabil apariției și construirii învățării personale și colective;

2. în cadrul procesului educațional organizat în cheia educației centrate pe elev, prin prisma parteneriatului profesor-elev **elevul**: înțelege scopul activității și este motivat să se implice; are scopuri clare privitor la ceea ce realizează; participă la alegerea modului / mijloacelor de realizare a sarcinii; își asumă responsabilitatea pentru propriile decizii și suportă consecințele pentru deciziile luate; își valorifică experiența și vede legătura cu viața; participă la procesul de evaluare și autoevaluare a activității; **profesorul**: creează o ambianță de lucru care favorizează desfășurarea activității și trezește motivația de a realiza sarcinile de lucru; valorifică strategii axate pe formare de competențe, pe motivare pentru activitate; desfășoară activități de învățare care sînt relevante pentru contextele reale de viață; încurajează interacțiunea socială a elevilor în realizarea sarcinilor; evaluează activitatea educațională desfășurată;

3. privind organizarea procesului de învățare elevii trebuie motivați pentru activitate prin:

■ respectarea unui **algoritm** în aplicarea strategiilor de formare a competențelor și anume:

1) însușirea unui volum de cunoștințe ; 2) procesarea informației ; 3) exprimarea judecăților de valoare ; 4) identificarea problemelor și luarea deciziilor ; 4) conștientizarea propriei responsabilități ; 5) formarea atitudinilor valorice ; 6) inițierea acțiunilor practice;

■ valorificarea **teoriei inteligențelor multiple** (inteligența verbal-lingvistică; logico-matematică: vizual-spațială; muzical-ritmică; corporal-chinestezică; naturalistă; interpersonală; intrapersonală; existențială.);

■ aplicarea **principiului individualizării și diferențierii** în aplicarea strategiilor didactice unde accentul se pune pe:

- oferirea de oportunități fiecărui elev de a-și valorifica potențialul intelectual, aptitudinile personale și experiența individuală;

- stimularea spiritului critic constructiv, a capacității de argumentare și de identificare a alternativelor;

- favorizarea accesului la cunoaștere prin forțe proprii, stimulînd atitudinea reflexivă asupra propriilor demersuri de învățare;

- cultivarea independenței cognitive, a spontaneității și a autonomiei în activitate;

- formarea la elevi a unor atitudini și comportamente conforme valorilor general-umane și naționale.

4. promovînd modelul de învățare prin cooperare :

1. Ajutăm fiecare elev să devină subiect al educației, al propriei învățări.

2. Crește motivația pentru participare, or, în cadrul activității se ține cont de aptitudinile, interesele tipurile de inteligență ale elevilor și se face referință la contexte de viață reală.

3. Comunicarea *profesor – elev* și *elev –elev* este axată pe gândire pozitivă și asigură formarea la elevi a competențelor comunicaționale, civice, morale, iar la cadrul didactic - a calității de subiect al devenirii profesionale.

4.4 Aspectul formativ-educativ al metodelor interactive în promovarea învățării prin cooperare

Contrar practicilor tradiționale amenințate să cadă fie într-o individualizare excesivă a instruirii, fie într-o socializare exagerată a învățării, învățămîntul modern caută să ajungă la îmbinarea armonioasă a acestor două aspecte; să păstreze un echilibru între munca individuală și lucrul în grup; să ajungă la o echilibrare rezonabilă a experiențelor dobândite individual cu cele câștigate în grup; să îmbine învățarea individuală și independentă cu învățarea interdependentă, prin cooperare sau colaborare; să asocieze exercițiul individual exercițiului interacțiunii cu ceilalți.[42]

Și astfel, în timp ce metodele individualizate ar pune mai bine în lumină personalitatea elevului și valorificarea potențialităților individuale, metodele de grup, zise și democratice, ar contribui la intensificarea interrelațiilor create în jurul învățării în clasa de elevi, la crearea unui mediu social propice conștientizării proceselor și operațiilor mintale pe care individul se sprijină în actul învățării.[28]

În felul acesta s-ar putea ajunge la combinarea creatoare a organizării unui mediu de învățare individual, favorabil construcției individuale a cunoașterii și a organizării unui mediu de

învățare social, favorabil construcției sociale a cunoașterii. Constructivismul individual va fi susținut de constructivismul social, inițiativa individuală de spiritul de grup sau de echipă.[23]

Așa încât evoluțiile metodologice merg, într-o primă departajare, în direcția aprofundării *diferențierii, individualizării și personalizării* proceselor de instruire și, pe de altă parte, în direcția *socializării* aceluiași procese, ceea ce lasă loc dezvoltării a două orientări metodologice distincte [26]:

- o *metodologie centrată pe elev și pe propria-i acțiune*, urmărindu-se promovarea așa-numitelor *metode activ-participative* și

- o *metodologie centrată pe grup*, punându-se accentul în mod esențial pe promovarea metodelor interactive sau bazate pe interacțiunile și interrelațiile constituite în cadrul grupului (clasei) de elevi sau al echipei.

Cum bine se cunoaște (I. Bontaș, 2002), amploarea și profunzimea fără precedent a prefacerilor pe care le cunoaște societatea contemporană modernă afectează ființa umană în modul ei de existență și de acțiune, în întreaga ei configurație spirituală. Am putea afirma că niciodată în trecut omul nu a fost pus în situația să joace un rol mai activ și mai decisiv ca astăzi, în toate sectoarele vieții socio-umane; că nicicând acestuia nu i s-a cerut să dovedească o mai mare capacitate de gândire creatoare și de acțiune constructivă, de explorare și de previziune; că nicicând el nu a avut nevoie de mai multă inteligență și imaginație, nu a trebuit să arate mai mult spirit de invenție și inovație, mai multă angajare și responsabilitate socială, mai mult entuziasm și curaj pentru a traduce în viață gândurile și inițiativele sale, pentru a face față cerințelor și exigențelor lumii de astăzi. Sunt cerințele firești ale unui viitor care nu trebuie așteptat cu pasivitate, ci pregătit, construit sau inventat, chiar, cu grijă.

De aici și o schimbare fundamentală în concepția despre sine a omului; afirmarea unei noi teorii a personalității umane izvorâtă din cunoașterea nevoilor și a vieții sale atât de complexe. Toate acestea au repercusiuni dintre cele mai profunde asupra sistemului educațional, preocupat de găsirea unor soluții care să dea curs formării unei personalități integral dezvoltate, aptă să atingă nivelul tuturor acelor capacități și aptitudini dezvoltate și solicitate, în același timp, în contextul actualei societăți, pregătirii unor viitori absolvenți capabili de o activitate intelectuală din ce în ce mai subtilă, dar și cu o viață afectivă din ce în ce mai intensă - ființe care au nevoie nu numai de știință, ci și de năzuințe, de artă și de morală, de filozofie și de condiție fizică, de o inepuizabilă putere de muncă și voință, cetățenii cu datoriile și răspunderile lor sociale, dar și cu necesitățile lor individuale, pe scurt, tot ceea ce face din persoana acestora oameni autentici.[6,17,40]

Confruntată, așadar, cu o nouă structură a cerințelor socio-umane, educația școlară se vede obligată să-și redefinească propriile ei țeluri și să asigure o nouă direcție instruirii și formației în acord cu complexitatea problemelor cu care se vor vedea confrunțați absolvenții de astăzi și mai ales cei de mâine. Cu deosebire se resimte nevoia exersării și dezvoltării acelor capacități și funcții mintale, acelor calități umane și profesionale care să pregătească cu adevărat personalități puternice, armonios dezvoltate, capabile să se angajeze plenar și creator într-un efort constructiv pe măsura așteptărilor.[13]

Conștientă de natura sarcinilor ce-i revin, practica școlară se vede nevoită să-și schimbe orientarea, *să treacă formația înaintea instrucției, să pună formarea și dezvoltarea capacităților intelectual-acționale și a proceselor mintale ale elevului, înaintea transmiterii și asimilării cunoștințelor, fără a nega, cîtuși de puțin, importanța acestora din urmă. Și totodată să-și schimbe și orientarea metodologică.*[7]

Așa se explică orientarea didacticii moderne după I. Cergit (2004) în favoarea dezvoltării unei *metodologii centrată pe elev*. O metodologie care caută să înlocuiască nefirescul metodologiilor nivelatoare, uniformizatoare și în locul acestora să promoveze metode pe măsura fiecărui individ, după trebuințele proprii și ritmul de învățare propriu.

Adică, o metodologie diferențiată, de individualizare sau personalizare a procesului de instruire, dar egală, prin șanse, cu a celorlalți.

Indubitabil, însușirea unor concepte fundamentale după E. Joița (1998) rămîne o sarcină prioritară, de strictă necesitate, dar, în același timp, elevul trebuie înzestrat cu capacități

intelectuale și acționale care să-i permită, în perspectivă, să se adapteze noilor situații și să-și lărgescă neconținut câmpul de cunoaștere. De aceea, dezvoltarea unor capacități precum acelea de a pune probleme, de a construi ipoteze, de a explora și descoperi lucruri și fenomene ale lumii înconjurătoare, de a investiga independent, de a inventa și testa, de a observa și explica, de a manipula obiecte ș.a. sunt considerate aspecte ale formației mai utile decât a asimila cunoștințe de-a gata constituite, ori de a ajunge la soluții de-a gata oferite.

Se estimează după cercetările realizate de J. Bruner (1970) că dezvoltarea proceselor mintale implicate în actul învățării și al operațiilor pe care aceste procese le presupun sunt date care-i conferă elevului putere de a rezolva problemele cărora trebuie să le facă față de-a lungul întregii sale vieți, aceste procese devenind, în același timp, un sprijin al învățării ulterioare (continue) și, mai ales, al dezvoltării proiectelor personale de autoinstruire. În plus, capacitățile sunt mai larg aplicabile decât cunoștințele; procesele și operațiile mintale implicate în studierea diferitelor materii au o valoare de transfer mai mare decât cunoștințele.

Capacitățile intelectuale și procesele mintale sunt date permanente care nu se uită. În schimb, păstrarea în memorie după R. Gagne (1975) a unor cunoștințe de tip verbal și livresc au o durată destul de efemeră. În afară de acestea, datorită noilor tehnologii computerizate (I. Savin, 2005), cunoștințele sunt întotdeauna la dispoziția celor care doresc să le aibă, în timp ce capacitățile intelectuale se câștigă greu.

Această metodologie centrată pe elev își găsește concretizarea în aplicarea pe scară largă a unor așa-zise metode *activ-participative-interactive*. [2,3,6,7,28,41]

Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive reprezintă un subiect în vogă pentru pedagogia postmodernă, în care apare ca imperativ organizarea procesului educațional în manieră interactivă. Preluat de științele socioumane, în general, și de cele ale educației, în special, din domeniul tehnic, termenul interactiv, parvenit în limba română prin filiera engleză (*interactive*), este explicat în Noul Dicționar de Neologisme al lui F. Marcu ca fenomen ce caracterizează regimul de lucru al unui sistem de calcul, definit prin împărțirea facilităților de calcul între mai mulți utilizatori aflați în interacțiune permanentă cu sistemul; conversațional; astfel s-a impus plenar și a devenit un indicator relevant de calitate al oricărui demers educațional. [apud, 10]

Pentru aprofundare și explicare profesională, nu putem eluda DEX-ul care include la articolul lexicografic al radicalului *activ* următoarele: „care participă efectiv la o acțiune; harnic, energic, dinamic; cu expresiile relevante: *membru activ*-membru al unei organizații, instituții, având anumite obligațiuni și bucurându-se de drepturi depline în cadrul aceluia colectiv; *populație activă*-parte a populației organizată într-o activitate profesională; *școală activă-curent în pedagogie fundat pe principiile unei educații funcționale, care respectă interesele intelectuale ale copilului*”. Șirul de sinonime pentru *activ* este sugestiv pentru inducerea conotațiilor didactice funcționale: *harnic, muncitor, vrednic, neobosit, energic, zelos, neostenit* etc., dar nu putem trece cu vederea prefixul neologic *inter*-care, provenit din latină, prin filieră franceză cu sensul de *între*, a devenit uzual și uzitat în era informațională cu tendințele sale de impunere a colaborării și cooperării, a spiritului participativ și de echipă. [15]

Generate ca idee conceptuală din teoria și practica pedagogiei active, *metodele interactive* constituie un suport important al învățămîntului formativ, prezentîndu-se drept căi eficiente de facilitare a asimilării de cunoștințe-la nivel cognitiv, de formare a abilităților-la nivel aplicativ, de cultivare a atitudinilor și competențelor-la nivel integrator-complex, creativ, raportîndu-se la triada încetățenită din actuala didactică. [19]

Prin specificul lor, acestea sunt proceduri care pornesc de la ideea că, prin felul său de a fi, învățarea este o activitate personală care nu poate fi cu nimic înlocuită, că singurul cel care învață poate să fie considerat agent al propriei sale învățări, fapt care evidențiază caracterul idiosincronic (*idios* = propriu, specific) al întregului proces de învățare, aceasta devenind o activitate care depinde de singularitatea celui care învață, individ marcat de istoria sa personală, întotdeauna inserat într-un context și într-un timp bine determinate, veșnic tributari unei țesături de relații sociale specifice clasei școlare. [33]

Învățarea aparține, prin urmare, individului. După J. Piaget (1972) este un act personal care angajează elevul în totalitatea ființei sale; este holistică prin influențele exercitate asupra dezvoltării personalității în ansamblul aspectelor sale. Cum participarea ar fi mai ridicată în condițiile învățării individuale, este îndreptățită, considerăm noi, opinia acelor specialiști care acordă studiului individual semnificația unei metode centrate prin excelență pe elev, decisivă în formarea personalității acestuia.

Privind elevul ca subiect al învățării, metodologia activ-participativă apreciază că efectele instructive și formative ale învățământului sunt în raport direct cu nivelul de angajare și participare al acestuia în activitatea de învățare; că în situația de învățare el se implică făcând apel la aptitudini intelectuale diferite, care au la bază capacități diferite de învățare și de abordare a realității; că fiecare dintre aceste capacități poate fi analizată sub aspectul multiplelor procese mintale pe care le implică. Și, mai departe, fiecare proces mental poate fi descompus în multiple operații componente, a căror stimulare cade în sarcina profesorului. A dezvolta anumite capacități presupune a provoca anumite tipuri de procese intelectuale. Acestea constituie resurse diferite ale fiecărui individ de a se implica în mod personal în actul învățării.[2]

Așa de exemplu după A. Pare, L. Pelletier,(1989): unii apelează mai mult la *memorie*, la *operații de memorare* și de *înțelegere*, ambele fiind esențiale ; alții - la *gândirea productivă*, ceea ce ar putea să fie definită drept *capacitate de a pune probleme și de a rezolva probleme*, în care caz sunt puse în mișcare fie operații de *gândire convergentă* (prin care se caută găsirea unui răspuns simplu și corect, convențional, la o problemă bine structurată), fie operații de *gândire divergentă* (ce duc de obicei la emiterea unor răspunsuri posibile la o situație cu final deschis) ori la o *gândire evaluatoare* (ce duce la anumite judecăți și predicții în baza unor criterii implicite sau explicite); în fine, unii fac apel la *aptitudini creatoare* ce ar presupune *capacitatea de a elabora idei*, adeseori originale; alții la *gândire critică* - ceea ce ar avea la bază capacitatea de analiză, de interpretare și de explorare; unii pot apela la capacitatea de reflecție, alții la cea de *anticipare* și *prevedere* de evenimente ș.a.m.d.

Scopul noilor metode, arată J. Piaget (1977) este de a crea condițiile care să favorizeze dezvoltarea și implicarea acestor capacități, procese și operații. Atunci când situațiile de învățare sunt bine organizate, copiii se implică cu capacități diferite și au șansa să-și dezvolte capacități diferite.

Metodele activ-participative/interactive determină profesorul să creeze situații în care elevii să fie obligați să utilizeze o gamă vastă de procese și operații mintale; să aibă în vedere o abordare multiplă a ceea ce este de predat încât să ofere elevului posibilitatea să capete experiența punerii în mișcare a unor multiple și variate operații mintale adecvate situațiilor date. Este vorba despre operații de tipul celor de: observare, identificare, comparație, opunere, clasificare, categorizare, organizare, calculare, analiză și sinteză, emitere de ipoteze și verificare, explicare a cauzelor, sesizare a esențialului, corectare, stabilire de relații funcționale, abstractizare și generalizare, evaluare, interpretare, judecată critică, anticipare, conturare de imagini, formare a propriei opinii, extragere de informații, transfer de informație în alt context (în alte sarcini de lucru), comunicare etc.[12]

În consecință, metodele interactive presupun tot atât de multe tehnici de activare a unor asemenea operații.

Astfel, sub genericul *metode interactive* sunt incluse toate acele metode în stare să provoace o „învățare activă”, o învățare care lasă loc liber activității proprii și spontaneității. Sunt metodele care conduc spre formele active ale învățării, adică spre învățarea euristică (explorativă), învățarea prin rezolvare de probleme (rezolvarea alternativelor), învățarea prin acțiune (*learning by doing*), învățarea creativă ș.a.; sunt metode care antrenează elevii în efectuarea unor activități de studiu independent pe bază de text scris, de muncă cu cartea, cu manualul și de explorare a mediului înconjurător, de învățare prin cercetare și redescoperire, de realizare a unor experimente și lucruri practice, de reflecții personale și exerciții de creație etc. Deasemenea după C. Postelnicu (2000) o altă fațetă a acestora este că metamorfoza operată la nivelul elevului capătă valori noi, conotații surprinzătoare unde acesta este antrenat pe deplin cu toate capacitățile sale intelectuale.

Acitivitățile de grup (în perechi, în echipe de 3-7 resoane) permit evidențierea mai pregnantă a calităților de: colaborare, coparticipare, implicare intensivă, conștientizare, acumulare de diverse idei, dar și de manager (conducător, organizator), care duce la dezvoltarea complexă a personalității, solicitându-i, în calificarea sa profesională, manifestarea/formarea nu doar a *inteligenței cognitive, ci și a celei sociale și emoționale*.

Pentru a desluși aceste înțelesuri este necesar după W. Okon (1978) să facem o distincție între două tipuri esențiale de învățare care s-au prefigurat deja: *învățarea figurativă și învățarea activă*.

Astfel, în timp ce *învățarea figurativă* are tendința să rămână la nivelul reprezentării statice, figurative, să se bazeze pe simboluri verbale și elemente imagistice, intuitive în structurarea cunoașterii, de unde preferințele ei pentru metodele verbaliste (livrești), demonstrative și receptive care îndeamnă elevii la activități de tipul ascultării, receptării, repetării, memorizării, reproducerii, imitației etc., deci capacități reproductivă, *învățarea activă* presupune cu totul altceva. Specific acesteia este faptul că ea angajează capacități productiv-creative, operațiile de gândire și de imaginație, apelează la structurile mintale - structurile operatorii și structurile cognitive de care dispune elevul și de care el se folosește ca de niște instrumente în susținerea unei noi învățări. În consecință, de această dată se acordă prioritate utilizării unor metode prin care se stimulează: strângerea de informații, prelucrarea și sintetizarea informațiilor, asocierea de informații și idei, producerea de idei, căutarea de soluții, organizarea și reorganizarea progresivă a ideilor, interpretare, reflecție personală, comunicare, interacțiuni libere, inventivitate și creație ș.a., așadar, acțiuni care presupun un efort propriu de studiu independent, de transformare a reprezentărilor, de producere a unor noi informații și structuri mintale pentru cel care învață.[27]

Cum s-ar spune, în opinia lui G. Snyders (1978) metodele utilizate în învățământ se pot situa pe o poziție figurativă sau pe una activă. Învățământul modern preferă însă o metodologie axată pe acțiune, operatorie. Din acest punct de vedere, metodele activ-participative/interactive se conduc după ideea *constructivismului operatoriu* al învățării de care se ocupă în mod special psihopedagogia piagetiană și cea cognitivă. Potrivit acestei orientări, implicarea într-un efort constructiv de gândire, de cunoaștere ori pragmatic este de natură a scoate elevul din încorsetarea în care este ținut eventual de un învățământ axat pe o rețea de expresii verbale fixe, de genul enunțurilor, definițiilor, procedeele invariabile, regulilor rigide etc. și de a-i rezerva un rol activ în interacțiunea cu materialul de studiat (conținutul-stimul).

Specific metodelor interactive după D.P. Ausubel este faptul că ele caută să transforme contactul subiectului cu noul material într-o experiență activă, trăită de el. Esențială este tocmai această participare, această implicare activă sau angajare deplină, cu toate resursele posibile, a subiectului în actul învățării. În măsura în care metodele pe care ne bazăm reușesc să mobilizeze un asemenea efort autentic și plener (psihic și fizic) de învățare ce izvorăște, pe cât posibil, din interioritatea celui care învață, din resorturile lui energetice - curiozitate epistemică, interese și dorințe de cunoaștere, inițiativă, satisfacție a depășirii dificultăților și a reușitei (motivație intrinsecă) atunci, cu adevărat ele au dreptul să-și revendice apartenența la ceea ce, de obicei, se numesc metode interactive. Este necesară mențiunea că „mecanismele motivației” trebuie să se subordoneze „mecanismelor gândirii”, să se asocieze efortului rațiunii.[apud, 14]

Din această categorie fac parte, prin excelență, și metodele euristice și cele bazate pe acțiunea practică ce vor fi caracterizate de noi în paginile care urmează.[6]

Privite în această accepție, metodele interactive/activ-participative reprezintă cu totul altceva decât ceea ce se înțelegea prin metode active în urmă cu câteva decenii. După I. Cergit (2004) se are în vedere acea metodologie care pune accentul pe exersarea elevilor într-o activitate manuală, exterioară (școală a lucrărilor manuale) sau care se mulțumea să pună elevii în fața unui complex de sarcini pe care urmau apoi să-l realizeze din proprie inițiativă, așa cum au preconizat, la timpul lor, diverse curente ale „școlii noi”, ale „școlii muncii” sau ale „școlii active” apărute ca o reacție împotriva „școlii receptivă”.

Nimeni nu va putea nega importanța activității fizice, a lucrărilor manuale, pe anumite trepte ale dezvoltării copilului, sau însemnătatea acțiunilor materiale și materializate în

elaborarea acțiunilor mintale și a noțiunilor, numai că activitatea autentică trebuie să se bazeze pe mecanismele inteligenței, ale gândirii și ale imaginației (Piaget, J., (1972, p. 62)). Activizarea maximă urmează să se desfășoare la nivelul gândirii, al abstracțiunii celei mai înalte și al manipulărilor verbale. „Activ” nu este elevul care se menține la nivelul acțiunii concret-senzoriale, intuitive și nici la cel al acțiunii fizice, manuale, practice, ci acela care gândește, care depune un efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mentală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoștințe. „Activismul exterior” vine deci să servească drept suport material „activismului interior”, psihic, mintal, să devină un purtător al acestuia.[ibidem]

Aceasta înseamnă în interpretarea lui V.Flueras (2009) a privi predarea materiei ca o modalitate a stimulării și dezvoltării capacităților intelectuale (cognitiv-adiționale) și a proceselor și operațiilor ce stau la baza acestor capacități. A proceda în acest fel înseamnă a porni de la premisa că logica internă a disciplinei nu dezvoltă de la sine logica gândirii de ansamblu a copilului sau adolescentului. Desigur, procesele mintale se pot situa la niveluri diferite. Deși memorarea are un rol esențial în actul învățării, în ierarhia proceselor mintale, ea apare, totuși, ca una dintre manifestările cele mai elementare, inferioară proceselor de gândire. Or, important este de a se face apel la procese superioare sau de a ridica gândirea la nivelul cognitiv cel mai înalt.

