

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

Facultatea Pedagogie
Laboratorul Ecoeducație

Saranciuc-Gordea Liliana, Sadovei Larisa

TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII
(suport de curs)

Chișinău, 2013

Aprobat pentru editare prin decizia Consiliului Facultății de Pedagogie al UPS „Ion Creangă” din 27.11.2013

Lucrarea este elaborată în conformitate cu curriculumul universitar.

Autor:

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

Sadovei Larisa, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Recenzenți:

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

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

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

Saranciuc-Gordea, Liliana.

Teoria și metodologia instruirii: (suport de curs) / Saranciuc-Gordea Liliana, Sadovei Larisa; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Pedagogie, Lab. Ecoeducație. – Chișinău: S.n., 2013 (Tipogr. UPS „I.Creangă”). – 336 p.

1 disc optic electronic (CD-ROM): sd., col., 13 x 13 cm.

Titlu preluat de pe eticheta discului.

Cerințe de sistem: Windows98/2000/EXP, 32 Mb hard.

ISBN 978-9975-46-177-1.

37.016

S 23

Cuprins

Programa analitică la cursul Designul instrucțional și mediul de instruire	6
Unitatea 1. Introducere.....	17
1.1. Definiere. Concepte fundamentale-TMI.....	17
1.2. Locul și rolul Teoriei și metodologiei instruirii în sistemul științelor pedagogice/educative	20
1.3 Problematika Teoriei și metodologiei instruirii	21
1.4 Funcțiile Teoriei și metodologiei instruirii	22
1.5 Orientările valorice promovate la nivelul Teoriei și metodologiei instruirii.....	22
Sarcină de lucru , teme de reflecție, evaluare și autoevaluare.....	23
Jurnal de unitate	23
Bibliografie	24
Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste	24
Unitatea 2. Didactica generală-TMI	27
2.1 Didactica generală – teoria generală a procesului de învățământ	28
2.2 Didactica tradițională și didactica modernă.....	31
2.3 Didactica postmodernă.....	33
2.4 Didactica generală și didacticile speciale	36
2.5 Didactica generală - teoria și metodologia instruirii.....	38
Sarcină de lucru, teme de reflecție, evaluare și autoevaluare.....	41
Jurnal de unitate	42
Bibliografie	43
Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste	44
Unitatea 3. Procesul de învățământ obiect de studiu al didacticii	48
3.1 Procesul de învățământ - cadrul de realizare al instruirii	49
3.2 Conținutul procesului de învățământ	63

3.3 Procesul de învățămînt ca proces de predare, învățare, evaluare	93
3.3.1 Predarea.....	93
3.3.2 Învățarea.	111
3.3.3 Evaluarea.....	128
Sarcină de lucru, teme de reflecție, evaluare și autoevaluare.....	134
Jurnal de unitate	135
Bibliografie	135
Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste.....	136
Unitatea 4. Normativitatea activității didactice	138
4.1. Conceptul de principiu didactic	139
4.1.1 Normativitate didactică.....	146
4.2 Sistemul principiilor didactice	153
Sarcină de lucru, teme de reflecție, evaluare și autoevaluare.....	164
Jurnal de unitate	165
Bibliografie	165
Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste.....	166
Unitatea 5. Metodologia și tehnologia instruirii	169
5.1. Delimitări conceptuale	169
5.2 Funcțiile metodelor	177
5.3 Clasificări ale metodelor	179
5.4 Prezentarea analitică principalelor metode didactice	185
5.5 Prezentarea unor metode pentru dezvoltarea creativității, a gândirii critice.....	203
5.6 Mijloacele de învățămînt.....	207
5.6.1 Clasificarea mijloacelor de învățămînt	211
Sarcină de lucru, teme de reflecție, evaluare și autoevaluare.....	221
Jurnal de unitate	221
Bibliografie	221
Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste.....	223

Unitatea 6. Modalități de organizare a activității didactice	230
6.1. Dimensiuni ale organizării procesului de învățămînt	231
6.2 Sistemul de învățămînt pe clase și lecții	236
6.3 Lecția ca microsistem pedagogic. Principalele tipuri de lecții și structura acestora	250
6.4 Structura/etapele lecției	262
Sarcină de lucru , teme de reflecție, evaluare și autoevaluare.....	270
Jurnal de unitate	271
Bibliografie	271
Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste.....	272
Unitatea 7. Proiectarea activităților educaționale	276
7.1 Proiectarea pedagogică – activitate de anticipare și de pregătire a activității didactice.....	276
7.2 Proiectarea tradițională și proiectarea curriculară.....	287
7.3 Design-ul instrucțional Algoritmul proiectării didactice	289
7.4 Niveluri ale proiectării didactice.....	297
7.5 Evaluarea eficienței lecției.....	313
Sarcină de lucru, teme de reflecție, evaluare și autoevaluare.....	317
Jurnal de unitate	318
Bibliografie	318
Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste.....	319
Sarcini pentru seminarii	323
Anexe	329

Programa analitică : Teoria și Metodologia Instruirii / Designul instrucțional și mediul de instruire	
1. Denumirea universității:	UPS „I. Creangă”
2. Denumirea programului de studii:	
3. Ciclul:	I licență
4. Denumirea cursului:	Teoria și Metodologia Instruirii / Designul instrucțional și mediul de instruire
5. Codul cursului:	F.02.O.08
Autor	Saranciuc-Gordea Liliana, dr. ped., conf. univ.
6. Facultatea/catedra responsabilă de curs:	Pedagogie/Pedagogia Învățământului 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	Lucrarea se adresează studenților specialității Pedagogia învățământului primar în vederea abilitării viitorilor învățători în conceperea și derularea activităților didactice formale, ca modalități esențiale de realizare a obiectivelor fixate prin programele de formare și constituie un suport didactic pentru cursul „TMI”/“Designul instrucțional și mediul de instruire”, dar va fi utilă tuturor celor interesați de formarea și dezvoltarea personalității în devenire.
11. Competențe dezvoltate în cadrul cursului.	
<ul style="list-style-type: none"> - definirea conceptelor: TMI; DG-DS; PÎ: P-Î-E; TI; FO-L; Pr. Ped.-PD; - identificarea: problematicii, funcțiilor, orientărilor valorice la nivelul TMI; specificului DG în evoluție-DT-DM-DP, DS; conținutului PÎ; sistemului Prin. Did.; funcțiilor metodelor și mijloacelor de instruire, formelor de organizare a procesului de învățământ; structurii lecției după secvențele instrucționale; deosebirilor existente între proiectarea tradițională și curriculară; - compararea elementelor de conexiune a procesului de învățământ: P-Î-E; tipurilor și variantelor de lecții; algoritmului de proiectare didactică și a nivelurilor ale proiectării didactice; - clasificarea Pr. Did; metodelor și mijloacelor didactice; - construirea itinerarului de conexiune: a P-Î-E; legi pedagogice - principii pedagogice - norme pedagogice - reguli pedagogice - metodă de învățământ, care constă în normativitatea didactică în ciclul primar; 	

- reprezentarea conținutului metodelor didactice și a mijloacelor de învățământ specifice învățământului primar;
- reconstruirea structurii lecției didactice acceptabilă sistemului de învățământ din RM.

12. Finalități de studii realizate la finele cursului:

La finele cursului la nivel de cunoaștere studenții vor fi capabili:

- să definească TMI ca știință pedagogică fundamentală;
- să analizeze conceptele fundamentale ce schițează esența științei;
- să interpreteze locul și rolul TMI în sistemul științelor educației/pedagogice;
- să cunoască problematica generală a Teoriei și metodologiei instruirii;
- să cunoască problematica și evoluția didacticii generale pe fondul căreia s-a structurat teoria și - metodologia instruirii;
- să înțeleagă conexiunile educaționale între didactica generală și teoria și metodologia instruirii;
- să definească didactica generală ca teorie generală a procesului de învățământ, folosindu-se, în acest scop, inclusiv de etimologia și evoluția semanticii conceptului de “didactică”;
- să definească PÎ;
- să determine esența cadrului de realizare a instruirii în PÎ; poziția și funcția procesului de învățământ în cadrul instituției școlare;
- să definească conținutul PÎ; PÎ în sens restrâns-curriculum- curriculum național-curriculum școlar;
- să relateze despre conținutul documentelor școlare; PÎ ca proces de P-Î- E;
- să definească conceptul de: legi pedagogice, principii pedagogice, norme pedagogice-normativitate pedagogică-regula pedagogică; principiu didactic-normativitate didactică;
- să definească conceptele de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu didactic, mijloc de învățământ, strategie didactică
- să prezinte funcțiile metodelor și mijloacelor didactice ;
- să prezinte principalele modalități de organizare a activităților didactice;
- să identifice trăsăturile specifice ale sistemului de organizare a învățământului pe clase și lecții;
- să definească lecția ca formă principală de organizare a procesului de învățământ;
- să stabilească locul proiectării didactice în ansamblul activității profesorului;
- să clasifice conceptele cu care se operează în domeniul proiectării didactice.

La nivel de aplicare:

- să diferențieze funcțiile acestei științe ca teorie și ca metodologie a procesului de învățămînt;
- să argumenteze orientările valorice promovate de TMI;
- să argumenteze de ce și în ce sens J.A.Comenius a fost și este apreciat de comunitatea internațională drept “părintele didacticii”, iar secolului al XVII-lea i s-a dat și numele de “secolul didacticii”; să exemplifice contribuția altor mari pedagogi (J.Locke, J.J.Rousseau, J.H.Pestalozzi, J.F.Herbart, A.W.Diesterweg, K,D.Ușinski) la constituirea și dezvoltarea didacticii clasice;
- să evalueze rolul noilor achiziții ale cercetărilor din psihologia învățării, sociologia educației și proiectarea instruirii la trecerea de la didactica clasică la didactica modernă;
- să analizeze elementele de continuitate și diferențele dintre didactica clasică, didactica modernă și didactica postmodernă;
- să relaționeze didactica generală cu didacticile speciale/metodicile predării-învățării diferitelor discipline;
- să argumenteze logica „creșterii” actuale a cercetărilor în didacticile speciale;
- să demonstreze că evoluțiile ce se produc în didacticile speciale, sub efectul intensificării cercetărilor, nu slăbesc, ci, dimpotrivă, sporesc operațional-funcțional relațiile între didactica generală și didacticile speciale;
- să argumenteze logica și viitorul didacticilor speciale pe arii curriculare;
- să precizeze componentele procesului de învățămînt ;
- să compare caracteristicile generale și funcțiile ale PÎ ; sensul epistemologic al conceptelor : competență-competență școlară-performanță ; competență specifică-subcompetență-conținuturi-activități de învățare/evaluare-obiective operaționale,
- să stabilească legături între componentele PÎ și elementele PÎ ; între structura PÎ și trăsăturile generale ale PÎ ; între caracteristicile PÎ și funcțiile PÎ ;
- să extindă dimensiunile conținutului PÎ în sens larg și în sens restrîns ;
- să determine specificul fiecărei acțiuni principale desfășurate în cadrul procesului de învățămînt : predarea, învățarea, evaluarea.
- să determine trăsăturile principiilor didactice,
- să explice esența, regulile și specificul fiecărui principiu didactic;
- să argumenteze rolul interacțiunii și simultaneității principiilor în practica

instructiv-educativă precum și consecințele nerespectării lor;

- să clasifice metodele și mijloacele după diferite criterii;
- să descrie principalele metode didactice, specificând avantajele și limitele utilizării lor în activitatea practică ;
- să descrie principalele tipuri de lecții;
- să stabilească relații între diferitele niveluri ale proiectării didactice
- să prezinte modele de proiectare didactică.

La nivel de integrare :

- să conștientizeze semnificația și rolul formativ al acestei științe din perspectiva competențelor necesare viitoarelor cadre didactice.
- să relaționeze între ele diferitele categorii de didactici speciale și, apoi, pe acestea cu didactica generală;
- să evidențieze punctele de vedere ale diferșilor autori cu privire la relația între didactica generală și teoria și metodologia instruirii;
- să esențializeze caracteristicile teoriei și metodologiei instruirii structurate în cadrul didacticii moderne și postmoderne ;
- să reprezinte algoritmul unei competențe școlare;
- să argumenteze rolul indicatorilor competenței școlare asupra determinării structurii competenței școlare;
- să formuleze verbe definitorii corespunzătoare categoriilor de competențe și etapelor unui proces de învățare.
- să creeze clasificări de principii didactice din perspectiva abordării clasice, manageriale, psihologiei educației și dezvoltării, admise de comunitatea pedagogilor, definitorie în orientarea activității educative;
- să abordeze critic nivelul de claritate teoretică al sistemului actual al metodelor.
- să precizeze tendințe de evoluție la nivelul metodologiei și tehnologiei didactice, indicând impactul acestora la nivelul activității didactice ;
- să găsească asemănări și deosebiri între etapele clasice ale lecției și etapele modelului ERRE;
- să argumenteze necesitatea proiectării în desfășurarea disciplinelor specifice învățământului primar pentru care se pregătesc

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; Cultura comunicării pedagogice; Psihologia generală.

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 dezbați, 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 deosebirile.....”. 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 paragraful 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 alta 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 eseul 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 pînă la sfîrșitul 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 examinătorii 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 o bibliografie unde să poți scrie toate sursele pe care le-ai folosit. Universitățile din Vest au tendința să fie foarte stricte atunci cînd 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 parafrazarea – 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 încheia 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 fluență 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: gramatica, 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.

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

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 studentului/grupului cu privire la subiectul respectiv;
- lucrările pe care le face studentul individual sau în grup;
- rezumate;
- eseuri;
- articole, referate, comunicări;
- fișe individuale de studiu;
- proiecte și experimente,
- teme pentru acasă;
- probleme 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 procedeelelor 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.

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

- a) criteriile pentru evaluarea calității portofoliului și a produsului realizat (1-3) ;
- b) criteriile pentru evaluarea calității activității studentului, a procesului pe care l-a parcurs (4-11).

Criterii de apreciere/indici și punctaj acordat la evaluarea portofoliului

Criterii de apreciere/indici	Punctaj	1	2	3	4	5
1. Prezentare: - stabilirea scopului și a obiectivelor urmărite în cadrul portofoliului; - evoluția evidențiată față de prima prezentare a dosarului; - dacă este complet; - estetică generală.						
2. Rezumate: - ceea ce a învățat studentul și succesele înregistrate; - - calitatea referatelor; - - concordanța cu temele date; - - cantitatea lucrărilor.						
3. Lucrări practice: - adecvarea la scop, - eficiența modului de lucru; - rezultatul lucrărilor practice; - dacă s-a lucrat în grup sau individual; - - repartizarea eficientă a sarcinilor.						
4. Reflecțiile studentului pe diferite părți ale						

<p>dosarului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflecții asupra propriei munci; - relecții despre lucrul în echipă (dacă e cazul); - așteptările studentului de la activitatea desfășurată. 					
<p>5. 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 activ-aplicative, logica structurării materialului, argumentarea ideilor, corectitudinea formulării ipotezelor și a verificării lor etc.). 					
<p>6. 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>7. 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>8. Limbajul verbal utilizat/ Rostire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - claritate, accesibilitate ; - audibilitate, ton, ritm, fluidență; *elementele de comunicare paraverbală: - calitățile vocii, intonația, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ; *elemente de comunicare nonverbală: - limbajul mimicogestual, privirea, gesturile și alte elemente de comunicare nonverbală, ținuta generală ; 					
<p>9. Folosirea timpului-Mijloace uzuale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - în limitele alocate, echilibru între secțiunile expunerii; - claritate, conciziune, abilitate. 					
<p>10. Siguranța de sine-impact.</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea capacității proprii; - prezență, dinamism, autoritate. 					

- | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>11. Comportare-Aspecte de comportament altele decât verbale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.

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

Frecvența

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

Conținutul cursului

(Enumerarea tuturor temelor la disciplina dată)

Unitatea 1. Introducere

- 1.1 Definiere. Concepte fundamentale-TMI
- 1.2 Locul și rolul Teoriei și metodologiei instruirii în sistemul științelor pedagogice/educative
- 1.3 Problematika Teoriei și metodologiei instruirii
- 1.4 Funcțiile Teoriei și metodologiei instruirii
- 1.5 Orientările valorice promovate la nivelul Teoriei și metodologiei instruirii

Unitatea 2. Didactica generală-TMI

- 2.1 Didactica generală – teoria generală a procesului de învățământ
- 2.2 Didactica tradițională și didactica modernă
- 2.3 Didactica postmodernă
- 2.4 Didactica generală și didacticile speciale
- 2.5 Didactica generală - teoria și metodologia instruirii

Unitatea 3. Procesul de învățământ obiect de studiu al didacticii

- 3.1 Procesul de învățământ - cadrul de realizare al instruirii.
- 3.2 Conținutul procesului de învățământ
- 3.3 Procesul de învățământ ca proces de predare, învățare, evaluare.
 - 3.3.1 Predarea.
 - 3.3.2 Învățarea.
 - 3.3.3 Evaluarea

Unitatea 4. Normativitatea activității didactice

- 4.1. Conceptul de principiu didactic
- 4.2 Sistemul principiilor didactice
- Unitatea 5. Metodologia și tehnologia instruirii
- 5.1. Delimitări conceptuale
- 5.2 Funcțiile metodelor
- 5.3 Clasificări ale metodelor
- 5.4 Prezentarea analitică principalelor metode didactice
- 5.5 Prezentarea unor metode pentru dezvoltarea creativității, a gândirii critice
- 5.6 Mijloacele de învățămînt
- Unitatea 6. Modalități de organizare a activității didactice
- 6.1. Evoluția în timp a principalelor forme de organizare a procesului de învățămînt
- 6.2 Lecția ca microsistem pedagogic. Principalele tipuri de lecții și structura acestora
- 6.3 Structurarea lecției după secvențele instrucționale
- Unitatea 7. Proiectarea activităților educaționale
- 7.1 Proiectarea pedagogică – activitate de anticipare și de pregătire a activității didactice
- 7.2 Proiectarea tradițională și proiectarea curriculară
- 7.3 Algoritmul proiectării didactice
- 7.4 Niveluri ale proiectării didactice
- 7.5 Evaluarea eficienței lecției

Resurse bibliografice

(Minimum 5, maximum 7 – izvoare de bază)

1. Iucu, R.B., Instruirea școlară. Iași: Editura Polirom. 2001.
2. Panțuru, S., Păcurar, D. C. (coord.), Didactica. Brașov : Ed. Universității “Transilvania”. 1999
3. Stanciu, M., Didactica postmodernă. Suceava: Ed. Universității Suceava. 2003,
4. Nicola, I., Tratat de pedagogie școlară. Ediția a doua revizuită. București: Editura Aramis. 2000
5. Salade, D., (coord.), Didactica. București: EDP. 1982.
6. Moise, C., Elemente fundamentale de didactică. Iași: Editura Ankarom. 1996.
7. Stanciu, M., Didactica postmodernă. Suceava: Ed. Universității. 2003.

Unitatea 1. Introducere

Cuvinte cheie: teorie, metodologie, instruire, teoria și metodologia instruirii.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să definească TMI ca știință pedagogică fundamentală;
- să analizeze conceptele fundamentale ce schițează esența științei;
- să interpreteze locul și rolul TMI în sistemul științelor educației/pedagogice;
- să cunoască problematica generală a Teoriei și metodologiei instruirii;

La nivel de aplicare:

- să diferențieze funcțiile acestei științe ca teorie și ca metodologie a procesului de învățământ;
- să argumenteze orientările valorice promovate de TMI;

La nivel de integrare:

- să conștientizeze semnificația și rolul formativ al acestei științe din perspectiva competențelor necesare viitoarelor cadre didactice.

1.1 Definiere. Concepte fundamentale

Teoria și metodologia instruirii-TMI reprezintă o știință pedagogică fundamentală care are ca obiect de studiu procesul de învățământ ca proces de instruire, pentru a conferi o bază teoretică, științifică practicii instruirii în vederea optimizării ei.

Această știință este, în primul rând, o știință pedagogică fundamentală. Ea face parte din nucleul sistemului științelor educației/pedagogice. Sorin Cristea a precizat că “împreună cu teoria educației – care analizează conceptele pedagogice de bază – teoria instruirii formează nucleul epistemic tare al științelor educației, activat la nivelul pedagogiei generale” (2000, p. 366). Ea vizează deopotrivă teoria instruirii și metodologia instruirii, cercetează teoria instruirii pentru a optimiza practica instruirii.

Unii autori chiar consideră teoria procesului de învățământ (teoria instruirii) ca o subteorie a teoriei despre educație “care

definiște conceptele de bază ale didacticii generale” (Noveanu, E., 1982, p. 13).

R.B.Iucu precizează că “didactica a fost asociată în ultima vreme atît cu teoria instruirii - fapt motivat de obiectul comun de studiu, cît și cu teoria învățămîntului, prin faptul că ambele studiază într-un ansamblu coerent componentele procesului de învățămînt (învățămîntul fiind conceput ca forma cea mai organizată de realizare a instruirii și educației”(2001, p. 29).

Teoria și metodologia instruirii este o dezvoltare actuală a didacticii generale, o parte a didacticii moderne, cu centrare pe instruirea școlară. Ea a rezultat din reconstruirea pedagogiei generale, în urma evoluțiilor sale externe dar mai ales interne.

Conceptele pedagogice fundamentale ale TMI: teorie, metodologie, instruire.

Teoria semnifică o construcție conceptuală, ce uzează de deducții și de validare logică, o sinteză și generalizare a datelor cunoașterii, în vederea formulării unor principii explicative ale dezvoltării unei doctrine. În cazul dat, teoria instruirii exprimă statutul epistemologic al instruirii, faptul că ea este “dusă” în știință, “construită”, explicată și interpretată cu mijloacele și în dimensiunile științei.

Dacă teoria exprimă “înălțarea” cunoașterii, ridicarea ei la rang de știință pentru a putea înțelege și explica mai bine un fenomen, un aspect al realității, în schimb **metodologia** este un fel de “cum s-ar aplica în practică teoria”, un ansamblu de principii normative, de reguli și procedee în spiritul cărora practica devine praxiologie, un ansamblu de procedee utilizate pentru obținerea unor rezultate mai bune.

Roger Mucchielli definește metodologia drept totalitatea metodelor utilizate de o știință și teoria generală asupra acestei totalități. S. Cristea, menționa că “metodologia științei evidențiază importanța construcției teoretice care orientează modalitățile, procedeele și mijloacele de cercetare a realității, aplicabile la nivelul activității umane aflate în studiu, în cazul nostru la nivelul acțiunii de instruire” (2000, p. 247).

Așadar, metodologia instruirii sau a procesului de învățămînt reprezintă astfel teoria care urmărește, prin definirea, clasificarea și valorificarea metodelor, procedeele și mijloacelor didactice în relație optimă cu celelalte componente ale procesului instruirii, să optimizeze în permanență activitatea didactică.

Instruirea semnifică sistemul de comunicare și organizare a învățării pentru achiziția de cunoștințe esențiale și mai ales pentru formarea de capacități, abilități, deprinderi, competențe. Etimologia cuvîntului - lat. **instructio = aranjare, amenajare, construire** – sugerează dimensiunea operațională a conceptului ce definește o activitate complexă ce constă, cum spunea V. Okon, în “a trimite pe cineva – copil, tînar, adult – la școală pentru a-l învăța și a-i asigura, în principal, o cultură, sub îndrumarea cuiva” (apud. Cristea, S., 2000, p. 196). Altfel spus, prin extensiune, instruirea desemnează, cum se exprima R.B.Iucu, “o construcție în spirit” (2001, p. 31) sau, în formularea lui B.F.Skinner, “construcția unor structuri cognitive, operaționale”. Instruirea presupune un educator și un educat, primul asigurîndu-și responsabilitatea pregătirii și formării celuilalt, în sens de asimilare de cunoștințe și formarea capacităților teoretice și practice.