Așadar, în opoziție cu metodologia tradițională, pentru care elevul rămâne mai mult un auditor sau un simplu *spectator* în clasă, gata să recepteze pasiv ceea ce i se transmite ori i se demonstrează, metodele activ-participative au tendința să facă din acesta un *actor*, un participant activ în procesul învățării, pregătit să-și însușească cunoștințele pe calea activității proprii, a unei angajări optime a gândirii, a mobilizării tuturor funcțiilor intelectuale și energiilor emoțional-motivaționale în raport cu sarcina de învățare dată. Ele tind să concentreze efortul propriu de învățare până la *identificarea subiectului cu situația de învățare* în care acesta este antrenat.[25]

Se apreciază că numai atingerea unui asemenea grad de încordare mentală și de tensiune afectiv-emoțională este în măsură să transforme „subiectul” învățării într-un factor al propriei sale dezvoltări, pregătit pentru a gândi și a acționa în chip creator. Ca atare, esențial în pregătirea profesorului (V. Guțu, C. L. Oprea, L. Ursu) pentru lecție este de a pune în joc toate cunoștințele sale și întreaga lui pricepere, nu pentru a transmite pur și simplu niște cunoștințe de-a gata ce trebuie însușite, ci de a insufla elevilor săi dorința și posibilitatea de a le dobândi, pe cât este cu putință, prin ei înșiși, printr-un studiu cât mai activ, mai intens și pasionat. Rolul profesorului este să organizeze învățarea în termeni de activități viabile și angajante, să susțină și să ordoneze efortul elevilor și să nu ia asupra lui integral sau parțial această strădanie, să nu se substituie câtuși de puțin râvnei lor active de învățare și de muncă. Dat fiind faptul că metodele interactive/activ-participative sunt mult mai pretențioase și mai dificil de aplicat în practică, ele reclamă o muncă mai diferențiată și mai atentă. Astfel, „promovarea lor cu mai mult curaj și stăruință necesită, mai înainte de orice, o schimbare de atitudine din partea profesorului și, prin ea, o transformare a conduitei, în acest sens, la proprii săi elevi”. [8]

În ultimele decenii a crescut interesul pentru metode activ-participative. Acest interes este generat de actuala deschidere a școlii de cunoaștere, de trăire și de acțiune. Preocuparea pentru promovarea unor metode interactive/activ-participative duce mai departe tradițiile înaintate ale „școlii active”, fondată pe ideea de efort psihic și fizic, dedus din împletirea strânsă a gândirii și acțiunii activității intelectuale și experienței practice, sugerate din exterior pe atitudinea activă, izvorâtă din interesul elevului, pe activitatea din propria inițiativă. Sunt accentuate următoarele mobiluri: curiozitatea de a cunoaște, dorința de a observa și a explica, de a investiga și a construi, de a explora și a descoperi, de a inventa și a crea etc., ele apar din primii ani de viață și școala trebuie să se bizuie pe ele [32].

Învățarea este un instrument (act) personal și cere participare personală. E definitoriu pentru metodele activ-participative capacitatea lor de stimulare a participării active și depline, fizice și psihice, individuale și colective a elevilor în procesul învățării, de a lega trup și suflet elevul de ceea ce face, până la identificarea lui cu sarcina de învățare.

Sunt considerate interactive/activ-participative toate acele metode care sunt capabile să mobilizeze energiile elevului, să-i concentreze atenția, să-l facă să urmărească cu interes și curiozitate lecția, să-i câștige adevărată logică și efectivă față de cele nou învățate care-l îndeamnă să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, puterea de anticipare, memoria etc. ca să poată implica pe cel care învață. Metodele date pun accentul pe procesele de cunoaștere și nu pe produsele cunoașterii. Ele sunt metode care ajută elevul să caute, să cerceteze, să găsească singur cunoștințele pe care urmează să și le însușească, să afle singur soluții la probleme; să prelucreze cunoștințele, să ajungă la reconstruiri și resistematisări de cunoștințe; acestea sunt prin urmare metode, care îl învață pe elev să lucreze, să studieze independent.[28]

În general, metodele interactive/activ-participative se disting prin caracterul lor solicitant; ele pun în acțiune forțele intelectuale ale elevului - gândirea, imaginația, memoria și voința acestuia. Datorită acestei solicitări ele fac din procesul de învățământ un amplu și veritabil exercițiu al capacităților intelectuale și fizice. Prin solicitare și exersare procesul de învățământ oferă un prilej de afirmare și de valorificare maximă și pe multiple planuri ale potențialului de cunoaștere și creație a elevilor.

Toate acestea adaugă noi caracteristici metodelor interactive/activ-participative, și anume, le imprimă un pronunțat caracter formativ-educativ.[35,28]

Scopul metodelor este de a crea condițiile care să favorizeze dezvoltarea și implicarea unor asemenea capacități în actul învățării. Gradul de activizare și participare variază de la metodă la metodă. O îndrumare, care impune noile cunoștințe, fără să lase timp și loc de gândire elevilor, să formuleze întrebări, să aprecieze, nu va face decât să stânjenească afirmarea spontaneității, a gândirii și imaginației, a creativității; în schimb o dirijare care invită la căutări, care sugerează, are alte urmări [23].

Folosirea metodelor interactive depinde de:

- cunoașterea curriculumului și a tehnologiilor pedagogice;
- măiestria pedagogului în alegerea metodei (măiestria fiind o sinteză a tuturor instruirilor general-umane și psihopedagogice ale personalității profesorului);
- crearea unei situații-problemă, care ar stimula elevul să caute singur soluția;
- gradul și modul în care profesorul îi învață pe elevi să învețe, ca ei singuri să creeze situații-problemă și să le rezolve independent;
- supravegherea și controlul proceselor de către profesor;
- tactul și discernământul profesorului;
- cultura profesorului, umanismul în general și dragostea față de copii în special; conștiința responsabilității și a misiunii sale, aptitudinile organizatorice și spiritul de observație;
- calitățile gândirii, ale limbajului, ale atenției și memoriei;
- aptitudinea de a cunoaște și a înțelege psihicul celui supus acțiunii de formare.

Folosirea eficientă a metodelor inter-active contribuie la:

- lărgirea și adâncirea orizontului științific, formarea concepției despre lume, dezvoltarea proceselor intelectuale;
- crearea unor situații de problemă prin întrebări corespunzătoare, ce reprezintă o stare conflictuală, care rezultă din trăirea simultană a două realități: pe de o parte expresia trecută, iar pe de altă parte, elementul de noutate, necunoscutul, cu care se confruntă subiectul [19, p. 130];
- înarmarea elevilor cu priceperi și deprinderi, punându-se astfel, bazele autoinstruirii și ale educației permanente;
- angajarea elevilor în descoperirea adevărului prin analiza alternativelor pe care le prezintă o întrebare-problemă; copiii trebuie să simtă că profesorul nu pretinde doar răspunsul pe care l-a gândit în prealabil, că sunt posibile mai multe răspunsuri sau soluții;
- raportarea continuă la experiența anterioară în vederea folosirii ei pentru soluționarea problemei;
- transmiterea materialului didactic, prin diverse situații cum ar fi contemplarea materialului didactic, efectuarea experiențelor, comentarea exemplurilor concrete etc.;

- concluzionarea după efectuarea unor lucrări practice, exerciții, observații, și cercetări independente;
- reactualizarea cunoștințelor, mobilizarea atenției, stimularea curiozității și a interesului, dezvoltarea creativității;
- formarea la elevi a unui stil individual /de grup de muncă, stimularea spiritului de investigație, siguranței în argumentarea și susținerea unor opinii personale;
- metamorfarea motivația extrinseci, întemeiate pe încurajări și pedepse, într-o motivație intrinsecă, întemeiată pe curiozitate și satisfacție a descoperirii, pe dorința de competență: toate acestea restrângând ponderea întăririi exterioare [6, p. 178];
- dezvoltarea imaginației care constituie un simbol, ce permite subiectului să evoce orientarea totală [34];
- formarea unui bagaj maxim de imagini și reprezentări în vederea generalizărilor, precum și familiarizarea elevilor cu efectuarea corectă a acțiunilor motorii;
- solicitarea unui efort mare în vederea deosebirilor în prezentarea și interpretarea cunoștințelor de către mai mulți autori.

Metodele de acest gen nu diminuează rolul profesorului. Modelul actual de organizare a procesului de învățare se bazează pe multiplicarea căilor de învățare, adică pe întrepătrunderea învățării receptive cu învățarea prin acțiune directă. Deci, mutațiile au loc mai ales la nivelul procesului de învățare, de studiu al elevului, deoarece se transferă în mare măsură răspunderea învățării pe seama elevului. Acest tip de învățare care se realizează prin metode activ-participative urmărește formarea de competențe prin acțiune, prin efortul propriu al elevului [21].

Metodele interactive (discuțiile colective, interpretarea de roluri, rezolvarea în grup a unor probleme, efectuarea de experiențe etc.) asigură condiții optime elevilor să se afirme, atât individual cât și în echipă, să beneficieze de avantajele unei învățări individuale cât și de cele ale unei învățări colective.

Profesorul joacă rolul de organizator al condițiilor de învățare în clasă asigurând o anumită succesiune activităților didactice. Profesorul trebuie să insuflă elevilor săi dorința și să le creeze posibilitatea să dobândească cunoștințele prin ei înșiși, prin studiu și să susțină și să ordoneze efortul elevilor. Indiferent care dintre metodele interactive este aleasă pentru o anumită oră și respectiv temă din programă, profesorul este cel care are o vedere de ansamblu asupra subiectului pus în discuție și din acest motiv el joacă un rol integrator pentru că el introduce și limitează subiectul de discutat. De asemenea, profesorul poate sugera ipoteze de lucru, el formulează concluzii parțiale și concluzii finale [11].

Profesorul individualizează învățarea, o planifică în echipă sau chiar în variantă combinată. Pentru a participa la lecțiile desfășurate prin metodele interactive, elevii trebuie obișnuiți de timpuriu cu ușurință de a întreține conversații cu profesorii, colegii, adulții pentru a li se cultiva aptitudinea de a comunica. Inițierea elevilor în folosirea manualului și formarea unor deprinderi de autoinstruire este o condiție de bază pentru participarea tuturor subiecților la desfășurarea orelor.

Profesorul devine organizatorul și mediatorul unor experiențe de învățare, accentuând latura pragmatică a curriculum-ului. Elevul nu mai este un simplu receptor de informații. Competențele lui se formează prin acțiune, fiind obligat să-și folosească cunoștințele anterioare. În cursul orelor, elevul poate fi pus de către profesor în situația de a participa la rezolvarea unui mare număr de operații mintale: discriminare, modelare, argumentare, interpretare de rezultate, aplicare, generalizare și particularizare, integrare etc.

Metodele active, care sunt metode euristice, sunt mai pretențioase, mai complexe și mai dificil de aplicat în practică atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Astfel, volumul de timp cheltuit în practicarea metodelor interactive este mult mai mare comparativ cu celelalte metode de transmitere prin expunerea verbală. Fiecare practician de învățământ a fost pus în situația ca la sfârșitul unor ore desfășurate pe baza metodelor active să fie nemulțumit de faptul că s-au parcurs prea puține probleme în orele respective [20].

Ca să fie mai ușor descoperite și mai bine înțelese cunoștințele programate pentru o anumită oră, dar și pentru a li se forma elevilor competențe concrete, este necesar ca profesorul să interpună între elevi și materia de studiat o gamă diversă de mijloace de învățământ.

Ca metodă interactivă chiar și conversația euristică despre care s-ar putea spune că este mai la îndemâna cadrelor didactice presupune din partea lor stăpînirea metodologiei formulării întrebărilor. Întrebările dirijează activitatea mentală a elevilor, prin ele se pot stabili relații între fenomene, cauzele lor etc. și poate cel mai dificil este faptul că întrebările trebuie să urmeze o anumită succesiune care este decisivă în realizarea unui adevărat dialog cu elevii.[35]

Folosirea corectă și eficientă a metodelor interactive/activ-participative presupune nu numai o bună pregătire metodică a cadrelor didactice, ci și o cheltuială suplimentară în vederea antrenării elevilor în desfășurarea fiecărei lecții cât și pentru asigurarea condițiilor materiale necesare activizării elevilor.

4.5 Particularitățile metodelor interactive

Metodele interactive de grup determină și stimulează munca colaborativă desfășurată de cei implicați în activitate (elevii), în cadrul careia toți “vin” (participă) cu ceva și nimeni nu “pleacă” cu nimic. Profitul este atît al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cît și al fiecărui individ în parte (rezultatele obținute; efectele apărute în planurile cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă).[28]

Experiențele de învățare în grup sînt marcate de dialog reflexiv, de stimularea atitudinii metacognitive (crearea de moduri alternative de gîndire, oferind o baza rațională pentru negocierea interpersonală a sensurilor, o cale de a ajunge la înțelegerea reciprocă), de crearea de jurnale reflexive și de stimularea gîndirii critice.[10]

Încrederea în procesul de învățare eficientă conduce la diminuarea controlului și la instaurarea unor relații de muncă degajate între educator și educat. Interactivitatea presupune interrelaționarea, directă sau mediată, cu profesorul și colegii, și procese de acțiune transformativă asupra materialului de studiu. Creativitatea solicită procese de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a datelor, prin plasarea celui care învață în situații problematice care necesită rezolvare. Avem învățare creativă atunci cînd elevul dobîndește o experiență nouă prin propriile puteri, descoperind-o și exersînd-o în cadre problematice divergente. Interactivitatea presupune creativitate, în timp ce creativitatea poate fi individuală sau de grup.[42]

Instruirea interactivă, asociată tipului superior de învățare școlară creativă, implică conjugarea eforturilor ambilor agenți educaționali (profesorul – elevii) în construirea cunoașterii. Relația profesor-elev se redimensionează. Educatul își asuma rolul de subiect, de agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în demersurile întreprinse: „*Este de dorit ca implicarea activă și interactivă a elevilor și învățarea (inter)activă realizată de aceștia, să îi ajute să descopere plăcerea de a învăța, care poate da naștere sentimentelor pozitive – de încredere în propriul potențial, de dorința de cunoaștere, de împlinire etc.*” (M. Bocoș, 2002).[apud, 35]

Noile orientări postmoderniste asupra științei educației solicită cu necesitate aplicarea unor strategii interactiv-creative în predarea și învățarea școlară. Clasele de elevi în viziune postmodernistă sînt privite de către Peter Appelbaun (2001) drept adevărate comunități de cercetare și inter-învățare, demonstrînd importanța activismului și a interrelațiilor pentru progresul cunoașterii. Scopul nu este neăparat cel de a-i antrena pe levi în formularea de răspunsuri la întrebările și problemele enunțate, ci mai mult, de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebări și de a analiza critic problemele.[apud, 37]

Învățarea învățării-deziderat al educației postmoderniste – presupune interactivitate și creativitate în adoptarea unor strategii care să solicite implicarea în sarcina și interesul de a te perfecționa continuu. Atitudinea activă și creatoare a elevilor este o consecință atît a stilului de predare al profesorului cît și a obișnuinței elevului de a se raporta la sarcină. Prin felul în care solicită răspuns la o problema, prin felul în care organizează activitățile de informare și de

formare a elevilor, prin accentul pe care îl pune pe dezvoltarea proceselor cognitiv-aplicative etc., profesorul influențează comportamentul activ și creativ al elevului.[28]

Dezideratele de modernizare și de perfecționare a metodologiei didactice se înscriu pe direcțiile sporirii *caracterului activ al metodelor de învățămînt*, în aplicarea unor metode cu un pronunțat *caracter formativ*, în valorificarea noilor *tehnologii instrucționale (eLearning)*, în contaminarea și suprapunerea *problematizării* asupra fiecărei metode și tehnici de învățare, reușind astfel să se aducă o însemnată contribuție la dezvoltarea întregului potențial al elevului.[16]

Deși învățarea este eminentamente o activitate proprie, ținînd de efortul individual depus în înțelegerea și conștientizarea semnificațiilor științei, nu este mai puțin adevărat că relațiile interpersonale, de grup sînt un factor indispensabil apariției și construirii învățării personale și colective.

Interactivitatea presupune atît *cooperarea* – definita drept “formă motivațională a afirmării de sine, incluzînd activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobîndirea unei situații sociale sau a superiorității” – cît și *competiția*, care este o “activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun” (D. Ausubel, 1981). Ele nu sînt antitetice; ambele implica un anumit grad de interacțiune, în opoziție cu comportamentul individual.[apud, 29]

Avantajele interacțiunii și valențele formativ-educative care recomandă metodele interactive ca practici de succes în activitatea didactica sînt următoarele:

- în condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generînd un comportament contagios și o strădanie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obținerea soluției corecte este facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate (D. Ausubel, 1981) [apud, 29];

- stimuleaza efortul și productivitatea individului;

- este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare (D.Ausubel, 1981) [ibidem];

- subiecții care lucreaza 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;

- dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună – componentă importantă pentru viața și pentru activitatea lor profesională viitoare (Johnson și Johnson, 1983) [apud, 1];

- dezvoltă multiple inteligențe, capacități specifice *inteligenței lingvistice* (ce implica sensibilitatea de a vorbi și de a scrie; include abilitatea de a folosi efectiv limba pentru a se exprima retoric, poetic și pentru a-și aminti informațiile), *inteligenței logice-matematice* (ce consta în capacitatea de a analiza logic problemele, de a realiza operații matematice și de a investiga științific sarcinile, de a face deducții), *inteligenței spațiale* (care se referă la capacitatea, potențialul de a recunoaște și a folosi patternurile spațiului; capacitatea de a crea reprezentări nu doar vizuale), *inteligenței interpersonale* (capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile, dorințele celorlalți, creînd oportunități în munca colectivă), *inteligenței intrapersonale* (capacitatea de autoînțelegere, autoapreciere corectă a sentimentelor, motivații, temeri), *inteligenței naturaliste* (care face omul capabil să recunoască, să clasifice și să se inspire din mediul ambiant), *inteligenței morale* (preocupata de reguli, comportament, atitudini (H. Gardner, 1993) [apud, 28];

- stimuleaza și dezvoltă capacități cognitive complexe (gîndirea divergentă, gîndirea critică, gîndirea laterală – capacitatea de a privi și a cerceta lucrurile în alt mod, de a relaxa controlul gîndirii);

- munca în grup permite împărțirea sarcinilor și responsabilităților în părți mult mai ușor de realizat;

- timpul de soluționare a problemelor este deseori mai scurt în cazul lucrului în grup decît atunci cînd se încearca găsirea rezolvarilor pe cont propriu;

- cu o dirijare adecvata, învățarea prin cooperare dezvoltă și diversifică priceperile, capacitățile și deprinderile sociale ale elevilor;
- interrelațiile dintre membrii grupului, emulația, sporește interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învățare;
- lucrul în echipă ofera elevilor posibilitatea de a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile;
- se reduce la minimum fenomenul blocajului emoțional al creativității;
- grupul ofera un sentiment de încredere, de siguranță, antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariția fricii de eșec și la curajul de a-și asuma riscul;
- interacțiunea colectiva are ca efect și educarea stăpînirii de sine și a unui comportament tolerant față de opiniile celorlalți, înfrîngerea subiectivismului și acceptarea gîndirii colective.

Pe acest fundal științific putem conchide că, **valorificarea metodelor interactive în practica educațională induce spre elaborarea strategiilor didactice interactive** deoarece interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia, cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată. În sens constructivist, cel ce învață reconstruiește sensuri prin explorarea mediului înconjurător/educativ, rezolvînd probleme și/sau aplicînd informația dobîndită în situații noi. Din aceste considerente am apelat la un tabel sinoptic reprezentat de C. Cucuș (2002) care prezintă în antiteză caracteristici ale strategiilor clasice și ale celor centrate pe elev expus detaliat în anexa 1.

Principiile care stau la baza construirii *strategiilor didactice interactive* sînt:

- 1) Elevii își construiesc propriile înțelesuri și interpretări ale instruirii.
- 2) Scopurile instruirii sînt discutate, negociate, nu impuse.
- 3) Sînt promovate alternativele metodologice de predare-învățare-evaluare.
- 4) Sarcinile de învățare vor solicita informații transdisciplinare și analize multidimensionale ale realității.
- 5) Evaluarea va fi mai puțin criterială și mai mult reflexivă, integrînd metode alternative de evaluare.

Învățare interactivă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informație și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, priceperi și deprinderi), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii. Interactivitatea presupune interrelaționarea, directă sau mediată, cu ceilalți, cu profesorul și colegii și procese de acțiune transformativă asupra materialului de studiu.[26]

Instruirea interactivă, asociată tipului superior de învățare școlară interactivă, implică conjugarea eforturilor ambilor agenți educaționali (profesorul-elevii) în construirea cunoașterii. Relația de profesor-elev se redimensionează. Educatul își asumă rolul de subiect, de agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în demersurile interpretate. Este dezirabil ca învățarea interactivă să determine, pe lîngă implicarea activă a elevilor, și plăcerea de a descoperi și de a învăța prin dezvoltarea inițiativelor personale. Acest fapt poate crea sentimentele pozitive – de încredere în propriul potențial, de dorință de cunoaștere, de împlinire, motivînd activitățile de cunoaștere viitoare.

Învățarea interactivă este o formă specială a învățării școlare, apărută din necesitatea ținerii pasului școlii cu noile transformări existente și preconizate, în viața și activitatea social-umană, în complexitatea epocii contemporane. Acest fapt solicită din partea individului înzestrarea cu un echipament intelectual, afectiv-volițional, care să-l ajute să depășească modalitățile de simplă echilibrare ale organismului, prin răspuns la stimuli la nivel dominant senzorio-perceptiv. El trebuie să folosească traiectorii combinate și complicate de ordin reflexiv în soluționarea problemelor pe care i le pune viața și să exploreze alternativele rezolutive. Omul viitorului trebuie să fie un constructor de probleme și de sisteme ideative necesare rezolvării lor, transunerii lor în plan ideativ și practic, găsind soluții optime și eficiente.

În consecință, învățarea interactivă este necesară pentru a crea omul creativ, un constructor de idei care nu rămîne suspendat în sistemul său ideativ, ci îl folosește pentru a

elabora decizii și a rezolva problemele vieții prin acțiune. Acest tip de învățare nu se opune învățării școlare clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmărește privind formarea personalității umane. Ea pune accentul pe învățarea prin cercetare-descoperire, pe învățarea prin efort propriu, independent sau dirijat; pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe gândire și imaginație creatoare. „Învățarea prin descoperire asigură însușirea activă și trainică a cunoștințelor”; procesele de asimilare și înțelegere fiind mai atractive ea are o valoare formativă mai mare, favorizând dezvoltarea atitudinilor și spiritului investigativ și inventiv, flexibilitatea și productivitatea gândirii, a curiozității organizate, a motivației complexe și a creativității.

Specificul învățării interactive, după opinia unor autori, este „nu soluționarea de probleme, ci găsirea lor” [42, pp.150-153].

Locul central pe care-l ocupă strategiile interactive de predare și învățare în cadrul tehnologiei didactice este dat de faptul că proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului, corelată cu dorințele și interesele elevilor. În consecință, Albulescu I. și Albulescu M. (2000), menționează că demersul său 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”.

Strategiile didactice interactive au un rol esențial și un loc important în toate cele trei faze ale conceperii și realizării activității didactice:

1) *Faza proiectării*, atunci când, în funcție de factorii care influențează alegerea strategiei (obiective, resurse disponibile – umane, materiale, informaționale, de timp etc.), profesorul decide ce strategie va folosi în activitatea de predare/învățare. Optează pentru o strategie bazată pe învățarea prin cooperare sau prin competiție, prin cercetare – descoperire sau prin receptare activă a informațiilor etc.

2) *Faza de desfășurare* a activității, atunci când se materializează/ concretizează strategia didactică aleasă în mod flexibil și prin adaptări continue.

3) *Faza (auto)evaluării*, care are în vedere aprecierea rezultatelor și a calității strategiilor didactice aplicate.

Menirea strategiei centrate pe cel ce învață este aceea de crea șanse elevilor de a se implica în situații concrete de învățare, în așa fel încât abilitățile să fie dobândite la un nivel superior. În acest sens, funcțiile pe care le îndeplinesc strategiile didactice sînt următoarele:

- 1) Funcția de *organizare* a procesului de învățămînt.
- 2) Funcții de *aranjare, de dispunere și de combinare* a metodelor, tehnicilor, mijloacelor de învățămînt și formele de organizare a activității, în mod congruent și complementar.
- 3) Funcția de *motivare* a învățării elevilor și de asigurare a eficienței acesteia.
- 4) Funcția de *orientare* a demersurilor practice de realizare a învățării.
- 5) Funcția de *dirijare flexibilă* către atingerea obiectivelor propuse.
- 6) Funcția de *conducere și coordonare* a activităților de predare-învățare-evaluare, bazat pe stimularea relațiilor dintre agenții educaționali.
- 7) Funcția de *apreciere* a tuturor variabilelor implicate și de adaptare a lor corespunzătoare la condițiile și situațiile apărute.
- 8) Funcția de *stimulare a creativității* cadrului didactic în organizarea eficientă a activității, prin îmbinarea elementelor ce contribuie la cristalizarea strategiilor [ibidem, p.47-48].

Organizarea procesului de învățămînt, după cum spune Piaget J., trebuie să asigure îmbinarea activităților de învățare și de muncă individualizată, independentă, cu activitățile de cooperare, de învățare și de muncă interdependentă – cerință primordială a educației progresiste contemporane [2, p.153].

Strategiile didactice centrate pe cel ce învață au la bază implicarea elevului în procesul de învățămînt, transformîndu-l pe acesta într-un coparticipant la propria instruire și educare, în același timp favorizînd schimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe. În ciuda faptului că literatura de specialitate pune mai mult accentul pe strategiile interactive de predare-învățare-

evaluare, nu putem lăsa în umbră strategiile clasice care numai în interconexiune cu cele interactive pot valorifica procesul de educație axat pe cel ce învață.

❖ *Clasificarea metodelor și tehnicilor interactive de grup*

a. *Metode de predare-învățare interactivă în grup*

Metoda predării/învățării reciproce:

☞ este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text;
☞ după ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev-elev;
☞ se poate desfășura pe grupe sau cu întreaga clasă;
☞ este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ. Aceste strategii sunt: rezumarea, punerea de întrebări, clasificarea datelor și prezicerea sau pronosticarea. Rezumarea înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat.

Punerea de întrebări se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul. Clarificarea presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor. Prezicerea se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

☞ etapele metodei sunt:

- explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii;
- împărțirea rolurilor elevilor;
- organizarea pe grupe;
- lucrul pe text;
- realizarea învățării reciproce;
- aprecieri, completări, comentarii.

☞ avantajele metodei predării/învățării reciproce sunt:

- este o strategie de învățare în grup care stimulează și motivează;
- ajută elevii în învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le poate folosi apoi și în mod independent;
- dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei și capacitatea de ascultare activă;
- stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și priceperea de a selecționa esențialul.

Mozaicul:

☞ este o strategie bazată pe învățarea în echipă;

☞ fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

☞ etape:

- pregătire materialului de studiu: profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 subteme la care se pot stabili elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul propus. Se realizează o fișă-expert în care profesorul trece cele 4-5 subteme propuse și care va fi oferită fiecărui grup;
- organizarea colectivului în echipe de învățare de 4-5 elevi care vor primi fiecare un număr corespunzător fiecărei subteme. Fiecare elev trebuie să devină expert în problema dată și în acest sens studiază materialul primit, independent;
- constituirea grupurilor de experți se face în funcție de subtema studiată. Astfel toți experții la subtema nr. 1, își părăsesc grupul inițial și se reunesc în grupul experților la subtema 1. La fel se procedează și pentru celelalte subteme. Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la

dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membrii din echipa inițială;

- reîntoarcerea în echipa inițială de învățare, unde experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audio-vizuale sau diverse materiale;

- evaluarea. Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare.

Metoda turneelor între echipe:

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

- ☞ se formează *echipe-casă* eterogene, care învață sau recapitulează ceea ce s-a învățat. Apoi, indivizii se mută în echipe de turneu omogene pentru a se întrece într-un joc bazat pe cele învățate. În mod obișnuit, jocul constă în a răspunde la întrebări. Pentru fiecare răspuns corect, fiecare individ câștigă un punct. După turneu, fiecare elev se întoarce în echipa-casă cu un anumit scor. Echipa însumează aceste scoruri și își calculează punctajul, iar apoi se stabilesc echipele câștigătoare;

- ☞ pe lângă faptul că le oferă elevilor ocazia de a-și exersa deprinderile de învățare în colaborare, metoda dă posibilitatea formării și exersării unor deprinderi sociale, printre care sportivitatea; înainte de a începe turneele, se discută cu elevii ce înseamnă spiritul sportiv și li se cere să dea exemple concrete.

Metoda „Schimbă perechea”:

- ☞ Se lucrează în perechi. Se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți. Se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față, pe perechi. Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută și apoi comunică ideile.

Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche;

- ☞ 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 celuilalt;

- ☞ este ușor de aplicat la orice vârstă și adaptabilă oricărui domeniu și obiect de învățămînt; dezvoltă inteligența logico-matematică, inteligența interpersonală ce creează oportunități în munca colectivă.

Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă:

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

- ☞ constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date;

- ☞ etape:

- faza introductivă: profesorul expune datele problemei în cauză;

- faza muncii individuale: elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat;

- faza lucrului în perechi: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi;

- faza reunirii în grupuri mai mari. De obicei se alcătuiesc două grupe aproximativ egale ca număr de participanți, formate din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate;

- faza raportării soluțiilor în colectiv. Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toți participanții și pentru a putea fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate pînă în această fază, cu ajutorul profesorului;

- faza decizională. Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor la activitate.

b. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare

Diagrama cauzelor și a efectului:

- ☞ oferă posibilitatea punerii în evidență a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat;

- ☞ diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a cauzelor principale și secundare ale unui efect.

- ☞ etape:

- Se împarte clasa în echipe de lucru;

- Se stabilește problema de discutat care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect.

- Are loc dezbateră în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hartie sau pe tablă.

- Construirea diagramei cauzelor și a efectului: pe axa principală se trece efectul, pe ramurile axei se trec cauzele principale ale efectului (corespund întrebărilor: Cand?, 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 cînd 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, urmînd ca apoi ele să devină la rîndul lor teme principale, pentru alte 8 flori de lotus. Pentru fiecare din aceste noi teme se vor construi câte alte 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni și noi concepte;

- ☞ tehnica florii de lotus stimulează și dezvoltă capacități ale inteligenței lingvistice, ale inteligenței interpersonale, ale inteligenței intrapersonale, ale inteligenței sociale.

c. Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității

Brainstorming-ul

- ☞ 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 amînării momentului evaluării. Altfel spus, participanții sunt eliberați de orice constrîngere, 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 frâu 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. Începe din centrul conceptului și se *împrăștie* în afară, cu întrebări, asemeni exploziei stelare;

☞ se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: *Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Cand?*. 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.

Studiul de caz:

☞ reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice;

☞ etape:

- prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv;
- sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității rezolvării lui de către participanți;
- studiul individual al cazului propus;
- dezbateră în grup a modurilor de soluționare a cazului;
- formularea concluziilor optime pe baza luării unor decizii unanime
- evaluarea modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea grupului de participanți; predicții asupra importanței reținerii modalităților de soluționare în vederea aplicării lor la situații similare.

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 intensificarea producției creative, ca și în cazul tehnicii 6/3/5.

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstorming-ului:

☞ ideile noi se scriu pe foi de hartie care circulă între participanți;

☞ tehnica se numește 6/3/5 pentru că există 6 membrii în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hartie câte 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de 5 minute.

☞ etape:

- împărțirea clasei în grupe a câte 6 membrii fiecare;
- formularea problemei și explicarea modalității de lucru;
- desfășurarea activității în grup;
- analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune.

☞ are ca avantaje faptul că oferă elevilor mai puțin comunicativi posibilitatea de a se exprima; stimulează construcția de idei pe idei;

☞ încurajează solidaritatea în grup și competiția între grupuri;

☞ are caracter formativ-educativ, dezvoltând spiritul de echipă cât și procesele psihice superioare.

Tehnica acvariului:

☞ permite furnizarea unui context în care participanții pot să exerseze observația care contribuie la dezvoltarea spiritului critic și a înțelegerii diferențelor de opinie.

☞ etape:

• împărțirea participanților în două grupuri care vor fi așezate ca două cercuri concentrice;

- precizarea sarcinii sau temei discuției;
- grupul interior este activat, discutând deschis sau lucrând;
- grupul din exterior ascultă și observă ceea ce se discută în cercul interior și interacțiunile care au loc între membrii săi;
- grupul exterior prezintă grupului interior observațiile în legătură cu ceea ce s-a petrecut în timpul exercițiului;
- analiza comportamentului participanților care au fost observați;
- rezumarea și oferirea feed-back-ului participanților.

Controversa creativă:

☞ este o metodă în care profesorul pregătește pentru discuție una sau mai multe afirmații care pot da naștere cel puțin la două puncte de vedere diferite și le supune discuției grupului.

Patru colțuri:

☞ este recomandată atunci când există mai mult de două poziții în legătură cu problema discutată;

☞ se lansează problema, iar în funcție de răspunsurile A, B, C sau D, elevii sunt trecuți în cele patru colțuri ale clasei, corespunzătoare fiecărui răspuns. Elevii discută între ei în interiorul propriului colț/grup. În final se încearcă convertirea altor grupuri care să renunțe la poziția inițială și să accepte poziția propusă, prin discuții argumentate;

☞ etape:

- prezentarea temei și a unor informații generale;
- formarea unei păreri personale;
- munca individuală a elevului pentru a-și exprima poziția proprie;
- elevii adoptă fizic o poziție clară (distribuția în colțuri);
- elevii ascultă părerile colegilor și cântăresc sensurile care se construiesc în legătură cu problema discutată. Acum este importantă monitorizarea conversației, astfel încât să se audă multe voci și din toate grupurile;
- elevii au posibilitatea de a-și schimba punctul de vedere și de a o face în public.

Aceștia trebuie să-și articuleze ideile cu claritate, pentru a le putea comunica celorlalți și pentru a fi înțelese ;

• rezumarea poziției și argumentelor grupului și apoi redactarea unor lucrări scrise individuale (eseu de 5 minute).

Metoda Frisco:

☞ are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, rolul conservatorului, exuberantului, pesimistului și optimistului;

☞ scopul metodei este de a identifica problemele complexe și dificile și de a le rezolva pe căi simple și eficiente;

☞ are la bază brainstorming-ul regizat și solicită din partea elevilor capacități 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;

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

Sinectica (*synecticos* = *syn* – a aduce împreună + *ecticos* – elemente diverse), numită și *metoda analogiilor* sau *metoda asociațiilor de idei*:

☞ are în vedere stimularea creativității participanților pentru formularea de idei și ipoteze, folosind raționamentul prin analogie;

☞ scopul sinecticii este de a elibera participanții de orice constrângeri și de a le îngădui să-și exprime liber opiniile în legătură cu o problemă pe care trebuie s-o abordeze dintr-o perspectivă nouă;

☞ incită la dezvoltarea de idei inedite și originale și la asociații de idei, mizând pe remarcabila capacitate a minții umane de a face legături între elemente aparent irelevante.

☞ etape:

- Enunțarea problemei de către profesor/elev;
- Familiarizarea elevilor cu elementele cunoscute ale problemei;
- Detașarea temporară a elevilor de elementele cunoscute ale problemei;
- Căutarea deliberată a irelevanței aparente, fapt care poate genera conexiuni surprinzătoare, neobișnuite;
- Potrivirea forțată a materialului 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;
- Împărțirea elevilor în șase grupe, fiecare urmînd 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 gîndești?

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 pretîndu-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;

☞ cuprinde următoarele etape:

• Profesorul pune o întrebare la care răspunsurile pot fi gradate (da, nu, și da și nu);

• Elevii se gîndesc la răspuns singuri și pot să-l noteze pe o hîrtie;

• Elevii se aliniază apoi, alegîndu-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 cuvînt.

• Această strategie este menită să-i ajute pe elevi să-și pregătească și să-și prezinte argumentele, precum și să-și asculte cu atenție colegii.

d. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare

Sinelg = sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gîndirii:

☞ este o modalitate de codificare a textului care permite celui care învață să citească și să înțeleagă în mod activ și pragmatic un anumit conținut;

☞ ca metodă este tipică pentru etapa de realizare a sensului (învățare, comprehensiune): cunoștințele anterioare ale elevilor evidențiate prin activități specifice de evocare se folosesc ca bază de plecare pentru lectura / ascultarea textului. În timpul lecturii, elevii marchează în text: cunoștințele confirmate de text (√); cele infirmate / contrazise (-); cunoștințele noi, neîntîlnite pînă 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 rămîne ca temă de cercetare pentru lecțiile următoare.

Știu / Vreau să știu / Am învățat:

☞ este o metodă realizată cu grupuri mici sau cu întreaga clasă;

☞ etape:

• se trece în revistă ceea ce știu deja elevii despre o anumită temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în lecție;

• pentru a folosi această metodă se cere la început elevilor să formeze perechi și să facă o listă cu tot ce știu despre tema ce urmează a fi discutată;

• se construiește pe tablă un tabel cu rubricile: *știu (ce credem că știm?)*, *vreau să știu (ce vrem să știm?)*, *am învățat (ce am învățat?)*;

• se cere elevilor să spună ce au scris pe liste și se notează lucrurile cu care toată lumea este de acord, dacă este posibil, pe categorii;

• elevii formulează întrebări despre lucrurile de care nu sunt siguri. Aceste întrebări pot apărea în urma dezacordului privind unele detalii sau pot fi produse de curiozitatea elevilor. Ele se notează pe coloana din mijloc;

• se cere apoi elevilor să citească textul, după care se va reveni asupra întrebărilor pe care le-au trecut în coloana *Vreau să știu* pentru a se trece răspunsul lor în coloana *Am învățat*;

• în continuare sunt întrebați elevii ce alte informații au găsit în text, în legătură cu care nu au pus întrebări la început și sunt trecute și acestea în ultima coloană;

• dacă există întrebări fără răspuns, sunt discutate cu elevii sursele de unde ar putea găsi informații. În final, se revine la tabelul scris pe tablă și se decid ce au învățat din lecție. Unele întrebări s-ar putea să rămână fără răspuns și s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, ele pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigații ulterioare.

Jurnalul cu dublă intrare:

☞ este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură stransă între text și propria lor curiozitate și experiență. Acest jurnal este deosebit de util în situații în care au de citit texte mai lungi, în afara clasei;

☞ pentru a face un asemenea jurnal, elevii impart o pagină în două, trăgând o linie verticală, cu creionul. În partea stângă li se va cere să noteze un pasaj sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru că le-a amintit de o experiență personală, pentru că 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 gandească? Ce întrebare au în legătură cu acel fragment? De ce i-a intrigat? Pe măsură ce citesc, elevii se opresc din lectură și notează în jurnal. Unii profesori cer un număr minim de fragmente comentate, în funcție de dimensiunile textului;

☞ după ce elevii au realizat lectura textului, jurnalul poate fi util în faza de *reflecție*, dacă profesorul revine la text, cerându-le elevilor să spună ce comentarii au făcut în legătură cu pasaje diverse (și profesorul ar trebui să fi făcut comentarii, pentru a atrage atenția asupra unor părți din text pe care ține neapărat să le discute cu elevii).

Eseul de cinci minute:

☞ se folosește la sfârșitul orei, pentru a-i ajuta pe elevi să-și adune ideile legate de tema lecției și pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea oră;

☞ se cer elevilor două lucruri: să scrie un lucru pe care l-au învățat din lecția respectivă și să formuleze o întrebare pe care o mai rețin în legătură cu aceasta;

☞ profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris și le folosește pentru a-și planifica la aceeași clasă lecția următoare.

Ciorchinele:

☞ este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei; poate fi utilizat atât în evocare prin inventarierea cunoștințelor elevilor, cât și în etapa de reflecție;

☞ etape:

- se scrie un cuvânt / temă în mijlocul tablei sau a foii de hartie;
- se notează în jurul acestuia toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care vin în minte în legătură cu tema respectivă, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial;
- pe măsură ce se scriu cuvintele, ideile noi, se trag linii între cele care par a fi conectate;
- activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată.

☞ etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele. Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un ciorchine fără a le comenta sau judeca. În etapa finală a lecției, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate găsite de elevi sau de profesor.

Termeni cheie / Termeni dați în avans:

☞ profesorul poate alege patru sau cinci termeni cheie dintr-un text, pe care să-i scrie pe tablă; elevii, în perechi, au cinci minute la dispoziție pentru a decide, prin brainstorming, ce relație poate exista între acești termeni, cum vor fi puși în relație – cronologic, sau pentru a explica un proces științific – în textul pe care urmează să-l citească;

☞ când perechile au ajuns la o concluzie privind relația dintre termeni profesorul le cere să citească textul cu atenție, pentru a vedea dacă termenii apar aici în relația pe care au

anticipat-o ei. O modalitate de a lega termenii este prin scrierea unei scurte povestiri în care să apară toți termenii;

☞ pentru ca anticipațiile elevilor să nu prevadă în întregime textul lecției se impune ca termenii să fie suficient de vagi, sau unul dintre ei să conducă imaginația pe o pistă greșită.

Proiectul:

☞ este o activitate mai amplă decât investigația care începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii (eventual prin începerea rezolvării acesteia), se continuă acasă pe parcursul a catorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul) și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului final;

☞ proiectul poate fi individual sau de grup;

☞ titlul sau tema vor fi alese de către profesor în funcție de anumite criterii:

- elevii trebuie să aibă un anumit interes pentru subiectul respectiv;
- trebuie să cunoască dinainte unde își pot găsi resurse materiale;
- să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie 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.

Portofoliul:

☞ reprezintă o colecție de informații despre o anumită temă obținut printr-o varietate de metode și tehnici de către elev.

Pe acest fundal științific putem conchide că, **valorificarea metodelor interactive în practica educațională induce spre elaborarea strategiilor didactice interactive** deoarece interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia, cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată. În sens constructivist, cel ce învață reconstruiește sensuri prin explorarea mediului înconjurător/educativ, rezolvând probleme și/sau aplicând informația dobândită în situații noi. Din aceste considerente am apelat la un tabel sinoptic reprezentat de C. Cucuș (2002) care prezintă în antiteză caracteristici ale strategiilor clasice și ale celor centrate pe elev expus detaliat mai jos.

criterii	Strategie clasică	Strategie centrată pe elev
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului	Exprimă puncte de vedere proprii
	Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite	Realizează un schimb de idei cu ceilalți
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise	Argumentează; pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei
	Lucrează izolat	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru
Rolul profesorului	Expune , ține prelegeri	Facilitează și moderează învățarea
	Impune puncte de vedere	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii
	Se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte	Este partener de învățare
Modul de realizare a învățării	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice
	Competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare	Învățare prin cooperare
Evaluarea	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor	Măsurarea și aprecierea competențelor
	Accent pe aspectul cantitativ (ce știe elevul)	Accent pe elemente de ordin calitativ (valori, atitudini)
	Vizează clasificarea „statică” a elevilor	Vizează progresul de învățare la fiecare elev

Principiile care stau la baza construirii *strategiilor didactice interactive* sînt:

- 1) Elevii își construiesc propriile înțelesuri și interpretări ale instruirii.
- 2) Scopurile instruirii sînt discutate, negociate, nu impuse.
- 3) Sînt promovate alternativele metodologice de predare-învățare-evaluare.

4) Sarcinile de învățare vor solicita informații transdisciplinare și analize multidimensionale ale realității.

5) Evaluarea va fi mai puțin criterială și mai mult reflexivă, integrând metode alternative de evaluare.

Învățare interactivă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informație și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, priceperi și deprinderi), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii. Interactivitatea presupune interrelaționarea, directă sau mediată, cu ceilalți, cu profesorul și colegii și procese de acțiune transformativă asupra materialului de studiu.[26]

Instruirea interactivă, asociată tipului superior de învățare școlară interactivă, implică conjugarea eforturilor ambilor agenți educaționali (profesorul-elevii) în construirea cunoașterii. Relația de profesor-elev se redimensionează. Educatul își asumă rolul de subiect, de agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în demersurile interprinse. Este dezirabil ca învățarea interactivă să determine, pe lângă implicarea activă a elevilor, și plăcerea de a descoperi și de a învăța prin dezvoltarea inițiativelor personale. Acest fapt poate crea sentimentele pozitive – de încredere în propriul potențial, de dorință de cunoaștere, de împlinire, motivând activitățile de cunoaștere viitoare.

Învățarea interactivă este o formă specială a învățării școlare, apărută din necesitatea ținerii pasului școlii cu noile transformări existente și preconizate, în viața și activitatea social-umană, în complexitatea epocii contemporane. Acest fapt solicită din partea individului înzestrarea cu un echipament intelectual, afectiv-volițional, care să-l ajute să depășească modalitățile de simplă echilibrare ale organismului, prin răspuns la stimuli la nivel dominant senzorio-perceptiv. El trebuie să folosească traiectorii combinate și complicate de ordin reflexiv în soluționarea problemelor pe care i le pune viața și să exploreze alternativele rezolutive. Omul viitorului trebuie să fie un constructor de probleme și de sisteme ideative necesare rezolvării lor, transpunerii lor în plan ideativ și practic, găsind soluții optime și eficiente.

În consecință, învățarea interactivă este necesară pentru a crea omul creativ, un constructor de idei care nu rămâne suspendat în sistemul său ideativ, ci îl folosește pentru a elabora decizii și a rezolva problemele vieții prin acțiune. Acest tip de învățare nu se opune învățării școlare clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmărește privind formarea personalității umane. Ea pune accentul pe învățarea prin cercetare-descoperire, pe învățarea prin efort propriu, independent sau dirijat; pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe gândire și imaginație creatoare. „Învățarea prin descoperire asigură însușirea activă și trainică a cunoștințelor”; procesele de asimilare și înțelegere fiind mai atractive ea are o valoare formativă mai mare, favorizând dezvoltarea atitudinilor și spiritului investigativ și inventiv, flexibilitatea și productivitatea gândirii, a curiozității organizate, a motivației complexe și a creativității.

Specificul învățării interactive, după opinia unor autori, este „nu soluționarea de probleme, ci găsirea lor” [42, pp.150-153].

Locul central pe care-l ocupă strategiile interactive de predare și învățare în cadrul tehnologiei didactice este dat de faptul că proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului, corelată cu dorințele și interesele elevilor. În consecință, Albulescu I. și Albulescu M. (2000), menționează că demersul său 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”.

Strategiile didactice interactive au un rol esențial și un loc important în toate cele trei faze ale conceperii și realizării activității didactice:

1) *Faza proiectării*, atunci când, în funcție de factorii care influențează alegerea strategiei (obiective, resurse disponibile – umane, materiale, informaționale, de timp etc.), profesorul decide ce strategie va folosi în activitatea de predare/învățare. Optează pentru o strategie bazată

pe învățarea prin cooperare sau prin competiție, prin cercetare – descoperire sau prin receptare activă a informațiilor etc.

2) *Faza de desfășurare* a activității, atunci când se materializează/ concretizează strategia didactică aleasă în mod flexibil și prin adaptări continue.

3) *Faza (auto)evaluării*, care are în vedere aprecierea rezultatelor și a calității strategiilor didactice aplicate.

Menirea strategiei centrate pe cel ce învață este aceea de crea șanse elevilor de a se implica în situații concrete de învățare, în așa fel încât abilitățile să fie dobândite la un nivel superior. În acest sens, funcțiile pe care le îndeplinesc strategiile didactice sînt următoarele:

1) Funcția de *organizare* a procesului de învățămînt.

2) Funcții de *aranjare, de dispunere și de combinare* a metodelor, tehnicilor, mijloacelor de învățămînt și formele de organizare a activității, în mod congruent și complementar.

3) Funcția de *motivare* a învățării elevilor și de asigurare a eficienței acesteia.

4) Funcția de *orientare* a demersurilor practice de realizare a învățării.

5) Funcția de *dirijare flexibilă* către atingerea obiectivelor propuse.

6) Funcția de *conducere și coordonare* a activităților de predare-învățare-evaluare, bazat pe stimularea relațiilor dintre agenții educaționali.

7) Funcția de *apreciere* a tuturor variabilelor implicate și de adaptare a lor corespunzătoare la condițiile și situațiile apărute.