Conținutul conceptului de instruire are o sferă mai restrînsă în raport cu educația – care vizează formarea completă și permanentă a personalității. Așadar, *instruirea este centrată mai mult pe dezvoltarea intelectuală cognitiv-operațională a personalității*. Raportul instruire – educație reprezintă o problemă analizată pe larg mai ales în literatura de specialitate a ultimelor decenii. Cele două concepte fundamentale (instruirea și educația) care reflectă o realitate complexă nu sunt sinonime, dar nici opuse. A reduce educația la instruire înseamnă a limita omul doar la aspectele cognitive ale realității sale. Dar *instruirea* nu este disjunctă în relație cu educația. Ea *este*, de fapt, *nucleul educației* sau, mai corect spus, *instruirea susține fundamentele educației*, prin cunoștințele, capacitățile și atitudinile științifice transmise, conform programelor pedagogice. Formarea-dezvoltarea intelectuală a elevului, ca rezultat principal al instruirii, va sta la baza formării-dezvoltării moral-

civice, estetice, psiho-fizice, tehnologice, permanente a personalității acestuia.

Numele disciplinei de care ne ocupăm – ***teoria și metodologia instruirii*** - reunește cele trei concepte, desemnând știința pedagogică ce se ocupă de instruirea școlară ca teorie și metodologie. Având în vedere relația între instruire și educație, Teoria și metodologia instruirii reprezintă componenta centrală a teoriei educației, intrând în relația de complementaritate cu aceasta.

Calitățile unei teorii a instruirii, așa cum preciza Gilbert De Landsheere, evidente la nivelul practicii procesului de instruire, reflectă capacitatea acesteia de (1992, p. 315):

- a aborda corect realitatea specifică educaților;
- a proiecta inteligibil ceea ce trebuie învățat;
- a dispune de o autentică forță de predicție;
- a propune soluții strategice de rezolvare a problemelor;
- a susține coerența internă a programelor;
- a eficientiza efortul de învățare;
- a realiza experimente;
- a crea tehnici de cercetare adecvate;
- a convinge în diverse situații didactice

1.2. Locul și rolul Teoriei și metodologiei instruirii în sistemul științelor pedagogice/educative

Teoria și metodologia instruirii (TMI) face parte din categoria disciplinelor pedagogice fundamentale, care, împreună cu Teoria și metodologia curriculumului și Teoria și practica evaluării, alcătuiesc nucleul sistemului științelor educației. Interacțiunile sale directe sunt, pe verticală, cu Introducerea în pedagogie sau Fundamentele teoretice și instituționale ale educației iar pe orizontală cu Teoria și metodologia curriculumului și Teoria și practica evaluării. Firește că ea interacționează și cu celelalte științe ale sistemului, prin schimburi informaționale și metodologice. Mai mult, ca știință fundamentală, împreună cu celelalte din categoria respectivă,

sprijină fundamentarea teoretică și optimizarea metodologică a științelor particulare, specializate și ale educației interdisciplinare.

Din perspectiva formării inițiale și continue a cadrelor didactice, Teoria și metodologia instruirii este disciplină fundamentală, indispensabilă acesteia. Nu se poate concepe pregătirea unui viitor cadru didactic fără cunoașterea și formarea în spiritul teoriei și metodologiei instruirii și, la fel, pregătirea continuă a acestuia.

1.3 Problematika Teoriei și metodologiei instruirii

Teoria și metodologia instruirii *abordează procesul de învățămînt* pe două mari coordonate, aflate în relație de complementaritate: *teoria instruirii* și *metodologia instruirii*. Pe coordonata teoretică, sunt investigate *teoriile învățării* ca fundament al teoriilor instruirii. Cele două mari categorii de teorii ale învățării, teoriile constructiviste și, respectiv, teoriile cognitiviste au “decanat” multe elemente în teoriile și paradigmele instruirii. În același context de preocupări, *este cercetată învățarea ca fundament al instruirii, instruirea ca învățare instituționalizată și optimizată, dar și ca fundament al educației, cunoașterea umana, teoriile învățării ca fundament al teoriilor instruirii, paradigmele instruirii, educația ca formare-dezvoltare orientată și valorizată și dezvoltarea ca efect al tuturor, dar și condiționată de societate și de specificul individual*. Cercetarea va continua cu teoriile și modelele instruirii, construite în orizonturile teoriilor învățării. Cunoașterea lor va scoate și mai mult în evidență funcțiile acestora și cerințele pe care trebuie să le îndeplinească în intenția de a fundamenta o practică eficientă a instruirii.

Investigația pe *coordonata metodologică*, facilitată de problematica paradigmelor instruirii, într-o viziune holistică, *va aborda strategiile de instruire* cu toate componentele lor între care un loc aparte îl ocupa cea metodologică începînd cu tipologiile de instruire, trecînd, apoi, la construirea tipologiilor de instruire, structura strategiilor de instruire (metode, mijloace și forme de organizare a instruirii, interacțiuni și relații instrucționale),

perspective moderne în abordarea strategiilor instruirii și ajungând la proiectarea strategiilor de instruire

1.4 Funcțiile Teoriei și metodologiei instruirii

Funcțiile teoriei și metodologiei instruirii intervin în mod expres la două nivele: *normativ și prescriptiv*.

La nivel *normativ*, este vizată dimensiunea funcțional-structural-operațională a procesului de instruire, care marchează cadrul epistemologic specific didacticii generale. Instruirea este, înainte de toate, un fenomen psihosocial ce are la bază o anumită concepție pedagogică, ceea ce este echivalent cu o anumită interpretare dată instruirii în termeni de finalitate, procesualitate, formativitate, calitate, eficiență. Ea trebuie gândită în termeni de legitate și normativitate, care impun o anumită structurare de câmpuri pedagogice, în anumite configurații de factori și relații și în anumite dimensiuni formativ-valorice și operaționale.

La nivel *prescriptiv*, este vizată practica activității de instruire, realizabilă în cadrul procesului de învățământ, care marchează domeniul de studiu specific proiectării curriculare. Ca procesualitate, ea trebuie încadrată în anumite cerințe prescriptive de ordin curricular, metodologic-tehnologic, ca forme de organizare, ca strategie și scenariu didactic.

1.5 Orientările valorice promovate la nivelul Teoriei și metodologiei instruirii

Orientările valorice promovate la nivelul teoriei instruirii asigură fundamentele științifice ale procesului de învățământ. Angajarea lor la nivel de dezvoltare curriculară presupune parcurgerea unui traseu metodologic situat între: “teoria instruirii” – didactica normativă – didactica prospectivă – didactica generală – didactica aplicată (1, p.366).

Instruirea este de fapt un dialog, o formă de comunicare ce vizează anumite ținte, o formare pusă în slujba unor valori științifice. Ea trebuie să slujească Adevărul, firește, în relație optimă cu Binele.

Exigențele educației permanente impun tot mai mult convertirea instruirii în autoinstruire, învățării în autoînvățare, care

și ele trebuie desfășurate într-o fundamentare științifică, la anumite standarde de calitate, valoare și eficiență.

Stînd la baza educației și, într-un fel, condiționînd calitatea educației, instruirea nu trebuie să se rezume la asimilarea științei și formarea capacităților de operare cu datele acesteia, ci și la formarea capacităților de a judeca știința și la atitudinile față de știință și produsele acesteia.

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

- Definiți Teoria și metodologia instruirii prin raportare la cele trei concepte ce îi compun numele.

- Argumentați de ce instruirea și educația nu sunt identice, dar nici opuse ?

- Evaluați locul și rolul Teoriei și metodologiei instruirii în sistemul științelor educației din cel puțin două perspective.

- Identificați interacțiunile Teoriei și metodologiei instruirii cu celelalte științe pedagogice fundamentale.

- Interpretați statutul epistemologic și metodologic al Teoriei și metodologiei instruirii, din perspectiva locului și rolului său în sistemul științelor educației.

- Formulați o definiție proprie a instruirii.

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic:

Bibliografie

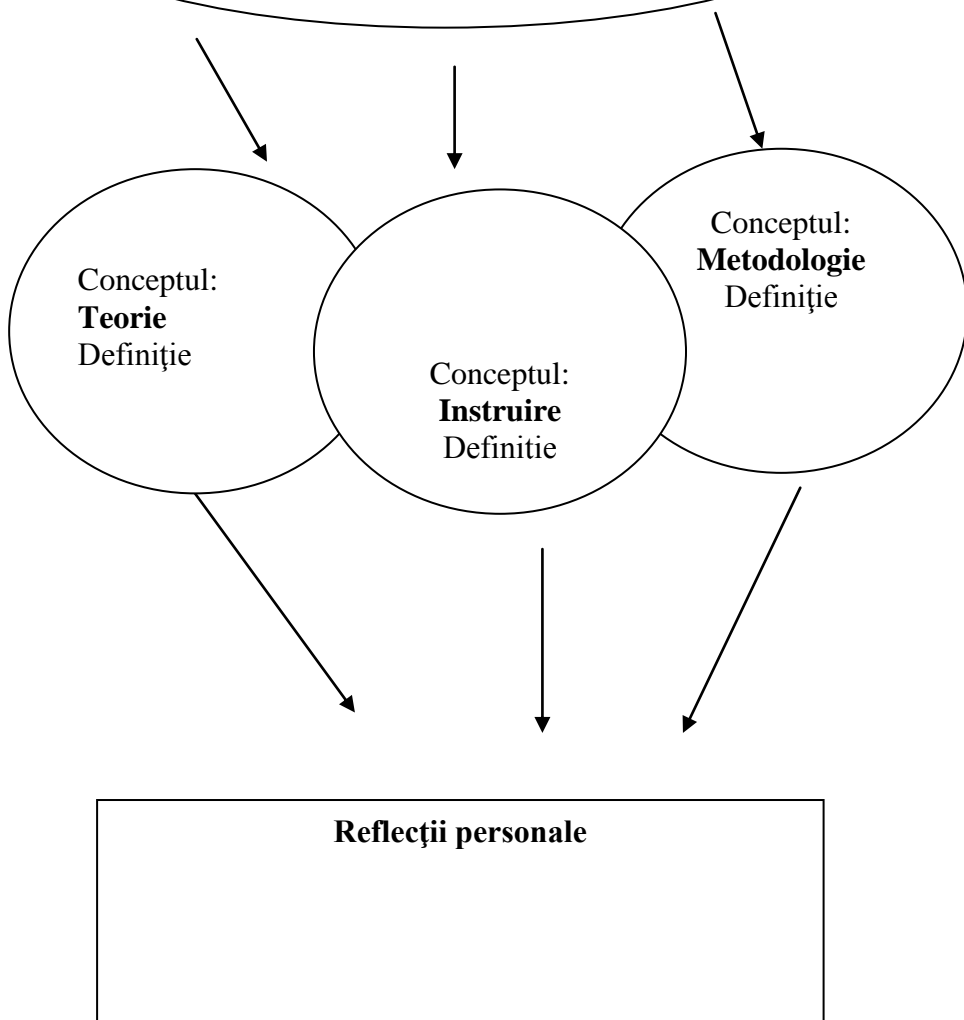
1. Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grupul editorial Litera–Litera Internațional, Chișinău-București.
2. De Landsheere, G., (1992), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France, Paris.
3. Iucu, R.B., (2001), *Instruirea școlară*, Editura Polirom, Iași, 2001.
4. Noveanu, E., (1982), *Analiza sistemică a procesului de învățământ*, în “Pedagogia”, coord. D. Salade, Editura Didactică și Pedagogică, București.
5. Panțuru, S., Păcurar, D. C. (coord.) (1999), *Didactica*, Editura Universității “Transilvania”, Brașov.
6. Potolea, D., (2001), *Fundamentele educației - curs*, Universitatea din București.
7. Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.

Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste pentru Unitatea 1

Tehnica: Diagrama Venn

Text: 1.1 Definiere. Concepte fundamentale-TMI

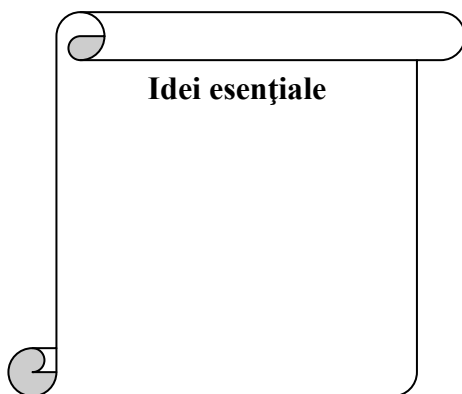
Sarcina: Citiți textul științific. Alegeți trei concepte fundamentale TMI, dați-le o definiție personală, stabilind totodată asemănările și deosebirile dintre ele, ordonând informațiile sub forma unei diagrame Venn



Tehnica: Diagrama ideilor esențiale

Text: 1.2-1.3-1.4-1.5

Sarcina: Inventariați ideile esențiale din textul oferit de materialul suport. Tratați-le ca idei esențiale și reformulați-e într-o manieră personală, care să ilustreze modul propriu de înțelegere. Menționați la sfârșit,reflecțiile personale



Ideea 1

Ideea 2

Ideea 3

Ideea 4

Unitatea 2. Didactica generală-TMI

Cuvinte cheie: teoria instruirii, didactică generală, didactici speciale, proces de

învățămînt, predare, învățare, evaluare.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să cunoască problematica și evoluția didacticii generale pe fondul căreia s-a structurat

teoria și - metodologia instruirii;

- să înțeleagă conexiunile educaționale între didactica generală și teoria și metodologia

instruirii;

- să definească didactica generală ca teorie generală a procesului de învățămînt, folosindu-

se, în acest scop, inclusiv de etimologia și evoluția semanticii conceptului de “didactică”;

La nivel de aplicare:

- să argumenteze de ce și în ce sens J.A.Comenius a fost și este apreciat de comunitatea

internațională drept “părintele didacticii”, iar secolului al XVII-lea i s-a dat și numele de

“secolul didacticii”; să exemplifice contribuția altor mari pedagogi (J.Locke, J.J.Rousseau,

J.H.Pestalozzi, J.F.Herbert, A.W.Diesterweg, K,D.Ușinski) la constituirea și dezvoltarea

didacticii clasice;

- să evalueze rolul noilor achiziții ale cercetărilor din psihologia învățării, sociologia

educației și proiectarea instruirii la trecerea de la didactica clasică la didactica modernă;

- să analizeze elementele de continuitate și diferențele dintre didactica clasică, didactica

modenă și didactica postmodernă;

- să relaționeze didactica generală cu didacticile speciale/metodicile predării-învățării

diferitelor discipline;

- să argumenteze logica „creșterii” actuale a cercetărilor în didacticile speciale;
- să demonstreze că evoluțiile ce se produc în didacticile speciale, sub efectul intensificării cercetărilor, nu slăbesc, ci, dimpotrivă, sporesc operațional-funcțional relațiile între didactica generală și didacticile speciale;
- să argumenteze logica și viitorul didacticilor speciale pe arii curriculare;

La nivel de aplicare:

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

2.1 Didactica generală – teoria generală a procesului de învățămînt

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

Conceptul “didactică” a fost introdus în circulație de către pedagogul ceh Jan Amos Comenius (Jan Anos Komensky) prin lucrarea sa “Didactica Magna” publicată în limba latină în anul 1632, tradusă, apoi, în limba cehă și republicată în anul 1657. J.A.Comenius este unul dintre marii pedagogi ai omenirii, care a lăsat ca moștenire, printr-un număr impresionant de opere, primul mare sistem de instrucție și educație. Prin principiile înnoitoare pe

care le promova, opera sa pedagogică a determinat o autentică revoluție în teoria și practica învățământului (Ionescu, M., 2001, p.13). De aceea, pe bună dreptate, comunitatea internațională l-a considerat pe J.A.Comenius “părintele didacticii”, iar secolului al XVII-lea i s-a dat și numele de “secolul didacticii”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Didactica tradițională și didactica modernă

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

Etapa didacticii moderne vizează optimizarea procesului de învățământ în conformitate cu noile cuceriri științifice și cu cerințele societății moderne au impus reconsiderări și noi dezvoltări în didactică. Principalii indicatori ai evoluției didacticii țin de lărgirea cadrului de abordare și nuanțare a soluțiilor posibile, căci, așa cum

aprecia S. Ball, “nu există nici un mod infailibil de învățare și nici un mod infailibil de predare”(1978, p.69). Toate problemele noi care apar trebuie abordate și rezolvate cu maximum de creativitate și eficiență.

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

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

La progresul didacticii moderne au contribuit și studiile privind proiectarea instruirii. Astfel, R. Gagné și L. Briggs ajung la ideea necesității designului instrucțional, a proiectării instruirii ca o condiție sine qua non a eficienței activității didactice. Mai mult, R.Gagné studiază mecanismele interne ale învățării, modul în care acestea pot fi dirijate și controlate. Cele opt tipuri/niveluri ale învățării constituie un model funcțional cu o structură ierarhică, care stă la baza a numeroase studii de didactică. “Elevul ca să învețe trebuie pus în situații de învățare”(Panțuru, S., 1999, p.11). Aceste situații de învățare trebuie să îndeplinească atât condiții interne (ce

țin de cel care învață), cât și condiții externe (metode, materiale, stimuli). Profesorul trebuie să manevreze adecvat condițiile externe, declanșând și dirijând astfel condițiile interne.

2.3 Didactica postmodernă

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

Un alt element specific didacticii postmoderne este faptul că sursa principală a cunoașterii este considerată acțiunea determinată psihosocial, interiorizată deplin prin strategii adecvate.

Exigențele educației permanente au scos tot mai mult în evidență, pe de o parte, nevoia convertirii educației în autoeducație și, pe de altă parte, extensiile educației nonformale și informale, alături de educația formală, cu perspectiva schimbării în viitor a ponderii acestora. Trecerea la ceea ce specialiștii au denumit prin sintagma

“learning society” nu este altceva decît autodirijarea psihosocială a învățării.

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

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

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

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

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

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

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

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

» *Reevaluarea și selectarea conținutului învățămîntului* atît în sensul deschiderii lui spre “noile educații”, cât și a selectării sale

după valoarea formativă și, mai ales restrângerea prin aprofundare a sferei de referință a conținutului învățământului la valorile pedagogice specifice.

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

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

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

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

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

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

Cele două funcții intervin atît la *nivel epistemologic*, prin teoria care stă la baza didacticii generale, cît și la *nivel praxiologic*,

prin teoria aplicată în cadrul metodicii diferitelor discipline de învățământ.

2.4 Didactica generală și didacticile speciale

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

Așa cum preciza R.B.Iucu, “în ultima perioadă, în multe țări se face simțită o tendință din ce în ce mai clară de orientare spre didacticile speciale și modul în care acestea se pot manifesta ca parte centrală în educația cadrelor didactice din Europa”(2001, p.18). Explicația ține de faptul că teoria învățării și predării unei discipline, de exemplu muzica, dincolo de un număr de elemente comune, poate fi foarte diferită de teoria predării-învățării unei alte discipline, să zicem, matematica. Mai mult, didacticile speciale au în vedere și cazuri particulare din școli, ce impun o varietate mai mare de teorii și moduri de investigare educațională, atât de cerute de un învățământ care tinde tot mai mult spre o tratare diferențiată și individualizată. Dacă avem în vedere și *nevoia convertirii educației în autoeducație, conform exigențelor educației permanente*, cu atât mai mult se impun, într-o formă nouă și complexă, didacticile speciale. Ca atare, varianta în care metodica specialității “reproduce” didactica generală, cu exemplificări din disciplina respectivă, începe să fie abandonată în favoarea metodicii care, în acord cu didactica generală, se extinde pe abordarea problemelor specifice. De fapt, prin intermediul metodicii, fiecare disciplină este regândită și transpusă într-o structură pedagogică, astfel încât să poată deveni “*obiect de învățământ*”. Contrar aparențelor, relația între cele două

nu slăbește, ci se intensifică. Abia în această ipostază relațiile între didactica generală și didacticile speciale sunt dinamice și se situează la un înalt nivel de operativitate, prima centrându-se pe general și celelalte pe particular.

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

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

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

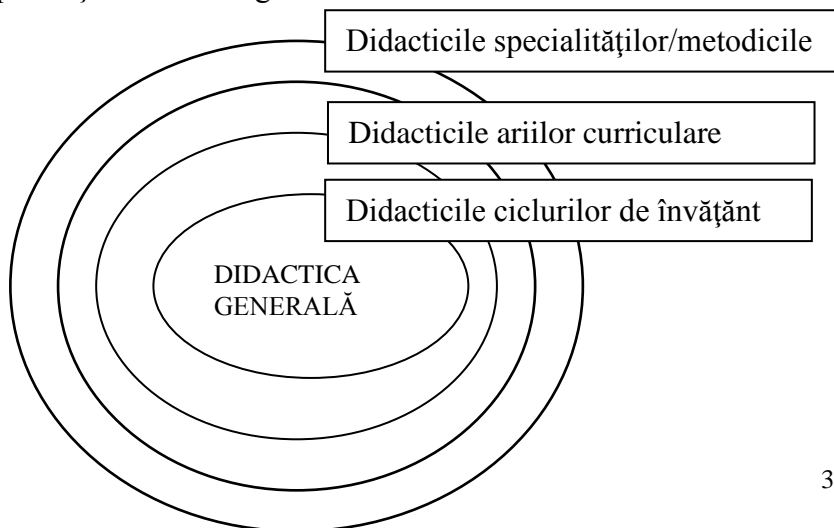


Fig. 2.1. Didactica generală – didacticile speciale (conform vârstei/nivelului de școlarizare) – didacticile speciale ale ariilor curriculare – didacticile speciale/metodicile disciplinelor de învățămînt.

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

2.5 Didactica generală - teoria și metodologia instruirii

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

Teoria și metodologia instruirii este mai puțin abordată în literatura de specialitate din punctul de vedere al relației sale cu didactica. Fără să o trateze ca problemă expresă, mulți autori lasă să se înțeleagă că de fapt teoria și metodologia instruirii nu ar fi altceva decît didactica generală. “În calitatea sa de *teorie a procesului de învățămînt* sau de *teorie a instruirii, didactica generală*, va preciza S. Cristea, definește și susține fundamentele științifice ale procesului de învățămînt” (2000, p.99). Preluînd afirmația lui E. Noveanu, care spunea că “teoria procesului de învățămînt este o subteorie a teoriei despre educație” (Salade, D., 1981, p.13), S. Cristea va face

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

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

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

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

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

Constatăm :Teoria și metodologia instruirii-TMI reprezintă o știință pedagogică fundamentală care **are ca obiect de studiu procesul de învățămînt ca proces de instruire**, pentru a conferi o bază teoretică, științifică practicii instruirii în vederea optimizării ei; **definește conceptele de bază ale didacticii generale**: procesul de învățămînt; obiectivele pedagogice, conținutul învățămîntului, metodologia didactică, evaluarea didactică; proiectarea pedagogică/a procesului de învățămînt.

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

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

Acum deja vorbim de transformarea didacticii într-o teorie și metodologie a instruirii sau, mai corect spus, de existența unei teorii a instruirii în didactica modernă și postmodernă.. Într-o asemenea viziune, profesorul începe să fie considerat nu doar o sursă de informații, ci, mai ales, dirijorul întregului proces, rolul său fiind justificat de statutul conferit de societate, dar și de pregătirea sa în particular. Normal, asimetria relației nu trebuie exacerbată, ea fiind de dorit să fie depășită prin *reconsiderarea rolului elevului ca partener activ și responsabil în actul propriei sale formări, ca și prin reprezentarea clasei ca mediu educogen de referință*.