8) Funcția de *stimulare a creativității* cadrului didactic în organizarea eficientă a activității, prin îmbinarea elementelor ce contribuie la cristalizarea strategiilor [ibidem, p.47-48].

Organizarea procesului de învățămînt, după cum spune Piaget J., trebuie să asigure îmbinarea activităților de învățare și de muncă individualizată, independentă, cu activitățile de cooperare, de învățare și de muncă interdependentă – cerință primordială a educației progresiste contemporane [2, p.153].

Strategiile didactice centrate pe cel ce învață au la bază implicarea elevului în procesul de învățămînt, transformîndu-l pe acesta într-un coparticipant la propria instruire și educare, în același timp favorizînd schimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe. În ciuda faptului că literatura de specialitate pune mai mult accentul pe strategiile interactive de predare-învățare-evaluare, nu putem lăsa în umbră strategiile clasice care numai în interconexiune cu cele interactive pot valorifica procesul de educație axat pe cel ce învață.

4.6 Colaborarea - particularitate a strategiei didactice interactive

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 încît învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare [24, p.138].

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.

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 [21] 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 .

David Hopkins susține că pentru toți actorii procesului educației, obiectivele și sarcinile învățării în grup sînt comune; elevii învață unul de la altul, se învață unul pe altul și își formează abilități împreună; succesele individuale se dizolvă în succese de grup [apud, 1, p.41].

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 [6, p.65].

În studiul lor din anul 1989, Johnson D. W. și Johnson R. T. cercetează comparînd efectele diferite ale învățării prin cooperare față de tehnicile de învățare numite „tradiționale”. Doar 10% din cazuri, rezultatele metodelor individuale au fost eficiente. Munca în echipă dezvoltă capacitatea elevilor de a lucra împreună - o competență importantă pentru viață și activitatea viitorilor cetățeni [apud, 28, pp.137- 138].

Atunci cînd trebuie să realizeze o activitate, membrii unui grup se pot încadra în una dintre tendințele: o atmosferă de cooperare (cînd scopurile părților implicate coincid) și o atmosferă de competiție (cînd 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.[apud,7]

Atît acțiunea de cooperare, cît și cea competițională aparțin grupului ca entitate, îndeplinind o funcție instrumental-sistemică în structurarea grupei didactice, în evoluția acesteia spre echipă educațională. Nu putem vorbi despre cooperare sau competiție în forme absolute decît în rațiuni de ordin didactic; în fapt, atît membrul unui grup, cît și grupul în ansamblu se situează pe un continuum între acestea două, continuum ce ne oferă o viziune extrem de nuanțată și de flexibilă asupra fenomenului ca atare.

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. Aceasta pentru că, citîndu-l pe Denis McQuail, putem spune că într-o **interacțiune competitivă** putem găsi următoarele funcții: „cîștigarea complezenței prin recompense ori pedepse simbolice; exercitarea influenței prin cunoștințe de expert; stabilirea unui status ridicat din contactele inițiale; atragerea atenției; stabilirea ordinii de zi ceea ce privește factorul interpersonal; monopolizarea timpului oferit pentru interacțiune”. [apud,11]

Cercetările în domeniu au demonstrat că, în școala tradițională, *cultivarea competiției este preponderentă în acțiunile dominant colaborative*. Aronson evocă situația des întîlnită cînd, la o întrebare a profesorului, elevii se grăbesc să răspundă ridicînd mîna (cei care știu răspunsul).[apud, 41] 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: atât cooperarea în grup, cât și competiția. Existența mai multor lideri în grup poate împinge activitatea într-o direcție preponderent competițională [23, pp.222-227].

În mod obișnuit, **competiția este o formă motivațională a afirmării de sine, incluzând activități de avansare proprie, în timp ce cooperarea presupune un destin comun.** În acest sens, Doise W. afirmă că „scopul sau soarta comună institue apartenența comună la o categorie socială [apud, 28]. Producând efecte de categorizare la nivelul acțiunii, ca și la nivelul evaluării și percepției, scopurile și soarta comună măresc sau reduc clivajele și convergența între grupuri”.

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.

Experiența altor țări demonstrează că situațiile de învățare structurate cooperativ sînt mai eficiente decît cele structurate competitiv. Ele au un efect pozitiv în privința mai multor dimensiuni ale comportamentului: motivație, strategii de raționament, percepția celuilalt etc. Cooperarea dintre doi copii este cea mai aptă să favorizeze schimbul de idei și discuția, adică toate condițiile care contribuie la educarea spiritului critic, a obiectivismului și a reflexiunii discursive [16, p.50-51].

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

Învățarea prin competiție	Învățarea prin colaborare
Este o <i>formă relativ redusă de interacțiune</i> psihosocială, constînd în <i>rivalitatea</i> sau/și bazîndu-se pe <i>concurența interpersonală</i> sau intergrupală, fiecare avînd <i>propriul scop</i> .	Este o <i>formă superioară de interacțiune</i> psihosocială, bazată pe <i>sprijin reciproc</i> , pe toleranță, <i>efort</i> susținut din partea tuturor către <i>acelși scop</i> .
<i>Motivația</i> provine din dorința de afirmare proprie.	<i>Motivația</i> este rezultatul acțiunii conjugate a tuturor membrilor ce urmăresc un destin comun.
Accentul de pune pe <i>produs</i> , pe ceea ce se obține în urma învățării	Atenția este îndreptată <i>asupra procesului de elaborare împreună, prin colaborare</i> , a demersurilor de realizare a sarcinii. Este împărtășită părerea că toți pot oferi alternative valoroase de soluționare a problemei, dacă le 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 atât participarea fiecărui membru la procesul elaborării în comun cît și rezultatele echipei.

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 [28, p.141-142].

Condițiile unei învățări prin colaborare eficiente țin de următorii trei factori:

- 1) Compoziția grupului.

2) Sarcina și scopul grupului.

3) Normele de grup.

Compoziția grupului (1) este un factor definit prin mai multe variabile: vârsta și nivelul de pregătire al participanților (cognitiv, social, afectiv); mărimea grupului; diferențele dintre membrii grupului;

Pentru eficiența muncii în grup este necesar un anumit nivel de dezvoltare cognitivă și social-afectivă pentru ca subiecții să colaboreze. Pentru a asigura procesul individual se dorește promovarea eterogenității din punct de vedere al vârstei, gradului de dezvoltare cognitivă, inteligenței emoționale și interrelaționale și al performanțelor școlare.

Mărimea grupului trebuie să crească direct proporțional cu complexitatea sarcinii.

Atunci când se folosesc *strategiile didactice de interacțiune* pentru prima dată, profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-și aleagă partenerii de lucru. Odată ce confortul interrelațional a fost stabilit, pentru a asigura maximum de beneficii, profesorul se va asigura de eterogenitatea grupului (din punct de vedere al nivelului de pregătire intelectuală și afectiv-emoțională, al capacităților sociale și de comunicare, al sexului etc.)

Complexitatea sarcinii (2) trebuie să crească proporțional cu mărimea grupului. Grupul poate rezolva cu succes orice sarcină pe care ar putea-o depăși elevul dacă ar lucra individual, ba chiar mai mult decât atât. În grup se pot rezolva probleme, discuta asupra unei teme/subiect fără ajutorul direct al profesorului, se pot genera noi idei sau construcții de idei pe idei, plecând de la ceea ce s-a învățat. Ceea ce aduc *strategiile didactice interactive*, față de lucrul individual este potențialul grupului de a împărți sarcinile între membrii săi și plăcerea de a împărți 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.

Profesorul (3) 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.

Vorbind despre colaborare, Albulescu I. și Albulescu M. (2000) afirmă că aceasta „îi stimulează pe elevi și le sporește performanțele, fiecare aducîndu-și contribuția, potrivit propriilor capacități, la realizarea unei sarcini. Ideile fiecăruia pot fi reluate, în optici diferite, de către ceilalți și, în acest fel, există posibilitatea apariției unor idei pe care membrii grupului nu le aveau înainte.”[1]

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.

4.7 Elaborarea strategiilor didactice interactive centrate pe elev axate pe formarea de competențe

Modelul trifazic - un cadru ideal pentru formarea/dezvoltarea competențelor

Cadru ideal 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 a forma competențe, gîndim în primul rînd la condițiile prelabile care vor asigura calitatea procesului. În acest context, evocarea, prin esența ei, oferă posibilitatea de a identifica condițiile prelabile și a construi ulterior în baza lor învățarea.

Un alt aspect important al evocării este de a-l implica activ pe cel care învață. Învățarea este un proces activ și nu unul pasiv. Deseori se intîmplă ca elevii să stea pasivi în clasă, ascultîndu-l pe profesorul care gîndește în locul lor, în timp ce ei stau în bănci luînd notițe sau visînd cu ochii deschiși. Elevii trebuie să-și exprime cunoștințele scriînd și/sau vorbind. În felul acesta, cunoștințele fiecăruia sînt conștientizate și este exteriorizată "schema" preexistentă în legătură cu un anumit subiect sau idee. Construind această schemă în mod conștient, elevul poate să coreleze mai bine informațiile noi cu ceea ce știa deja, deoarece contextul necesar pentru înțelegere a devenit evident. 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

invățării. 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 domenii noi de cunoaștere, aspect important în procesul de formare a competențelor.

O altă sarcină la realizarea sensului este de a susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. Cei care învață sau citesc în mod eficient își monitorizează propria înțelegere cînd întilnesc 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 încurajează stabilirea de scopuri, analiza critică, analiza comparată și sinteza etc., lucruri foarte utile în etapa a doua de formare a competențelor.

Etapa Realizării sensului servește pentru a: • compara așteptările cu obiectul învățării; • revizui așteptările sau a crea altele noi; • identifica punctele principale; • monitoriza gândirea personală; • face concluzii pe marginea materialului; • face legături personale cu lecția; • analiza lecția.

A treia etapă a cadrului este **Reflecția**, ea fiind și etapa ulterioară în procesul de formare a competențelor. La această etapă elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concepte. Pornind de la ideea că învățarea înseamnă schimbare care se manifestă sub forma unui alt mod de a înțelege, de a se comporta, a gândi, aceasta este etapa în care elevii însușesc cu adevărat cunoștințe și abilități noi. Această schimbare are loc doar atunci 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 schemelor 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 învățate la ore în situații de integrare simulate.
- Aplică cele învățate 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?

Cu timpul, programul *LSDGC* a devenit parte integrantă a perfecționării cadrelor didactice, a fost propus ca opțional în universitățile care pregătesc specialiști în domeniul educațional. Strategiile acestui program vizează procesul educativ în general la nivel de parteneriat elev-profesor – când elevii își prezintă experiența de viață, când învață a comunica nonformal, când examinează implicațiile unor idei, își compară punctele de vedere, își argumentează poziția și își definitivează atitudinea sub îndrumarea, ghidarea cadrului didactic.[ibidem] Toate acestea se pot realiza dacă profesorului i se oferă un context în care să poată prezenta experiențele de învățare, să-i poată ajuta pe elevi: să-și activeze gândirea; să stabilească scopurile pentru învățare; să ofere materiale bogate pentru discuții; să-i motiveze pentru învățare; să-i implice activ în procesul de învățare; să stimuleze reflecția; să încurajeze exprimarea liberă; să proceseze informația; să analizeze critic informația.

Tehnicile dezvoltate, pe parcursul anilor, în cadrul strategiei *LSDGC* se racordează perfect la metodele didactice tradiționale (*expunerea, conversația, observația, lucrul cu cartea, exercițiul, demonstrația, experimentul, euristica*), precum și la cele moderne (*problematizarea, modelarea, algoritmizarea, simularea, studiul de caz*).[cosov.training]

Metoda didactică de predare-învățare	Racordarea tehnicilor LSDGC la metodele didactice
Expunerea comunicarea cunoștințelor prin intermediul limbajului oral/scriș, îmbinat, după caz și posibilități, cu mijloace audio-vizuale, demonstrative, experimentale etc.	1. Colțuri
	2. Comerțul cu o problemă
	3. Discuția ghidată
	4. Acumularea/graffiti
	5. Mozaic/Jigsaw/Carusel/Zigzag/Puzle
	6. Pagina de jurnal
	7. Bliț
	8. Lasă-mi mie ultimul cuvânt
Conversația vehicularea cunoștințelor prin intermediul dialogului, discuțiilor, dezbaterilor	9. Pînza discuției
	10. Întrebări multicolore
	11. Interogarea multiprocesuală
	12. Interviu în trei trepte
	13. Acvariul
	14. Lectura ghidată
	15. În fotoliul autorului
	16. Interviu în perechi
	17. Interviu Focus-grup
	18. Chestionarul lui Cicero
	19. Grila lui Quintilian
	20. Panelul
	21. R.A.I.
	22. Întrebări călătoare
Observația acțiune de cercetare directă a realității prin dirijarea învățării în secvențe didactice proiectate la nivelul interacțiunii dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică.	23. Diagrama Venn
	24. Eu cercetez
	25. Procedeeul cercetării reciproce
	26. Jurnalul reflexiv
	27. Citate
	28. Generalizarea categorială
	29. Intra-act
	30. Reacția cititorului
	31. Revizuirea circulară

Metoda didactică de predare-învățare	Racordarea tehnicilor LSDGC la metodele didactice
Lucrul cu cartea învățarea printr-o tehnică intelectuală independentă, care rezidă în dobândirea cunoștințelor prin lectură	32. Agenda cu notițe paralele/jurnalul dublu
	33. Agenda în trei păți/jurnalul triplu
	34. Ghidul pentru învățare
	35. Lectura intensivă
	36. Știu-vreu să știu-am învățat
	37. SINELG
	38. Revizuirea termenilor cheie
	39. Predarea complementară
	40. Lectură în perechi. Rezumate în perechi
	41. Lectura împotriva
	Exercițiul modalitate de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică, în vederea fixării celor dobândite
43. Lanțuri asociative	
44. Cvintet/Cinquain	
45. Asocieri forțate	
46. Analiza trăsăturilor semantice	
47. Gîndește-discută în perechi-prezintă	
48. Eseul de 5/10 minute	
49. Scrierea liberă/freewriting	
50. Secvențe contadictorii	
Demonstrația cunoașterea adevărului prin prezentarea, arătarea, observarea obiectelor, fenomenelor, proceselor studiate	
	52. Turul galeriei
	53. Clustering
	54. Argument în patru pași
	55. PRES
	56. Graficul T
	57. Linia valorii
	58. Maratonul de scriere
	59. Floarea de lotus/nufăr
	60. Explozia stelară
	Euristica (a descoperirii): metodologie de învățare cucerită, în care cel instruit devine subiect al educației, dobîndind adevărurile prin eforturi proprii.
62. Controversa academică	
63. Controversa constructivă	
64. Cercetarea împărtășită	
65. Pixuri în pahar	
66. Găsiți cuvîntul țintă	
67. Dezbateri	
68. Unul circulă, ceilalți stau	
69. Unul stă, ceilalți circulă	
70. În căutarea autorului	
71. Circuite integrate	
72. Graficul M	
73. Presupunerea prin termeni	
74. Mîna oarbă	
75. 6 “De ce”	
Problematizarea crearea în mintea celui instruit a unei stări conflictuale intelectuale pozitive, determinate de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme	76. Brainstorming
	77. Brainsketching
	78. Brainwriing
	79. Diagrama cauzelor și a efectelor
	80. FRISCO
	81. Cubul
	82. Hartacognitivă
	83. Manuscrisul pierdut
	84. Analiza SWOT

Tehnici interactive pentru realizarea demersului didactic

* **Asocieri libere.** Tehnica ține de provocarea participanților să se gândească la obiecte, fenomene, etc. în legătură cu o idee, un termen, un nume, o dată. Este eficientă pentru *Evocarea* din cadrul sesiunii și servește ca suport pentru incorporarea mai multor idei în procesul de gândire. Elevii sunt încurajați să spună cuvintele care se asociază cu un termen, o idee, etc. Toate cuvintele se scriu la tablă. În baza lor, elevilor li se poate propune să elaboreze un text, un enunț, o definiție, în funcție de obiective.

***Brainstorming (Asalt de idei)** Brainstorming-ul este o metodă de generare a multor idei asupra unei teme. Regula brainstorming-ului este ca participanții să se gândească la multe idei și diferite idei și să fie suspendate raționamentele până când elevii nu vor produce multe idei. Brainstorming-ul poate contribui la „deschiderea minții elevilor” pentru ca ei să se poată gândi la idei la care, în mod normal, nu s-ar fi gândit. Nu toate ideile lor vor fi la fel de utile, dar gândindu-se la multe și diferite idei, ei pot descoperi unele din ele valoroase printre cele mai puțin importante. Elevii care practică brainstorming-ul pot deveni, adesea, gânditori mai prolifici și mai puțin rigizi. Brainstorming-ul poate fi efectuat de către persoane, perechi, grupuri mici sau de toată clasa. Brainstorming-ul necesită doar stilou și hartie sau tablă și cretă pentru a nota ideile. Activitatea de brainstorming trebuie să fie realizată în decurs de 10 minute sau mai puțin.

Pasul 1: Prezentarea brainstorming-ului întregii clase.

Pasul 2: Prezentarea temei sau problemei în mod foarte clar.

Pasul 3: Stabilirea unei limite de timp pentru soluționarea problemei.

Pasul 4: Incurajarea elevilor să prezinte orice idee, indiferent cât de stranie n-ar fi, ce ține de problemă. Amintiți-le să nu critice în nici un fel ideile colegilor. Incurajați-i să consolideze ideile colegilor. Nu vă rețineți la vreuna din idei prea mult.

Pasul 5: Notați ideile elevilor pe măsură ce acestea sunt prezentate.

Pasul 6: După aceasta, rugați-i pe elevi să organizeze brainstorming-ul individual sau în perechi.

***Clustering** Clustering-ul este o modalitate de organizare grafică a informației. Prin acumularea și organizarea cuvintelor cheie pe marginea unui subiect sau întrebări în clustere, este posibil de a crea asocieri noi și este stimulat procesul de gândire. La etapa de evocare, metoda este aplicată pentru stabilirea nivelului de cunoaștere și înțelegere, pentru actualizarea unor noțiuni, categorii și clasificări; la etapa de reflecție - ca suport pentru prezentare sau scriere.

***Discuția ghidată** Discuția pe marginea unui text poate fi organizată astfel ca profesorul să fie doar facilitatorul și nu persoana care interoghează. Sarcina profesorului este de a ghida discuția, renunțând la ideea de a-și impune întrebările și de a cere răspunsuri la ele. Pentru a aplica această tehnică, este important ca textul să invite la discuție.

Sarcina profesorului este de a ghida discuția, oferind cuvântul cât mai multor elevi. Profesorul poate ghida discuția atât cu ajutorul întrebărilor (de interpretare, analiză, evaluare) despre conținut, cât și cu întrebările de tip “Ce credeți în legătură cu ideea Mariei?” sau “Ce argumente “pro” sau “contra” generează ideea lui Victor?”

***Gândește – Perechi – Prezintă (G/P/P) GPP** este o tehnică de participare în discuții și de formulare în perechi a unei atitudini. Ea se combină cu alte tehnici de învățare și prezentare a soluțiilor și cu brainstorming-ul în perechi. Tehnica are trei etape esențiale:

1) activitatea individuală (de amintire, de scriere, de examinare a problemei, etc.);

2) discutarea rezultatelor muncii individuale în perechi (compararea, analiza, generalizarea, etc.)

3) prezentarea rezultatelor discuțiilor pentru tot grupul. Activitatea individuală (de examinare a problemei și de scriere) este obligatorie. Din partea unei perechi poate fi făcută o singură prezentare, elaborată de comun acord. În cazurile când perechea nu a putut conveni asupra unei prezentări comune, profesorul are tot dreptul să nu dea cuvânt nici unui dintre elevi.

Pe scurt, **Gândește – Perechi – Prezintă** este o tehnică care îi face pe elevi să se gândească la răspunsuri individuale, la o întrebare pusă de către profesor și să-și prezinte răspunsurile partenerului. Ulterior, profesorul invită două sau trei perechi să-și prezinte răspunsurile întregii clase.

***Predarea complementară** Predarea complementară ține de etapa de *Realizare a sensului*, când elevilor li se creează condițiile necesare pentru a învăța. Această metodă poate fi utilizată pentru studierea unor materiale, care constă în parcurgerea minuțioasă și atentă a textului. Pentru aplicarea tehnicii, elevii sunt uniți în echipe de câte 3-5 persoane. Elevii citesc în liniște primul alineat. Elevul cu rol de profesor generalizează ce a fost citit, pune câteva întrebări la care trebuie să răspundă colegii din echipă sau răspunde la întrebările lor (profesorul decide modalitatea), face precizările necesare, dacă există incertitudini și neclarități, face niște previziuni asupra alineatului următor, alege o altă persoană pentru rolul de profesor. Procedura este repetată în mod similar pentru fiecare fragment.

*** Scrierea liberă / freewriting** Scrierea liberă / freewriting este o tehnică de formare a abilității de a-și ordona gândurile și de a-și orienta imaginația. Aplicarea freewriting-ului servește pentru acumularea de idei, pentru începerea unei activități de scriere. Elevul trebuie să scrie fără a se opri, să noteze orice asociații și gânduri, care îi vin în minte și fără a discuta cu cineva subiectul pe parcursul timpului alocat. Este corect ca și profesorul să scrie o dată cu elevii. La expirarea timpului, profesorul va solicita lectura unor scrieri libere în fața grupului întreg.

***SINELG SINELG** - Sistem Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii - este o tehnică de lectură interogativă / analitică a unui text, practică la etapa de realizare a sensului, după ce, în cadrul evocării, s-au actualizat unele informații. SINELG este un mijloc de monitorizare a înțelegerii textului și o modalitate de a face lectura textului științific funcțională. Elevii vor citi textul utilizând semne și apoi vor plasa informația în tabel sau vor discuta despre semnele aplicate.

V- cunoscut	+ nou	- contradictoriu	? necesită documentație

Apoi, există o discuție despre presupuneri / cunoștințe anterioare și confirmare / apelări.

***Lectura ghidată** - este o activitate de înțelegere/gândire critică pentru partea *Consolidarea cunoștințelor* din cadrul unei lecții de lectură cu text narativ sau informațional. Lectura ghidată este creată pentru a susține înțelegerea elevilor prin îndrumarea acestora către punctele cheie din text și acordarea oportunităților de a discuta sensul acestuia cu colegii. Această activitate poate fi realizată cu 8-25 elevi. Este posibil de a o face și cu mai mulți elevi, dar posibilitățile lor de participare sunt mai mici. Metoda necesită un număr suficient de texte pentru toți elevii. De asemenea, ei au nevoie de hârtie și stilouri.

Pasul 1: Începeți cu una sau două activități de anticipare pentru a-i motiva pe elevi și a activa cunoștințele fundamentale și precizere din termeni pentru aplicarea cunoștințelor despre vocabularul suplimentar din povestire.

Pasul 2: Înainte de începerea Lecturii ghidate, profesorul trebuie să împartă textul în fragmente pe care elevii să le citească în gând. Apoi, profesorul trebuie să pregătească una sau două întrebări pentru nivelul de înțelegere pentru fiecare fragment care vor fi citite de către elevi. 1. Divizați textul cu pauze pentru a susține înțelegerea. 2. Îndrumați *Lectura ghidată* pentru a ghida lectura în gând cu întrebări de ordin superior. 3. Discutarea răspunsurilor la întrebări, cu dovezi oferite prin lectura orală succintă.

Pasul 3: Crearea unei activități de culminare, care le permite elevilor să-și revadă înțelegerea textului și să o aplice. În multe lecții, aceasta poate fi desemnată ca temă pentru acasă. 1. Activitatea *Gândește – Perechi – Prezintă* pentru împărtășirea cunoștințelor noi despre personaje. 2. Îndeplinirea hârtii personajelor pentru împărtășirea cunoștințelor noi (organizator grafic). 3. Previziuni despre personaje în baza trăsăturilor personajelor. Profesorii vor remarca că înțelegerea se îmbunătățește rapid atunci când elevii se concentrează pe găsirea răspunsurilor la întrebările de la nivelul înțelegerii în loc de a citi doar în glas. Lor le place să discute

răspunsurile, deoarece, de obicei, există mai mult de un singur răspuns corect sau mai mult de o singură opinie privind răspunsul corect.

***Știu/Vreau să știu/Invăț (Ș-V-I)**

Activitatea Ș-V-I poate fi utilizată pentru a structura toată lecția. În cadrul acestei tehnici, elevii sunt rugați să se gândească la ceea ce știu deja despre tema lecției, să pună întrebări despre ea și să găsească răspunsuri la aceste întrebări. Teoria învățării ne spune că învățarea activă este mai bună decât învățarea pasivă. Elevii învață cel mai bine atunci când ei (1) își aduc aminte ceea ce cunosc deja, (2) pun întrebări, (3) își confirmă cunoștințele noi. Această metodă îi ajută să le facă pe toate trei. Numărul participanților: de la șase la șaiszeci.

Pasul 1: Începeți prin a menționa tema și a-i ruga pe elevi să se gândească la ceea ce știu deja despre aceasta. Astfel elevii își enumeră ideile și le împărtășesc partenerului înainte de a răspunde.

Pasul 2: Creați o diagramă Ș-V-Î pe tablă sau pe hârtie.

Ce știm?	Ce vrem să știm?	Ce am învățat?

Pasul 3: Rugați-i pe elevi să-și amintească ce știu despre temă. Notați ideile lor în coloana marcată **Ce Știm?** Le puteți organiza gândurile în categorii, pe măsură ce le primiți.

Pasul 4: Acum rugați-i pe elevi să se gândească la întrebările pe care le au referitor la temă. Ei pot începe prin revizuirea a ceea ce cunosc și găsirea domeniilor în care cunoștințele lor sunt incomplete. Scrieți întrebările lor pe diagrama din coloana marcată **Ce Vrem să Știm?** Puteți adăuga întrebările proprii.

Pasul 5: Elevii trebuie să citească textul acum (sau să asculte o lectură sau să facă alt tip de investigație). Lor li se reamintește să caute răspunsuri la întrebările lor și idei noi pe care nu le-au anticipat.

Pasul 6: Elevii prezintă lucrurile pe care le-au învățat din text. În primul rând, ei prezintă răspunsurile pe care le-au găsit la întrebările lor după care prezintă orice alte idei interesante sau importante pe care le-au descoperit. Profesorul le notează pe diagrama din coloana marcată **Ce am Invățat?**

***Studiul de caz** Studiul de caz este o metodologie de cercetare tipică pentru sociologie. El se bazează pe o investigație profundă a unei persoane, grup sau eveniment pentru a explora cauzele în vederea depistării principiilor de bază. Profesorul trebuie să selecteze o situație relevantă care le permite elevilor să aplice și să-și dezvolte competențele. De obicei, profesorul trebuie să ofere un ghid (3-5 întrebări sau sarcini) pentru analiza cazului selectat.

***Jocul de rol** Jocul de rol este o strategie de predare în care jucătorii își asumă rolul unor personaje într-un mediu imaginar. Jucătorii își asumă responsabilitatea pentru interpretarea acestor roluri în cadrul unei narațiuni, fie prin interpretare nemijlocită sau printr-un proces de luare structurată a deciziilor sau prin dezvoltarea personajelor. Uneori, acțiunile întreprinse în cadrul jocului reușesc sau eșuează conform unui sistem formal de reguli și instrucțiuni, în alte situații, elevii își pot juca rolurile fără nici o regulă concretă.

***Mini-prelegerea / Prezentarea interactivă** Este o tehnică de prezentare a informației noi și este utilizată preponderent la etapa de *Realizare a sensului*. Profesorul asigură implicarea activă a elevilor în asimilarea informației prin respectarea următoarelor condiții: discursul (monologul) profesorului poate dura până la 10 minute; profesorul formulează întrebări (retorice sau adresate studenților) care mențin motivația și asigură procesarea informației prezentate.

Tehnici recomandate pentru aplicare în cadrul E-RS-R [cosovan, training]

L – lectură, D – discuție, S – scriere

Evocare

Brainstorming (D+S)
Acumulare (D+S)
Graffiti (S)
Clustering / păienjenis (S)
Scrierea liberă (S)
Cvintet / cinquain (S)

Realizare a sensului

Comerțul cu o problemă (L+D)
Interogarea multiprocesuală (L)
Interogarea încrucișată (L+D)
Interviul în trei trepte(L+D)
Intra-act (L+D)
Lectura ghidată(L)

Reflecție

Eseu de 10 minute (S)
GPP (S+D)
Argument în patru pași (S)
Jurnalul reflexiv (S)
Linia valorii (D)
Graficul T (D+S)

Asocieri libere (S)	In căutarea autorului (L+S+D)	Turul galeriei (D)
Asocieri forțate (S)	Cercetarea împărțită(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)	Mîna 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 ÎNVAȚAT (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.

Metodele și tehnicile care promovează învățarea activă sunt cele care implică fiecare elev din clasă în procesul de învățare. Învățarea activă este asociată cu conceptul de „a învăța făcând” – „*learning by doing*”. Orice activitate care încurajează implicarea elevului în procesul de învățare este „activă”. De exemplu, o discuție la care participă toți elevii clasei, discuții în grupuri mici, o activitate de tipul *gîndiți – lucrați în perechi – comunicați*, dezbaterile, întrebări adresate elevilor din clasă în situația în care ne asigurăm că fiecare elev gîndește și formulează un răspuns, activități scurte de scriere individuală sunt toate activități ce promovează învățarea activă.

În continuare, vom prezenta câteva exemple de tehnici ce pot fi utilizate la clasă. Metodele de învățare activă ce sunt prezentate în această secțiune a materialului contribuie la dezvoltarea gîndirii critice și pot fi utilizate într-una (sau mai multe) din fazele lecției. În cadrul descrierii tehnicii, este precizat pentru care din fazele învățării lecției este potrivită.

Mozaicul

Întâi împărțiți clasa în grupuri de patru elevi. Este bine ca membrii grupurilor să fie tot timpul alții. După aceea, puneți-i pe elevi să numere până la patru, astfel încât fiecare să aibă un număr de la 1 la 4.

Folosiți un material suport, un text pe care îl împărțiți în prealabil în patru părți.

Discutați pe scurt titlul textului și subiectul pe care îl va trata. Explicați apoi că pentru această ora, sarcina elevilor este să înțeleagă textul. La sfârșitul orei, fiecare persoană va trebui să fi înțeles întregul text. Acesta, însă, va fi predat de colegii de grup, pe fragmente.

Atrageți atenția că textul este împărțit în patru părți. Toți elevii care au numărul 1 vor primi prima parte. Numărul doi va primi a doua parte și așa mai departe. Când acest lucru s-a înțeles, toți cei cu numărul 1 se adună într-un grup, toți cei cu numărul 2 în alt grup etc. Dacă clasa este foarte numeroasă, s-ar putea să fie nevoie să faceți două grupuri de numărul 1. Este bine ca aceste grupuri mici să fie de maximum patru persoane. Cu o clasă foarte mare, se poate lăsa jumătate de clasă să lucreze la altceva, în timp ce cealaltă jumătate lucrează după metoda mozaicului.

Explicați că grupurile formate din cei cu numerele 1, 2, 3 și 4 se vor numi de acum încolo grupuri de experți. Sarcina lor este să învețe bine materialul prezentat în secțiunea din text care le revine lor. Ei trebuie s-o citească și s-o discute între ei pentru a o înțelege bine. Apoi trebuie să hotărască modul în care o pot preda, pentru că urmează să se întoarcă la grupul lor original pentru a preda această parte celorlalți. Este important ca fiecare membru al grupului de experți să înțeleagă că el este responsabil de predarea acelei porțiuni a textului celorlalți membri ai grupului inițial. Strategiile de predare și materialele folosite rămân la latitudinea grupului de experți. Cereți-le apoi elevilor să se adune în grupurile de experți și să înceapă lucrul. Vor avea nevoie de destul de mult timp pentru a parcurge fragmentul lor din text, pentru a discuta și elabora strategii de predare.

După ce grupurile de experți și-au încheiat lucrul, fiecare individ se întoarce la grupul său inițial și predă celorlalți conținutul pregătit.

Atrageți atenția, din nou, că este important ca fiecare individ din grup să stăpânească conținutul tuturor secțiunilor textului. E bine să noteze orice întrebări sau nelămuriri au în legătură cu oricare dintre fragmentele textului și să ceară clarificări expertului în acea secțiune. Dacă rămân, în continuare, nelămuțiți, pot adresa întrebarea întregului grup de experți în acea secțiune. Dacă persistă dubiile, atunci problema va trebui cercetată în continuare.

Este foarte important ca profesorul să monitorizeze predarea, pentru a fi sigur că informația se transmite corect și că poate servi ca punct de plecare pentru diverse întrebări. Dacă grupurile de experți se împotmolesc, profesorul poate să le ajute pentru a se asigura că acestea înțeleg corect și pot transmite mai departe informațiile.

Varianta de mozaic descrisă mai sus este elaborată de Slavin, în 1991 și a fost promovată în România în cadrul proiectului „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice”. Principiile de bază ale acestui tip de mozaic sunt:

- existența a două categorii de grupuri: grup casă și grup de experți;
- dobândirea expertizei pe un anumit conținut care urmează a fi explicat colegilor din grupul casă;
- existența unui produs ale discuțiilor din grupul de experți: strategia de predare a conținutului pe care s-a dobândit expertiză.

Se poate folosi fie un singur text, mai ales atunci când suntem în etapa de familiarizare cu un conținut sau când elevii au vârste mici, fie patru texte atunci când sistematizăm informațiile despre un anumit conținut sau când elevii sunt mai mari (de la gimnaziu în sus). Textele pot fi științifice sau de tip eseu, mozaicul fiind o metodă care se pretează la aproape orice tip de conținut. Timpul petrecut în grupul de experți este gestionat de către cadrul didactic în cazul elevilor mai mici, înțelegerea conținutului textului putând fi modelată prin întrebări referitoare la materialul studiat.

Mozaicul este o metodă complexă, cu multe implicații pedagogice, însă cea mai importantă latură a sa rămâne potențialul uriaș pentru dezvoltarea sentimentului de responsabilitate.

Lectura în perechi/ Rezumatul în perechi

Înainte de începerea lecției, pregătiți un material/ text pe care îl împărțiți în patru părți. Rugați elevii să formeze perechi. Ei urmează să lucreze cu același partener pe tot timpul lecției. Fiecare elev va trebui să cunoască conținutul întregului articol, dar în prima etapă a lecției, fiecare pereche se va concentra pe unul din 4 fragmente (perechile numără până la 4 și fiecare pereche va primi partea ce corespunde numărului ei).

Fiecare membru al perechii va juca două roluri: a) rolul de „raportor; misiunea raportorului este să citească fragmentul cu atenție și să fie pregătit să rezume ceea ce se spune în el. După ce își citește fragmentul, raportorul îi va spune partenerului, cu propriile lui cuvinte, despre ce a fost vorba în fragment; b) rolul „interlocutorului”; interlocutorul citește fragmentul și apoi îl ascultă cu atenție pe raportor. Când acesta și-a terminat rezumatul, interlocutorul îi adresează întrebări ce pot clarifica conținutul fragmentului citit sau prin care se pot extrage mai

multe informații. Întrebările vor fi de tipul: Dar în legătura cu...?, Îți amintești...?, S-a spus ceva despre...?

Fiecare fragment va fi împărțit în două; pentru prima jumătate a fragmentului, unul din elevi va fi raportorul și celălalt interlocutorul, iar, apoi, elevii schimbă rolurile pentru partea a doua a fragmentului.

Este foarte important ca instrucțiunile profesorului să fie clare și înțelese de toți elevii. Fiecare elev va trebui să prezinte întregii clase conținutul fragmentului, deci trebuie să facă eforturi pentru a o înțelege foarte bine.

Fiecare pereche își alege un loc în sală și începe activitatea. Conversația trebuie să se desfășoare cu voce scăzută pentru a deranja celelalte perechi.

Prezentarea în fața întregii clase poate lua forme variate: organizarea grafică, rezumat, ciorchine, Fiecare pereche prezintă conținutul fragmentului. Fiecare prezentare este recomandabil a fi apreciată.

Avantaje ale acestei strategii:

- lucrând în perechi, elevii pot discuta cu un coleg conținutul textului și își pot clarifica chestiunile care nu le înțeleg singuri;
- rolurile elevilor mențin atenția elevilor asupra textului și oferă posibilitatea imediată de a reflecta asupra lui;
- elevii dialoghează asupra conținutului textului citit pentru a putea realiza prezentarea fragmentului;
- elevii fac un exercițiu de ascultare activă și poartă răspunderea comună pentru predarea învățarea ce are loc;
- deoarece mai multe perechi citesc același fragment, conținutul fragmentului este prezentat de mai multe ori și în moduri diferite, ceea ce oferă elevilor posibilitatea de a înțelege mai bine textul;
- în discuția cu întreaga clasă, profesorul urmărește modul în care elevii au înțeles conținutul și poate corecta eventualele confuzii sau neînțelegeri.

Colțurile

Colțurile este numele unei activități de învățare prin cooperare, activitate al cărei scop este să genereze o dezbateri și să folosească procesele de grup pentru a genera discuții în contradictoriu. "Colțurile" pot fi folosite ca un mijloc activ și plăcut de a conduce dezbaterile în cazul problemelor controversate, situații în care participanții la discuție pot avea puncte de vedere diferite. Activitatea poate fi folosită după lectura, în clasă, a unui text, după ascultarea unei prelegeri sau vizionarea unui film sau pur și simplu după enunțarea unei teme la care elevii sunt invitați să se gândească.

Instrucțiunile pentru metoda "colțurilor" sunt destul de simple. Scopul activității este de a-i face, cu adevărat, pe elevi să ia poziție în legătură cu o anumită problemă și să-și poată susține această poziție. Ea încurajează, de asemenea, ascultarea celorlalți cu atenție și oferă elevilor posibilitatea de a-și schimba părerea dacă argumentele celorlalți îi conving.

Metoda poate fi folosită în continuarea lecturii unui text, a ascultării unei prelegeri, a vizionării unui film care pune o problemă controversată sau, o altă posibilitate ar fi ca profesorul să identifice, cu ajutorul elevilor, o problemă controversată cu care se confruntă propria lor comunitate și să o discute cu elevii- dar, în acest caz, trebuie să vă asigurați că toți elevii cunosc foarte bine problema.

Această strategie cuprinde mai mulți pași. Unii dintre aceștia presupun munca individuală, alții munca în grup.

După alegerea temei, se procedează astfel:

- elevii se gândesc la problema/ tema respectivă
- determinați ce poziții se pot adopta în legătură cu tema discutată (2-3 opțiuni); profesorul poate stabili dinainte ce poziții pot lua elevii sau aceștia pot să le stabilească singuri
- elevii optează argumentat pentru una dintre poziții (în scris sau „în gând”, funcție de vârsta elevilor)

- elevii care sunt în favoarea poziției A se duc într-un colț al încăperii, cei care sprijină poziția B (poziția opusă poziției A) se duc în alt colț, nedeciziile se pot așeza în mijlocul încăperii sau într-un alt colț; dacă există grupuri cu o opinie diferită, acestea vor fi poziționate în alte părți ale încăperii;

- timp de cinci minute, elevii trec în revistă propriile argumente în favoarea poziției lor și vor stabili argumentele grupului; doi purtători de cuvânt ai vor reprezenta în dezbateră ce va urma;

- începe dezbateră, fiecare grup exprimându-și succint punctul de vedere și argumentele ce îl susțin; elevii din toate grupurile trebuie încurajați să participe la conversație; dacă li se pare dificil, ajutați-i cu întrebări precum: "De ce nu acceptați voi, cei din grupul A, părerea celor din grupul B?", "Cu ce anume nu sunteți de acord din ceea ce susține grupul B?" sau "Grupul nedecizilor, ați auzit ceva care să vă facă să înclinați către unul sau altul din celelalte două grupuri?" sau "De ce nu vă lăsați convinși voi, cei din grupul B, de ceea ce a afirmat grupul A?"

- dacă în urma dezbaterii elevii și-au schimbat opinia, aceștia sunt încurajați să se mute în grupul ce susține acea opinie; aceasta îi obligă pe membrii fiecărui grup să încerce să fie cât se poate de convingători, pentru a nu-și pierde aderenții sau pentru a-și atrage alți susținători. Este, de asemenea, bine ca elevii să-și noteze ideile care le vin în timp ce ascultă sau discută. Aceasta îi va ajuta mai târziu, când vor trebui să-și exprime și să-și susțină poziția în scris.

- după ce discuția s-a încheiat și toată lumea a ajuns în grupul a cărui poziție o împărtășește, cereți fiecărui grup să-și rezume punctul de vedere și argumentele. Apoi cereți fiecărui elev să-și exprime, în scris, poziția și argumentele (o lucrare mai sofisticată ar trebui să țină cont și de contraargumente și să încerce să le demonteze).

Rezumarea poziției și argumentelor grupului și apoi redactarea unor lucrări scrise individuale, așa cum cere ultima etapă, este o activitate de reflecție. Atât activitatea de grup, cât și cea individuală subliniază faptul că elevii sunt, în cele din urmă, responsabili de opiniile și convingerile lor proprii, pe care trebuie să și le poată susține. Bineînțeles că părerile lor pot să se întemeieze pe gândurile și înțelepciunea altora dar, în final, ei trebuie să poată să și le exprime în propriile lor cuvinte.

Învățarea bazată pe proiect

Proiectul (învățarea bazată pe proiect – ÎBP) este o modalitate de organizare a învățării care permite parcurgerea unor activități de învățare interdisciplinare și transdisciplinare, centrate pe elevi, ancorate în probleme practice ale vieții de zi cu zi. O definiție posibilă este următoarea: învățarea bazată pe proiect este o metodă de predare care implică elevii în învățarea conținuturilor și dezvoltarea abilităților prin intermediul unui proces extins, structurat în jurul unor întrebări sau probleme autentice și complexe, care va avea ca rezultat unul sau mai multe produse.

Un avantaj evident al ÎBP este faptul că elevii pot fi motivați să se angajeze responsabil în propria învățare. ÎBP oferă posibilitatea ca elevii să își urmeze propriile interese și să caute răspunsuri la propriile întrebări, să decidă ei înșiși cum să caute răspunsuri și cum să rezolve probleme.

ÎBP asigură posibilitatea abordării interdisciplinare și transdisciplinare a conținuturilor. Elevii aplică și integrează conținutul unei anumite discipline în diferite momentele ale realizării proiectului. Realizarea proiectului dă sens și semnificație cunoștințelor, datorită gradului înalt de aplicabilitate imediată. Abilitățile pe care le dezvoltă ÎBP sunt abilități de lucru necesare în lumea reală, abilități cerute de angajatori la locul de muncă pe care elevii îl vor ocupa, cum ar fi abilitatea de a lucra în echipă, de a lua decizii bine fondate, de a avea inițiativă și de a rezolva probleme complexe.

În sala de clasă, ÎBP asigură profesorului posibilitatea de a dezvolta relații valoroase cu elevii. Profesorii pot avea rolul de antrenor, facilitator, dar nu în ultimul rând vor putea învăța ei înșiși. Produsele proiectului, planurile, schițele, prototipurile sunt subiecte de conversație excelente pe baza cărora profesorii și elevii pot extinde învățarea.

De asemenea, pentru realizarea proiectului, mai ales în etapa de documentare, deseori este nevoie să ieșim din perimetrul școlii și să căutăm resurse materiale sau sprijin în comunitate. Aceste ocazii sunt valoroase pentru că atât elevii, cât și profesorii au posibilitatea să stabilească relații de colaborare cu membrii comunității (specialiști, comunitatea de afaceri), iar produsele proiectului vor putea fi prezentate acestora, precum și părinților, ocazie bună de a întări relațiile dintre școală și comunitate.

Caracteristicile învățării bazate pe proiect:

- ÎBP recunoaște înclinația naturală a copiilor și tinerilor de a învăța, capacitatea lor de a face lucruri importante, de a rezolva sarcini complexe și nevoia lor de a fi tratați cu seriozitate și încredere și plasați în centrul procesului de învățare.
- ÎBP implică elevii în explorarea conceptelor și principiilor centrale ale unei discipline.
- În ÎBP se formulează probleme complexe, întrebări reale care vor ghida explorările elevilor de-a lungul proiectului.
- ÎBP necesită instrumente și abilități esențiale, utilizarea tehnologiei pentru învățare, managementul sinelui și al proiectului.
- ÎBP va rezulta într-un produs sau mai multe produse care vor explica dilema sau vor prezenta informațiile generate în cursul procesului de investigație.
- Produsele ÎBP permit cererea și oferirea frecventă de feedback și ele sunt posibilități de învățare din experiență.
- ÎBP permite evaluarea atât a procesului cât și a produselor, autoevaluare și evaluarea de către colegi.
- ÎBP necesită și încurajează colaborarea și cooperarea.

ÎBP poate fi adaptată la orice categorie de vârstă. Glava și Glava (2002) discută modalitățile de organizare transdisciplinară a conținuturilor la preșcolari și descriu metoda proiectelor, menționând că în practica educațională din grădiniță proiectul poate lua forme diferite, mai multe tipuri de sarcini de investigație-acțiune desfășurându-se în paralel și rezolvând aceeași temă:

- efectuarea de investigații în mediul înconjurător fizic și social
- proiectarea și confecționarea unor materiale care ilustrează tema (produsul)
- conducerea unor experimente simple și cu materiale la îndemâna copiilor
- elaborarea unor documente, cum ar fi calendare, reviste ilustrate, albume

În condițiile în care societatea secolului XXI cere persoane responsabile, cu abilități de planificare, gândire critică, creativitate, de comunicare și de prezentare, înțelegerea culturilor diferite, abilitatea de a lua decizii și cunoștințe și abilități de utilizare a tehnologiei, precum și acelor instrumente care servesc cel mai bine scopul, învățarea bazată pe proiect are avantajul că poate să transforme școală într-un laborator de viață.

Pașii organizării IBP

1. Formularea întrebării centrale

Întrebarea care va demara învățarea bazată pe proiect trebuie să fie una care să stârnească interesul elevilor, pentru ca aceștia să se implice activ. Întrebarea trebuie să fie deschisă și să reflecte o problemă sau situație pe care elevii o pot rezolva investigând, care să se refere la prezent și rezolvarea căreia să fie resimțită de elevi ca o realizare semnificativă.

2. Planificarea

Atunci când planifică proiectul, profesorul trebuie să se gândească la conținuturile, conceptele și principiile esențiale care vor fi abordate în proiect. De asemenea, pentru asigurarea reușitei proiectului, profesorul va trebui să implice elevii în această etapă, pentru ca ei să poată simți că proiectul le aparține și să își poată asuma responsabilitatea pentru reușita lui. Profesorul va trebui să aleagă activități și conținuturi din cât mai multe discipline, care să ajute la găsirea răspunsurilor și care să asigure atingerea obiectivelor din curriculum. Profesorul va trebui să știe ce materiale și resurse sunt disponibile și să știe cum va ajuta elevii să aibă acces la acestea.

3. Agenda de lucru

Pentru o bună organizare, este nevoie de stabilirea unei agende de lucru și termene limită pentru diferitele etape ale proiectului. Bineînțeles, profesorul trebuie să fie conștient că pot să apară modificări în agendă, va trebui deci să fie flexibil și să ajute acei elevi care s-ar putea să nu perceapă presiunea timpului. Pentru aceștia mai ales trebuie stabilite subetape, care să se concretizeze în realizarea unor produse parțiale.

Întrebarea centrală trebuie reamintită tot timpul elevilor. Ea va funcționa ca un catalizator al tuturor activităților. Când unii elevi se depărtează de calea de rezolvare stabilită în plan, cereți să își motiveze acțiunea. Dacă ea pare justificată, ajutați-i pe elevi să își reorganizeze proiectul. Nu uitați – pe măsură ce se adâncesc în investigațiile lor, problema li se va părea din ce în ce mai complexă. Încurajați-i să se concentreze pe întrebarea centrală în tot ce fac.