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

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

- Definiți didactica generală ca teorie generală a procesului de învățământ, folosindu-vă, în acest scop, inclusiv de etimologia și evoluția semanticii conceptului de “didactică”.
- Evaluați rolul noilor achiziții ale cercetărilor din psihologia învățării, sociologia educației și proiectarea instruirii la trecerea de la didactica clasică la didactica modernă.
- Completați tabelul de mai jos:

Parametri de analiză	Didactica tradițională	Didactica modernă	Didactica postmodernă
Încadrare istorică			
Teoria/Psihologia cunoașterii pe care s-a fundamentat			
Este o didactică			

centrată pe profesor sau pe elev?			
Este o didactică centrată pe predare, învățare sau evaluare?			
Evaluarea			
Raportul informativ-formativ			
Strategii didactice			
Modele de instruire utilizate			
Stiluri didactice			
Nume de pedagogi reprezentativi			

- Relaționați didactica generală cu didacticile speciale/metodicile predării-învățării diferitelor discipline.
- Argumentați logica creșterii, în zilele noastre, a cercetărilor în didacticile speciale.
- Demonstrați că evoluțiile ce se produc în didacticile speciale, sub efectul intensificării cercetărilor, nu slăbesc, ci, dimpotrivă, sporesc operațional-funcțional relațiile între didactica generală și didacticile speciale.
- Argumentați logica și viitorul didacticilor speciale pe arii curriculare.
- Evidențiați punctele de vedere ale diverșilor autori cu privire la relația între didactica generală și teoria și metodologia instruirii.
- Esențializați caracteristicile teoriei și metodologiei instruirii structurate în cadrul didacticii moderne și postmoderne.

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic:

Bibliografie :

1. Bârsănescu, Șt.(coord.) (1970), *Istoria pedagogiei*, EDP, București.
2. Bruner, J.S., (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, EDP, București.
3. Comenius, J.A., (1970), *Didactica Magna*, EDP, București.
4. Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grup editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București.
5. Cuceș, C., (2001), *Istoria pedagogiei*, Polirom, Iași.
6. Davitz, J.R., Ball, S., (1978), *Psihologia procesului educațional*, EDP, București.
7. De Landsheere, G., (1963), *Evaluarea continuă și examenele*, EDP, București.
8. Ionescu, M., Radu, I.,(coord.)(2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
9. Iucu, R.B., (2001), *Instruirea școlară*, Polirom, Iași.
10. Manolache, A., Muster, D., Nica, I., Văideanu, G.(coordonare generală) (1979), *Dicționar de pedagogie*, EDP, București.
11. Panțuru, S., Păcurar, C. D.,(coord.)(1999), *Didactica*, Editura Universității “Transilvania” , Brașov.
12. Piaget, J., (1979), *La psychogenese des connaissances et sa signification epistemologique*, in “Theories du langage, Theories de l’apprentissage”, Paris, Edition du Seuil.
13. Salade, D.,(coord.)(1982), *Didactica*, EDP, București.
14. Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.

Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste pentru Unitatea 2

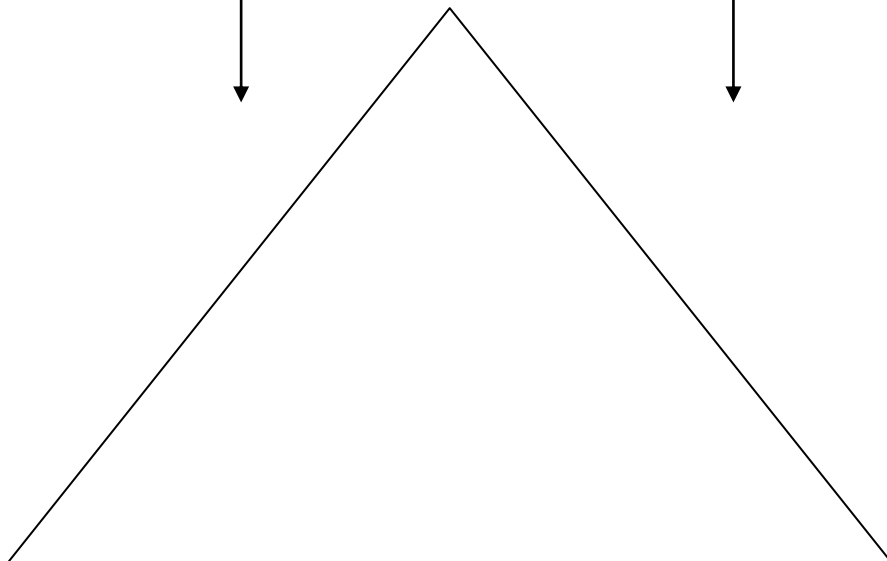
Tehnica: Piramida evolutivă

Text: 2.1-2.2-2.3

Sarcina: Pentru a exprima înțelegerea relației între etapele distincte în fundamentarea didacticii ca știință, exprimați esența accepțiunilor inventariate în textul suport. Apoi ordonați-le pe scara evolutivă, înscriindu-le în piramidă concretizându-le.



Cuvinte-cheie: (în ordinea din textul suport)



Tehnica: Agenda cu notițe paralele

Text: 2.4 Didactica generală și didacticile speciale

Sarcină: Citiți textul și completați tabelul de mai jos (*Agenda cu notițe paralele*)

Idei importante pentru mine	Comentariu. De ce?

Tehnica: Jig-saw/Mozaic/Zig-zag

Text: 2.5 Didactica generală - teoria și metodologia instruirii

Scopul utilizării

Este o tehnică de învățare prin colaborare a subiecților de natură teoretică. Se poate aplica pentru cercetarea unui material amplu, de proporții. Obiectivele atitudinale urmărite prin aplicarea acestei tehnici sînt educarea responsabilității și dezvoltarea abilităților de prezentare.

Timp

80 de minute.

Resurse

Textul de studiat, multiplicat și segmentat în n părți.

Algoritmul utilizării

a) Profesorul pregătește un text științific și îl împarte în câteva fragmente (3-4), relativ independente.

b) Se formează câteva echipe de bază cu același număr de persoane (3-4).

c) În cadrul echipei, fiecare student are un număr ce corespunde sarcinii pe care o va realiza (fragmentului pe care îl va citi, problemei pe care o va cerceta).

d) Studenții din diferite echipe se întrunesc într-un grup de experți, citesc, discută și convin asupra felului în care vor prezenta partea lor din subiectul lecției.

e) Sarcina fiecărui student este să înțeleagă foarte bine materialul și să structureze adecvat modalitatea de predare. Este important ca fiecare să-și dea seama că în grupul de bază ei nu sînt dublați de nimeni și rămîn singurii responsabili de predarea unei porțiuni a textului sau de elucidarea unui subiect.

f) Strategia și tehnicile de predare rămîn la latitudinea grupului de experți.

g) Cînd grupurile de experți și-au încheiat lucrul, fiecare expert se întoarce la grupul său inițial și predă porțiunea ce i-a revenit.

h) În procesul predării, colegii îi adresează expertului întrebări de clarificare, discută și elucidează toate nedumeririle.

i) După ce a terminat de explicat, expertul formulează întrebări asupra subiectului, pentru a se convinge că informația a fost asimilată.

j) Pentru a se asigura că informația se transmite corect, profesorul va monitoriza predarea și va interveni acolo unde înaintarea este anevoioasă.

k) Dacă o permit condițiile, profesorul evaluează însușirea subiectului și calitatea muncii experților.

Condiții

• Aplicarea tehnicii *jig-saw* presupune o distribuire a funcțiilor în cadrul echipei/grupului, care se va constitui dintr-un număr de membri egal cu numărul de părți în care a fost divizată materia de studiu.

- Este oportun ca numărul experților să nu fie mai mare de 4. Dacă sînt 6 persoane, se formează cîte 2 grupuri de studenți cu același număr, experți în problema dată.

- Toți studenții au acces la întreg textul, nu numai la fragmentul lor.

Variațiune: Pe monitor se plasează textul segmentat în părți. Studenții vor ordona și unifica părțile textului pentru a putea răspunde la întrebarea: De ce didactică generală este numită Teoria și Metodologia Instruirii.

Teoria și metodologia instruirii-TMI fundamentală care are ca obiect de studiu reprezintă o știință pedagogică fundamentală procesul de învățămînt ca proces de instruire, pentru a conferi o bază teoretică, științifică practicii instruirii în vederea optimizării ei; definește conceptele de bază ale didacticii generale: proiectarea pedagogică/a procesului de învățămînt. procesul de învățămînt; obiectivele pedagogice, conținutul învățămîntului, metodologia didactică, evaluarea didactică;

Ea vizează deopotrivă cercetează teoria instruirii pentru a optimiza practica instruirii. teoria instruirii și metodologia instruirii,

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

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

Unitatea 3. Procesul de învățămînt obiect de studiu al didacticii

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

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

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

La nivel de aplicare:

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

La nivel de integrare:

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

3.1 Procesul de învățămînt cadru de realizare a instruirii

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

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

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

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

În **procesul de învățămînt** interacționează două laturi fundamentale: *informarea și formarea*. *Informarea* reprezintă acțiunea de transmitere organizată a unui sistem unitar de cunoștințe despre natură, societate, gândire. Prin informare se transmit conținuturi științifice, tehnice, literar-artistice, filosofice, etice, religioase etc., punîndu-se astfel bazele științei și culturii elevilor. Ca urmare, aceștia își vor însuși noțiunile fundamentale ale

diferitelor domenii, legile de bază care acționează în interiorul acestora, cât și modalitățile principale de utilizare și aplicare a cunoștințelor.

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

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

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

Ambele activități – cea de *instruire*, proiectată de profesor și cea de *învățare didactică*, realizată de elev, ca efect direct și indirect

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

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

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

Dialectica cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități/competențe este esențială în procesul de învățămînt, între aceste

elemente structurale existînd numeroase conexiuni și interdependențe. Cunoștințele generează deprinderi care la rîndul lor generează și favorizează cunoștințe. Priceperile permit posibilități nelimitate de informare, degajă inteligența, creativitatea și le angajează în activitatea de cunoaștere. Capacitățile/competențele obiectivează potențialitățile persoanei, făcîndu-o productivă și eficientă.

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

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

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

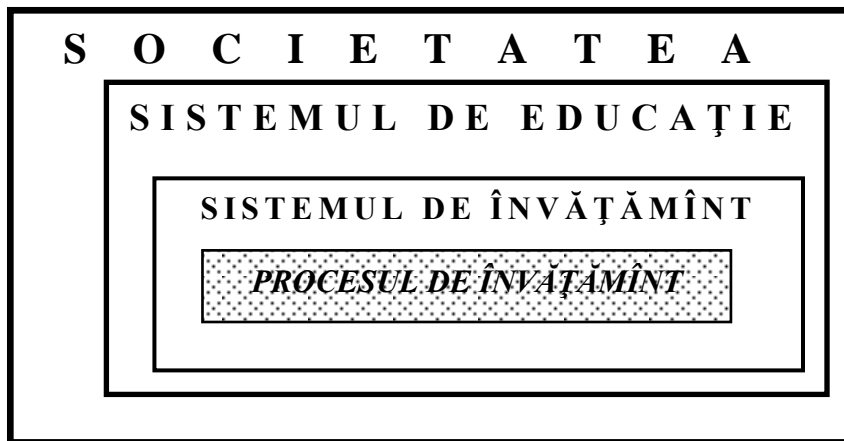


Figura- **Relația funcțională dintre societate, sistemul de educație, sistemul de învățămînt și procesul de învățămînt**

Schema relației funcționale dintre societate, sistemul de educație, sistemul de învățămînt și procesul de învățămînt vizează *societatea* care cuprinde: cîmpul de influențe sociale (economice, politice); *sistemul de educație* este format din totalitatea instituțiilor,

organizațiilor (economice, politice, culturale), infrastructurilor și comunităților socialumane (familie, anturaj) care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității umane prin exercitarea unor funcții și roluri pedagogice explicite sau implicite, în mod direct sau indirect (vezi Sorin Cristea, 2002, p. 337).

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

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

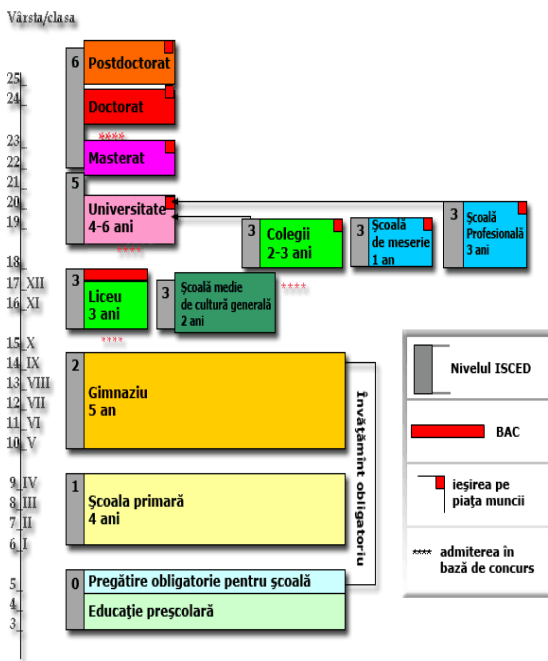
În viziune postmodernistă, **sistemul de învățământ**, în sens larg, cuprinde “ansamblul instituțiilor care participă la organizarea arhitecturii școlare, adică la derularea generală a studiilor pe cicluri, orientări, filiere etc.” (“Dictionnaire encyclopedique de l’education et de la formation”, 2004,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

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

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

Potrivit acestei legi, **sistemul național de învățământ din Moldova are structura** exprimată în figura de mai jos.

Noile abordări referitoare la învățământ urmăresc racordarea sistemului educațional național la exigențele și tendințele dezvoltării sistemului educațional european.



NOTE:

- Durata studiilor la masterat constituie 1-2 ani;
- Durata studiilor la doctorat constituie 3-4 ani;
- Durata studiilor la postdoctorat este de pînă la 2 ani;
- Examenele de trecere se susțin după fiecare nivel, cu excepția educației preșcolare și a pregătirii obligatorii pentru școală;
- Educația între 3 și 18 ani este însoțită de educația specială și facultativă (în afara școlii).

Figura - Structura sistemului de învățămînt din Moldova (www.edu.md)

Prezentarea procesului de învățămînt ca sistem, evidențiază următoarele dimensiuni:

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

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

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

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

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

Evaluarea eficienței activităților organizate în cadrul procesului de învățămînt presupune o judecată valorică orientată special asupra raportului existent între variabile dependente de sistem și cele dependente de cadrul didactic. O asemenea judecată valorică vizează atât activitatea de proiectare, realizată de fiecare cadru didactic în anumite condiții concrete, cât și activitatea de inspecție școlară, organizată la nivel național, teritorial și local.

Așadar, *procesul de învățămînt* este principalul subsistem al sistemului de învățămînt în cadrul căruia se realizează predarea-învățarea-evaluarea în vederea atingerii dezideratelor educației.

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

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

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

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

◆ se desfășoară în perspectiva unor scopuri instructive (acumulare de cunoștințe, formarea de abilități/competențe) și

formativ-educative (formarea unor capacități, a unor atitudini, trăsături de personalitate, conduite ș.a.);

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

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

Funcțiile procesului instructiv-educativ:

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

Componentele procesului de învățămînt.

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

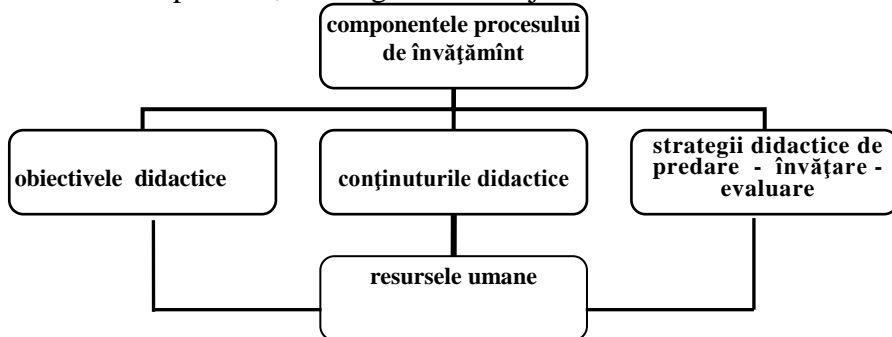


Figura- Componentele procesului de învățămînt

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

Elementele componente ale procesului de învățămînt sunt:

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

Toate aceaste elemente sunt în strînsă interdependență și „de fiecare dată, cu fiecare nou proces de învățămînt, componentele amintite intră într-o nouă configurație, alcătuiesc o structură complexă, modificată, adecvată atingerii obiectivelor prestabilite.(ibidem)

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

a) *nivelul de organizare* al procesului de învățămînt;

b) *nivelul acțiunilor principale* realizate în cadrul procesului de învățămînt;

c) *nivelul componentelor de bază* ale procesului de învățămînt implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea oricărei activități de instruire.

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

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

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

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

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

- raportarea numărul convențional al celor instruiți într-un cadru instituțional existent sau inițiat de profesor, care impune un anumit mod de realizare a corelației pedagogice profesor – elev: *învățămînt frontal* (cu clasa de 20-40 de elevi); *învățămînt pe grupe*

(cu microgrupe de 3-8 elevi, cu grupe de 8-15 elevi – în clasă și în afara clasei); *învățămînt individual* (cu 1-2 elevi, în clasă și în afara clasei).

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

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

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

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

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

b) *Nivelul acțiunilor principale desfășurate în cadrul procesului de învățămînt* vizează activitatea de instruire proiectată de profesor și cea de învățare, realizată de elev, ca efect direct și indirect al instruirii. Relația complexă existentă între profesor și elev, realizabilă pe diferite planuri la nivelul procesului de învățămînt, implică prezența următoarelor acțiuni principale:

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

- *învățarea*- acțiunea elevului, realizată inițial în mod dirijat, ca efect direct al instruirii proiectată de profesor la diferite niveluri de competență pedagogică. Învățarea școlară presupune dobîndirea unor cunoștințe, deprinderi și strategii conform obiectivelor incluse

în cadrul programelor școlare, “traduse” de profesor la nivelul fiecărei activități didactice (lecție etc.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tradiționale a obiectivelor (cunoștințe – capacități–atitudini) în triada curriculară modernă (atitudini-capacități– cunoștințe).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Complexitatea procesului de învățămînt impune și o perspectivă *managerială* de abordare a modului în care el își realizează cele trei funcții principale. Din această perspectivă, educatorii devin manageri ai situațiilor de instruire, animatori, modelatori, facilitatori de ocazii favorabile învățării și mai puțin de transmițători culturali. [Mihai Stanciu, *Didactica postmodernă*, Editura Univ. "Ștefan cel Mare" Suceava, 2003, pp.8- 9].

3.2 Conținutul procesului de învățămînt

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

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

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

Conceptul de conținut se referă la două dimensiuni:

* **În sens larg** – desemnează ansamblul proceselor educative și al experienței de învățare prin care trece elevul pe durata cursului școlar. Din perspectiva dată procesul de învățămînt își atribuie o serie de **caracteristici**.

1. Caracterul bilateral (profesor-elev) -biunivoc(1-1) -inter-activ. Procesul de învățămînt se realizează între partenerii principali care sunt profesorul și elevul. *Concepția parteneriatului* educațional consideră procesul de învățămînt dependent în egală măsură de profesor și elev deoarece ei au rol-status-uri complementare. Rolul elevului se reflectă în status-ul profesorului iar status-ul elevului determină rolul profesorului. *Relația biunivocă* în procesul de învățămînt se desfășoară în ambele sensuri de la profesor la elev și de la elev la profesor. Atît profesorul cît și elevul pot deveni emițători și receptori de informație. Profesorul este prin rolul sau specific cel care transmite cunoștințele teoretice și practice organizate, planificate, modelate în așa fel încît acestea să poată fi în condiții optime recepționate. Elevul este prin rolul său specific cel care recepționează cunoștințele teoretice și practice transmise de profesor. Dar și elevul este emițător de informații pentru profesor despre modalitatea în care a recepționat informațiile transmise de

profesor. Aceasta este veriga de feed-back a procesului de învățămînt, care se constituie într-o modalitate de control asupra eficienței acestuia.

Relația biunivocă se desfășoară într-o circularitate permanentă, avînd o componentă directă de la profesor la elev și o componentă inversă de la elev la profesor. *Inter-activitatea* procesului educațional se referă la participarea profesorului și elevului la descoperirea cunoștințelor, la modelarea lor, la transformarea obiectivelor anticipate în obiective realizate.

2. Calitatea de obiect și subiect al elevului. Pînă la gimnaziu elevul este în mod predominant obiect al procesului de învățămînt deoarece profesorul are rolul determinant în formarea și modelarea personalității acestuia în școală. Treptat în perioada preadolescenței și adolescenței crește rolul elevului în formarea competențelor, acesta devenind din ce în ce mai mult din obiect în subiect al educației. Dar trecerea de la calitatea de obiect al educației la cea de subiect nu depinde doar de vîrsta elevilor ci și de particularitățile lor individuale, de nivelul intelectual, de maturitatea afectiva, de gradul de dezvoltare a intereselor și aspirațiilor. Mediul educațional mai larg, de familie, grup de prieteni, societate se constituie în influențe externe ale procesului de învățămînt care accentuează sau inhibă auto-educația.

3. Caracterul informativ și formativ al procesului de învățămînt. Procesul de învățămînt are ponderea cea mai mare în transmiterea cunoștințelor generale și de specialitate din toate domeniile de activitate, dar și în formarea capacităților cognitive, afective și acționale ale elevilor. Pe măsura dezvoltării personalității elevului se creează un *raport optim* între caracterul informativ și cel formativ al procesului educațional, deplasîndu-se accentul de pe aspectul cantitativ spre cel *calitativ-formativ* al predării-învățării. Eficiența procesului de învățămînt este condiționată de descoperirea acestui optim în relația informare-formare, în individualizarea ei în funcție de tipul de școală, de profilul clasei, de particularitățile de vîrstă și individuale ale subiecților educaționali.

4. Caracterul cognitiv-creativ al procesului de învățămînt. Procesul de învățămînt nu este un proces propriu-zis de descoperire a

cunoștințelor, ci unul de redescoperire, de selectare, de transpunere în limbaj psiho-pedagogic, de transmitere, de fixare și evaluare a acestor cunoștințe, în modalități sistematice, planificate și organizate. Caracterul cognitiv-creativ al procesului de învățămînt se referă la: -laturile procesului de învățămînt (predare, învățare, evaluare), -componentele procesului de învățămînt (cunoștințe, capacități / capabilități, atitudini /comportamente), -partenerii educaționali (profesor, elev), resurse materiale, financiare etc.

5. Caracterul cibernetic al procesului de învățămînt este dat de relația biunivocă între profesor și elev, mediată de interacțiunea dintre repertoriile emițătorului și ale receptorului, de totalitatea structurilor cognitive, afective și acționale ale partenerilor comunicării și de gradul lor de întîlnire.

6. Caracterul educațional al procesului de învățămînt se referă la misiunea școlii de modelare a subiecților educaționali, la finalitățile de lungă durată ale școlii, de formare și dezvoltare a personalității complexe, flexibile și creative ale elevilor.

Deasemenea din considerentele sensului larg al conținutului procesului de învățămînt se desprind-**componentele procesului de învățămînt**. Conținuturile curriculare ale procesului de învățămînt sunt considerate componentele acestuia prin intermediul cărora se realizează principala activitate a procesului de învățămînt-**învățarea**.

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

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

Cunoștințele transmise de profesor trebuie să fie științifice, organizate sistemic, clare, accesibile particularitatilor de vîrstă și individuale ale elevilor.

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

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

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

4. **Competența școlară** este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobîndite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vîrstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acestea se poate confruntă în viața reală.

Termenul **competență** a fost introdus inițial de N. Chomsky (1965) cu semnificația aptitudinii de a produce și înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, principii, acțiuni, moduri sau modele practice de comportament, strategii preferențiale și stiluri productive

în profesie. Pe parcurs, acest termen și-a lărgit arealul de aplicare și și-a îmbogățit semnificațiile.

Semnificația uzuală a termenului *competență* este: „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar de a exercita anumite atribuții.” [31, p. 203] Semnificația, acordată competenței în științele educației, diferă de semnificația uzuală, nu este sinonimă cu profesionalismul și nici nu constituie o componentă a lui (Хуторской А.Б, Gerard J., Roegiers X., Delors J.et.al.). [apud. 38]

De la lansarea conceptului de competență în științele educației (Noam Chomsky, 1965) și pînă în prezent, conceptul *competență* s-a delimitat din genul *capacitate* și a primit proprietăți specifice proprii, care s-au construit din două perspective: psihologică și pedagogică. Etalăm, în continuare cîteva dintre multiplele definiții din cadrul fiecărei perspective, pe care le-am considerat cele mai semnificative.