4. Monitorizarea

Facilitați procesul de investigație și modelați atitudinea dorită față de învățare. Învățați-i pe elevi cum să colaboreze, ajutați-i să își aleagă rolul primar în grup, dar să își asume responsabilitatea pentru toată activitatea grupului.

Îndrumați elevii, apreciați procesul, oferiți-le feedback și încurajare. Urmăriți procesele de grup, dinamica grupului. Elaborati fișe de monitorizare, dar și de automonitorizare, precum și criteriile de evaluare, care să fie cunoscute de elevi

5. Evaluarea

Ori de câte ori este posibil oferiți-le elevilor posibilitatea de a se autoevalua și de a-și evalua colegii. Deseori rămâne prea puțin timp pentru reflecție, atât asupra procesului pe care l-au parcurs elevii, cât și asupra produsului rezultat. Dacă asigurați timp pentru reflecție (fie în formă scrisă, individual – jurnal de învățare, fie oral, în grup), elevii vor avea ocazia să sintetizeze cele învățate.

Moderati discuții în care elevii să poată analiza ce anume a mers bine în procesul de realizare a proiectului, ce ar schimba dacă ar putea să înceapă din nou, ce întrebări noi s-au ivit în cursul investigației lor etc.

“Pălăriile gânditoare”

Este o modalitate de exersare a gândirii ca interpretare de rol și are o valoare formativă deosebită. Permite persoanei să se ocupe la un moment dat de un singur aspect, de o singură latură a gândirii și face posibile schimbările de perspectivă în exersarea și desfășurarea gândirii unei persoane, fără ca eul acesteia să fie afectat (lezat).

1. Pălăria albă: informații, date, fapte

Albul (absența culorii) indică neutralitatea.

Cel care poartă pălăria albă:

- trebuie să imite computerul (să fie neutru și obiectiv, să ofere date, informații, dar nu interpretări și opinii);

- prezintă informații, fapte, dar fără implicare personală, într-un mod cât mai obiectiv;

- prezintă faptele verificate, dovedite, dar și cele presupuse a fi adevărate, chiar dacă nu au fost verificate pe deplin;

- spune: “iată faptele și informațiile așa cum s-au petrecut”.

2. Pălăria roșie: emoții și sentimente; intuiții și presimțiri

Roșul indică implicarea afectivă.

Cel care poartă pălăria roșie:

- nu trebuie să-și justifice trăirile afective, emoțiile, sentimentele;

- poate să-și exteriorizeze emoțiile și sentimentele;

- poate să exploreze sentimentele celorlalți solicitându-le să-și pună pălăria roșie pe cap;

- spune: “asta este ceea ce simt eu despre acest lucru”.

3. Pălăria neagră: gândire logică negativă, pesimism, judecată critică, totul este sumbru

Negrul semnifică întuneric, pesimism, este culoarea nopții.

Cel care poartă pălăria neagră:

- scoate în evidență aspectele negative, greșelile, erorile;

▪ evidențiază punctele slabe, vulnerabile, ceea ce nu merge, pericolele și riscurile, uneori fără argumente convingătoare;

- judecă o idee, un proiect înainte de a vedea cum se aplică, cum funcționează;
- îndeplinește rolul de “avocat al diavolului”.

5. Pălăria galbenă: gândire pozitivă, constructivă, optimism, încredere, concentrare pe beneficii

Galbenul semnifică lumină, optimism.

Cel care poartă pălăria galbenă:

- privește în viitor cu încredere și speranță;
- este preocupat de aprecierea pozitivă a lucrurilor;
- alege scenariul posibil într-o situație dată, face ca lucrurile să se întâmple;
- realizează speculații posibile și condiționări favorabile (evidențiază valoarea lui “dacă”);

▪ caută oportunități pentru punerea în practică a unor vise, idealuri, cărora încearcă să le confere un fundament logic, plauzibil.

6. Pălăria verde: gândire creativă, idei noi, alternative posibile, soluții pentru problemele diverse, schimbare și inovare

Verdele este culoarea ierbii, a fertilității.

Cel care poartă pălăria verde:

- dă dovadă de ingeniozitate și creativitate;
- este producător și generator de idei și soluții noi;
- provoacă pe alții să se gândească la posibilități alternative, la soluții cât mai diverse;
- dovedește mobilitate și flexibilitate în gândire, fiind promotorul “gândirii laterale”.

7. Pălăria albastră: organizare, monitorizarea și controlul gândirii, gândirea despre gândire

Albastrul sugerează independență, detașare, calm, control.

Cel care poartă pălăria albastră:

- urmărește pas cu pas desfășurarea procesului gândirii;
- este focalizat pe definirea riguroasă a problemei, identificarea întrebărilor și găsirea soluțiilor;
- realizează o privire de ansamblu asupra situației, face rezumate, trage concluzii;
- este “coregraful” și “regizorul” gândirii.

Predicțiile în perechi

Acestea pot fi folosite la diverse materii. În exemplul următor, strategia este folosită la o lecție de literatură pentru copii mici, în care se va citi o povestire. Întrebați-i pe elevi dacă a citit cineva povestirea. Dacă cineva răspunde afirmativ, spuneți-i să nu participe în această etapă. Puneți-i apoi să lucreze în perechi, cu o foaie de hârtie și un creion. Apoi anunțați o listă de cuvinte care se referă la personaje, la locul unde se petrece acțiunea și la acțiunea propriu-zisă (5-7 cuvinte). Elevii notează cuvintele, discută cu partenerul și încearcă să își imagineze împreună despre ce va fi vorba. Vor face împreună câteva predicții.

Dați-le cinci minute pentru discuții și pentru a-și nota predicțiile, ca să și le poată aminti mai târziu, când se va citi textul. Această activitate predictivă poate fi făcută o singură dată, la început, sau poate fi repetată în decursul lecturii, permițându-le elevilor să-și modifice predicțiile pe măsură ce citesc.

Gândiți, lucrați în perechi, comunicați

Spuneți clasei că va urma o activitate în care li se va cere să discute singuri o anumită problemă. Anunțați problema- care trebuie să fie una interesantă. Cereți-le să se gândească individual la problemă, timp de câteva minute, după care să-și găsească un partener cu care să-și discute ideile. Activitatea nu trebuie să dureze decât câteva minute.

Explicați că aceasta este o strategie de învățare prin cooperare simplă și rapidă, care poate fi folosită la aproape orice materie. Poate fi utilizată atât cu elevi de vârstă mică cât și cu elevi de gimnaziu sau cu cei din programul „A doua șansă” și este foarte bună pentru a începe o discuție.

Rezumați, lucrați în perechi, comunicați

Cereți-le elevilor să se gândească puțin la un text pe care l-au citit. Sarcina lor este să îl rezume în două sau trei fraze. Când termină, trebuie să se întoarcă spre partenerul lor, să-și citească unul altuia rezumatul, să discute asemănările și deosebirile dintre rezumatele lor sau să facă un rezumat comun. Acordați-le două-trei minute pentru fiecare parte a activității.

Explicați că această simplă activitate în perechi este o extensie a celei precedente și poate fi folosită după ascultarea unei prezentări, după lectura unui text sau după discutarea unei teme.

Formulați, comunicați, ascultați, creați

Această tehnică (Johnson, Johnson & Bartlett, 1990) este tot o activitate în care partenerii formulează întâi răspunsuri individuale, apoi le comunică partenerului, îl ascultă pe acesta și, în final, creează, împreună cu partenerul, un răspuns sau o perspectivă nouă, ca urmare a discuțiilor. Metoda este foarte răspândită și poate avea multiple utilizări, îndemnându-i pe elevi să facă un efort de gândire.

Încurajând discuțiile scurte, concentrate pe o sarcină, deci cu scop, între elevi, aceste tehnici de învățare prin cooperare îi obișnuiesc pe elevi cu relația de colaborare. Pe măsură ce elevii ajung să lucreze în echipe pentru a rezolva sarcini mai complexe, aceste structuri pot fi folosite pentru a facilita interacțiunea în cadrul grupului.

Toate aceste tehnici pot fi incluse destul de ușor și de repede în predare. Ele pot fi aplicate la toate disciplinele și oferă elevilor ocazia de a lucra în colaborare în toate etapele lecției.

Gândeți, lucrați în perechi, lucrați câte patru

Profesorul pune o întrebare sau dă o problemă. Fiecare elev se gândește singur la răspuns. Elevii formează perechi, fiecare vine cu soluția proprie și discută în continuare problema. Perechile se alătură altor perechi pentru a discuta soluția.

Mai multe capete la un loc

Elevii formează grupuri de trei sau patru. În grupurile mici, se numără de la 1 la 3 sau 4. Profesorul pune o întrebare sau dă o problemă. Elevii se gândesc singuri la soluție. Elevii discută apoi problema în grup.

Profesorul spune apoi un număr și toți elevii care au acel număr raportează clasei ce s-a discutat în grupul lor.

Creioanele la mijloc

Când elevii încep să-și expună ideile în grupul tipic de învățare prin cooperare (3-7 membri), fiecare elev își semnalează contribuția punându-și creionul pe masă. Acea persoană nu mai are dreptul să vorbească până când toate creioanele se află pe mijlocul mesei.

Toți membrii grupului sunt egali și nimeni nu trebuie să domine.

Profesorul poate alege un creion și poate întreba în ce a constatat contribuția posesorului.

Comerțul cu probleme

Profesorul ține o prelegere sau dă de citit un text (Trebuie folosite activități de evocare/introducere a temei adecvate). Elevii formează perechi la întâmplare. Perechile identifică patru sau cinci idei principale în prelegere sau în text. Perechile se alătură apoi altor perechi pentru a discuta ideile principale și a clarifica anumite lucruri. Fiecare pereche scrie apoi un set de întrebări sau o problema pe care urmează s-o rezolve cealaltă pereche. Cele două perechi se adună din nou și își pun întrebări una alteia sau își dau una alteia problemele pentru a le rezolva. Cei patru elevi concluzionează ce au învățat din exercițiu.

Amestecarea (exercițiu care presupune mișcarea prin clasă)

În grupuri mici, elevii numără de la 1 la 3 sau 4. Profesorul pune o întrebare sau dă o problemă. Elevii discută problema în grupurile casă. Toți elevii cu numărul 1 se duc apoi la masa următoare și expun soluția găsită în grupul casă. Elevii revin în grupurile casă. Profesorul pune o altă întrebare sau dă o altă problemă. În grupurile casă, elevii o discută.

Elevii se rotesc din nou, dar acum cei cu numărul doi se mută cu două mese spre stânga și expun concluziile propriului grup. Se continuă în acest fel cu numărul trei ș.a.m.d.

Amestecați-vă/ Înghețați/ Formați perechi (exercițiu care presupune mișcarea prin clasă)

Elevii se ridică și circulă liber prin clasă. Profesorul spune “Înghețați” și elevii se opresc. Profesorul spune “Formați perechi” și fiecare elev formează o pereche cu colegul cel mai apropiat de el în acel moment, așezându-se unde sunt locuri libere.

Profesorul pune o întrebare și elevii o discută în perechi. Procesul se repetă de mai multe ori.

O variantă a metodei se realizează prin aranjarea elevilor în două cercuri concentrice, cu număr egal de persoane în fiecare. Cercurile se rotesc în sensuri opuse până când cineva spune “Înghețați”. Persoanele care se află față în față în acel moment formează perechile.

Recenzia prin rotație (exercițiu care presupune mișcarea prin clasă)

6-8 întrebări sunt scrise pe coli de hârtie separate care se atarnă pe pereți.

Fiecare întrebare revine unui grup de 3-4 elevi. Aceștia se duc la coala cu întrebarea respectivă, discută întrebarea timp de cinci minute și apoi scriu răspunsul.

La semnalul profesorului, grupurile se mută la coala următoare, citesc întrebarea și răspunsul care a fost scris de grupul precedent și își adaugă propriile comentarii.

Profesorul da din nou semnalul de rotire repetând procesul, dacă e posibil, până când grupurile revin la întrebarea inițială.

Turul galeriei (exercițiu care presupune mișcarea prin clasă)

În grupuri de trei sau patru, elevii lucrează întâi la o problemă care se poate materializa într-un produs (o diagramă, de exemplu), pe cât posibil pretându-se la abordări variate.

Produsele sunt expuse pe pereții clasei. La semnalul profesorului, grupurile se rotesc prin clasă, pentru a examina și a discuta fiecare produs. Își iau notițe și pot face comentarii pe hârtiile expuse.

După turul galeriei, grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte și citesc comentariile făcute pe produsul lor.

Unul stă, trei circulă (exercițiu care presupune mișcarea prin clasă)

În grupuri, elevii lucrează întâi la o problemă care se poate materializa într-un produs și care, pe cât posibil, poate fi abordată în diferite feluri.

În grupurile mici, elevii numără de la 1 la 4. Grupurile sunt și ele numerotate. La semnalul profesorului, elevii se rotesc: numerele 1 se rotesc până la grupul următor, numerele doi până la al doilea grup, numerele trei până la al treilea grup. Numărul patru rămâne pe loc. (Notă: e bine să facem fiecare rotație pe rând).

Elevii care au rămas “acasă” explică vizitatorilor ce a lucrat grupul. Vizitatorii pun întrebări și își iau notițe pentru a putea raporta grupului inițial ce au văzut. Fiecare vizitator face un comentariu în legătura cu ceea ce i s-a prezentat și mulțumește gazdei.

Elevii se întorc în grupurile casă. A. elevul care a stat acasă raportează comentariile pe care le-au făcut vizitatorii. B. Ceilalți elevi spun pe rând ce au văzut în grupurile pe care le-au vizitat, subliniind asemănările și diferențele cu propriul produs. C. Elevii discută cum și-ar putea îmbunătăți produsul.

Linia valorilor

Profesorul pune o întrebare la care răspunsurile pot fi gradate. Elevii se gândesc la răspuns singuri și pot să și-l noteze pe o hârtie. Elevii se aliniază apoi, alegându-și o poziție care reflectă punctul lor de vedere. Pentru a face acest lucru, trebuie să discute cu alți elevi răspunsul la întrebare.

Elevii pot continua să discute răspunsul cu vecinii din stânga și din dreapta lor. Opțional, după ce s-a constituit linia, ea se poate îndoi la mijloc, pentru ca elevii cu vederi divergente să poată sta de vorba.

Controversa academică

Profesorul pregătește pentru discuție una sau mai multe afirmații care pot da naștere cel puțin la două puncte de vedere diferite. Elevii sunt distribuiți în grupuri de câte patru. În interiorul grupurilor, fiecărei perechi i se dă un punct de vedere pe care trebuie să-l apere.

Fiecare pereche face o listă de argumente în sprijinul acestui punct de vedere. Perechile se despart temporar pentru a forma alte perechi, cu colegi care susțin același punct de vedere și își comunica unii altora argumentele găsite.

Elevii revin în perechile inițiale și își formulează poziția urmată de argumente: “Susținem că....., pentru că X, Y, Z.” Fiecare pereche își prezintă în felul acesta poziția, în timp ce perechea cealaltă ascultă și ia notițe. Cele două perechi dezbat apoi problema.

(Opțional) perechilor li se poate spune să schimbe pozițiile între ele și să reia pași de la 4 la 8. În sfârșit, elevii nu mai apără nici un punct de vedere, ci încearcă să ajungă la consens, în lumina celor mai bune argumente care au fost aduse în discuție.

Investigația în grup

Profesorul (sau elevii) alege o temă vastă, motivantă și interesantă pentru a fi investigată. Tema trebuie să se preteze la investigații sub diverse aspecte sau să poată fi împărțită în secțiuni. (Înainte de a anunța tema, profesorul trebuie să adune materiale, pentru a fi sigur că resursele sunt suficiente.)

Profesorul prezintă tema și expune colecția de materiale preliminară. Elevii trec în revistă materialele, pun întrebări și împart tema în secțiuni. Opțional, elevii pot face brainstorming, împreună cu profesorul, despre alte surse de informație. Elevii se înscriu sau se organizează, în orice altă manieră, în grupe de cercetare și își planifică investigația. Profesorul circulă printre ei și le poate cere un plan scris.

Membrii fiecărui grup se reunesc pentru a vedea dacă rezultatele cercetării lor acoperă, în mod satisfăcător, tema sau secțiunea.

Cercetarea poate dura câteva minute sau câteva zile. Profesorul trece printre ei pentru a-i ajuta și pentru a se asigura că fiecare elev are un rol bine stabilit în grup.

Grupurile pregătesc o prezentare care va fi făcută în fața întregii clase. Membrii grupurilor decid care sunt rezultatele cele mai importante ale investigației lor. Prezentările trebuie să fie active și interesante și trebuie să-i implice pe toți membrii grupului. Ele pot consta în explicații, reprezentări grafice etc.

Grupurile își fac prezentările. Grupurile își discută produsul.

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

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

Bibliografie

Herlo D., *Metodologia educațională*, Editura UAV Arad, 2002.

Ilica, A., *Comunicare și lectură*, Editura Universității „Aurel Vlaicu” Arad, 2005.

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

Stanciu, M., *Didactica postmodernă*, Editura Universității, Suceava, 2004.

Cartaleanu, T., Cosovan, O., Sclifos, L., Solovei, R., *Training metodologic pentru cadrele didactice din liceu. Suport de curs. Proiectul Educație de calitate în mediul rural din Moldova*

Cartaleanu T., Cosovan O. ș.a., *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău, C. E. PRO DIDACTICA, 2008

Flueraș, V., *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca 2005,

Peretti, A.; Legrand, J-A.; Boniface, J. (2001) – Tehnici de comunicare, Polirom, Iași;
Stelle, J., Meredith, K., Temple, C. (1998) – *Învățarea prin cooperare*, Ghidul nr. V, Proiectul „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice”;
Temple, C. (2001) – *Gândirea critică în abordare transcurriculară*, Open Society Institute – New York, Proiectul RWCT.

BRAINSTORMING-UL

Repere

Cuvîntul provine din elementele engleze brain - creier și storm -furtună: în traducere fidelă ar însemna furtună în creier.

Esența brainstorming-ului constă în separarea intenționată a actului imaginației de faza gândirii critice. Brainstorming-ului i se mai spune asalt de idei, evaluare aminată, marele da.

Regulile brainstorming-ului:

☞ Precierile critice sînt interzise.

Nimeni nu are voie să facă observații negative sau negativiste, să conteste, să pună la îndoială ideea lansată sau valabilitatea ei.

☞ Imaginația trebuie să fie lăsată în voia ei. Pentru moment, orice idee trebuie acceptată, chiar dacă vă pare extravagantă. Este mai ușor să se revină ulterior la o idee deja lansată, pentru a o perfecta, decît să se găsească o idee originală.

☞ Ideile trebuie să fie multe.

La început, vin cele mai banale și neoriginale idei, răspunsurile cele mai uzuale la întrebările puse. Trebuie să perseverăm, căutînd și sugestii neobișnuite, proaspete.

☞ Se încurajează ideile derivate, combinațiile și asociațiile neobișnuite, cele care vin să amelioreze o idee anterioară. Un răspuns sau o idee a unuia îi poate sugera altuia o idee, o soluție ingenioasă și trebuie stimulată inspirarea din ideile deja lansate. Se va reclama participanților să combine 2-3 idei, pentru a obține una nouă. Succint, regulile brainstorming-ului de grup pot fi formulate astfel:

Nu criticați ideile celorlalți, nu vă autocenzurați ideile!

Dați frîu liber imaginației!

Lansați cît mai multe idei!

Preluați ideile celorlalți și perfecționați-le!

Organizarea și desfășurarea unei ședințe de brainstorming:

- Ședința de brainstorming trebuie să aibă un moderator (conducător instructor, animator, facilitator) și un secretar.
- Așezarea în sală se va face în cerc sau în jurul unor mese, astfel ca toți participanții să se perceapă vizual.
- Se enunță problema care va fi pusă în discuție, sugerîndu-se soluții pentru rezolvarea ei.
- Secretarii notează toate intervențiile, nu neapărat mot-a-mot, ci ideea, propunerea: chiar și repetările, chiar și soluțiile care li se par inutile, absurde. Înregistrarea nu trebuie să omită nimic din ideile enunțate.
- Intervențiile verbale se vor face în formă de enunțuri scurte, demonstrarea și detalierea se vor face ulterior.
- Nu se notează numele participanților care au lansat ideile.
- Intervențiile verbale care produc blocaje sînt sancționate de către facilitator.
- Moderatorul are grijă să scoată grupul din impas prin unul din procedeele: plasează o idee proprie, dă cuvîntul celor care au tăcut, oferă cîteva minute de concentrare individuală etc.

Notă: dacă realizăm un brainstorming în perechi, nu în grup, repartizarea funcțiilor nu mai este necesară.

Aplicare

Profesorul expune regulile brainstorming-ului (sau le amintește doar) și formulează problema. Apoi, are grijă să se respecte regulile 41 să-i mobilizeze pe cît mai mulți copii să se pronunțe. Sarcina pe care își va propune-o va fi să-i stimuleze pe cei mai timizi, să-i încurajeze; la fel, va ști să limiteze tendințele unora de a monopoliza discuția.

BRAINWRITING-UL

(Brainstorming scris)

Avantajele bra/nwr/f/ng-ului rezidă în următoarele:

Este mai profund decît cel oral;
Angajează plenar și pe cei timizi, avînd avantajul concentrării individuale ;
Nu grăbește participanții;
Oferă o gamă de idei inspirate, în lanț, una din alta.

Regulile brainwriting-ului:

- Participanții stau în jurul unei mese;
- Se enunță problema;
- Fiecare participant primește o foaie albă, iar pe masă mai este una în plus;
- Fiecare scrie pe foia lui o idee care ar putea facilita rezolvarea problemei;
- După ce a scris, cel care o face primul pune foaia lui pe masă și, luînd foia albă de pe masă, scrie altă idee.
- Cel care a terminat al doilea, își pune și el foia, ia foia primului și desfășoară în continuare ideea deja lansată. Jocul poate continua pînă la epuizarea tuturor ideilor.

BRAINSKETCHING-UL

(Brainstorming cu schițe)

Avantajele brainsketching-ului:

Sînt cumulate valențele muncii individuale cu ale efectului de grup.

Se asigură detalizarea, aprofundarea ideilor.

Se activează inteligența spațială, nu doar cea lingvistică.

Regulile brainsketching-ului:

- Se anunță problema și se discută cu toată clasa, fără a se oferi soluții;
- Se împarte clasa în grupuri de cîte 4-6 elevi;
- Fiecare elev desenează o schiță a modului în care vede el rezolvarea problemei. Se lucrează individual, în tăcere, 5-10 minute.
- Se deplasează foile spre vecinii din dreapta, cîteva runde. Fiecare modifică sau completează, dacă vrea.
- Schițele sînt colectate și evaluate.
- Se poate dezvolta o schiță, iar grupul dezvoltă soluția finală, la nevoie luînd și elemente din alte schițe

INTEROGAREA MULTIPROCESUALĂ

Repere

Orice demers didactic , la fel ca orice discuție, dezbateră, cercetare implică și formularea unor întrebări. Măiestria de a lansa o întrebare adecvată situației și de a o valorifica din plin - tehnică ce stă la îndemîna profesorului - se va completa, pe măsură ce elevii vor asimila și ei diverse tehnici de formulare a întrebărilor.

Tipuri de întrebări

- întrebările literale cer informații exacte și răspunsurile pot fi găsite în text. Elevul trebuie doar să repete ceea ce s-a afirmat deja, pentru a răspunde corect. Aceste întrebări reclamă un efort minim din partea elevului, dar riscurile de a da un răspuns greșit sînt mari anume pentru acest tip de întrebări este certă limita dintre corect - greșit.
- întrebări de traducere Reclamă o modificare a informației, o restructurare a ei în imagini diferite. Textul verbal lecturat se va completa prin întrebări de felul Ce ați văzut? Ce ați auzit? Ce ați simțit ? etc. Aceste întrebări creează o nouă experiență senzorială, care trebuie tradusă în limbaj verbal. Și traducerile propriu-zise dintr-un idiom în altul se pretează, în linii mari, acestui tip de întrebări.
- întrebări interpretative Cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, definiții, valori. Elevul trebuie să-și dea seama cum se leagă diverse concepte pentru a avea un sens. Aceste enunțuri interogative se vor structura pe relevarea unor legături și îndemnul de a le argumenta:

De ce credeți că domnul Goe se duce la București anume de Zece Mai?

Care sînt, după părerea dvs., cauzele comportamentului bunicii în finalul textului?

Rolul întrebărilor interpretative este foarte mare pentru studiul oricărei discipline școlare, căci interpretarea este, de fapt, înțelegere.

- întrebări aplicative Oferă posibilitatea de a rezolva probleme autentice, probleme de logică sau de a dezvolta raționamentele dintr-un text. Răspunsurile la acest fel de întrebări cer o racordare a modalității de a gândi logic la diferite probleme și situații din viața cotidiană.
- întrebări analitice Se formulează pentru a cerceta în profunzime problema sau textul literar, examinîndu-le din unghiuri de vedere diferite. Prin formularea acestui tip de întrebări (gen Există și alte opinii privind cazul descris? V-au convins argumentele autorului? etc), profesorul creează oportunitatea de a vedea lucrurile din diverse perspective, de a analiza minuțios problemele și de a-și expune logic argumentele și contraargumentele.
- întrebări sintetice încurajează rezolvarea creativă, nestandard a problemelor. Pentru a răspunde la întrebările sintetice, elevii vor face apel la toate cunoștințele pe care le au și la experiență, vor oferi scenarii alternative de soluționare a problemelor. Întrebările de tipul Ce ar fi putut face personajul...? Cum s-ar fi dezvoltat subiectul dacă ...? Obligă elevul să se implice personal și să propună o soluție, fără să o aibă de gata.
- întrebări evaluative Reclamă aprecieri din partea elevilor, urmînd ca ei să dea calificativele bun / rău, corect / greșit, în funcțiile de standarde definite chiar de dîșii și cu referire la un subiect studiat. Abordarea unor întrebări evaluative îi dă elevului posibilitatea de a-și personaliza procesul de învățare, de a-și însuși cu adevărat noile idei și concepte. Sînt aplicabile atît pe texte literare, cît și pe lucrări științifice.

Aplicare

Privită ca tehnică ulterioară lecturii și racordată la un text literar, interogarea multiprocesuală apare ca o eșalonare firească a întrebărilor, printre care nu domină un tip, iar întrebările literale sînt abordate doar pentru ca să ne convingem că textul a fost citit atent și conținutul a fost înțeles.

Profesorul își elaborează apriori o listă de întrebări, prin care cuprinde tot spectrul de formule interogative și le aranjează într-o ordine logică.

Profesorul enunță cîte o întrebare, îndemnîndu-i pe elevi să caute răspunsuri prin descifrarea textului], le permite să revină la text.

Elevii participanți la discuție vor avea posibilitatea să răspundă cît mai amplu și cît mai complet la întrebări, iar profesorul nu va căuta un singur răspuns corect și nu va grăbi demersul didactic. Abordarea firească a întrebărilor și atmosfera de discuție, nu de examen sau de interogatoriu va da demersului un avantaj în ceea ce privește atingerea obiectivelor formative și atitudinale.

Consecutivitatea întrebărilor - de la literale la evaluative - trebuie respectată, dat fiind că ea reflectă ordinea firească a operațiilor intelectuale. Se recomandă utilizarea cît mai largă a verbelor din taxonomia lui Bloom în itemi și formule interogative.

Obiectivul ascuns al implementării tehnicii de interogare multiprocesuală pe un text literar / metaliterar este dezvoltarea spiritului de observație, formarea abilității de a descifra un text literar și de a scrie despre el (tot genul de comentarii). În ultimă instanță, elevul se va obișnui să pună el diferite întrebări (și să și le pună sie).

În cazul aplicării consecvente a acestei tehnici, rezultatul va fi chiar l abilitatea elevilor de a formula întrebări nestandard, de a examina textul literar și realitatea în ansamblu în cheie de interogare multiprocesuală.

CLUSTERING

Repere

Clustering-ul este o modalitate de organizare grafică a informației ce provine dintr-un brainstorming nelinier, utilă pentru evocare și pentru reflecție. Prin acumulare și prezentare

grafică a informației, se creează posibilitatea de a crea asociații noi, se stimulează procesul de gândire, iar elevii se informează asupra unor cunoștințe și conexiuni ce există între realii și concepte.

Aplicare

Profesorul descrie activitatea (formulează subiectul) și prezintă etapele acumulării. Este important ca tema să fie de interes comun și cunoștințele elevilor vs subiectul enunțat să fie suficiente pentru acumulare. De exemplu, pornind de la ideea de literatură, profesorul poate conta pe un spectru de cunoștințe despre arta cuvântului.

După ce tehnica va fi asimilată, profesorul o va aplica drept una de colaborare, dând posibilitate perechilor, grupurilor mici sau echipelor să structureze informația actualizată prin acumulare.

Instrucțiunile care se dau participanților sînt elementare:

- Scrieți un cuvînt sau o propoziție-nucleu în mijlocul unei pașini sau table.
- Înregistrați cuvinte sau sintagme care vă vin în minte în legătură cu tema respectivă.
- Pe măsură ce scrieți cuvintele, trasați linii între ideile care se leagă în vreun fel.
- Scrieți pînă se epuizează timpul sau ideile.
- Căutați să relevați cît mai multe idei și cît mai multe conexiuni.

GRAFICUL T

Repere

Pentru sistematizarea informației după discuție sau după lectură, se poate utiliza un tabel cu două coloane simetrice, conținînd în stînga partea afirmativă a binomului: da, bine, pro, forte, prioritate, iar în dreapta - partea negativă a binomului, nu, contra, puncte vulnerabile, slabe.

Aplicare

Profesorul formulează un subiect susceptibil discuției și afișează sau desenează tabelul.

Elevii discută în perechi sau în echipe și completează inițial, pe foi sau în caiete, ambele aripi ale T-ului;

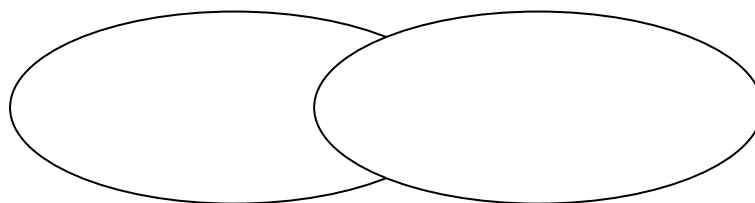
Argumentele se listează în clasă, aranjîndu-se simetric;

Discuțiile continuă și în timpul completării tabelului.

DIAGRAMA VENN

Repere

Diagrama Venn este o tehnică de organizare grafică a informației, rezultînd din discutare a două și mai multe idei / texte, care au afinități și deosebiri. Informația se prezintă prin două sau mai multe cercuri, care se suprapun parțial, raportat la măsura coincidenței / diferenței. Tehnica activează mai multe inteligențe și dezvoltă gândirea analitică. Respectiv, deja construită, diagrama devine reper pentru dezvoltarea subiectului.



Aplicare

Profesorul formulează un subiect care se pretează discuției și comparației cu un alt subiect, deja cunoscut. Individual, în perechi sau în echipe, elevii desenează cercurile și scriu textul / cuvintele necesare. Suprafața comună este hașurată și pe ea se scriu afinitățile. Urmează un comentariu oral pentru fiecare divergență în reprezentarea grafică.

SINELG

Repere

SINELG - sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii - este o tehnică de lectură interogativă / analitică a unui text, lectură care se operează la etapa de realizare a sensului, după ce, în cadrul evocării, s-au actualizat unele informații. De exemplu, în tehnica brainstorming, gîndește - perechi - prezintă, clustering etc. comunitatea de instruire și-a etalat cunoștințele sumare în legătură cu un subiect enunțat. SINELG este un mijloc de monitorizare a înțelegerii textului.

Aplicare

Pregătindu-și elevii pentru SINELG, profesorul va ghida discuția prin intervenții și formulare de întrebări, care vor scoate în evidență informații adiacente celor din text.

După etapa evocării, profesorul dă instrucțiunile pentru SINELG:

1. Citiți atent textul.

2 Puneți un V pe margine, dacă informația citită confirmă ceea ce știți sau credeți că știți.

2 Puneți un "-" pe margine, dacă o informație pe care ați citit-o contrazice sau diferă de ceea ce știți sau credeți că știți.

2 Puneți un "+" pe margine, dacă o informație pe care ați citit-o este nouă pentru dvs.

2 Puneți un "?" pe margine, dacă informația pare confuză și reclamă o documentare suplimentară.

În aceeași ordine, se poate lucra pe un text de dicționar, bunăoară, un dicționar explicativ, enciclopedic, bilingv etc.

În cadrul evocării, elevii sînt rugați să presupună ce cuvinte sînt incluse în dicționar la un anumit interval, ce sensuri au unele cuvinte polisemantice, ce expresii trebuie să fie incluse în articolul respectiv.

În procesul lecturii, elevii aplică aceleași semne ale SINELG-ului.

După ce se încheie lectura, textul citit se va analiza din perspectiva semnelor aplicate pe margini. Firește, se va insista asupra semnelor "-" și "?".

Pentru monitorizare se va completa un tabel

V	+	-	?

Urmează o discuție despre presupuneri / cunoștințe anterioare și confirmări / infirmări. Oricare ar fi discuția, e important ca ea să fie calmă, agreabilă, iar atmosfera - propice învățării.

LECTURA INTENSIVĂ

Repere

Lectura intensivă este o tehnică de lucru pe textul științific și are drept obiectiv formularea unor întrebări la care se va căuta un răspuns în timpul citirii, "tehnica respectă etapele-cadru și în faza pregătitoare -evocare - se stabilește o sarcină ce ar focaliza atenția participanților asupra materialului ulterior. Spectrul de strategii posibile pentru evocare este vast, ele pot fi combinate.

La finele evocării, profesorul s-a documentat asupra cunoștințelor actuale ale elevilor la subiectul respectiv și a pregătit terenul pentru realizarea sensului.

Urmează realizarea sensului - lectura parțială a textului, care nu durează mai mult de 15-20 min., după care se verifică :

a) Dacă s-a atestat răspunsul la întrebări;

b) Dacă informația din text coincide cu ideile anterioare ale elevilor.

Activitățile se reiau în aceeași consecutivitate pentru următorul fragment (următoarele fragmente), modificîndu-se doar tehnica de evocare și reflecție.

Aplicare

Profesorul pregătește un text științific și îl împarte în cîteva fragmente, astfel ca lectura fiecăruia să nu depășească limita de 15-20 min., dar și să se păstreze structura logică a textului

A. Se realizează un exercițiu de evocare, cum ar fi : în tehnica GPP faceți o listă a obiectelor..

Elevii își prezintă listele (2-3), se discută pe marginile acelor liste. Avînd la îndemîină lista elaborată, elevii ascultă lectura textului. După lectură, elevii își revăd listele Se discută și se generalizează ce s-a învățat din lectură.

B. Se recurge din nou la evocare, prin care se urmărește etalarea altor presupuneri. Procedura se repetă.

LECTURA GHIDATĂ

Repere

Lectura ghidată este o tehnică de lucru pe un text narativ, care nu a fost citit anterior de elevi și care, prin subiectul lui captivant, trebuie să-i motiveze să facă diverse presupuneri. Dimensiunile textului trebuie să fie rezonabile pentru a se realiza lectura ghidată la o activitate și, la fel, trebuie să fie posibilitatea de a fragmenta și de a citi pe rînd pasajele textului. Activitatea se va subordona obiectivului de a-i face pe elevi cititori pasionați și de a le forma abilități de analiză și reflecție critică.

Aplicare

Profesorul pregătește din timp un text narativ, pe care l-ar putea distribui elevilor. După ce se desfășoară evocarea - vizînd autorul, epoca sau problema -, se distribuie textul sau, dacă e posibil tehnic, doar primul fragment al acestuia. Elevii sînt rugați să citească toți concomitent și, dacă au textul întreg, doar pînă la prima oprire indicîă. Cînd sarcina este realizată, profesorul le va adresa elevilor cîteva întrebări, mai ales în legătură cu sentimentele pe care le-au trăit la lectura textului și despre reperele tematice din primul fragment.

De exemplu:

2 Cum v-ați simțit pe parcursul lecturii?

2 Ce ați văzut sau ați auzit?

2 Care va fi problema în această povestire?

2 De ce credeți așa?

Este important ca întrebările să fie puse pe rînd, iar profesorul să nu aprecieze pe loc și categoric răspunsurile.

La încheierea discuției, se anunță lectura pasajului următor. Elevii citesc pînă la o nouă oprire, apoi profesorul .eia discuția prin cîteva întrebări specifice, îndemnîndu-i pe elevi să facj presupuneri despre ce se va întîmpla ulterior.

Procedura se va repeta pînă se vor citi toate fragmentele. Seria de întrebări va fi de fiecare dată alta, în legătură cu bucata citită. Bunăoară, înainte de a citi ultimul fragment, profesorul va solicita predicțiuni asupra deznodămîntului acestui text.

După lectura textului întreg, se va relua discuția privind detaliile relevante. Acum se va insista asupra cuvintelor și a enunțurilor care ar fi putut sugera deznodămîntul.

REAȚIA CITITORULUI

Repere

Tehnica este orientată spre personalizarea lecturii, spre perceperea și interpretarea textelor literare. Această tehnică trebuie să-i încurajeze pe elevi să reflecteze asupra celor citite și să raporteze textul studiat la propria lor experiență. Reacția cititorului va avea un impact asupra formării personalității, asupra concepției elevului despre lume. Ea creează conexiuni personale între elev și ceea ce învață dînsul.

Aplicare

După ce studiază un text literar, profesorul, în cadrul reflecției, revine la text și le propune elevilor să răspundă la cîteva întrebări, de exemplu:

Ce ai notat din text?

Ce sentimente ți-a inspirat textul?

- La care pasaje ale textului ai mai gîndit?

Discuția ulterioară are o formă liberă.

DISCUȚIA GHIDATĂ

Repere

Discuția ce se poate realiza pe marginile unui text citit (preponderent, artistic) poate fi organizată astfel ca profesorul să fie doar facilitatorul, și nu persoana care interoghează. Sarcina profesorului este de a ghida discuția, renunțînd la ideea de a-și impune întrebările și de a cere răspunsuri la ele. Pentru ca discuția să nu fie monologul profesorului, ci o discuție dinamică, este bine ca ea să se structureze din declarații, întrebări, semnale și pauze de tăcere. Tehnica este binevenită pentru etapa reflecției și este important ca textul să invite la discuție.

Aplicare

Profesorul își proiectează o discuție ghidată pe un text susceptibil dezbaterilor potrivite pentru vîrsta și educația elevilor (tradițiile culturale).

În cadrul discuției care pornește de la declarații, profesorul dozează și alternează activitățile specifice.

- Declarația este o cale de a-ți exprima propria înțelegere ori incertitudinile vs textul citit.

Declarațiile sînt mai puțin directe decît întrebările și lasă loc unui răspuns liber (deschis).

- Din declarații disparate, profesorul va formula probleme certe, rezumînd afirmațiile elevilor:

Tu spui că..., dar colegul tău zicea că ...

Sînt nedumerit în legătură cu afirmația ta...N-ai putea să explici?

- Întrebarea pe care o abordează elevii este discutată cu mai mult entuziasm, de aceea e bine să cultivăm obișnuința de a întreba nestandard. Vom porni pe această cale de la formule ca:

Ce ar trebui să întrebăm aici despre text?

Ce am omis în procesul discuției?

Cu ce nu sîntem de acord?

- Semnalele nonverbale pe care le utilizează profesorul-dirijor trebuie să fie familiare clasei și să stimuleze desfășurarea discuției, nu să o blocheze. Poziția și mișcările mîinilor, expresia feței, imaginile iconice pot cere clarificări și pot încuraja, pot ajuta să se găsească un cuvînt potrivit etc.

- Pauzele care se lasă după întrebări mai complicate sînt un imbold pentru a medita, a căuta răspunsul, a aborda sub alt unghi subiectul.

CUBUL

Repere

Tehnica cubului este una de examinare a subiectului, de organizare a cunoștințelor privind un subiect. Este recomandată pentru scriere, dar, odată asimilată, se pretează și comunicării orale, atunci cînd intenționăm să examinăm exhaustiv o problemă.

Cubul ca obiect are, firește, 6 fețe, pe care sînt scrise - cu indicarea ordinii - verbele ce numesc operațiile de gîndire:

1. Descrie / definește

Înainte de a începe să comunicăm despre ceva, precizăm termenii, convenim asupra definițiilor, referindu-ne la surse credibile (DEX, enciclopedii); în lipsa unei atare definiții, vom descrie subiectul.

2. Compară

Esența comparației constă în a lega subiecte și informații noi cu cele deja asimilate. Comparația trebuie să ajute a vedea specificul fenomenului / obiectului în raport cu altele, deja examinate.

3. Asociază

Fiecare subiect examinat poate declanșa diverse asociații, ducîndu-i pe elevi cu gîndul la diferite concepte, locuri comune, tangențe și afinități. Este important să se valorifice mai multe aspecte ale asocierilor posibile, să se manifeste din plin persoana care asociază.

4. Analizează

Procedura de analiză presupune descifrarea structurii unui obiect, interpretarea legăturilor dintre constituenți și a constituenților ca elemente ale întregului.

5. Aplică

Posibilitățile de aplicare în viața cotidiană a subiectului (sau a informației despre el) sînt destul de vaste. Elevii vor releva ce se poate face cu subiectul sau cum poate fi utilizat acesta, dezvoltîndu-și spiritul de observație.

6. Argumentează (pro sau contra)

Acordul final al descrierii îl constituie aprecierea argumentată a valorii acelui obiect. Atitudinea poate fi pozitivă (cu argumente pro) sau negativă (cu argumente contra).

Aplicare

Profesorul anunță subiectul și dă timp pentru a se scrie, specificînd limitele temporale sau alte condiții. Bunăoară, dacă flecare elev va scrie pentru toate aspectele sau va examina doar unul / unele. Elevii scriu independent textul cerut.

Tehnica verificării și discuția ulterioară sînt determinate de obiectivele demersului didactic:

- Elevii citesc în perechi textele scrise, discută, își apreciază reciproc lucrările. Este bine ca elevii să nu se limiteze la simple calificative, dar să facă anumite precizări, să-și motiveze și să-și comenteze atitudinea.
- După discuții în perechi, profesorul și clasa întreagă vor asculta cîteva (cele mai valoroase și apreciate de parteneri) lucrări.
- S-ar putea să se omită discuțiile în perechi, cînd tehnica este deja familiară, sau să se citească doar pasajele-aspecte la preferință.
- Profesorul poate insista asupra comparației sau aplicării, poate solicita doar argumentele sau analiza.

SCRIEREA LIBERĂ / FREEWRITING

Repere

Scrierea liberă / freewriting, inspirată din lectură, este o tehnică elementară de declanșare a creativității, de formare a abilității de a-și ordona gîndurile și de a-și orienta imaginația. Elevul este obligat să scrie pe marginile unui vers, enunț etc. orice asociații și gînduri îi vin în minte, fără a se opri din scris și fără a discuta cu cineva subiectul pe parcursul timpului alocat. Timpul trebuie să fie potrivit rezonabil cu vîrsta elevilor, de abilitățile lor de scriere coerentă și de obiectivul pe care îl urmărește activitatea. Textele rezultate din freewriting vor servi ca suport pentru elaborarea altor lucrări scrise.

CINQUAIN

Repere

Cinquains este o tehnică de elaborare a textului propriu, inspirat dintr-un subiect luat în discuție. Este recomandabilă pentru etapa de reflecție, cînd elevul își va exprima într-o formă netradițională opinia-generalizare și rezidă în scrierea unei poezii de 5 rînduri. Esențial este ca cel ce scrie poezia de 5 versuri să respecte structura acestui text, dar și să-și cultive creativitatea.

Aplicare

La finele unei discuții libere sau pe un text literar, profesorul va explica tehnica cinquains, ea constînd în scrierea unei poezii de 5 versuri după cum urmează:

- 1 substantiv cu statut de titlu ;
- 2 adjective determinative pentru acel substantiv;
- 3 verbe, eventuale predicate ale acelui substantiv-subiect;
- 4 cuvinte, oricare ar fi, dar care încheagă imaginea generală;
- 1 substantiv echivalent cu primul, la nivel lexical sau intratextual, prin mijlocirea acelor patru cuvinte anterioare.

Operațiile mintale pe care le reclamă scrierea cinquains-ului includ:

- Nominalizarea
- Descrierea
- Generalizarea.

REVIZUIREA CIRCULARĂ

Repere

Pentru definitivarea unui text scris de elevi, se recurge la revizuirea circulară. Este o tehnică prin care se dezvoltă abilitățile de redactare a textului brut și de perfecționare a lui.

Aplicare

Tehnica revizuirii circulare, care se va practica în clasa, este următoarea:

* Prin orice tehnică de scriere, elevii elaborează un text. Subiectul și sarcina sînt aceleași pentru toată clasa sau pentru membrii unei echipe, care se va constitui.

Profesorul va constitui echipe eterogene dintr-un număr egal de elevi (4-6 persoane).

Se vor explica pașii de urmat la revizuirea circulară a textului:

1. Fiecare lucrare se prezintă scrisă lizibil pe o foaie detașată.
2. La fiecare lucrare se atașează o foaie cu clamă sau una în clip-board
3. Lucrările circulă într-un sens (în sens orar)
4. La prima mișcare, fiecare elev primește lucrarea vecinului din dreapta, o citește și, fără a folosi pe text semne de redactare, scrie pe foaia anexată sugestii și observații pentru ameliorarea lucrării. După aceasta, foaia se îndoiaie în așa fel ca următorul cititor să nu poată lua cunoștință de aprecierea cititorului precedent.

5 Procedura se repetă pînă cînd lucrarea și anexa ajung la autor.

- Elevii au timp să ia cunoștință de sugestiile și aprecierile colegilor.
- Elevii discută asupra unor observații concrete, cer detalii, caută împreună cu echipa expresia / formula optimă.
- În clasă sau ca temă de casă, elevii vor redacta textul în varianta-i definitivă.
- Se va atrage atenția asupra necesității de a respecta, în varianta definitivă, norma ortografică, punctuațională, stilistică.

MANUSCRISUL PIERDUT

Repere

Tehnica manuscrisului pierdut este una complementară oricărei alte tehnici de scriere și redactare, care ar deschide o altă perspectivă asupra problemei sau ar genera o lucrare calitativ nouă în comparație cu textele scrise anterior.

Aplicare

- După ce s-a elaborat un text (în cheie de freewriting, agendă cu notițe paralele, imaginație ghidată, maraton etc.), profesorul adună lucrările și, fără a le restitui, dar și fără a fi anunțat în prealabil, reia activitatea de scriere doar în stadiul final adică solicită să se mai scrie o dată varianta finală a textului, fără a repeta toți pașii premergători.
- În atelierul de scriere se simulează situația bine cunoscută în lumea celor care scriu: s-a pierdut manuscrisul, deci el trebuie restabilit.
- Desigur, unii elevi vor încerca să-și amintească absolut veridic, textual și literalmente, ce au scris în varianta prezentată profesorului, dar această risipă de efort mnemonic trebuie oprită, iar munca elevilor orientată spre "descoperirea" unui text nou.
- Acum elevii își vor scrie textul, probabil renunțînd la ideea de a-l restabili pe cel dat profesorului, și vor căuta să valorifice alte aspecte ale problemei, să o vadă din altă perspectivă
- Profesorul va compara lucrările și le va permite elevilor să o facă. E bine să le dăm timp pentru a discuta și pentru a relata despre modificările pe care le-au făcut cu bună-știință.

CONTROVERSA ACADEMICĂ

Repere

Este o activitate de învățare prin cooperare, apropiată de alte tehnici axate pe dezbateri.