- Din perspectiva psihologică, competența poate fi înțeleasă ca:
 - „ansamblul celor mai precoce posibilități de răspuns față de mediul înconjurător” (Ardeanu A.). [3, p. 218];
 - „capacitate remarcabilă, izvorîta din cunoștințe și practică” (Șchiopu U.). [79, p. 162];
 - „sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară, care aduc la acțiuni eficiente și de performanță;” (Popescu-Neveanu P., 1987). [69, p. 98];
 - „rezultantă a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamentale – caracterologice de care dispune individul în vederea îndeplinirii funcției sociale cu care este investit;” (Gherghinescu R., 1999). [40, p.17];
 - „subsumează capacități intelectuale, psihomotorii, creînd posibilitatea unui larg evantai de transferuri de cunoștințe, deprinderi, abilități, ca o condiție a învățării permanente, a depășirii actualei stări”(Crețu E, 1999). [20, p. 49];

- „un ansamblu integrat de resurse mobilizat în vederea rezolvării unei situații semnificative care aparține unui ansamblu de situații – problemă.” (Roegiers X., 2001). [71, p. 44];

- “facultatea/capacitatea elevului de a mobilize un ansamblu de resurse pentru a face cu relevanță și eficacitate unei familii de situații”. (Cabac V., 2004). [13, p.27];

» Din perspectiva pedagogică, competenței i se conferă semnificații de:

- „cunoștințe, priceperi și atitudini sau comportamente pe care trebuie să le însușească cel ce se formează;” (G. de Landsheere, 1990). [53, p.75]

- „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; apare ca structuri operante cu ajutorul cărora se pot identifica și rezolva, în contexte diverse, probleme caracteristice unui anumit domeniu;” (Cucos C., 2002). [26, p. 202]

- „(a) un ansamblu integrat și funcțional (b) de cunoștințe, capacități și atitudini, (c) care permite de a face față unei categorii de situații, de a se adapta la ele, de a rezolva probleme și a realiza proiecte” (Cabac V., 2004). [13, p. 27]

- „sistem de capacități, abilități, deprinderi, priceperi și cunoștințe, prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei;” (Albulescu M.și I., 2002). [1, p.29]

- „interacțiunea a 3 C: Competența = Cunoștințe, Capacități, Comportament (C=CCC);” (Copilu D., 2002). [17, p. 154]

- „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite, acestea permit identificarea la rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu ;” (Pîslaru Vl., 2005). [68, p.37]

- „un sistem de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini, bine structurate și temeinic însușite, care asigură elevului posibilitatea de a identifica și de a rezolva în mod eficient problemele dintr-un anumit domeniu al activității umane ;” (Ștefan M., 2006). [80, p. 57]

- „un criteriu de apreciere a potențialului unui individ raportat la performanța sa în activitatea de învățare, exprimă raportul dintre o persoană cu toate însușirile sale și rezultatul activității de învățare a acesteia.” (Pascari V., 2006). [66, p. 9].

Din abordările recente *competența școlară* „vizează” nemijlocit elevul, personalitatea lui și se manifestă, se verifică, preponderent, în procesul de îndeplinire a unor acțiuni complexe. Ele se formează prin conținuturile de învățământ și sunt orientate la realizarea scopurilor educaționale.” (Sclifos L., 2007). [78, p.10]

Conform Curriculumului școlar (2010). “Competența școlară este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală”.

Copilu D. și Crosman D. au făcut o sinteză multitudinii de definiții ale *competenței școlare* și au prezentat acest concept nu printr-o definiție, dar printr-un *algoritm logic*, Astfel, în procesul de predare-învățare-evaluare la clasă pe bază de obiective curriculare de formare, conform cu ciclurile curriculare proiectare-aplicare-realizare (prin „realizare” înțelegînd, evident, „rezultatele învățării”), aceste rezultate, numite „*achiziții școlare*”, *în termeni de „competențe școlare”, elevul are datoria și posibilitatea să le dobîndească în special la lecție*, sub forma triadei, din *algoritm*ul, $C = c^1 + c^2 + c^3$, în care, *C (competențele)* reprezintă:

1 - c^1 (*cunoștințe*), dar nu atît cunoștințe generale, enciclopedice pentru a fi doar memorate și reproduse, cît mai ales *cunoștințe funcționale / folositoare*, iar asimilarea acestora să nu reprezinte un scop în sine, doar pentru a le „ști” ca să fie reproduse la examene, concursuri etc., ci să reprezinte *un mijloc eficace de a realiza, prin exerciții repetate sistematic de aplicare a acestor cunoștințe la lecție, formarea unor*:

2 - c^2 (*capacități*) de aplicare a cunoștințelor, manifestate public sub forma unor *priceperi, abilități și deprinderi de a valorifica aceste capacități* în activitatea școlară, extrașcolară și postșcolară, iar în final, împreună, aceste capacități - priceperi, abilități și deprinderi - să fie *manifestate în plan social sub forma unor*:

3 - c^3 (*comportamente*) constructive, la rîndul lor acestea fiind rezultanta formării la lecție ca și în viața școlară a unor *conduite și*

atitudini pozitive exprimate și manifestate ca atare pe plan social, dar dobândite pe parcursul anului-anilor de studii, în realitate ele reprezentând „*cartea de vizită*” a celor care au contribuit la procesul de formarea la elevi a acestor comportamente – învățătorul, profesorul, în general școala, chiar sistemul școlar. [167]

În literatura de specialitate sunt elucidate elementele comune ale semnificațiilor noțiunii de competență în științele educației, care reprezintă indicatorii unei competențe școlare:

➤ Mîslișchi V. și Botnari V. [6] evidențiază 3 indicatori ai competenței:

- apariția unei situații care necesită rezolvare;

- prezența subiectului care trebuie să acționeze pentru a rezolva situația dată;

- existența unui ansamblu de resurse (capacități, priceperi, deprinderi, obișnuințe, abilități, aptitudini, atitudini) pe care subiectul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

➤ Perrenoud Ph. [109] constată 5 indicatori ai competenței:

- mobilitatea unui ansamblu de resurse;

- caracterul finalizat;

- relația cu ansamblul de situații;

- caracterul disciplinar;

- evaluabilitatea.

➤ Rey B. [111] înaintează 5 indicatori ai competenței

- mobilizarea unui ansamblu de resurse;

- caracterul finalizat;

- apartenența la un ansamblu de situații;

- caracterul disciplinar/inter-transdisciplinar;

- evaluabilitatea.

Contrapunînd și analizînd aceste liste de indicatori, colaboratorii laboratorului “Ecoeducație”, coord. Științific Ludmila Ursu, doc. ped., conf univ. UPS “I. Creangă” au cercetat elementele comune și deosebiri, în vederea cristalizării unei opinii asupra listei de indicatori ai competenței.

Sintetizînd rezultatele contrapunerii și analizei întreprinse, cercetătorii au obținut o listă de indicatori ai competenței școlare (tabelul 1.1.).

Tabelul 1.1. Indicatori ai competenței școlare

INDICATORUL		DESCRIERE EXPLICATIVA
1.	Mobilizarea unui quantum de resurse inerente ale subiectului	Resursele interne constituie izvorul competenței, dar competența nu rezidă în resurse, ci în mobilizarea acestora.
2.	Generarea într-un cadru delimitat de situații pedagogice intenționate, care solicită mobilizarea unui quantum de resurse interne ale subiectului	Situațiile joacă rolul unor agregate transformatoare care funcționează în baza „forței” de mobilizare a resurselor interne în vederea obținerii de competențe. Situațiile modelează cadrul generativ pentru mobilizarea resurselor. În cazul unei competențe școlare, situațiile semnificative sînt pedagogic intenționate, dar pot fi și spontane. Ansamblul situațiilor corespunzătoare unei competențe este delimitat, adică poate genera o anumită competență școlară și nu poate genera alte competențe.
3.	Caracterul disciplinar/inter-transdisciplinar	Problemele ridicate de situațiile în cadrul cărora se generează o competență pot ține de o anumită disciplină sau pot purta un caracter inter-transdisciplinar.
4.	Caracterul finalizat	Mobilizarea resurselor interne în cadrul situațiilor semnificative de învățare este o activitate intenționată pedagogic, direcționată prin obiective precise spre finalități determinate.
5.	Evaluabilitatea	Competența școlară este pasibilă evaluării prin măsurări calitative și cantitative, în cadrul unor situații de evaluare semnificative și intenționate. Măsurările vizează rezultatele efectuării sarcinilor evaluative și eficiența activităților de realizare a acestor sarcini de către subiect. În cadrul evaluativ, competența școlară se materializează prin performanța școlară.

Din aceste considerente autorii și-au propus să definească semnificațiile acordate resurselor interne care, prin mobilizare, pot duce la formarea **competenței școlare**.

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

Capacitățile se definesc ca „însușiri individuale, care oferă posibilitatea reușitei, într-un anumit domeniu de activitate” [24, p.159] și reprezintă o „activitate mentală transdisciplinară care trebuie folosită pentru a mobiliza competența; unealtă care permite achiziționarea cunoștințelor; un proces intelectual stabilizat și polivalent, reductibil în diverse domenii ale cunoașterii – a critica, a analiza, a memora, a asculta, a găsi informații; o *savoir-faire* transversală și deconceptualizată [23]. Capacitățile se constituie din operațiunile mentale, mecanismele de gîndire ale unui individ, atunci cînd își exersează inteligența, iar abilitățile se reflectă prin percepțiile, gesturile executate în cadrul unei acțiuni realizate.

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

Însă, competența școlară nu constă din resurse, ea se desenează abstract, teoretic, fiind o proiecție, o aspirație la care poate ajunge subiectul, **mobilizîndu-și resursele interne în cadrul unor situații semnificative pentru competența dată**. Aceste situații pot avea un caracter spontan, întîlnindu-se în viața cotidiană a elevului, dar, mai importante sînt situațiile intenționate de învățare, care sînt proiectate și dirijate de pedagog. **Situațiile de învățare** reprezintă contextul general în care are loc activitatea de învățare, condiționat de mecanismele de realizare a actului instructiv (obiective, metode,

mijloace etc.), de spațiul și timpul desfășurării, de stilul pedagogic [22, p. 341].

Anume **procesul mobilizării resurselor interne permite determinarea structurii competenței**. Componentele unei competențe, după Minder M. (2003) sînt:

- **Componenta declarativă** – *savoir-dire* - „corespunde unei cunoașteri teoretice și verbale, sînt simple noțiuni care nu reiau decît una dintre componentele competenței.” [59, p. 40] Cunoștințele declarative permit formarea unor modele mintale, care se bazează pe reprezentări ale obiectelor, evenimentelor și legăturilor dintre acestea; cele care permit gîndirea și comunicarea despre lumea înconjurătoare, avînd posibilitatea articulării în limbaje formalizate. Este o cunoaștere de tip static, legată de senzațiile, percepțiile și reprezentările noastre în raport cu obiectele, fenomenele și persoanele din lumea înconjurătoare. [148, p.205]

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

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

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

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

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

Francis T. evidențiază în structura competenței o nouă componentă - *savoir-agir* - (a ști să acționezi), pe care o definește ca

o atitudine de a realiza eficace o acțiune propusă și o detalizează printr-un număr imens de aptitudini, cunoștințe, capacități cognitive, abilități și atitudini socio - afective și facultatea de a le mobiliza în cadrul rezolvării unor situații-probleme.

Este important să ne referim și la materializarea finală a competenței școlare, care se obține în rezultatul evaluării, Această materializare se exprimă prin noțiunea de **performanță**: „ *nivelul rezultatelor obținute, al schimbărilor produse, sub raport cantitativ și calitativ; exprimă un rang pozitiv ceva mai mare decât stări anterioare, chiar dacă nu unul superior* [70, p. 213].

Ph. Meirieu face deosebirea între capacitate și competență: „O competență nu poate să se exprime decât printr-o capacitate și o capacitate nu poate niciodată funcționa în vid. Competența cuprinde cunoștințe, reprezentări de care dispune elevul („savoir”) pe când capacitățile se exprimă prin aceea ce francezii numesc „savoir-faire”. [105, p. 130]

În unele definiții competența este identificată cu aptitudinea, chiar dacă acestea au conotații diferite. Termenul *competență* reunește dimensiunile de personalitate dobândite în cadrul unui proces de formare. Aptitudinile permit numai caracterizarea individului și explică diversitatea lui comportamentală, iar competențele pun integral în valoare, în orice moment și orice acțiune, aptitudinile, trăsăturile de personalitate și cunoștințele acumulate, angajând în plus strategiile dobândite și universul cultural format. Aptitudinile fac parte din competențele specifice [51, pp. 37-38].

I. Maciuc specifică deosebirea dintre competență și aptitudine (însușiri potențiale ce urmează a fi puse în valoare), de capacitate (aptitudine împlinită, consolidată prin experiență, exercițiu, asimilare de cunoștințe și formare de deprinderi) și de atitudine (invariant vectorial al conduitei)”[56, p. 100]. Același autor consideră „aptitudinea (factorul de personalitate) ca o componentă a competenței” (p. 106).

N. Chomsky (1988) face distincția între competență și performanță, prima fiind o capacitate care nu se manifestă clar și complet, decât dacă sînt condiții favorabile de afirmare, remarcîndu-

se ca potențialitate, fără a deveni totdeauna și comportament observabil, ca structură și mecanism mental. De aceea, remarcă R. Doron (1999) [34, pp.151-152], există diferențe între competența minimală (capacitatea de a îndeplini satisfăcător o sarcină, ca grad inferior al cunoașterii și abilităților) și competența percepută (construcție cognitivă corespunzătoare opiniei pe care o are individul despre propria sa valoare în plan cognitiv, cu rol motivațional, ca o consecință a experiențelor anterioare de succes/insucces).

M. Danilov examinează competența ca potențialitatea omului de a acționa, de a efectua acțiuni practice în baza cunoștințelor dobândite [123, p. 66]. Din definiție reiese că competența presupune cunoașterea procedurilor și mijloacelor eficiente de acțiune și utilizarea lor conștientă.

În tabelul de mai jos este prezentată relația *performanțe – capacități – competențe*, după V. Cabac.

Performanțele	Capacitățile	Competențele
Sînt dobîndite în procesul de învățămînt, în concordanță cu obiectivele operaționalizate de profesor	Sînt dobîndite în procesul de învățămînt, în concordanță cu obiectivele intermediare/specifice	Sînt dobîndite în procesul de învățămînt, orientate spre atingerea obiectivelor generale.
Realizabile pe termen scurt	Realizabile pe termen mediu	Realizabile pe termen lung
Sînt evaluate la sfîrșitul unei lecții sau grup de lecții în situații de evaluare	Se evaluează după parcurgerea unui capitol/teme sau modul în situație de evaluare	Sînt evaluate la sfîrșitul unui an sau ciclul de instruire în situații de integrare
Reflectă dimensiunile individuale ale personalității elevului	Reflectă dimensiunile particulare ale personalității elevului	Reflectă dimensiunile generale ale personalității elevului

Tabelul-Relația performanțe – capacități – competențe, după V. Cabac.

În urma concretizărilor efectuate, obținem următoarea **definiție a competenței școlare**: *o structură finalizată, care se compune din componentele declarativă, procedurală și conativă (savoir-dire, savoir-faire, savoir-être), generate prin mobilizarea unui quantum de resurse interne ale subiectului (cunoștințe, capacități, atitudini) într-un cadru delimitat de situații semnificative (pedagogic intenționate sau spontane, cu caracter disciplinar sau inter-transdisciplinar), și care se manifestă, în situații de evaluare, semnificative și intenționate, printr-o performanță școlară.*[79].

Așadar, competența presupune a ști și a putea să faci. Ceea ce definește în mod esențial competența, pe lângă faptul că se manifestă ca o posibilitate demonstrată și demonstrabilă prin fapte cognitive sau acționale ale subiectului, este că ea invocă organizări/reorganizări continui ale structurilor existente de cunoștințe, capacități, priceperi, deprinderi, atitudini. Aceasta înseamnă că o nouă competență nu se construiește pe loc gol, dar, în baza structurării/restructurării achizițiilor anterioare ale celui ce învață.

Competența nu poate fi apreciată numai după volumul informației asimilate, ci și după gradul de înțelegere și măsura priceperii de a opera cu aceasta. În formarea competențelor trebuie să se ia în considerare elementele structurale ale personalității: capacitățile, cunoștințele, deprinderile, priceperile, atitudinile.

Dinamica procesului de învățământ din perspectiva sensului larg denotă faptul că desfășurarea acestuia se realizează în contextul interacțiunii unor **etape** de natură pedagogică, psihologică, gnoseologică și logică. Acestea sunt: **perceperea, înțelegerea, abstractizarea și generalizarea, fixarea, formarea capacităților și competențelor și evaluarea competențelor.**

1. **Perceperea** este etapa cunoașterii senzoriale, prin contactul direct cu realitatea (materiale didactice intuitive, experiențe), prin mijlocirea simțurilor și a îmbinării cu raționalul -cînd se formează imaginea globală a realității sub formă de percepții și reprezentări. Cunoașterea umană se realizează la cele două nivele ale

sale: cunoașterea senzorială care se reflectă în senzații și percepții și cunoașterea logică care se reflectă în gândire și limbaj. Dacă senzațiile se formează prin reflectarea obiectelor, fenomenelor și proceselor în prezența acestora, percepțiile asigură imaginea globală a particularităților lor. În absența obiectelor, fenomenelor și proceselor se formează reprezentările care se situează la mijlocul distanței între cunoașterea senzorială și cunoașterea logică. În procesul educational operația intelectuală a percepției este baza metodelor didactice intuitive, care asigură elevilor contactul direct cu obiectele de învățat, formînd un ansamblu de reprezentări necesare pentru dezvoltarea gândirii specifice domeniului respectiv.

2. **Înțelegerea, abstractizarea și generalizarea cunoștințelor** este etapa cunoașterii logice, raționale, abstracte. Pe baza comparațiilor, analizei și sintezei se diferențiază semnificațiile și conexiunile esențiale, tipice și generale ale realității studiate realizîndu-se înțelegerea, abstractizarea și generalizarea acestora sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, principii, legi.

Pedagogia și didactica sunt discipline științifice cu un grad mare de abstractizare. Noțiunile de educație, curriculum, proces de învățămînt, învățare nu pot fi percepute direct și concret ci prin intermediul situațiilor și faptelor educaționale. De aceea sunt eficiente metodele didactice de modelare a realității, de simulare și imagineare a situațiilor educaționale. Experimentul pedagogic s-a dovedit a fi una dintre cele mai adecvate metode de cunoaștere și transformare a realității educaționale.

3. **Fixarea și stocarea cunoștințelor** este actul de înregistrare și fixare mentală a cunoștințelor asigurîndu-se memorizarea acestora logică, creîndu-se fondul apercptiv necesar înaintării cunoașterii. Fixarea trebuie să fie dinamică în sensul restructurării și integrării continue a sistemelor de cunoștințe. Fixarea cunoștințelor se face prin întrebări și răspunsuri, prin exerciții orale, prin rezolvări de probleme.

Studiul individual este deosebit de important în fixarea și stocarea cunoștințelor. Acesta este cu atît mai eficient cu cît subiecții educaționali au inițiativă în căutarea informațiilor, în identificarea surselor de informație, în selectarea cunoștințelor necesare, în

organizarea lor în sisteme de cunoștințe. În acest fel cunoștințele sunt mai bine înțelese, interiorizate, putând fi redade într-o manieră personalizată.

4. Etapa de **formare a capacităților** de aplicare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice, de proiectare și investigație științifică. Aceasta este baza formării profesionale a elevilor. Devine din ce în ce mai important nu ceea ce știe subiectul educațional ci ceea ce știe el să facă. Conținuturile educaționale se adaptează în așa fel încât să fie predominant acționale. Tehnologia didactică cu rolul de a opera aceste transformări în didactica modernă este cea activ-participativă/interactivă, care antrenează, stimulează și dezvoltă capacitățile acționale ale subiecților educaționali .

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

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

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

Problematica conținutului reprezintă un domeniu fundamental al didacticii, pe terenul căruia se confruntă diferite concepții pedagogice. Raportat la ceea ce semnifică **curriculumul**, în accepțiunea *restrânsă* a acestui termen, *conținutul*, alături de scopuri constituie factori definatorii. În acest sens **curriculumul**

este un document de politică educațională în care sînt obiectivate conținuturile, element al procesului de învățămînt care stabilește sistemul de obiective, valorile contextuale, domeniul de realizare și evaluarea produselor educației (Joita E., 114, 1998, L.D.Hainaut 1981, I. Crișan. 1981, M. Ionescu, G. Văideanu 1982, V. Pîslaru, 2003). Curriculumul este format din patru componente definitorii: *teleologia educației*, **conținuturile educaționale**, *tehnologiile (metodologiile) educaționale*, toate acestea în integralitatea lor și fiecare în parte fiind determinate epistemologic de teorii, concepte, principii etc. (*în sens larg*).

Caracteristicile conținutului:

◆ *Stabilitatea* - ce asigură valabilitatea anumitor cunoștințe (idei, teorii, principii, formule, tehnologii) și „reprezintă fondul de aur” al cunoașterii și practicii umane de exemplu: teorema lui Pitagora, legi din fizică etc.

◆ *Varietatea și precizia științifică* a conținuturilor.

◆ *Înnoirea, mobilitatea, deschiderea conținutului* – proprietăți ale conținutului de a se schimba și a se înnoi permanent în funcție de transformările sociale și de uzura anumitor cunoștințe teoretice și practice.

◆ *Amplificarea tratată a conținutului* presupune extensiunea și aprofundarea conținutului în funcție de trecerea de la o treaptă la alta a învățămîntului.

◆ *Diversificarea și specializarea* - implică dezvoltarea profilelor și specializărilor de educație, apariția disciplinelor de învățămînt pentru asigurarea noilor calificări într-o dinamică profesională continuă și integrarea socială eficientă.

Funcțiile conținutului învățămîntului

1. *De scop* (ideal): presupune selectarea conținuturilor în raport cu finalitățile educaționale (ideal, scop, obiective).

2. *De mediere* vizează mijlocirea conținutului în proiectarea/desfășurarea procesului de învățămînt asigurînd furnizarea informațiilor necesare.

3. *De asigurare a cantității* exprimată prin volumul de cunoștințe teoretice și practice la o anumită disciplină de învățămînt.

4. *De asigurarea a calității* reprezintă valoarea, esențialitatea, consistența valabilitatea, eficiența formativă a celor transmise și învățate.

Conținutul procesului de învățămînt este selectat ținînd cont de:

1. *Concepția despre educație la nivel de politică a educației* este obiectivată în documente care constituie baza curriculumului: *Legea învățămîntului*, documente conceptuale, care stabilește finalitățile macrostructurale ale sistemului de educație și învățămînt: *idealul pedagogic și scopurile pedagogice*.

2. *Concepția despre cultură* presupune pe baza criteriului axiologic valorificarea cunoștințelor fundamentale ale fiecărui domeniu (*cultura generală a disciplinei*), orientate spre cultura de specialitate.

3. *Concepția despre învățare*, elaborată în baza teoriilor învățării.

Criterii și sursele de selectare a conținuturilor

Conținuturile obligatorii pentru formarea culturii sociale (ansamblul de valori esențiale pentru dezvoltarea personalității în acord cu idealul educațional) sînt asimilate în școala generală. Selecția conținuturilor în opinia C. Crețu, se realizează în baza a trei categorii de considerente: *teoretice, politică educațională și considerente personale* (Cucoș, p. 109).

Considerentele teoretice: raportarea la cercetările contemporane, asimilarea limbajului științific, raportarea la finalitățile educației, transmiterea strategiilor cognitive actuale, adaptarea conținuturilor la particularitățile de vîrstă și individuale ale elevului.

Considerentele de politică educațională: raportarea la documentele reglatoare ale învățămîntului: *Legea învățămîntului*, planul de învățămînt, programe pe arii curriculare și standarde naționale de performanță școlară.

Considerente personale: (la decizia profesorului) depind de preferințele profesorului, de concepția lor despre cultură socială și profesională, de competențele și stilul didactic al acestora și de caracteristicile grupului de elevi.

Conținuturile educaționale sînt selectate prin strategii pedagogice special în baza unor criterii axiologice, psihologice, logice, praxiologice din întregul patrimoniu cultural al omenirii.

Sursele de selectare a conținuturilor sînt cultura societății în toate dimensiunile sale cu valorile culturale esențiale ale omenirii. G.Văideanu (1987) a evidențiat sursele și reperatele pertinente ale conținuturilor ca fiind *științele exacte, tehnologiile informaționale, științele sociale, cultura și arta, mass-media și comunicarea, cercetarea pedagogică, noile educații*.

Teoria și practica didactică (E. Joița, 1998, p.112) propun ca *modele* organizatorice a conținuturilor: *pe discipline, integrată și interdisciplinară, modulară pe grupe tematice, lineară, concentrică, monodisciplinară, multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea*.

Conținutul procesului de învățămînt, **în sens restrîns**, se obiectivează prin următoarele *documente/piese curriculare/școlare*.

Piesele curriculare reprezintă: concepții, legi, programe naționale de dezvoltare a învățămîntului, decizii guvernamentale cu privire la învățămînt și educație, planuri de învățămînt, curriculumul de bază, curriculumul disciplinei/cursului/modulului, manualele, suporturile de curs, ghidurile metodologice, materialele didactice, culegerile de exerciții, lucrări practice, proiecte didactice etc.

A. Zbîrnea, Vl. Pășlaru (2005, p.11) identifică mai multe ipostaze ale **produselor curriculare**: obiectivări primare (*plan de învățămînt și programe de studii*); obiectivări secundare (*manuale și metodici*); obiectivări terțiare (*orar, planificări calendaristice, proiecte pedagogice*).

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

planului de învățământ, fiind construite pe trunchi comun și curriculum la decizia școlii.

Curriculumul național în Republica Moldova este elaborat pe trepte de învățământ: educația timpurie și preșcolară, învățământul primar, învățământul gimnazial și învățământul liceal.

Programa școlară este parte a Curriculumului național. Termenul de curriculum derivă din limba latină unde, printre altele, înseamnă *drum către*. *Programa școlară* descrie oferta educațională a unei anumite discipline pentru un parcurs școlar determinat. Filosofia contemporană a educației a evidențiat diferența dintre o educație bazată pe **curriculum**, adică avînd ca element central la toate etajele sale *activitatea de proiectare* și *programa analitică*, care are în centrul activității didactice ideea de *programare* a traseului elevului către un țel cunoscut și impus doar de către adulți.

Conceptual, *programele școlare* actuale, se diferențiază de „programele analitice” prin accentul pe care îl pun pe interiorizarea unui mod de gîndire specific fiecărui domeniu transpus în școală prin intermediul unui obiect de studiu, nu pe succesiunea conținuturilor și pe numărul de ore alocat lor.

Actualele programe școlare subliniază importanța rolului reglator al achizițiilor elevilor în plan *formativ*. *Centrarea pe competențe* reprezintă modalitatea care face ca sintagma *centrarea pe elev* să nu rămână o lozincă fără conținut.

Proiectarea curriculumului pe competențe vine în intampinarea cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora, *prin competență, se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații/contexte noi și dinamice*.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare/învățare și evaluare. Acesta permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: competență, în măsură să orienteze demersurile agenților implicați în procesul de educație: • conceptorii de curriculum; • inspectorii; • specialiștii în evaluare; • elevii; • profesorii; • părinții.

Fără a intra în detalii conceptuale, stabilim câteva definiții de lucru necesare pentru explicarea manierei în care au fost concepute programele școlare.

Am definit **competențele** ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Structura programei școlare cuprinde: o notă de prezentare, Competențe-cheie transversale pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova, care au fost definite pe baza competențelor-cheie stabilite de Comisia europeană și a profilului absolventului, Competențele transdisciplinare pentru treapta primară de învățământ descendente din sistemul de competențe-cheie transversale menționate, competențe specifice disciplinei, subcompetențe și conținuturi, valori și atitudini, sugestii metodologice (vezi detalii în curriculum, 2010, pp.6-9).

Componenta fundamentală a programei este cea referitoare la competențele specifice disciplinei, subcompetențe și conținuturi.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a *etapelor unui proces de învățare*. Aceșora le corespund categorii de competențe organizate în jurul câtorva **verbe definitorii**, ce exprimă complexe de operații mentale:

1. **Receptarea** - concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- identificarea de termeni, relații, procese;
- observarea unor fenomene, procese;
- perceperea unor relații, conexiuni;
- nominalizarea unor concepte;
- culegerea de date din surse variate;
- definirea unor concepte.

2. **Prelucrarea primară** (a datelor) - concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- compararea unor date, stabilirea unor relații;
- calcularea unor rezultate parțiale;
- clasificarea datelor;

- reprezentarea unor date;
- sortarea-discriminarea;
- investigarea, descoperirea, explorarea;
- experimentarea.

3.Algoritmizarea - concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- reducerea la o schemă sau model;
- anticiparea unor rezultate;
- remarcarea unor invarianți;
- reprezentarea datelor
- rezolvarea de probleme prin modelare si
algoritmizare.

4.Exprimarea - concretizata prin urmatoarele concepte operaționale:

- descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene;
- generarea de idei;
- argumentarea unor enunțuri;
- demonstrarea.

5.Prelucrarea secundară (a rezultatelor) – concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii;
- calcularea, evaluarea unor rezultate;
- interpretarea rezultatelor;
- analiza de situații;
- elaborarea de strategii;

-relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.

6.Transferul, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale:

- aplicarea în alte domenii;
- generalizarea și particularizarea;
- integrarea unor domenii;
- verificarea unor rezultate;
- optimizarea unor rezultate; i:
- transpunerea într-o altă sferă;
- negocierea;

- realizarea de conexiuni între rezultate;
- adaptarea și adecvarea la context.

Competențele specifice ce se urmăresc a fi formate la elevi pe parcursul treptei de învățămînt școlare precum și **subcompetențele** fiecărui an de studiu, derivate din acestea, se stabilesc pornind de la modelul de generare prin gruparea categoriilor de concepte operaționale în funcție de dominantele avute în vedere.

Valorile și atitudinile apar în mod explicit sub forma unei liste separate în programa fiecărui obiect de studiu. Ele acoperă întreg parcursul învățămîntului școlar pe trepte de învățămînt și orientează dimensiunile *axiologică și afectiv-atitudinală* aferente formării personalității din *perspective fiecărei discipline*. Realizarea lor concretă derivă din activitatea didactică permanentă a profesorului, constituind un implicit al acesteia. Valorile și atitudinile au o importanță egală în reglarea procesului educativ ca și competențele - care acoperă dimensiunea cognitivă a personalității - dar se supun altor criterii de organizare didactico-metodică și de evaluare.

Sugestiile metodologice cuprind recomandări generale privind metodologia de aplicare a programei. Aceste recomandări se pot referi la:

- desfasurarea efectivă a procesului de predare/învățare, centrat pe formarea de competențe;
- identificarea celor mai adecvate metode și activități de învățare;
- dotări/materiale necesare pentru aplicarea în condiții optime a programei;
- evaluarea continuă.

Dincolo de structura unitară a programelor școlare, curriculumul național actual propune o *oferță flexibilă*, ce permite profesorului *adaptarea* cadrului formal la *personalitatea sa și la specificul colectivului de elevi* cu care lucrează, în condițiile încadrării în bugetul de timp alocat prin planul-cadru și programa școlară.

Curriculumul învățămîntului primar este prezentat prin curricula disciplinelor școlare limba de instruire (română/rusă,

limbile minorităților naționale ucraineană, găgăuză, bulgară), matematică, limba străină, istorie, științe, educație muzicală, educație tehnologică, educație fizică, artă plastică, educație moral-spirituală.

Elaborarea și aprobarea consecutivă a documentelor curriculare pentru toate treptele de învățământ a asigurat o abordare unitară a tuturor aspectelor metodico-didactice, o ajustare a obiectivelor de instruire la necesitățile de perspectivă ale elevilor și ale societății, orientarea clară a managerilor școlari, cadrelor didactice și a părinților către rezultatele instruirii.

Planul cadru stabilește: ariile curriculare, disciplinele școlare (obiectele de studiu) ce urmează a fi studiate și succesiunea acestora pe ani școlari; numărul săptămînal și anual de ore /obiect de studiu, la fiecare an de studiu; structura anului școlar, adică succesiunea intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor, examenelor; sistemul de acces și sistemul de finalizare a pregătirii, modalitățile de evaluare.

Proiectarea unui plan – cadru de învățământ implică lucru în echipă și se realizează în trei etape: etapa de expertiză științifică, etapa de expertiză practică și etapa de expertiză decizională.

Caracterul unitar al planului asigură o pregătire uniformă a populației școlare pentru un anumit nivel al învățământului sau tip de școală.

Planul-cadru de învățământ din Republica Moldova a fost elaborat și aprobat ca un document reglator strategic, care are drept funcție principală structurarea formală a sistemului de învățământ în ceea ce privește relațiile dintre componentele sale: nivele, arii curriculare, obiecte de studiu, scheme orare etc.

Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal din RM urmărește următoarele obiective:

- asigură formarea personalității în raport cu potențialul acesteia și cerințele societății democratice;
- vizează instituirea învățământului în perspectiva educației continue, a interdisciplinarității și curriculumului ca concept;

- asigură coerența curriculară între nivelele și treptele școlare, stabilește un număr minim de discipline și ore pe săptămână la fiecare clasă;

- stabilește curriculumul-nucleu (minimumul de discipline și ore) și curriculumul la decizia școlii (maximumul de discipline și ore), curriculumul opțional;

- oferă posibilitatea de a echilibra ponderea disciplinelor școlare în cadrul sistemului educațional, de a integra disciplinele școlare pe verticală și orizontală (principiul complexității);

- racordează disciplinele școlare la obiectivele educaționale și particularitățile fiziologice, psihologice și cognitive ale elevilor (învățământ primar, gimnazial);

- presupune stabilirea unui număr echilibrat de discipline școlare și de unități de timp, care ar crea o situație de învățare mai productivă la nivelul potențialului propriu al elevilor (principiul descongestionării);

- vizează realizarea dreptului fiecărui elev la valorificarea maximă a potențialului propriu în ritmul propriu (principiul egalității șanselor);

- include numărul minim și maxim de ore pentru fiecare disciplină, tip de școală, an de studiu (principiul flexibilității și centralizării), asigurând libertatea instituției de a-și elabora schema orară.

Astfel, planul-cadru implementat în învățământul secundar general din RM include:

**nucleul invariant* – numărul de ore și discipline obligatorii pentru toți elevii și toate tipurile de școli preuniversitare, menit să asigure standardul minim obligatoriu.

**arii curriculare* – seturi de discipline școlare, clasificate în baza domeniului de cunoaștere și tipurilor de activități “apropiate”;

**curriculum la decizia școlii* – alegerea disciplinelor și numărului de ore până la numărul de ore maxim;

**curriculum opțional* – numărul de discipline opționale prevăzute pentru decizia școlii;

**schema orară* – planul-cadru de învățământ concretizat la nivelul clasei (variantă).

Curriculumul disciplinar/școlar - document ce prefigurează conținutul procesului instructiv-educativ la disciplinele de învățământ și reprezintă instrumentul didactic și documentul normativ principal ce descrie condițiile învățării și performanțele de atins la disciplinele școlare în clasele primare, exprimate în: **competențe-subcompetențe; conținuturi; activități de învățare și evaluare.**

Constatăm, că structura curriculumului școlar pe discipline reprezintă instrumentul didactic și documentul reglator principal, elaborat în baza standardelor educaționale de competență și de conținut, care consemnează oferta educațională obligatorie a unei anumite discipline pe un parcurs educațional determinat.

Curriculumul disciplinar concretizează principalele opinii moderne de politică educațională și cuprinde următoarele componente:

- *concepția didactică a disciplinei;*
- *administrarea disciplinei;*
- **competențele specifice disciplinei;**
- **repartizarea conținuturilor pe clase și unități de timp;**
- **subcompetențe, conținuturi și activități de învățare-evaluare.**

Competențele specifice disciplinei derivă din idealul educațional, competențele-cheie transversale și competențele transdisciplinare pentru treapta primară de învățământ; au un grad înalt de generalitate și se definesc ca finalități ale treptei primare de învățământ.

Subcompetențele se deduc din competențele specifice și le particularizează prin racordare la *conținuturile* delimitate pentru fiecare clasă.

Conținuturile – ca formă de reflectare a culturii materiale și spirituale a umanității – reprezintă unități de cunoaștere, resursă esențială a învățării, mijloace prin care se urmărește formarea competențelor preconizate. Conținuturile se selectează în concordanță cu structura logică a disciplinei, cultura națională și universală, modul de viață al societății, atitudinile sociale și credințele religioase etc.; vârsta și potențialul copilului, interesele și

nevoile lui individuale și sociale. Modernizarea curricula a mai avut în vedere și reducerea „supraîncărcării” conținuturilor curriculare, or, cantitatea de cunoștințe nu ar fi aceea care determină calitatea formării școlare sau a învăța mai mult nu înseamnă și a învăța mai bine.

Activitățile de învățare/evaluare constituie exemple recomandate de situații semnificative, prin care, în procesul parcurgerii conținuturilor corespunzătoare, se pot mobiliza subcompetențele proiectate.

Curricula sînt destinate cadrelor didactice, autorilor de manuale și materiale didactice, factorilor de decizie, părinților.

Cadrele didactice vor utiliza curricula pentru proiectarea și realizarea procesului educațional la disciplina corespunzătoare. Curricula stimulează creativitatea și libertatea cadrelor didactice. În premisa realizării competențelor specifice și a subcompetențelor proiectate, în condițiile parcurgerii integrale a conținuturilor obligatorii, învățătorul, în funcție de specificul resurselor umane și materiale, are dreptul:

- să modifice timpul efectiv pentru parcurgerea conținuturilor;
- să propună o varietate de activități de învățare/evaluare;
- să proiecteze și să realizeze strategii de predare-învățare și evaluare originale, optînd pentru tehnici și metode variate.

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

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

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

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

◆ Funcția de structurare a învățării [Constantin Cucoș]. Organizarea învățării se poate realiza în mai multe feluri:

- de la experiența practică la teorie;
 - de la teorie la aplicațiile practice, prin controlarea achizițiilor;
 - de la exerciții practice la elaborarea teoriei;
 - de la expozeu la exemple, ilustrări;
 - de la exemple și ilustrări la observație și analiză.
- ◆ Funcția de ghidare a învățării. Există alternativele:
- repetiția , memorarea, intuirea modelelor;
 - activitatea deschisă și creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experiențe și observații.

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

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

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

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

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

Planificările calendaristice, adevăratele manuale ale profesorilor, prezintă modulul pedagogic al disciplinei, tabloul finalităților și competențelor disciplinei, standardele de performanțe pe ani de studii /semestre / capitole, datele calendaristice și de susținere a fiecărei activități, forma de desfășurare a lecției, instrumentele de evaluare, metodele și procedeele folosite, programul propriu al cadrului didactic.

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

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

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

cadrelor didactice și normarea activității lor pe specialități, condiții de spațiu (clase, laboratoare, ateliere).

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

Așadar, la final putem conchide: toate aceste documente școlare, prin care se obiectivează conținutul învățămîntului, au un caracter dinamic, deschis, de la o perioadă istorică la alta. Anasamblul de documente școlare-curriculum oficial stabilesc competențele și capacitățile finale; standardele de performanță prin care se evaluează competențele; subcompetențele și obiectivele operaționale, modalitățile de testare a lor; unitățile de conținut; sugestii privind proiectarea, desfășurarea și evaluarea experiențelor de învățare.

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

3.3 Procesul de învățămînt ca relație predare-învățare-evaluare

3.3.1 Predarea

După cum am menționat în subunitatea 1.2 un nivel al structurii procesului de învățămînt- *nivelul acțiunilor principale* desfășurate implică printr-o corelativitate funcțională: ***predarea-învățarea-evaluarea*** ca relație complexă existentă între profesor și elev, realizabilă pe diferite planuri la nivelul procesului de învățămînt.

În accepție actuală, ***procesul de învățămînt*** se definește ca *integrare organică a celor trei aspecte fundamentale: predare-învățare- evaluare*, accentul punîndu-se pe organizarea optimă a

interacțiunilor dintre acestea, schematic redată în *figura de mai jos*,
Conexiunea predare-învățare-evaluare.

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

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



Figura 4. Conexiunea predare-învățare-evaluare

Momentul decisiv în redefinirea predării, consideră I. Cerghit, îl reprezintă trecerea de la pedagogia transmiterii la așa-zisele pedagogii active și constructive, ceea ce impune o răsturnare de optică în practicile învățământului (2002, p. 228). Este acea trecere de la “training” la “learning”, învățarea trecînd înaintea predării, locul “elevului care este învățat” fiind luat treptat de “elevul care

învață”, comunicarea cu cadrul didactic, interacțiunea, managementul îmbrăcînd noi forme și apărînd noi funcții ale predării. Treptat, actul predării își revizuiește rolurile și își diversifică funcțiile și metodologiile aferente acestora. Dacă la aceasta adăugăm și faptul că noile sisteme didactice care se vor impune vor avansa și ele restructurări de roluri și apariții de noi funcții, înțelegem cum și de ce se trece în cazul conceptului de predare de la definiții monofuncționale la definiții polifuncționale. Polifuncționalitatea își găsește obiectivarea fie în mai multe definiții atribuite predării, cu accent pe una sau alta, fie sub forma unor enunțuri integratoare a mai multor funcții.

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

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

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

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

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

Printre cele mai interesante accepții moderne date predării se numără și cea managerială, conform căreia predarea ar reprezenta un ansamblu de operațiuni și acțiuni sistematice de planificare, organizare, îndrumare, control, evaluare și decizie a procesului de instruire.

Principalele accepții ale predării sunt următoarele: *predarea ca transmitere, predarea ca ofertă de experiențe, predarea ca formă de dirijare a învățării, predarea ca gestiune a învățării și predarea ca ansamblu de comportamente didactice specifice.*

Predarea ca transmitere. În practica instrucției tradiționale, activitatea de predare este văzută ca transmitere de cunoștințe și tehnici de acțiune. A preda înseamnă a da, a oferi, a transmite în mod sistematic cunoștințe specifice unei discipline; a prezenta materia, a informa, a mijloci un transfer de informații; a comunica o serie de cunoștințe, de rezultate, de cercetări științifice; a expune o lecție ect.

Predarea ca ofertă de experiențe. În această perspectivă, predarea se definește ca ofertă a unei progresii de experiențe cognitive, acționale și afective determinate și dirijate în mod intenționat spre valori (axiologic). Prin trăirea conștientă și implicată a acestor experiențe, elevul își dezvoltă propriile experiențe în virtutea cărora se aproprie de adevăr, pătrunde în miezul lucrurilor, surprinde esența și semnificația umană și socială a acestora. Esențial este ca elevii să extragă tot ce se poate extrage din aceste experiențe.

Predarea ca formă de dirijare a învățării. A preda, cu sensul de a dirija, se referă astfel la ceea ce face profesorul pentru a-i motiva, a-i încuraja și a-i inspira pe elevi să atingă obiectivele de studiat.

Predarea s-ar construi astfel atît dintr-un ansamblu de proceduri de prezentare a materiei, cît și dintr-un complex de

prescripții (indicații, aprecieri, orientări, încurajări etc.), utilizate pentru ghidarea eforturilor elevilor în învățarea conținuturilor date. Mai exact, este vorba despre dirijarea proceselor de recuperare cognitivă: centrarea atenției, receptarea codurilor (decodarea codurilor), redarea informației, stimularea asociațiilor dintre informațiile stocate la nivelul memoriei operante (de scurtă durată) și cele din memoria permanentă (de lungă durată) etc.

Criticile sunt îndreptate nu împotriva dirijării în sine, ci împotriva excesului de dirijare (dirijismului exagerat), care defavorizează efortul personal, munca proprie, inițiativa și activitatea și privează elevul de efortul de anticipare și de constituire a unei strategii (ipoteze) atunci când se află în fața sarcinii de a rezolva o problemă. Ultima rațiune a dirijării rămîne aceea de a îndruma în mod discret elevii spre studiul auto-dirijat.

Predarea ca management al învățării. Din perspectiva managementului învățării, predarea se definește ca o intervenție pedagogică multifuncțională și deliberat orientată în direcția promovării și obținerii modificărilor de comportament așteptate sau dorite în mod explicit. Calitatea predării se apreciază, prin urmare, în funcție de virtuțile transformatoare de care este în stare.

Astfel, a preda înseamnă:

- a prevedea (a planifica, a proiecta, a programa) producerea schimbărilor dorite;

- a orienta într-o direcție precisă aceste schimbări, a le da un sens, adică a preciza obiectivele învățării;

- a stabili natura respectivelor schimbări, ceea ce echivalează cu a determina conținutul acestora, a selecta, a reelabora, a organiza materia;

- a prezenta materia nouă, în diferite moduri;

- a dirija producerea schimbărilor, a îndruma evoluția acestora în direcția prestabilită;

- a stimula angajarea activă a elevilor în actul învățării;

- a organiza condițiile care vor furniza apariția schimbărilor presupuse;

- a oferi momente de feedback în vederea întăririi și eventual a corectării și ameliorării schimbărilor în curs de producere;

- a asigura condițiile necesare reținerii și transferurilor (aplicării) noilor achiziții;
- a controla (a evalua) efectele dau schimbările produse;
- a evalua eficacitatea acțiunilor întreprinse, inclusiv rezonanța lor formativă și educativă;
- a investiga condițiile psihosociale și pedagogice de natură să promoveze noi soluții viitoarelor probleme specifice predării etc.

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

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

În aceeași problemă, din cercetările empirice privind profesorii eficienți, Rosenshine și Stevens au derivat șase funcții:

- Examinarea, verificarea rezultatelor învățării anterioare și repredarea, dacă este necesar.
- Prezentarea noului conținut/skills-urilor.
- Îndrumarea activității practice de învățare a elevilor (verificarea înțelegerii).
- Feedback-ul și corectarea răspunsurilor + repredare, dacă este necesar.
- Activitate de învățare independentă.
- Examinări periodice – săptămânal, lunar.

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

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

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

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

Elementele definiției ale predării sînt :

*Prevederea, planificarea, proiectarea, producerea schimbărilor ;

*Precizarea naturii schimbărilor intervenite (identificarea finalităților) ;

*Determinarea conținuturilor care vor produce schimbarea comportamentală așteptată la elev ;

*Organizarea și dirijarea schimbărilor dorite prin strategii specifice ;

*Organizarea condițiilor care vor favoriza apariția schimbărilor ;

*Controlul și aprecierea naturii și a calității schimbărilor intervenite în comportamentul elevilor.

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

- este organizată și condusă de către profesor;
- implică interrelaționarea celor doi poli ai educației - profesorul și elevul sau clasa de elevi;
- presupune strategii de declanșare a învățării la elevi;

- motivează, coordonează, susține activitatea de învățare a elevilor;
- gestionează resursele pe care le are la dispoziție în vederea atingerii finalităților stabilite;
- interacționează cu învățarea și evaluarea etc.