Aplicare

- Profesorul prezintă clasei un subiect controversat, citind un text sau un studiu de caz, și formulează în baza lui o întrebare binară
- Elevii sînt repartizați în grupuri cîte 4. În fiecare grup doi elevi se situează pe poziția pro și doi pe poziția contra.
- Inițial, elevii lucrează în perechi: cei de pe o poziție își discută și structurează argumentele. Discuția durează 7-8 minute.
- Acum perechile se desfac și unul de pe poziția pro discută cu unul de pe poziția contra. Pentru aceasta le acordăm 4-5 minute.
- Perechile se re-formează original, compară noile argumente, elaborînd o listă nouă, completată de argumente. Acordați-le 4-5 minute.
- Începe dezbateri subiectului. Fiecare parte își prezintă poziția. Urmează o dezbateri a argumentelor fiecărei părți.
- În final, fiecare parte face o declarație asupra propriei poziții.
- La încheierea dezbaterii, elevii ar putea fi rugați să scrie 10 minute (freewriting) ceea ce gîndesc despre subiectul propus.

CONTROVERSA CONSTRUCTIVĂ

Repere

Este o tehnică aplicabilă în cazul cînd obiectivul nostru este a-i ajuta pe elevi să-și prezinte argumentele proprii, dar și să asculte atent partea adversă. Subiectul ales pentru a proba activitatea nu trebuie să fie prea emoționant, prezentîndu-li-se elevilor în forma unui studiu de caz sau a unei povestiri.

Aplicare

- Clasa este împărțită în două grupuri, fiecare avînd sarcina de a susține o opțiune. În interiorul grupului, elevii se împart în perechi.
- Perechile parcurg împreună materialul prezentat și elaborează argumentele comune în favoarea opțiunii enunțate.
- Fiecare pereche prezintă grupului lista argumentelor sale.
- Elaborînd o listă comună, grupul (mai întîi cel care optează pentru) își prezintă argumentele grupului advers
- La această etapă, grupul advers doar adresează întrebări de precizare oponentilor.
- Apoi își prezintă argumentele grupul al doilea, iar primul îi adresează doar întrebări de precizare.
- **Acum rolurile se schimbă.**
- Grupurile se întrunesc din nou, dar de această dată discută argumentele părții adverse și elaborează doar 5, pe care le consideră probante.
- Grupurile se confruntă din nou, pentru a-și prezenta listele cu argumente. Deocamdată, se pot pune doar întrebări de clarificare.
- **Acum începe dezbateri.**
- Elevii vin în fața auditoriului cu argumentele pe care partea adversă le-a considerat elocvente pentru poziția pe care au susținut-o inițial.
- La încheierea dezbaterii, elevii vor fi rugați să - și exprime în scris poziția pentru care optează personal (nu pe care au susținut-o atunci cînd i-a repartizat profesorul!). Această argumentare scrisă poate avea următoarea structură:
 - Declarația poziției;
 - Prezentarea argumentelor ce sprijină această poziție;
 - Declarația de încheiere (modul în care argumentele sprijină poziția)

LECTURĂ ÎN PERECHI. REZUMATE ÎN PERECHI

Repere

Este o tehnică de lectură a textului cu informații complicate sau numeroase.

Aplicare

/ Elevii formează perechi și aceste perechi sînt constante pe tot parcursul lecției. Fiecare pereche primește un număr de ordine, de la 1 la 4.

/ Profesorul pregătește un text pe care îl împarte în 4 fragmente. Fiecare pereche cu numărul 1 va lucra ulterior cu o pereche cu numărul 2, o pereche cu numărul 3 și una cu numărul 4.

/ În fiecare pereche elevii distribuie două roluri: cel de reporter și cel de interlocutor.

/ Elevii citesc fragmentul care le revine și se pregătesc să rezume informația, să pună întrebări și să răspundă la ele.

În continuare, activitatea se desfășoară astfel:

- Elevul cu rol de reporter relatează în propriile lui cuvinte despre ce a fost vorba în fragment;
- Elevul cu rol de interlocutor, care tot a citit acest fragment îl ascultă cu atenție pe partenerul său și îi pune întrebări, pentru a extrage cât mai multe informații.
- Apoi elevii își schimbă rolurile. Alternativa ar fi ca elevii să-și schimbe rolurile, cercetînd fragmentul ce le-a revenit pe părți.
- Urmează ca fiecare pereche să prezinte celorlalte perechi din grup despre ce a fost vorba în secțiunea ei și să răspundă la întrebările colegilor.
- Profesorul alege cine va prezenta clasei întregi fragmentul, nominalizîndu-se o pereche și ambii parteneri se implică în predare.
- Este important ca elevii să mediteze și asupra felului în care vor prezenta materialul (în ce formă grafică, cu ce mijloace etc.)

COLȚURI

Repere

Învățarea prin colaborare, concepută în această cheie, urmărește scopul organizării și desfășurării unor dezbateri și discuții în contradictoriu. (A se vedea și: Pînza discuției, Controversa constructivă, Controversa academică.) Obiectivul urmărit este de a-i face pe elevi să ia o atitudine în legătură cu problema discutată și să o poată susține. La fel de importante apar și flexibilitatea, și atenția cu care elevii trebuie să se asculte.

Aplicare

/ Profesorul alege un subiect discutabil, sugerat de un text artistic sau publicistic. Alternativ, s-ar putea lua în discuție un subiect inspirat din viață.

/ Se face o scurtă prezentare a problemei, pentru a familiariza pe toată lumea cu subiectul și divergențele. Aici s-ar putea lista și argumentele adepților ambelor poziții.

/ Se reperează pozițiile pe care le pot adopta participanții la discuție.

/ Elevilor li se acordă timp pentru a-și exprima în scris opinia și a recurge la acele argumente, care li se par mai convingătoare.

/ În dependență de poziția pe care o împărtășesc, elevii sînt rugați să treacă în colțuri opuse. Dacă cineva nu aderă la nici o părere, el rămîne în mijloc, de-a lungul peretelui.

/ Timp de 5 minute, participanții își aduc la cunoștință ce au scris și aleg 2 purtători de cuvînt, care să-i reprezinte în dezbateri.

/ Acum începe dezbaterea. Fiecare grup are cuvîntul, ca să-și exprime succint punctul de vedere și argumentele.

/ Dezbaterea continuă între diferiți membri ai grupului și profesorul încurajează discuțiile.

- / Se revine asupra argumentelor, elevilor solicitându-li-se explicații și comentarii.
- / După ce profesorul generalizează, elevii sînt încurajați să se deplaseze în conformitate cu părerea pe care o au acum Mișcarea poate fi însoțită de argumentarea scrisă a modificării sau înscrierea ideilor pe cartele.
- / Cînd discuția s-a încheiat și fiecare participat a ocupat locul respectiv, grupele sînt rugate să-și rezume punctul de vedere.
- / Acum fiecare elev își exprimă în scris poziția și argumentele.

MASA ROTUNDĂ - CERCUL

Repere

Tehnica **masa rotundă** (în varianta scrisă) - **cercul** (în varianta orală) se construiește pe principii similare brainstorming-ului / brainwriting-ului, dar, în plus, îi obligă pe toți participanții să-și expună opinia, să contribuie la soluționarea problemei etc.

În cadrul cercului sau a mesei rotunde, toți participanții pe rînd, în consecutivitatea în care sînt așezați, vorbesc la un subiect sau scriu în continuarea celor notate deja de colegi. Nimeni nu se poate eschiva atunci cînd îi vine rîndul!

Aplicare

- În dependență de sarcina pe care trebuie s-o rezolve, profesorul creează echipe mici de cîte 4-6 persoane sau îi încadrează pe toți elevii în același cerc.
- Profesorul abordează un subiect, fie că e vorba de o discuție sau de o definiție a conceptelor cunoscute.
- De la un anumit elev, care scrie primul, foaia circulă din mână în mână, în același sens (bunăoară, orar) și fiecare își aduce opinia în discuție sau contribuția la definiție.
- Dacă este important să se știe care e contribuția fiecărui elev la desfășurarea procesului dat, se va insista ca fiecare elev din echipă să scrie cu o altă culoare.
- După ce se încheie un cerc, se analizează și se generalizează informația acumulată în acest fel.
- Este oportun să se comenteze 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.

MÎNA OARBĂ

Repere

Este o modalitate de lucru care urmărește, drept obiectiv, dezvoltarea abilităților de a structura logic și a ordona materia studiată. Se utilizează la etapa realizării sensului.

Aplicare

- Profesorul distribuie elevilor materia care urmează a fi studiată, repartizată în cîteva părți.
- Elevii formează echipe de cîte 3-4.
- Fiecare elev își studiază partea, pentru a o putea prezenta colegilor de echipă.
- Elevii din echipă lucrează împreună, pentru a stabili ordinea cea mai bună în care trebuie prezentate informațiile.
- Fiecare elev își relatează informația și, cînd toți au avut cuvîntul, echipa discută logica ordonării materiei.
- Elevii își pot pune întrebări, dar nu au voie să se uite în textele celorlalți.
- După ce materialul a fost organizat, elevii discută despre el ca întreg, încercînd să-l vadă în integritatea lui
- Elevii trebuie să fie dispuși să re-organizeze materia, dacă, în timpul discuției, se constată că există o variantă mai bună, precum și să-și justifice / argumenteze opțiunea.
- Se debrifează strategia în care au lucrat și motivele pentru care au preferat această ordine.

TURUL GALERIEI

Repere

Este o tehnică eficientă pentru studierea subiectelor, a căror esență se poate reprezenta grafic (pe tablă, pe poster). Ea reclamă mișcarea elevilor prin clasă, fiindcă ei se vor deplasa de la un poster la altul.

Aplicare

- Profesorul formează grupuri din 3-4 elevi, care iau în discuție un subiect.
- Esența celor discutate și elaborate, va fi exprimată într-o schemă / diagramă / formulă verbală laconică, afișată la vederea tuturor.
- La semnalul profesorului, grupele circulă prin sală, de la un poster la altul, le examinează, notându-și direct pe poster observațiile și întrebările, comentariile scrise
- După încheierea circulației, grupurile își examinează posterele, analizează notițele colegilor, le compară cu posterele altor echipe.
- Se face aprecierea și debriefarea lucrului.

Exemple de aplicare atehnicilor interactive la lecțiile de dirigenție

Metoda proiectului (Proiectul Revista ECO a clasei)

Obiective:

- Dezvoltarea capacităților de proiectare a unor activități în scopul realizării unui obiectiv ecoeducațional;
- Dezvoltarea capacităților de colectare/prelucrare a informației, de comunicare în formă scrisă;
- Motivarea pentru inițiative în folosul școlii.

Mod de desfășurare:

1. Motivarea elevilor pentru a participa la concursul de selectare a membrilor colegiului de redacție.
2. Selectarea prin concurs a membrilor colegiului de redacție și repartizarea responsabilităților.
3. Organizarea ședințelor de lucru în vederea stabilirii rubricilor revistei.
4. Colectarea informației pentru materialele care vor fi publicate pe paginile revistei.
5. Redactarea materialelor.
6. Tehnoredactarea și redactarea articolelor.
7. Tipărirea revistei.
8. Evaluarea activității pe parcurs și la final.
9. Acțiuni în vederea extinderii activității de editare a revistei.

Metoda Linia timpului

Înregistrarea sărbătorilor ecologice organizate de clasă - Școală.

Facilitatoarea schimbului de informații în cadrul grupului despre anumite fapte/evenimente din sărbătorile ecologice organizate de clasă/Școală.

Mod de desfășurare:

1. Formarea grupurilor de elevi (4-5 persoane în grup).
2. Fiecare grup are drept sarcină să deseneze o linie a timpului și să fixeze pe ea evenimente/fapte care au avut loc în colectivul clasei/ în Școală pe parcursul unei anumite perioade de timp. Pot utiliza cifre, simboluri, imagini etc.
3. Un reprezentant al grupului, timp de 2-3 min. va prezenta produsul activității.
4. În final se desfășoară o discuție pe marginea celor prezentate de elevi.

Tehnica 6-3-5. Se lucrează fără se de discute în grupuri de 6 elevi; fiecare elevi scrie câte 3 idei (soluții) pentru problema deșeurilor menajere și astfel foaia cu tabelul, ce va fi prezentat mai jos, circulă, făcând 5 mișcări în cadrul grupului de 6, până ajunge la elevul de la care a pornit, apoi, în cadrul grupului de 6, sunt discutate toate ideile și sînt selectate cîteva mai originale, care vor fi prezentate celorlalți elevi).

Prenumele	Ideea (soluția) I	Ideea (soluția) II	Ideea (soluția) III
-----------	----------------------	-----------------------	------------------------

Ion	colectare	reciclare	reutilizare

Tehnica Licitatie (fiecare participant găsește o soluție pentru problema abordată și o prezintă într-un mod cât mai original în cadrul „licitației”).

Tehnica CINQUAIN (Poezie de cinci versuri):

I - un singur cuvânt care denumește subiectul (substantiv);

II - 2 cuvinte care descriu subiectul (2 adjective);

III - 3 cuvinte care exprimă acțiunea (verbe, eventual la gerunziu);

IV - 4 cuvinte care exprimă sentimentul față de subiect;

V – un cuvânt care exprimă esența subiectului (reexprimarea esenței).

Exemplu:

Apa

Incoloră, inodoră

Îngheață, dizolvă, se volatilizează

Apa e izvorul vieții

Miracol

Metoda Observarea. Se propune elevilor să observe fenomenele ce au loc în mediul înconjurător. „Când ieși afară privește atent(ă) în jur. Încearcă să observi fenomenele ce au loc în special, fii atent la cele mai ciudate, neobișnuite”.

Exemplu: Unele corpuri plutesc pe apă, iar altele se scufundă sau castraveții din curte arătau foarte bine înainte de ploaie, iar după – au început să li se usuce frunzele. Puneți întrebări de tipul celor de mai jos în legătură cu aceste fenomene: Care sunt cauzele apariției acestui fenomen? Cum poate fi explicat el? ce cred eu despre acest fenomen? De ce cred așa? care sunt argumentele mele în acest sens?

Brainstorming. Elevii sunt rugați să-și imagineze ce se poate întâmpla dacă: - plantele ar dispărea; - apele ar fi poluate; - aerul ar fi irespirabil. Se explică pe înțelesul elevilor sensul termenilor: mediu, poluare, protecția mediului, garda de mediu, echilibru ecologic.

Miniexperimnte. Activitatea se desfășoară pe grupe. Cerințe formulate:

- Observați și comparați frunzele unor flori plantate în rîndul unui sens giratoriu cu frunzele aceluiași fel de flori plantate în parc.
- Care ar fi cauzele diferențelor evidente?
- Presărați praf de ciment pe frunze unor plante. Ce observați? stropiți o parte din frunze cu apă. Ce remarcați după 15 min.?

Tehnica Masa rotundă (în varianta scrisă) – cercul (în varianta orală) se construiește pe principii similare brainstorming-ului/brainwriting-ului, dar, în plus, îi obligă pe toți participanții să-și expună opinia, să contribuie la soluționarea problemei etc.

În cadrul cercului sau al mesei rotunde, toți participanții, pe rînd, în consecutivitatea în care sunt așezați, vorbesc într-un subiect sau scriu în continuarea celor notate deja de colegi. Nimeni nu se poate eschiva atunci cînd îi vine rîndul!

În funcție de sarcina pe care trebuie s-o rezolve, se creează echipe mici de 4-6 persoane sau educatorul îi încadrează pe toți elevii în același cerc.

De la un anumit elev, care scrie primul, foaia circulă din mîină în mîină, în același sens (bunaoară, oral), și fiecare își prezintă opinia în discuție sau își dă contribuția la definire.

După ce se încheie un cerc, se analizează și se generalizează informația acumulată în acest fel.

Este oportun să se comenteze 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 pretează discuției în mai multe probleme:

- Desenul animat este 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?

Pentru cercetarea unui text științific, pentru învățarea unei informații noi, este utilă și recomandabilă aplicarea tehnicilor de lectură intensivă, de interogare multiprocesuală și a interviului în trei trepte.

Lectura intensivă este o tehnică de lucru pe textul științific și are drept obiectiv formularea unor întrebări la care se va căuta un răspuns în timpul citirii. Tehnica respectă etapele-cadru și în faza pregătitoare – evocare – se stabilește o sarcină ce ar focaliza atenția participanților asupra materialului ulterior. Spectrul de strategii posibile pentru evocare este vast; strategiile pot fi combinate.

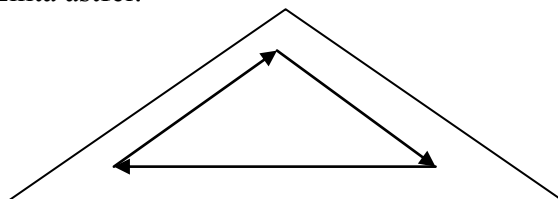
La finele evocării, profesorul s-a documentat asupra cunoștințelor actuale ale elevilor privind subiectul respectiv și a pregătit terenul pentru realizarea sensului.

Urmează realizarea sensului – lectura parțială a textului, care nu durează mai mult de 15-20 min, după care se verifică:

- a) Dacă s-a atestat răspunsul la întrebări;
- b) Dacă informația din text coincide cu ideile anterioare ale elevilor.

Activitățile se reiau în aceeași consecutivitate pentru următorul fragment (următoarele fragmente), modificându-se doar tehnica de evocare și reflecție.

Interviul în trei trepte este o tehnică de învățare prin colaborare, în cadrul căreia partenerii se intervieveză reciproc în legătură cu un anumit subiect. În timpul interviului, un al treilea membru al echipei îndeplinește funcția de secretar și înregistrează toate informațiile. Prin rotație, fiecare dintre participanți este și interviuat, și secretar, și persoana care intervieveză. Grafic, tehnica se prezintă astfel:



Se creează echipe de câte 3 persoane și se urmărește să se distribuie rolurile și să se decidă asupra schimbărilor ulterioare de rol. Elevii au la îndemână textul (poate fi chiar și un paragraf din manual) și pot să-l utilizeze atât pentru formularea întrebărilor, cât și pentru a găsi răspunsul.

Fiecare elev are timp limitat pentru interviu, de exemplu, 3 minute.

Tehnicile menționate se pot aplica, în clasele medii, pe texte de tipul celui citat mai jos. La încheierea activității, se vor pune în discuție întrebările pe care elevii înșiși le vor considera interesante. Esențial în aplicarea acestor tehnici este faptul că elevii nu doar citesc textul și încearcă să-l menționeze sau să-l înțeleagă, ci și analizează informația din diferite ipostaze și își activează diferite inteligențe.

O tehnică de cercetare în profunzime a textului literar sau științific este interogarea multiprocesuală. Pentru început, profesorul sau educatorul ca formula întrebări din toate domeniile (de toate tipurile) și, după ce vor fi prezentate răspunsurile adecvate la aceste întrebări, se va examina modalitatea de a construi întrebarea.

Interogarea multiprocesuală constă în formularea unor întrebări de niveluri diferite și lansarea lor în consecutivitatea firească a operațiilor intelectuale (după B.Bloom, adaptat de Sanders). Măiestria de a lansa o întrebare adecvată situației și de a valorifica din plin – tehnica

ce stă la îndemîna profesorului – se va completa pe măsură ce elevii vor asimila și ei diverse tehnici de formulare a întrebărilor.

Se dă textul :

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 cînt un șir lung de furnici intră în casă la o hrană preferată. O legendă a băștinașilor din America povestește că, demult, Pămîntul era acoperit de apă. Creatorul a făcut apoi furnici, care s-au înmulțit în număr mare și au format uscatul. Legenda susține că acesta este motivul pentru care totdeauna găsim furnici, oriunde am săpa în pămînt.

Există peste 6 000 de specii de furnici, cunoscute în toată lumea. Deși cele mai multe specii trăiesc în zona tropicală, există multe și în regiuni temperate, iar 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 – aceste se văd cel mai adesea mișunînd 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 ramurile, cu o înălțime de peste 150 cm și diametrul de 300 cm. Fiecare cuib are o mulțime de galerii, prin care furnicile circulă liber, și camere în care sunt crescuți lavrele și puii. Aceste larve sunt hrănite de către lucrătoare.

În zona tropicală, armate de furnici-legionari trăiește la suprafața solului, deplasîndu-se în grupuri mari. Aceste coloane de furnici feroce străbat pădurea, omorînd și mîncînd orice animal le iese în cale.

Furnicile țesătoare, care cuibăresc în copaci, își fac cuiburi din frunze, legînd frunzele laolaltă cu fire de mătase. Firul de mătase este produs de către larve, pe care furnica matură le ține între fălci ca pe niște ace de cusut vii, în timp ce frunzele 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 stăpîni.

În timp ce albinele sunt utile omului datorită mierii pe care o produc, furnicile și viespile, deși uneori supărătoare, sunt importante pentru reducerea numărului de insecte dăunătoare.

Întrebări posibile:

Întrebări literare cer informații exacte și răspunsurile pot fi găsite în text. Elevul trebuie doar să repete ceea ce s-a afirmat deja, pentru a răspunde corect. Aceste întrebări reclamă un efort minim din partea elevului, dar riscurile de a da un răspuns greșit sunt mari. Tocmai pentru acest tip de întrebări este certă limita dintre corect – greșit.

Despre ce categorii de furnici relatează textul?

Cîte specii de furnici sunt cunoscute?

Întrebările de traducere reclamă o modificare a informației, o restructurare a ei în imagini diferite. Textul verbal lecturat se va completa prin întrebări de felul: Ce ați văzut? Ce ați auzit? Ce ați simțit etc. Aceste întrebări creează o nouă experiență senzorială, care trebuie tradusă în limbaj verbal. Și explicarea cuvintelor, traducerile propriu-zise dintr-un idiom în altul se pretează, în linii mari, acestui tip de întrebări.

Cum arată regina furnicilor?

Ce înseamnă cuvîntul pavaj?

Întrebări interpretative cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, definiții, valori. Elevul trebuie să-și dea seamă cum se leagă diverse concepte pentru a avea un sens. Aceste

enunțuri interogative se vor structura pe relevarea unor legături și pe indemnul de a le argumenta:

De ce unele categorii de furnici sunt supranumite soldați, țesătoare, înrobitoare?

Întrebări aplicative oferă posibilitatea de a rezolva problemele autentice, probleme de logică sau de dezvoltare raționamentele dintr-un text. Răspunsurile la acest fel de întrebări cer o racordare a modalității de a gândi logic la diferite probleme și situații din viața cotidiană.

Ce se întâmplă cu un furnicar la moartea reginei?

Cum trebuie să procedeze un om care se întâlnește cu furnicile-legionari?

Întrebările analitice se formulează pentru a cerceta în profunzime problema sau textul literar, examinându-le din unghiuri diferite. Prin formularea acestui tip de întrebări (gen Există și alte opinii privind cazul descris? V-au convins argumentele autorului? Etc.), profesorul creează oportunitatea de a vedea lucrurile din diverse perspective, de a analiza minuțios problemele și de a-și expune logic argumentele și contrargumentele.

Ce a adus la formarea în natură a altor specii de furnici?

De ce într-un furnicar indivizii au funcții diferite?

Întrebări sintetice încurajează rezolvarea creativă, nestandard a problemelor. Pentru a răspunde la întrebările sintetice, elevii vor face apel la toate cunoștințele pe care le au și la experiență, vor oferi scenarii alternative de soluționare a problemelor. Întrebările de tipul: Ce ar fi putut face personajul ...? Cum s-ar fi dezvoltat subiectul dacă ...? Obligă elevul să se implice personal și să propună o soluție, fără să o aibă de-a gata.

Ce se întâmplă într-o grădină unde stăpînul stîrpește furnicile?

Lupta cu insectele dăunătoare poate afecta și furnicile?

Întrebări evaluative reclamă aprecieri din partea elevilor, urmînd ca ei să dea calificativele bun/rău, corect/greșit, în funcțiile de standarde definite chiar de către dînsii și cu referire la un subiect studiat. Abordarea unor întrebări evaluative îi dă elevului posibilitatea de a-și personaliza procesul de învățare, de a-și însuși cu adevărat noile idei și concepte. Sunt aplicabile atît pe texte literare, cît și pe lucrări științifice.

Pentru cine este folositoare munca furnicilor?

De ce furnica este un simbol al hărniciei?