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

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

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

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

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

- predarea implică producerea unor rezultate în conduita elevilor;

- rezultatele ce urmează să apară în mod necesar în urma unui proces de predare sunt legate atât de forța de inducere a învățării, cât și de producerea efectivă a învățării;

- predarea implică învățarea când aspectul intențional este regăsit într-un rezultat cu valoare de succes;

- învățarea este logic implicată în predare pentru că multe din obiectivele educaționale nu pot fi atinse sau realizate într-un interval scurt de timp, fără activități de explicare, de introducere sistematică, efectivă și deliberată a unui conținut în alte contexte etc.;

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

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

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

predarea implică o structură mintală și interacțională, ordonată și bazată pe relații interne la nivelul conținutului ei, la nivelul subiecților umani implicați, la nivelul dimensiunilor temporale și spațiale, al variabilelor psihosociale și psihoaxiologice;

- predarea este un proces secvențial și reversibil, în funcție de nivelurile de înțelegere a elevilor, de capacitatea feedback-ului negativ prezent în conduita cadrului didactic, de gradul de operaționalizare a obiectivelor educaționale și al conținuturilor ei corespunzătoare;

- predarea este un proces prescriptiv și normativ, ceea ce presupune o particularizare și convertire a normelor, regulilor și principiilor pedagogice în elemente practice de transmitere, însușire și actualizare a unor valori de conținut informațional, metodologic și acțional;

- predarea este un proces care facilitează dezvoltarea și formarea progresivă a personalității elevilor;

- predarea este o activitate complexă, care include atât “comportamente deschise”, observabile și măsurabile, cât și “comportamente închise”, interiorizate;

- predarea se legitimează a fi un proces mult mai larg decât seria acțiunilor și interacțiunilor din clasă. Ea cuprinde, alături de comunicarea pedagogică, și întreaga activitate de programare didactică, tehnologia elaborării lecției, elaborarea auxiliarelor, precum și activitatea de evaluare a rezultatelor.

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

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

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

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

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

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

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

Relația de coevoluție a predării cu învățarea și evaluarea poate fi mai bine sugerată printr-un model tridimensional (Panțuru, S. 2002, p.120).

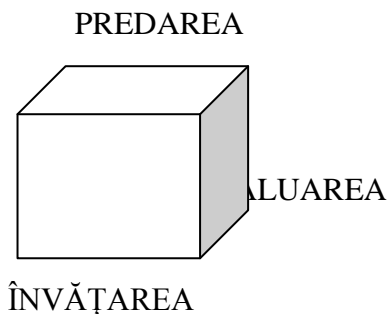


Fig.1 Interdependența între predare – învățare – evaluare

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

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

- delimitarea și precizarea obiectivelor pedagogice/competențelor vizate în și prin unitatea de predare-învățare, în acord cu cele ale programei disciplinei;
- analiza psihopedagogică a resurselor umane (în primul rînd a elevilor clasei) implicate în realizarea obiectivelor propuse;
- inventarul, selecția și analiza resurselor materiale utilizate în predare-învățare (activități specifice obiectivelor vizate și, la fel, timp, conținuturi, metode, mijloace didactice, forme de organizare etc.);
- definirea strategiei didactice optime activității respective;
- operaționalizarea subcompetențelor, deduse din competențe;
- prelucrarea didactică a conținuturilor în raport cu competențele/subcompetențele vizate și particularitățile psihopedagogice ale elevilor cu care se lucrează;
- identificarea de noi surse de informare pentru elevi care să fie valorificate în timpul și după predare;
- preluarea, adaptarea sau elaborarea unor materiale didactice gen planșe, folii retroproiector, fișe de muncă independentă, bareme de evaluare/autoevaluare, miniprograme pe calculator, CD-uri didactice, casete video, înregistrări etc.

- proiectarea scenariului didactic prin ierarhizarea, ordonarea, corelarea și articularea fiecărei competențe și a tuturor obiectivelor lecției respective cu activitățile, conținuturile, metodele, mijloacele didactice și formele de organizare, scenariul încadrabil într-un interval de timp prestabilit și desfășurat într-un spațiu pedagogic concret;

- elaborarea unui instrument de evaluare a proiectului, care să permită formularea unor predicții asupra valorii și eficienței aplicării acestuia și, totodată, restructurări-optimizări, dacă este cazul.

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

- captarea atenției și motivarea pentru lecție a elevilor prin crearea unor “conflicte cognitive” între ceea ce cunosc și pot să realizeze și ceea ce li se cere în noua secvență de instruire;

- anunțarea și motivarea obiectivelor/capacităților vizate în activitatea respectivă;

- stabilirea și programarea activităților și a sarcinilor de lucru pentru fiecare obiectiv și, respectiv, pentru fiecare elev/grup de elevi;

- organizarea și orientarea activităților și a situațiilor de învățare pentru fiecare obiectiv și pentru fiecare elev/grup de elevi, în care să se uzeze de anumite conținuturi, metode și mijloace didactice;

- prezentarea informațiilor prelucrate pedagogic sau asigurarea și conectarea elevilor la diverse surse de informare și asistarea acestora în timpul acestei activități;

- organizarea de activități didactice în care să se opereze cu informațiile achiziționate pentru a stimula, exersa și dezvolta capacitățile/competențele vizate;

- urmărirea și evaluarea realizării treptate a sarcinilor și a progreselor elevilor sau grupurilor de elevi;

- încurajarea elevilor în timpul activității și “deblocarea” pedagogică a celor care întâmpină dificultăți;

- programarea unor feedback-uri parțiale și a unor momente de autoevaluare

C) Funcții/roluri/activități ce urmează predării:

- administrarea unor activități/probe de măsurare a achizițiilor elevilor;
- efectuarea unei analize/evaluări asupra rezultatelor elevilor, din perspectiva obiectivelor/capacităților vizate;
- stabilirea, în forma temelor de casă, a activităților care vor consolida achizițiile din clasă;
- autoevaluarea propriei activități în funcție de care se vor stabili măsurile de optimizare a activității viitoare.

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

Modele ale predării. Conform *Dicționarului de termeni pedagogici* (p. 367) modelele predării sunt definite în literatura de specialitate la nivelul unor paradigme de organizare aplicabile în contextul dimensiunii operaționale a procesului de învățămînt:

◆ *Modelul comportamental* este bazat pe relația directă dintre mesajul predat-transmis de cadrul didactic și rezultatul final obținut de elev.

◆ *Modelul analizei sarcinii* este bazat pe relația dintre conținutul predat de cadrul didactic și prescripțiile de învățare angajate în direcția transformării personalității elevului

◆ *Modelul cognitiv* este bazat pe orientarea operațiilor gîndirii (analiză-sinteză abstractizare- generalizare) în direcția concretizării logice a discursului transmis de cadrul didactic.

◆ *Modelul rezolvării problemelor*, bazat pe aplicarea conceptelor, principiilor, regulilor etc., în cadrul discursului transmis de cadrul didactic.

◆ *Modelul interacțiunii*, concretizat la nivelul continuității existente între transmiterea cunoștințelor, asigurată de cadrul didactic și comunicarea pedagogică a cunoștințelor, asigurată la nivelul corelației subiect (cadrul didactic) - obiect (elev).

Predarea eficientă respectă logica discursului pedagogic care ia forma unei comunicări între cadrul didactic și clasa-grupa de elevi sau studenți. Conform aceleiași surse, realizarea sa angajează trei operații complementare:

1. *operația de defnire* care asigură introducerea conceptelor în actul predării, cu concretizarea acestora prin descrierea unor episoade, persoane, situații și identificarea lor la nivelul unor cuvinte, semne, simboluri, mișcări.

2. *operația de expunere* care asigură susținerea actului predării prin aserțiunea conceptelor defnite, compararea și clasificarea acestora prin demonstrații, compuneri, substituiri, care angajează (și) opiniile celor educați.

3. *operația de explicare* care asigură susținerea actului predării prin ordonarea cauzală, consecutivă, procedurală, normativă, teleologică a cunoștințelor la nivel de comunicare pedagogică.

Dacă nu este urmată de învățare, predarea nu are sens și finalitate; profesorul trebuie să motiveze elevii prin strategiile de predare adoptate pentru ca aceștia să se implice în efortul de învățare.

De reținut este și ideea lui J. Bruner pe care o susține în lucrarea sa *Pentru o teorie a instruirii* (EDP, 1970, p. 89) și anume: „a instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe.” De altfel, astăzi se pune accent în special pe *predarea interactivă* care presupune implicarea elevilor în actul predării, angajarea acestora în toate secvențele de instruire, știut fiind faptul că participarea și descoperirea prin efort personal de către elevi a noilor cunoștințe are multiple valențe formative cu rezultate deosebite în înțelegerea, memorarea, păstrarea și operarea cu informațiile.

După cum am menționat anterior *funcțiile de predare se realizează și se exprimă prin*: comportamente de predare specifice; stiluri de predare.

Generalizând *comportamentele pedagogice* conchidem: 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 institutori 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 institutorul organizează și conduce procesul de învățământ, presupunând anumite abilități, îndemnări 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 în literatura de specialitate se identifică:

* *stilul creativ* (există unii institutori care dovedesc mai multă flexibilitate decât alții în comportamentul lor didactic: aceștia sunt receptivi la ideile și experiențele noi; sunt atașați comportamentului

explorativ; manifestă îndrăzneală, mai multă independență în gândire 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 institutori 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 decât lucrurile care converg cu optica lor inițială: tratează, de obicei, cu refuz solicitări ce presupun înnoire).

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

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

Literatura de specialitate prezintă o serie de clasificări ale stilurilor de predare în funcție de diferite criterii:

* *în funcție de particularitățile cognitive ale predării*: concret - în care accentul este pus pe detalii, exemple, pe cazuri și abstract - folosirea unui limbaj de specialitate riguros care poate crea dificultăți în înțelegerea mesajelor

* *după modul de adresare în comunicare*: direct și indirect;

* *după poziția partenerilor în predare-instruire*: centrat pe profesor și centrat pe elev-interactiv;

* *în funcție de ponderea metodelor de predare*: expozitiv și interogativ;

* *după notele dominante ale personalității profesorului*: responsabil, neglijent, indiferent;

* *modul de concepere a activității didactice*:

- centrat pe procesul de acomodare, de trecere de la experiența concretă la experimentarea activă;

- centrat asupra procesului de gândire convergentă, situat la limita dintre experiența activă și conceptualizare;

- centrat asupra procesului de acomodare, situat la limita dintre conceptualizare și observarea reflexivă. [V. Ilie, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, p. 204].

Bineînțeles, nu putem vorbi de stiluri pure de predare, ci doar de dominante ale unuia sau altuia dintre stiluri; mai mult, nu putem vorbi de faptul că unul dintre stiluri ar fi mai eficient decât altul, însă putem spune că a preda eficient înseamnă de fapt a adopta stiluri diferite adaptate contextelor, adică a dovedi flexibilitate și capacitate de ajustare a stilului în funcție de situație.

3.3.2 Învățarea

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

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

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

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

Notele definitorii ale instruirii:

* se integrează în procesul global al educației și este subordonată obiectivelor educative;

* vizează înarmarea mai ales a noilor generații cu datele fundamentale ale științei, culturii, tehnicii și activităților practice și prin acestea și odată cu acestea cu capacitățile, deprinderile,

* atitudinile și conduitele ce facilitează integrarea în muncă și în societate;

* se realizează prin predare și învățare, presupunând interacțiunea organizată și de durată între cadrele didactice și elevi;

* se desfășoară într-un cadru organizat, instituționalizat;

* utilizează mijloace specifice;

* își delimitează un conținut prin planuri și programe;

* se întemeiază pe legile educației și se orientează după principii didactice;

* recurge la variate metode;

* întreaga activitate este subordonată unor scopuri/finalități determinate social-istoric;

* sub raportul curriculum-ului, ce este supus unei continue îmbogățiri, reînnoiri și esențializări, se delimitează cultura generală în care se înscriu cunoștințele necesare și obligatorii pentru adaptarea actuală și de perspectivă la existența socială a cetățeanului – și cultura de specialitate, teoretică și practică, a cărei pondere este tot mai mare pe măsură ce se trece de la o treaptă de învățămînt la alta, ajungînd să se împlinească printr-o calificare profesională;

* fenomenul de accelerare a schimbării și transformării societății, și, odată cu el, toate subfenomenele ce decurg de aici, “deschid” instruirea la orice vîrstă și o reclamă în educația permanentă;

* evaluată după nivelul științific, gradul de formativitate, economicitate și eficiență, calificată ca o pârghie a progresului social, instruirea a devenit una din problemele majore ale epocii noastre, la perfecționarea ei contribuind diferite științe, între care ocupă un loc central psihologia, teoria informației și cibernetica.

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

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

Învățarea reprezintă, din punct de vedere pedagogic, activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive. (*Dicționarul de termeni pedagogici, p. 244*)

Conform lui Ioan Nicola învățarea este un proces care determină o schimbare de durată a comportamentului celui care învață, a modului de a gândi, simți și acționa a acestuia. La sfârșitul unei activități de învățare, subiectul cunoscător va dispune de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe, interese, atitudini, convingeri etc., pe care nu le avea înainte de învățare sau le avea la un nivel de performanță mai scăzut. Învățarea umană este ca un fenomen complex ce vizează dezvoltarea personalității în ansamblu, iar învățarea școlară este o formă particulară a învățării umane, ce se desfășoară într-un cadru instituțional (școala) sub îndrumarea specialiștilor – cadrelor didactice.

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

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

Învățarea reprezintă o suită de transformări ce merg de la imagine la noțiuni, de la acțiune la gândire, de la contemplare sensibilă la gândire, de la empiric la știință, de la forme vechi de comportare la forme noi, etc. Învățarea generează schimbări în felul

de a gândi, de a simți și de a acționa, reflectându-se cu timpul în profilul personalității elevului.

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

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

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

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

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

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

Dintre condițiile externe, precizăm aspecte ce țin de organizarea școlară, de natură didactică, cum ar fi: sistem de cerințe școlare (obiective), conținuturi, calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice); caracteristici ale clasei de elevi (ambianța psiho-socială); personalitatea profesorilor, relațiile

profesor-elev, mediul fizic și timpul școlar etc. Alte influențe – mediul familial și mediul local (urban- rural) etc.;

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

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

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

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

Învățarea școlară, ca proces social, presupune:

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

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

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

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

- ◆ contexte culturale și modele educaționale;
- ◆ elevul (individul) se integrează într-un colectiv, participă ca factor activ la dezvoltarea socială.

Ca proces individual, învățarea școlară constă în:

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

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

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

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

Învățarea școlară se manifestă și este definită după cum am menționat anterior în triplă ipostază:

**** ca proces:***

» învățarea școlară recomandă participarea activă a elevului la desfășurarea acestuia, construcție și reconstrucție, destructurare și restructurare, integrare și reintegrare a utilizării unor metode activ participative;

» în raport cu gradul de complexitate al achizițiilor, învățarea se realizează printr-o succesiune de etape, de faze, care implică operații, acțiuni, stări, ce se finalizează în modificări în gradul de reflectare și raportare la realitatea elevului. Gradual, se trece de la imagine la noțiune, de la acțiune externă la acțiune interiorizată desfășurată în plan mintal, de la pseudoconcepte empirice la concepte științifice, de la impresii la emoții superioare, intelectuale, de la forme vechi de comportare la forme noi.

**** ca produs:***

» învățarea ca produs, reprezintă un ansamblu de achiziții ce pot îmbrăca diferite forme-noțiuni, idei, norme, capacități de operare și progresare a informației, comportamente, atitudini, valori, priceperi, deprinderi, comportamente, convingeri etc.;

» produsul se materializează atât sub aspect cantitativ cât și calitativ și este relativ stabil, de natură cognitivă, afectivă și acțională.

*** ca funcție de mai mulți factori.**

Caracteristicile învățării școlare sunt:

- se realizează în cadrul instituționalizat, implică norme, legi, regulament, etc.;
- este proces dirijat din exterior și tinde să devină un proces strict dirijat;
- este demers conștient;
- are un caracter secvențial;
- dispune de caracter gradual;
- proces social de relaționare pe verticală în special și pe orizontală;
- are un pronunțat caracter informativ-formativ.

Învățarea școlară se definește atât prin aceste caracteristici, dar și din perspectiva ei în procesul de învățămînt, proces care rezultă din interacțiunea dintre instruire și învățare. Procesul de instruire presupune activitatea didactică de predare a profesorilor iar procesul de învățare are loc în cadrul activității de învățare a elevilor.

Mecanisme și procesualitate. Prin învățare se realizează un circuit complex al informației de la receptare pînă la efectuare și invers prin conexiune inversă, datorită mecanismelor autoreglatoare, astfel încît activitatea și conduita umană se modifică în procesul adaptării și echilibrării în relația cu mediul.

Principalele funcțiuni neuropsihice componente ale stării de învățare sunt:

- starea de veghe (care permite înțelegerea mesajelor lumii externe);
- starea de orientare - investigare (de atenție, orientată către obiectul învățării);
- starea afectogenă (valorizare afectivă a conținutului învățării în raport cu trebuințele subiectului).

Fazele procesului de învățare:

****Receptarea și înregistrarea*** materialului-presupune din partea profesorului o preocupare constantă de a capta atenția elevilor și a

le trezi interesul prin diferite modalități: elementele de noutate, inedit atît în ceea ce privește conținutul dar și a tehnicilor de prezentare a acestuia; utilizarea schemelor, a sublinierilor, a culorilor și imaginilor, a formelor de organizare a grupului de elevi etc.

**Înțelegerea noilor conținuturi*-profesorul se preocupă de pedagogizarea, accesibilizarea acestora, în sensul prezentării lor pe „înțelesul elevilor”, crearea de sarcini pentru elevi care să solicite explicații, exemple personale, realizarea unor conexiuni între informații etc.

**Memorarea și păstrarea cunoștințelor* învățate un timp cît mai îndelungat, profesorul este dator să-i determine de timpuriu pe elevi să utilizeze profitabil reguli mnemotehnice, (procedeele pîlniei, acronimele, propozițiile, itinerariul, camera romană, orașul etc. - vezi lucrarea *Tehnici de învățare eficientă*, Simona Bernat, Cluj-Napoca), metode și tehnici de muncă intelectuală independentă în general. Plecînd de la observația că învățăm 10% din ceea ce citim, 20% din ceea ce auzim, 30% din ceea ce vedem, 50% din ceea ce vedem și auzim în același timp, 70% din ceea ce discutăm cu ceilalți, 80% din ceea ce experimentăm personal și 95% din ceea ce îi învățăm pe ceilalți, profesorul trebuie să apeleze la tehnici active de predare-învățare dar și la o predare susținută de mijloace audiovizuale așa cum ar fi retroproiector, videoproiectorul, filmele didactice etc. pentru că acestea au un impact pozitiv asupra elevilor. Astăzi se vorbește tot mai mult de *învățarea prin cooperare* – (una dintre metode fiind *Învățarea prin Predare*- unde elevii învață unii de la alții în timpul orei.

**Actualizarea cunoștințelor* (atunci cînd elevii vor avea nevoie de ele) va fi mult ușurată de obișnuirea elevilor de a utiliza cunoștințele învățate în clasă și în școală, în contexte cît mai variate.

Cunoscînd aceste lucruri, profesorul poate contribui la optimizarea învățării la fiecare dintre elevii săi prin: dezvoltarea capacităților lor de învățare, dezvoltarea motivației învățării, îmbunătățirea predării, crearea de situații de învățare adecvate etc.

Forme, tipuri și niveluri de învățare

Prin tipuri de învățare sunt denumite diferitele niveluri adaptive, diferite modificări psihocomportamentale în funcție de experiențele individului, trăite, ce intervin în toate subsistemele ei componente.

Tipuri fundamentale de învățare:

* învățarea senzorio-motorie (se formează deprinderile de scris, mers, muzicale, sportive, tehnice, practice etc.);

* învățarea cognitivă-intelectuală (se însușesc noțiuni, ideile, principiile, teoriile, etc.);

* învățarea socio-afectivă (se formează motive, convingeri, atitudini, trăsături de personalitate etc.).

În cadrul acestor tipuri se pot contura mai multe ***subtipuri de învățare:***

◆ *după conținut:* învățarea participativă (învățăm să auzim, să vedem, etc.); □ învățarea verbală (învățăm să vorbim); învățarea conceptuală (învățăm idei, noțiuni, reguli); învățarea motorie;

◆ *după modul de operare cu stimuli:* învățarea prin diseminare; învățarea prin asociere; învățarea prin repetare prin transfer; învățarea prin generalizare;

◆ *după modul de organizare a informației:* învățarea algoritmică; învățarea euristică; învățarea programată; învățarea creatoare.

◆ *după gradul de variație a subiectului în actul învățării:* învățarea spontană; învățarea neintenționată; învățarea latentă; învățarea neconștientizată imediat; învățarea în stare de somn (hipnopedie); învățare hipnotică; învățare în stare de veghe.

Nivelurile învățării:

■ *după condițiile de realizare:* învățarea școlară; învățarea didactică; învățarea socială.

■ *după natura experienței:* învățarea din experiență proprie; învățarea din experiența altora.

■ *după scopul urmărit:* învățarea formativă; învățarea informativă.

■ *după mecanismele și operațiile neuropsihice implicate:* învățarea prin condiționare; învățarea prin imitație; învățarea prin

încercare-eroare; învățarea prin anticipare și decizie inventivă; învățarea prin creație.

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

- învățare de semnale, caracteristică formării reflexelor condiționate;

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

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

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

- învățarea prin discriminare - reducerea sau împiedicarea unor stimuli de altă natură decât cei care compun sarcina de învățare;

- învățarea de concepte - stă la baza formării noțiunilor;

- învățarea de reguli;

- învățarea prin rezolvarea de probleme;

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

Condițiile interne se împart în următoarele grupe:

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

◆*Factori afectivi-motivaționali:* dispoziția pentru activitatea de învățare, sentimente intelectuale (curiozitatea, satisfacția intelectuală, sentimentul de mirare, al noului, de respect și admirație

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

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

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

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

Motivația- definită ca fiind forța care activează, direcționează și menține un comportament. *Motivația și învățarea școlară*:

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

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

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

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

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

Optimumul educațional se obține prin crearea unui ușor dezechilibru între intensitatea motivului și dificultatea sarcinii astfel: dacă dificultatea sarcinii este medie, dar supraapreciată de către subiect, atunci este necesară reducerea nivelului intensității

motivației intensitatea motivului pentru a se obține o intensitate medie, suficiență pentru realizarea sarcinii; dacă dificultatea sarcinii este medie, dar este subapreciată de către subiect, atunci se impune o ușoară supramotivare voluntară din partea subiectului; dacă dificultatea sarcinii este mare, dar este apreciată ca fiind facilă sau de nivel mediu, atunci se impune o creștere mai accentuată a nivelului motivației pentru a atinge intensitatea necesară îndeplinirii ei.

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

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

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

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

Mediul școlii și al clasei de elevi. Școala poate fi abordată din două perspective, atât ca instituție, cât și ca organizație: instituția este

o structură relativ stabilă de statusuri și roluri, în cadrul căreia indivizii își pot satisface anumite trebuințe și pot exercita funcții sociale; organizația generează raporturi de cooperare, de schimb, dar și de conflicte între participanți, prin modul în care sunt divizate sarcinile, sunt distribuite rolurile, prin norme, reguli ce reglementează comunicarea și conduitele, prin recompensele acordate.

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

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

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

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

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

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

Specificul învățării școlarului mic. Intrarea în școlarizare se subsumează întru totul caracteristicilor de profil al unei faze de

tranziție, ocupînd o poziție specială în configurația tabloului copilăriei. Ea marchează începutul celei de-a treia perioade a copilăriei, ce se va întinde pe un spațiu de patru ani (între 6/7 ani - 10/11 ani), pînă în pragul pubertății și, implicit, în pragul preadolescenței.

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

Factori care influențează învățarea. Dezvoltarea fizică: se observă o creștere mai lentă în primii doi ani de școlaritate, iar în ceilalți doi ani creșterea este mai accentuată atît la înălțime cît și în greutate; diversele componente ale corpului - claviculele, toracele, coloana

vertebrală - suportă un puternic proces de osificare. Se întăresc articulațiile și se intensifică calcifierea oaselor mainilor. Crește volumul mușchilor, forța musculară și se dezvoltă musculatura fină a degetelor mainii; însușirea funcției scrisului reclamă o poziție corectă a corpului în bancă și dozarea efortului de punere în mișcare a aparatului motor al mîinii.

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

Regimul de muncă și de viață: mica școlaritate este perioada cînd se modifică substanțial regimul de muncă și de viață, caracteristicile tensionale generate de evenimente care domină și

marchează tabela de valori ale școlarului mic; școala introduce în activitatea copilului un anumit orar, anumite planuri și programe pentru activitate.

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

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

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

3.3.3 Evaluarea

Evaluarea procesului de învățământ reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane, în calitatea lor de sisteme deschise, care solicită raportarea rezultatelor obținute într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime, bazată pe operații de: măsurare/control cantitativ, apreciere/calitativă, decizie /comunicată în termeni de îndrumare metodologică orientativă cu scop de ameliorare continuă a activității proiectată la nivel de sistem și de proces (Zbârnea A., 2005).

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

Evaluarea de proces urmărește gradul de realizare a obiectivelor microstructurale, acțiune complexă determinată de: finalitățile macrostructurale (ideal pedagogic-scopuri pedagogice); corelațiile profesor-elev; rezultate școlare-metodologie folosită; corespondențele pedagogice dintre elementele activității didactice: obiective – conținuturi - metodologie (de predare-învățare-evaluare); operațiile de măsurare și apreciere, (auto)reglabile la începutul, în timpul sau la sfârșitul activității didactice; instrumentele oficiale instituționalizate pentru consemnarea rezultatelor ca punct final într-o succesiune de evenimente.

Didactica postmodernă, curriculară, corelează cele două perspective de analiză a evaluării la nivel de sistem și de proces. Evaluarea procesului de învățământ devine astfel o activitate de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele

directe ale relației profesor-elev cu scopul de a eficientiza funcționarea întregului sistem educațional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Evaluarea sumativă angajează operațiile de măsurare-apreciere-decizie în timpul sau la sfîrșitul unei activități

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

3. Evaluarea permanentă / continuă angajează operațiile de măsurare –apreciere – decizie pe tot parcursul activității de instruire/educație. Acest tip de evaluare stimulează participarea întregului colectiv al clasei prin proiectarea unor sarcini de învățare diferențiate, evaluabile imediat în vederea adoptării unor măsuri corective, ameliorative sau de ajustare structurală adecvate situației constatate și apreciate cu mijloace pedagogice eficiente. Evaluarea didactică permanentă răspunde cerințelor proiectării curriculare fiind “parte componentă a procesului de învățământ” care valorifică gradual “informațiile pe care profesorul le culege despre efectele acțiunii sale”, asigurând “comanda și controlul” și dacă este cazul intervenția imediată prin măsuri ameliorative de maximă operativitate și oportunitate pedagogică (vezi Ghid general de evaluare și examinare, 1996, pag. 11). Evaluarea didactică permanentă îndeplinește o funcție pedagogică prioritar formativă, care stimulează pe tot parcursul activității:

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

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

În final ținem să constatăm că, existența unor programe centrate pe achizițiile elevilor determină un anumit sens al schimbării în didactica fiecărei discipline. Tabelul de mai jos prezintă în antiteză caracteristici ale procesului de predare-învățare din didactica tradițională și didactica actuală.

Criterii	Strategii didactice	
	<i>Orientare tradițională</i>	<i>Orientare modernă</i>
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului.	Exprimă puncte de vedere proprii.
	Incearcă sa rețină și sa reproducă ideile auzite	Realizează un schimb de idei cu ceilalți.
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise.	Argumentează; pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei
	Lucrează izolat.	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru.
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri.	Facilitează și moderează învățarea.
	Impune puncte de vedere.	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii.
	Se consideră și se manifestă în permanență „ca un părinte”.	Este partener în învățare.

Criterii	Strategii didactice	
	<i>Orientare tradițională</i>	<i>Orientare modernă</i>
Modul de realizare a învățării	Învățarea are loc predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate.	Învățarea are loc predominant prin formare de competențe și deprinderi practice.
	Învățarea conduce la competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare	Învățarea se realizează prin cooperare.
Evaluarea	Vizează măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul).	Vizează măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce știe).
	Pune accent pe aspectul cantitativ (cît de multă informație deține elevul).	Pune accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini).
	Vizează clasificarea „statică” a elevilor	Vizează progresul în învățare pentru fiecare elev.

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

- să selecționeze
- să combine
- să varieze diferite metode
- să aleagă strategii adecvate.

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

- De ce procesul de învățămînt are un caracter creator?
- Explicați de ce este utilă o analiză sistemică a procesului de învățămînt?
- Identificați care este rolul profesorului în viziunea noilor orientări ale didacticii contemporane?

- Precizați sarcini care îi revin profesorului în predare.
- Prezentați impactul factorilor externi asupra activității de învățare a elevilor.
- De ce disponibilități trebuie să dispună profesorul pentru a întări caracterul formativ-educativ al procesului de învățământ ?

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic:

Bibliografie:

1. Sorin Cristea, 1999, Dicționar de termeni pedagogici, EDP, București.
2. Sorin Cristea, 2006, Curriculum pedagogic, Vol. I, EDP, București.
3. Iucu, R.B., 2001, Instruirea școlară, Ed. Polirom, Iași.
4. Elena Joița, 2003, Pedagogie, Educație și curriculum, Editura Universitaria, Craiova.
5. Elena Joița coord. , Pedagogie și elemente de psihologie școlară, Ed. Arves.
6. Jinga, Elema Istrate, 1998, Manual de pedagogie, Ed. All, București.
7. Mihai Stanciu, 2003, Didactica postmodernă, Ed. Universității Suceava.
8. Ioan Nicola, 1998, Manual de pedagogie, E.D.P., București.
9. Dicționar de pedagogie, 1979, EDP, București.
10. Dictionnaire encyclopedique de l' éducation et de la formation 2005, RETZ, Paris.

Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste pentru Unitatea 3

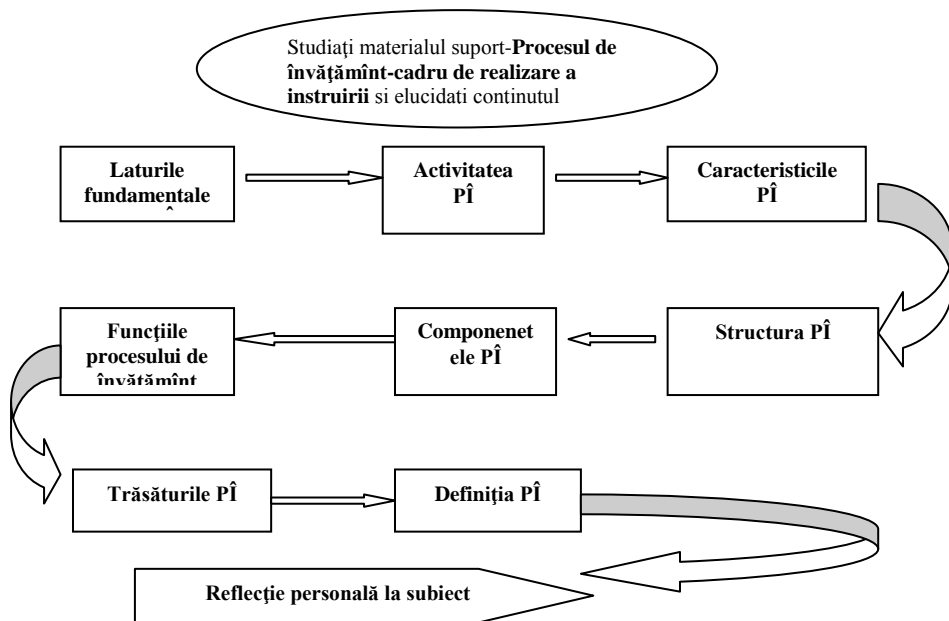
Tehnica: Acvariul definirii

Text: 3.1 Procesul de învățămînt-cadru de realizare a instruirii

Sarcină: Studierea textului științific-suport din unitatea de curs

3.1 Procesul de învățămînt-cadru de realizare a instruirii.

Discuție în perechi la subiect, făcîndu-și notițe în caiete, apoi fiecare va completa fișa **Acvariului**, finisînd-o cu o reflecție personală.



Tehnica Expertii

Text: 3.2 Conținutul procesului de învățămînt

Organizare: Studenții rămîn cu perechea de lucru formată. Din fiecare grupă academică se deleghează persoane numite experți pentru analiza completării rubricăției din tabel și reprezentarea acestora verbală.

Sarcina: studierea textului științific 3.2 și completarea tabelului de mai jos. Experții au răspunsul pregătit din timp.

Sens larg			Sens restrâns			
Caracteristici	Componente	Etape	Caracteristici	Funcții	Criterii de selecție	Piese curriculare

Pentru experți

Sens larg		
<p>Caracteristici</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterul bilateral (profesor-elev) - biunivoc(1-1) -inter-activ 2. Calitatea de obiect și subiect al elevului. 3. Caracterul informativ și formativ al procesului de învățămînt. 4. Caracterul cognitiv-creativ al procesului de învățămînt. 5. Caracterul cibernetic al procesului de învățămînt 6. Caracterul educațional al procesului de învățămînt 	<p>Componente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cunoștințele-reprezinta componenta ideatică 2. Capacitățile componenta formativ-ațională 3. Atitudinile componenta comportamentală și afectivă 4. Competența școlară-capacitate care a primit proprietăți specifice proprii, care s-au construit din două perspective: psihologică și pedagogică. 	<p>Etape</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.perceperea, 2.înțelegerea, 3.abstractizarea și generalizarea, 4.fixarea, 5.formarea capacităților și competențelor 6.evaluarea competențelor.

Pentru experți

Sens îngust			
Caracteristici	Funcții	Criterii de selecție	Piese curriculare
1. Documente școlare de tip reglator. 2. Curriculumul- document depolitică educațională: ♦ Stabilitatea ♦ Varietatea și precizia științifică a conținuturilor ♦ Înnoirea, mobilitatea, deschiderea conținutului ♦ Amplificarea treptată a conținutului ♦ Diversificarea și specializarea	1. De scop (ideal): scop, obiective). 2. De mediere (proiectarea/desfășurare a procesului de învățămînt asigurînd furnizarea informațiilor necesare). 3. De asigurare a cantității (volumul de cunoștințe teoretice și practice la o anumită disciplină de învățămînt). 4. De asigurarea a calității, (eficiența formativă a celor transmise și învățate).	1. Considerentel e teoretice. 2. Considerentel e de politică educațională. 3. Considerente personale.	- Plan de învățămînt - Programe de studii- Curriculum - Manualul școlar Planificările calendaristice - Ghidurile, normele metodologice, alte materiale suport - Orarul școlar

Unitatea 4. Normativitatea activității didactice

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

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

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

La nivel de aplicare:

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

La nivel de integrare:

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

4.1 Conceptul de principiu didactic

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

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

Literatura de specialitate remarcă următoarele legi pedagogice:

1. Legi de largă esențialitate: educabilitatea, unitatea dintre instruire și educație; elevul tratat ca obiect și subiect al educației.
2. Legi ce se referă la instruire: legarea teoriei de practică, însușirea conștientă a cunoștințelor.
3. Legi ce se referă la educație: optimismul pedagogic; îmbunătățirea exigenței cu respectul.

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

Note esențiale pentru o lege pedagogică

- Este un adevăr de maximă generalitate, pentru practica educativă;
- Exprimă raporturi esențiale între elementele fenomenului educațional;
- Determină condițiile obiective în care se produce relația între fapte și limitele de acțiune;
- Prevede rezultatele evoluției fenomenului;

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

Exemple de legi pedagogice:

- + Legea posibilității ca fiecare individ să fie educat;
- + Legea interacțiunii optime între factorii educației: educator, educat, instituții școlare, extrașcolare, familie, grupuri;
- + Legea caracterului diferențiat al educației, determinat de particularitățile individuale și de vîrstă a educaților;
- + Legea îmbinării simultane a activității de predare cu munca independentă a elevilor și cu evaluarea;
- + Legea abordării educatului ca obiect și subiect al educației;
- + Legea unității între educație și instruire, între autoeducație și autoinstruire în dezvoltarea personalității;
- + Legea proiectării activităților educative: orice acțiune conștientă poate fi anticipată, organizată în baza evaluării inițiale a elementelor componente.

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

Față de legi principiile pedagogice prezintă ca note:

- ❖ Sunt teze călăuzitoare în activitate, recomandări, cerințe generale pentru acțiune;
- ❖ Stau la baza organizării și desfășurării procesului, orientează acțiunea. Sunt adevăruri fundamentale, cu aplicație mai largă, pe fondul unor legități, ca adevăruri de maximă generalitate,
- ❖ Orientează procesul, activitatea spre realizarea scopurilor educației, ca axiome ale activității practice;

- ❖ Sunt un rezultat al analizei concepțiilor diferitor pedagogi asupra raportului între natura elevilor, scopul educației și efectele activității.
- ❖ Primesc note specifice după componenta educativă la care se referă (obiective, conținut, metodologie, evaluare, conducere) sau după dimensiunea educației (intelectuală, morală, fizică, estetică, tehnologică) sau după forma educației (formală, nonformală).

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

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

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

Respectarea normelor este prezentă în toate domeniile educației, de unde și semnalarea unor tipuri în acest sens: norme de conduită, norme de predare, norme de învățare, norme de control,

norme docimologice, norme sociale, norme de organizare, norme de comunicare, norme didactice. De exemplu:

- *Norma*: Programa școlară este documentul curricular de bază pentru profesor, pe care trebuie s-o respecte obligatoriu.
- *Caracterul normei*: Programa respectată obligatoriu de către profesorii de aceeași specialitate, la aceeași clasă, dar ei pot face și anumite adaptări.
- *Conținutul normei*: obligatorie este realizarea scopurilor, obiectivelor / competențelor specifice, operaționale.
- *Condiții de aplicare*: Utilizând conținutul informativ și formativ precizat, mijloacele de realizare indicate, condițiile concrete ale clasei și ale elevilor, i se permite profesorului să reordoneze tematica, să adapteze timpul prevăzut, strategia de realizare, să aducă unele completări, pentru diferențiere.
- *Cui se adresează*: Profesorilor de aceeași specialitate, la aceeași clasă, tip de școală prevăzut.
- *Cine formulează*: Factorul de decizie-ME.
- *Cînd se poate aplica*: În anul școlar, în lecțiile corespunzătoare capitolelor modulelor incluse, în numărul de ore recomandat, în ordinea logică a acestora.
- *Cît cu ce restrucții*: Se aplică numai la școlile de profilul....., pentru clasele....., ca disciplină obligatorie / opțională.

Exemple de norme:

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

Normele predării și învățării școlare

În organizarea și asigurarea procesului de predare-învățare școlară profesorul se sprijină pe diferite condiții psihologice și de

natură pedagogică și pe numeroase prescripții cu caracter procedural:

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

Normele evaluării

În activitatea de instruire sînt considerate ca norme ale evaluării:

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

Normele relației profesor-elevi în acțiunea educativă

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

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

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

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

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

mijloacelor de învățămînt în funcție și de modurile de organizare a instruirii:

- Organizarea frontală și pe grupe, care face necesare folosirea conversației, a explicației, captarea și menținerea atenției participanților, folosirea unor cuvinte adecvate puterii lor de înțelegere, prezentarea informațiilor într-o manieră sistematică, clară, concisă;
- Organizarea individuală, care face necesare studiul de text, problematizarea, exercițiul, observația independentă, experimentul direct etc.

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

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

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

Exemplu de derivare a regulilor utile demonstrației:

- *Principiu:* al participării active și conștiente în învățare.
- *Norma:* trebuie/este necesar să se utilizeze rațional explicația.

- *Reguli pentru profesori*: prezentați elementele noi prin detalieri, comentați întâi definiția și apoi prezentați cauzele sau interpretările, eliminați interpretările greșite posibile, îmbinați explicațiile cauzale cu cele procedurale sau demonstrative, utilizați și exemple sau situații simple ș. a.
- *Reguli pentru elevi*: audiați cu atenție explicațiile, formulați întrebări de clarificare, corelați cu alte cunoștințe anterioare sau de alte discipline, formulați întrebări de clarificare, corelați cu alte cunoștințe anterioare sau de la alte discipline, formulați și alte exemple, rețineți pe notițe datele esențiale, subliniați anumite aspecte, comparați cu manualul și alte surse informative ș. a.

4.1.1 Normativitate didactică

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

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

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

- va începe de timpuriu, înainte ca mintea să fie coruptă; (...)

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

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

- se vor transmite numai lucrurile de folos permanent în totalitatea lor, fără omisiuni,(...)
- tot ce succede se va baza pe ceea ce precede
- tot ce este coerent se va lega permanent (...)
- toate se vor consolida prin exerciții continue. (6, p.76).

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

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

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

În literatura de specialitate principiile didactice sunt definite ca:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

improvizațiile și rezolvările spontane, neproductive în activitatea didactică.

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

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

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

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

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

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

educațional și societatea care l-a elaborat - asigură flexibilitatea și dinamismul lor.

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

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

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

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

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

Majoritatea manualelor de pedagogie (I. Nicola, 1996; C. Cucuș, 1996; I. Jinga, E. Istrate, 1998 ș.a.) fac referiri la următoarele

principii didactice prin sistemul abordării clasice a principiilor didactice:

1. *principiul integrării teoriei cu practica;*
2. *principiul respectării particularităților de vîrstă și individuale;*
3. *principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;*
4. *principiul sistematizării și continuității în învățare;*
5. *principiul corelației dintre senzorial și rațional/concret și abstract în învățare (principiul intuiției);*
6. *principiul participării active și conștiente a elevului/studentului în activitatea de predare-învățare-evaluare;*
7. *principiul însușirii temeinice a cunoștințelor /priceperilor /deprinderilor*
8. *principiul conexiunii inverse (presupune necesitatea îmbunătățirii continue a activității pe baza retroacțiunii, adică a informației inverse primite despre rezultatele și calitatea învățării).*

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

1. *principiul orientării formative a activității didactice; sistematizării activității didactice;*
2. *principiul accesibilității activității didactice;*
3. *principiul participării elevilor/studentilor în cadrul activității didactice;*
4. *principiul interdependenței necesare în cadrul activității didactice între cunoașterea senzorială și cea rațională;*
5. *principiul interacțiunii între teorie și practică necesare activității didactice;*
6. *principiul esențializării rezultatelor activității didactice;*
7. *principiul autoreglării activității didactice.*

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

1. *principiul orientării formative a activității didactice;*
2. *principiul sistematizării activității didactice;*
3. *principiul accesibilității activității didactice;*
4. *principiul participării elevilor/studentilor în cadrul activității didactice;*

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

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

7. *principiul esențializării rezultatelor activității didactice;*

8. *principiul autoreglării activității didactice.*

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

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

2. *principiul învățării prin acțiune;*

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

4. *principiul dezvoltării motivației pentru învățare.*

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

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

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

3. *principiul sistematizării structurării și continuității;*

4. *principiul legării teoriei cu practica;*

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

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

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

A. Principii avînd caracter general :

- *principiul legăturii teoriei cu practica;*

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

- *principiul accesibilității și individualizării învățămîntului;*

- *principiul sistematizării și continuității în învățare;*

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

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

- *principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract;*

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

- *principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;*

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

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

2.- *principiul legăturii teoriei cu practica;*

3.- *principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract;*

4.- *principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;*

5.- *principiul sistematizării și continuității în învățare;*

6.- *principiul accesibilității și individualizării învățămîntului;*

7.- *principiul asigurării conexiunii inverse în procesul de învățământ.*

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

4.2 Sistemul principiilor didactice

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

Cele două cerințe integrate acestui principiu sunt văzute de unii autori /cercetători în mod distinct, însă este evidentă

interdependența dintre ele, ținând cont de faptul că o participare directă, activă a elevului în activitatea didactică este esențială pentru conștientizarea și înțelegerea profundă a materialului predat.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- » comunicarea în mod adecvat a informațiilor – limbaj clar, accesibil, adecvat, ritm optim al expunerii, combinarea formelor de comunicare –verbală, nonverbală, paraverbală;

- » explicațiile, argumentările, exemplificările, aplicațiile să faciliteze înțelegerea materialului predat;

- » realizarea permanentă a conexiunilor între cunoștințe, legături care să permită și o mai bună fixare, consolidare a acestora, eliminându-se ceea ce este perimat sau inoperant;

- » stimularea interesului elevilor pentru activitatea de învățare și dezvoltarea motivației intrinseci;

- » înlocuirea metodelor informative cu metode ce au un pronunțat caracter formativ;

- » folosirea metodelor și strategiilor activ-participative ce pun accentul pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, care solicită gândirea, imaginația, memoria, voința elevilor, etc., ajutându-i să găsească singuri soluții la probleme, să prelucreze cunoștințele, să le sistematizeze, etc.alternarea activităților frontale cu cele individuale și de grup;

- » abordarea interdisciplinară și transdisciplinară;

- » “dinamizarea capacității de autocontrol și autoevaluare în procesul însușirii cunoștințelor teoretice și practice;

- » antrenarea proceselor afective în vederea trăirii mintale și sufletești a actului de învățare pentru formarea convingerilor științifice”.(2, p.118)

2. Principiul legăturii teoriei cu practica. Esența acestui principiu constă în faptul că toate achizițiile elevilor realizate fie

prin procesul de învățămînt, fie în afara acestuia, trebuie să fie valorificat în activitățile ulterioare.

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

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

Unii autori subliniază două căi de producere a legăturii între cele două domenii:

- *de la practică la teorie* – cînd practica este luată ca punct de plecare în cunoaștere; în practică se conturează problemele care sunt soluționate prin apelul la teorie – sunt acele strategii inductive;

- *de la teorie la practică* - problemele sunt conștientizate și explicate la nivel teoretic, se oferă soluții, iar acestea sunt verificate în activitatea practică – de această dată se utilizează demersuri deductive

Acest principiu “include unele **reguli generale**, care trebuie adecvate specificului fiecărei materii:

- lămurirea scopului practic al teoriei care urmează să fie însușită;

- sublinierea faptului că teoria a fost impusă de cerințele practicii;

- demonstrarea faptului că practica verifică justetea teoriei care, la rîndul ei, îmbogățește și ridică practica pe o treaptă superioară;

- folosirea de ocazii cît mai variate în care elevii să aplice în practică noțiunile însușite, etc.”(8, p.371)

Dintre modalitățile, mijloacele și formele de realizare a principiului legăturii teoriei cu practica enumerăm:

- * explicații, confirmări, argumentări, exerciții, fixări, etc. ;
- * desfășurarea unor activități cu caracter aplicativ – activități desfășurate în laboratoare, cabinete, ateliere, activități de proiectare, de cercetare;
- * desfășurarea practicii de specialitate, participarea la cercuri de specialitate;
- * vizite, excursii didactice ;
- * realizarea legăturii învățămîntului cu cercetarea (subiectele sau temele celor mai multe cercetări au ca punct de plecare aspecte din activitatea practică) “să se asigure îndrumarea competentă de specialitate și evaluarea exigentă pe parcursul activităților practice curente și finale, în care să acționeze în permanență fenomenul de feed-back, reglajul predării și autoreglajul învățării, bazate pe formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocontrol și autoconducere.” (2. p 117)

3. Principiul intuiției sau a unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract- lat *intuitio / intuieor* - privesc cu atenție, observ; - a privi, a observa realitatea nemijlocit, prin percepție. Denumit de Comenius “regula de aur” a predării și învățării, acest principiu, susținut și de Rousseau sau Pestalozzi, de Ușinski sau Claparède a apărut ca un punct de sprijin împotriva învățării mecanice și neproductive.

Principiul intuiției subliniază necesitatea ca în procesul de cunoaștere, a studierii obiectelor, fenomenelor și proceselor realității să se pornească de la contactul direct cu acestea, prin intermediul simțurilor, în scopul ușurării înțelegerii esențialului.

Aplicarea principiului presupune respectarea drumului inductiv de la concret – senzorial la rațional, abstract, avînd la bază acțiunea directă cu materialul didactic (care poate fi natural – obiecte, substanțe, sisteme tehnice, etc. sau confecționat/de substituție – planșe, machete, filme, etc.), dar și prin intermediul cuvîntului și mijloacelor logico-matematice.

Deci suportul concret pe care se sprijină intuiția “poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi văzut, atins, manipulat, etc.), dar și de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstracte

– de pildă, conceptul de creion este mai concret decât conceptul de ecuație sau relație)”. (4, p.63)

De aceea putem spune că “îmbinarea echilibrată a celor trei componente: imaginea, cuvântul și elementele logico-matematice reprezintă esența intuiției pentru o învățare eficientă”.(2. P.115)

În aplicarea acestui principiu trebuie să se țină cont de unele **neajunsuri**:

- supraîncărcarea lecției cu material intuitiv duce la accentuarea caracterului descriptivist a procesului de învățămînt ;
- “abuzul de informații pe latura pur spectaculară și distractivă, iar pe plan lăuntric frînarea sau chiar lipsa relației dintre intuiție și gîndire.” ;(8, p.367)
- nerespectarea stadiului dezvoltării psihologice a elevilor;
- neadaptarea materialului intuitiv la tema predată;
- sărăcirea lecțiilor de ilustrarea intuitivă, în defavoarea înțelegerii și clarității materialului de învățat, etc.

Profesorul trebuie aibă în vedere în aplicarea principiului: dozarea echilibrată a materialelor intuitive, solicitarea elevilor în activități de observare, selectare, verbalizare etc, antrenarea cît mai multor simțuri în actul perceptiv, dirijarea observației nu numai asupra aspectelor externe, ci și a celor interne (autocunoașterea) etc.

Dintre *efectele benefice* ale respectării acestui principiu, care-i subliniază valoarea, enumerăm:

- formarea și dezvoltarea spiritului de observație ;
- mai bună claritate și înțelegere a materialelor predate;
- eliminarea formalismului în desfășurarea activităților didactice, activizarea, stimularea și incitarea elevilor prin acțiuni de exersare a intuiției, cu rol în dezvoltarea curiozității, a interesului și motivației pentru cunoaștere;
- dezvoltarea intelectuală a elevului, prin oferirea posibilității transferurilor cognitive, integrarea lor în structuri mai ample și încorporarea acestora în structuri logice; etc.

4. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Acest principiu exprimă *necesitatea asimilării profunde de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și*

deprinderilor, astfel încât acestea să poată fi utilizate atât în cadrul activităților școlare, cât și în activități practice, în viață.

Învățarea temeinică determină rezultate consistente, ceea ce exprimă superioritatea achizițiilor realizate în școală care se exprimă prin durabilitatea/ persistența în timp, fidelitate, profunzime, utilitate.

Pentru evitarea superficialității în învățare, care atrage după sine asimilarea lacunelor, imposibilitatea realizării conexiunilor între cunoștințe și implicit nedezvoltarea gândirii logice, profesorul trebuie să își orienteze atenția asupra modurilor în care se realizează învățarea, asupra formelor în care se efectuează fixarea, precum și asupra aspectelor ce se referă la controlul și evaluarea rezultatelor.

Obținerea unor cunoștințe stabile are loc dacă:

- materialul predat este organizat în unități logice și sistematice;
- elevul este conștientizat asupra importanței și necesității în timp a celor predate;
- realizarea exercițiilor aplicative, de fixare, de transfer, interferență;
- se pune accent pe memorarea logică a informațiilor, având la bază înțelegerea;
- structurarea activă a cunoștințelor are loc pe baza unei motivații puternice;
- repetarea celor asimilate se realizează în diverse variante: repetare curentă, de sistematizare, de sinteză; apelarea la unele exerciții și procedee de aplicare practică, verificări frecvente;
- se realizează aplicarea creatoare a cunoștințelor în situații diverse, interpretarea și resemnificarea achizițiilor, etc.

Un rol important în consolidare îl au lecțiile de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților, precum și activitățile de evaluare a rezultatelor cu rol de autoreglare și implicit de fixare mai profundă.

Aplicarea principiului însușirii temeinice este dependentă de aplicarea tuturor celorlalte principii pentru că o învățare temeinică presupune:

- înțelegerea celor asimilate – (*principiul învățării conștiente*);

- utilizarea materialelor intuitive – (*principiul intuiției*);
- aplicarea în practică a achizițiilor – (*principiul legăturii teoriei cu practica*);
- sistematizarea logică a informațiilor – (*principiul învățămîntului sistematic și continuu*) etc.

5. Principiul sistematizării și continuității în învățare. Acest principiu exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie structurată și organizată într-o succesiune logică, științifică și pedagogică astfel încât să asigure progresul în învățare. Ceea ce se predă într-o etapă trebuie să reprezinte o continuare a cunoștințelor însușite anterior și să pregătească terenul pentru asimilarea logică a cunoștințelor ce vor fi predate într-o etapă viitoare.

Sistematizarea trebuie realizată la nivelul planurilor de învățămînt, al programelor școlare, a manualelor precum și la nivelul lecțiilor; “vizează întregul proces de învățămînt, corelarea tuturor disciplinelor și activităților de învățare și educare. Ea înseamnă ordonarea temelor, în cadrul lor a ideilor, a tipurilor de cunoștințe, a datelor, actelor, abilităților etc. într-o ordine adecvată logicii predării și învățării elevilor, impusă nu numai de criteriile cunoașterii științifice, ci și de cele psihopedagogice”.(5, p.151)

Se consideră că aplicarea principiului sistematizării și continuității determină rezultatele scontate dacă:

👤 **Profesorul:**

- depune un efort de **raționalizare** a conținuturilor curriculare ;
- **integrează** în mod treptat noile conținuturi în sinteze din ce în ce mai largi;
- **explică, fixează și verifică** în mod sistematic cunoștințele predate elevilor;
- facilitează **legături, conexiuni** între cunoștințe predate;
- abordează subiectele și temele **interdisciplinar** și **intradisciplinar**;
- să identifice “**ideile ancoră**” din cadrul disciplinelor, asigurând integrarea unor idei suplimentare, etc.

- să realizeze o **predare continuă, eşalonată**, evitând salturile, oferind elevilor un model de muncă sistematică, perseverentă și eficientă, etc.

🏠 **Elevul trebuie:**

- să stabilească **legături interne** între cunoștințe;
- să-și **revizuiască și îmbogățească** permanent cunoștințele;
- să-și **restructureze** vechile date în noi sisteme pe baza unui proces integrativ activ;
- să-și formeze deprinderi și **un stil propriu de lucru** dominat de perseverență, consecvență prin succesiune și continuitate în învățare, etc.

6. Principiul accesibilității și individualizării în învățare.

Esența acestui principiu constă în *necesitatea ca organizarea și desfășurarea procesului de învățământ să se realizeze în conformitate cu posibilitățile reale ale elevilor, în condiții normale de efort psihofizic, ținându-se seama de particularitățile de vîrstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, ca și de cele individuale (de potențialul intelectual și fizic al fiecăruia).*

Aceste cerințe se oglindesc în obiective, conținuturi, strategii de predare și învățare. Dar “accesibilitatea nu înseamnă renunțare la efort, după cum respectarea particularităților de vîrstă și individuale nu înseamnă subordonarea cerințelor externe unor condiții interne existente la un moment dat. Procesul de învățământ poate asigura dezvoltarea psihofizică a elevilor numai punînd în fața lor probleme și antrenându-i în activități care cer din partea lor efort susținut. Important este cum se asigură dozarea acestui efort.” (1,p.291) Cerințele nu trebuie să depășească posibilitățile maxime ale elevilor, ci să se afle în raport cu puterile reale ale acestora, puțin depășite prin mobilizarea forțelor lor intelectuale. Doar așa elevul poate să se autodepășească, sarcinile date spre rezolvare devenind un instrument al dezvoltării sale. Ceea ce este prea greu de rezolvat determină blocaje și învățarea mecanică, iar sarcinile prea ușoare determină dezinteres, delăsare și plictiseală.

Amintim aici spusesele lui J. Bruner: “oricine poate învăța orice, la orice vîrstă, cu condiția ca acel conținut să-i fie prezentat într-o formă accesibilă.”

Se impun respectate următoarele cerințe:

» “noțiunile predate să poată fi înțelese și asimilate la vârsta respectivă pe baza experienței anterioare;

» volumul de cunoștințe predate la fiecare obiect, precum și volumul cunoștințelor predate la toate materiile în ansamblu să fie asimilabil în timpul afectat studiului;

» temele pentru acasă să poată fi realizate integral, în strânsă corelație cu învățarea lecțiilor și în condițiile respectării timpului de repaus necesar celui ce învață;

» ritmul explicațiilor celui cadrului didactic să permită o percepere clară și urmărirea firului raționamentului.”(8, p.363)

» respectarea unor reguli didactice cum sunt: trecerea de la cunoscut la necunoscut, de la apropiat la depărtat, de la ușor la greu, de la concret la abstract, etc.

Accesibilizarea activității didactice impune și individualizarea, adică atât predarea cât și învățarea și evaluarea trebuie să țină cont de particularitățile individuale ale elevilor – aptitudini, interese, nivel al experienței, stare de sănătate, influențele din mediul extrașcolar, etc.

Pentru favorizarea dezvoltării optime a aptitudinilor și capacităților elevilor este nevoie ca profesorul să recurgă la diverse **strategii de lucru individual:**

- diferențierea sarcinilor, a normelor de efort
- particularizarea sarcinilor la nivel de grup mic de elevi
- teme pentru acasă diferențiate
- activități în clase organizate pentru elevi cu nevoi speciale (persoanele cu handicapuri, și cei cu abilități deosebite).

7. Principiul conexiunii inverse (retroacțiunii) în procesul de învățămînt. Cunoscut și sub denumirea de principiu al feed-back-ului, principiul conexiunii inverse *exprimă cerința analizei activităților desfășurate anterior, în funcție de informația primită despre acestea, cu scopul ameliorării, îmbunătățirii din mers a rezultatelor.*

Profesorul cunoaște ce au asimilat și cum au asimilat elevii materia predată, modul în care s-au îndeplinit obiectivele propuse sau care au fost cauzele neoperaționalizării lor, sesizează greșelile elevilor în rezolvarea unor sarcini, unele dificultăți ivite în procesul

de predare - învățare, etc. - date care stau drept suport profesorului în activitatea sa de **ameliorare din mers, de retușare a erorilor și înlăturare a obstacolelor** ce apar în obținerea rezultatelor scontate.

“Aplicarea și respectarea acestui principiu impune profesorului preocuparea pentru a controla permanent, imediat ori la lecțiile următoare activitatea elevilor prin prisma desfășurării ei și a rezultatelor dobândite de ei. Concomitent el trebuie să-i stimuleze pe elevi pentru a-și autoevalua activitatea proprie, supunându-și-o autoevaluării; să-i învețe pe elevi să-și supună reciproc activitatea învățării, evaluării, corecției și ameliorării.” (5, p.158)

Rezumat:

☉ Principiile didactice sunt norme orientative ce imprimă procesului didactic un sens funcțional, constituind o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse dintre trăsăturile principiilor didactice: caracterul obiectiv, sistemic, global.

Concluzia ce se desprinde direct și indirect din cele prezentate pînă aici este aceea că principiile instruirii/didacticii alcătuiesc un sistem unitar și ca atare se presupun logic unele pe altele. “Respectarea unuia dintre ele, spunea I. Nicola, nu numai că atrage respectarea celorlalte, dar asigură, în același timp, teren favorabil pentru realizarea cerințelor acestora” [2000, p.356]. Așa de exemplu, însușirea conștientă și activă un este posibilă fără accesibilitatea celor învățate, dar ea, la rîndu-i facilitează înțelegerea și prelucrarea informațiilor, asigurînd premisele sistematizării și temeiniciei celor asimilate. Și analiza poate continua.

Numai prin respectarea totală și unitară a acestor principii se poate asigura un caracter funcțional procesului de învățămînt și, respectiv, activității didactice. Chiar dacă privește analitic, principiile didactice se referă mai mult la unele aspecte sau dimensiuni ale procesului de învățămînt, prin corelarea lor într-un tot se asigură orientarea și reglarea întregului proces și prin el a tuturor componentelor.

Incontestabil, cerințele orientativ-normative și prescriptive ale principiilor didactice nu elimină, ci presupun implicarea creativă a profesorului. A întemeia procesul și activitatea didactică pe cerințele principiilor înseamnă doar a avea certitudinea că suntem pe

drumul cel bun, dar parcurgerea propiu-zisă a acestuia, cu toate meandrele sale, în toate ipostazele și etapele sale cere competență, profesionalism, ingeniozitate și multă creativitate:

- să definească normativitatea instruirii;
- să identifice principiile instruirii;
- să facă diferența între principiile instruirii tradiționale și cele ale instruirii moderne și postmoderne;
- să cunoască și să evalueze semnificația pentru instruire a fiecărui principiu;

Principii didactice:

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

2.- principiul legăturii teoriei cu practica

3.- principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract;

4.- principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor

5.- principiul sistematizării și continuității în învățare

6.-principiul accesibilității și individualizării învățământului

7.- principiul asigurării conexiunii inverse în procesul de învățământ.

Principiile didactice trebuie cunoscute și respectate de către toate cadrele didactice; nerespectarea unuia atrage după sine nerespectarea celorlalte = caracterul sistemic.

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

- Interpretați sintagma “normativitatea instruirii”.
- Definiți conceptul de principiu didactic.
- Caracterizați principiile didactice și evidențiați elementele definatorii ale acestora.
- Analizați interdependența principiilor instruirii.
- Proiectați o strategie educațională în care să aplicați principiile instruirii.

Ce am învățat:

Ce pot să aplic:

Bibliografie:

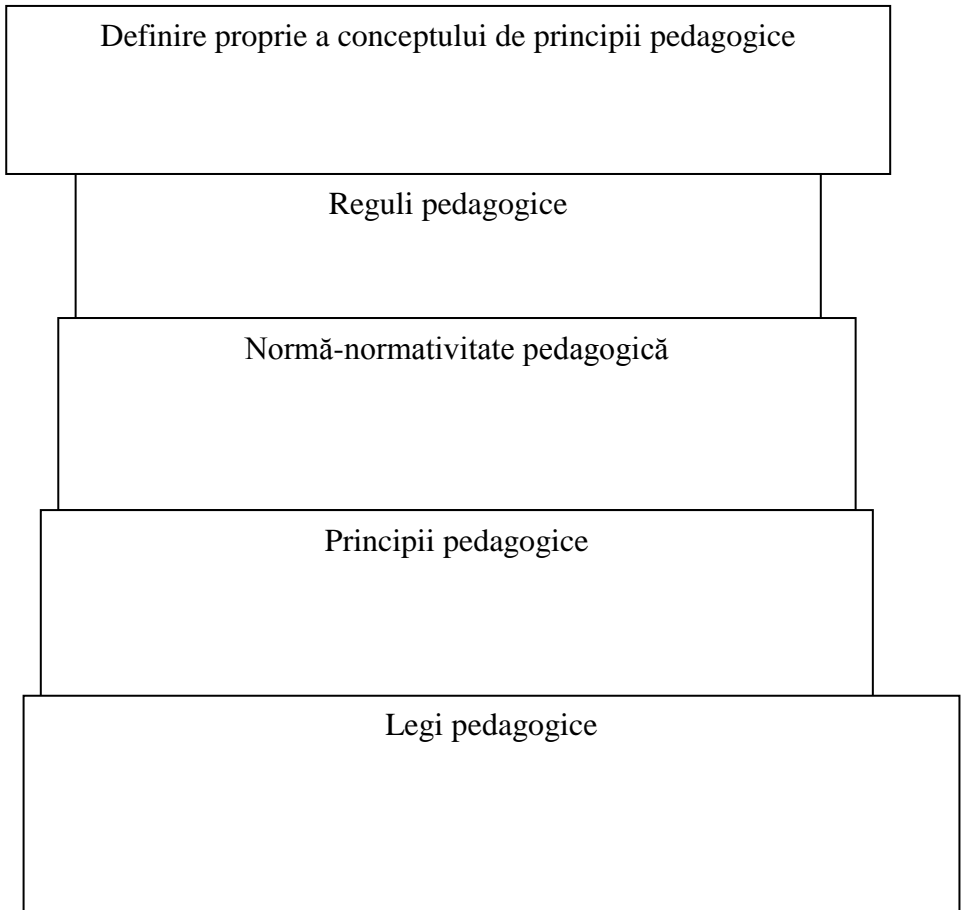
1. Bruner, J.S., (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Cerghit, I., Vlăsceanu, L.,(coord.), (1988), *Curs de pedagogie*, Universitatea din București.
3. Cerghit, I., Radu, I.T.,(coord.), (1986), *Sinteze pe teme de didactică modernă*, în *Tribuna școlii*, București.
4. Golu, P., (1985), *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
5. Ionescu, M., Radu, I.,(coord.), (2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
6. Iucu, R. B., (2001), *Instruirea școlară*, Polirom, Iași.
7. Iucu, R. B., (2005), *Teoria și metodologia instruirii*, M.Ed.C, Proiectul pentru învățământul rural, București.
8. Momanu, M., (1998), *Proiectarea și desfășurarea activității didactice*, în "Psihopedagogie", C.Cucoș (coord), Polirom, Iași.
9. Nicola, I., (2000), *Tratat de pedagogie școlară*, Ediția a doua revizuită, Editura Aramis, București.
10. Nicolau, A., Cozma, T., (coord.), (1994), *Psihopedagogie*, Editura "Spiru Haret", Iași
11. Panțuru, S., (2002), *Elemente de teoria și metodologia instruirii*, Editura Universității "Transilvania" din Brașov.
12. Panțuru, S., Păcurar, D.C., (coord.), (1999), *Didactica*, Editura Universității "Transilvania", Brașov, 1999
13. Salade, D., (coord.), (1982), *Didactica*, EDP, București.

Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste pentru Unitatea 4

Tehnica: Scara cronologică

Text: 4.1. Conceptul de principiu didactic.

Sarcină: Prezențați pe o scară cronologică cu momente importante în evoluția constituirii conceptului de principiu pedagogic.



Tehnica: Matricea de analiză criterială

Text: 4.1.1 Normativitate didactică

Sarcină: structurați și completați progresiv ceea ce cunoașteți despre principiile pedagogice

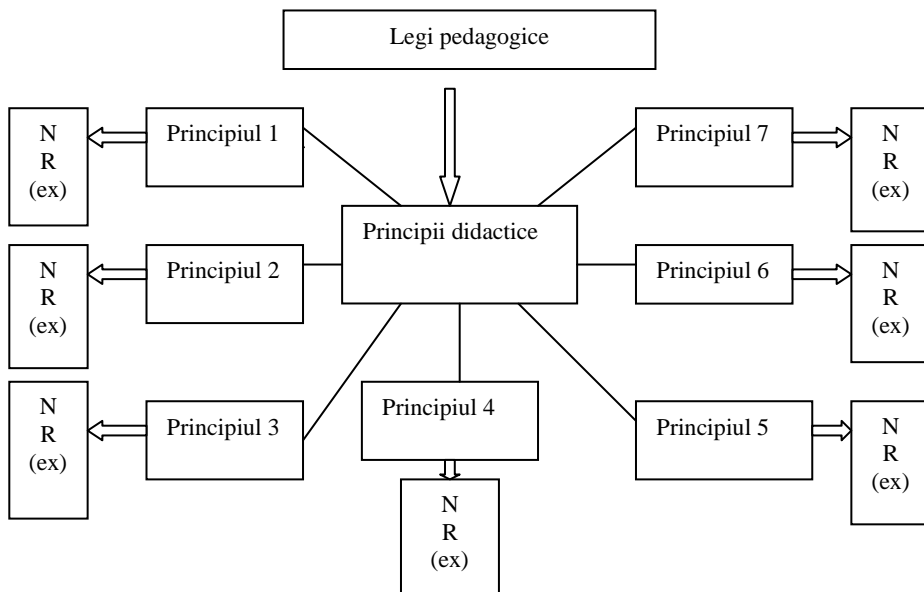
Probleme esențiale	Ce știu deja	Ce am aflat	Reflecții
1. Diferențiere: principii de învățămînt și principii didactice			
2. Conceptul PD- principii didactice			
3. Normativitate didactică			
4. Trăsăturile PD			
5. Sistemul de principii didactice difinitorii în activitatea educațională			

Tehnica: Diagrama Flow

Text: 4.2 Sistemul principiilor didactice

Scopul: identificarea elementelor ce definesc normativitatea didactică și a construirii, pas cu pas, a acestor elemente, în constituirea sistemului de principii didactice.

Sarcină: studierea textului științific și identificarea „scheletului” normativității didactice.



N-norme

R-reguli

(ex)- exemple

Unitatea 5. Metodologia și tehnologia instruirii

Cuvinte cheie: tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă didactică, procedeu didactic, mijloc de învățământ, strategie didactică.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să definească conceptele de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu didactic, mijloc de învățământ, strategie didactică

- să prezinte funcțiile metodelor și mijloacelor didactice ;

La nivel de aplicare:

- să clasifice metodele și mijloacele după diferite criterii;
- să descrie principalele metode didactice, specificând avantaje și limite ale utilizării lor în activitatea practică ;

La nivel de integrare:

- să abordeze critic nivelul de claritate teoretică al sistemului actual al metodelor.

- să precizeze tendințe de evoluție la nivelul metodologiei și tehnologiei didactice, indicând impactul acestora la nivelul activității didactice

5.1 Delimitări conceptuale

Tehnologia didactică: reprezintă un concept integrativ și dinamic; formele de organizare a procesului de predare-învățare, metodele și mijloacele tehnice (audiovizuale, computere etc.) se determină în funcție de nivelurile școlare, de tipurile de instituții, de tipurile de conținuturi sau activități – punctul de plecare și termenul de referință constituindu-le obiectivele pedagogice. [Conform Dicționarului de pedagogie 1979]

Termenul poate primi două accepțiuni:

- ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă (sens restrâns, din ce în ce mai puțin utilizat)

- ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de

realizare a instruirii, modalitățile de evaluare (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate). [C Cuceș, Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2002]

Așadar, conceptul de tehnologie didactică se referă la procesul de învățămînt în desfășurarea sa și desemnează metodele și mijloacele de învățămînt, precum și formele de organizarea a acestui proces-în interacțiune complexă și fundamentate pe principiile didactice pentru atingerea obiectivele pedagogice.

Obiectivele tehnologiei didactice:

- asigurarea unui fundal favorabil pentru învățare;
- secvențierea și organizarea conținuturilor predate în așa mod încît acestea să poată fi asimilate de elevi și transformate în structurile lor cognitive;
- alegerea strategiilor optime de predare;
- integrarea mijloacelor de îndrumare în procesul predării-învățării.

Strategiile didactice-ocupă un loc important în cadrul tehnologiilor didactice, care este considerată o concepție de acțiune, căreia i se asociază un mod specific de organizare și desfășurare a acestor activități, de utilizare a unor metode și mijloace de învățămînt și combinarea lor optimă.

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

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

Așadar, **strategia didactică** reprezintă modul în care educatorul reușește să aleagă, să combine și să organizeze – într-o ordine cronologică – ansamblul de **metode, materiale și mijloace**, în vederea atingerii anumitor obiective. O strategie poate fi înțeleasă

ca un mod de abordare și rezolvare a unei sarcini de instruire (învățare), rezolvare care presupune alegerea anumitor metode și mijloace, combinarea și organizarea optimă a acestora în scopul atingerii unor rezultate maxime.

Construirea unei strategii se situează în contextul definit de variabile specifice unei situații de instruire. Capacitatea cadrului didactic de a exploata la maximum resursele materiale, psihologice, educaționale de care dispune o situație instrucțională reprezintă un element de mare forță al personalității manageriale a cadrului didactic, al stilului său educațional.

În literatura de specialitate sînt prezentate mai multe criterii de construcție a strategiei de instruire. Generalizîndu-le am optat pentru următoarea construcție :

Organizarea elevilor : individual, grupal, fronta.

Organizarea conținutului vehiculat în timpul procesului: fragmentat; integrat în unități, global.

Prezentarea conținutului: expozitiv, problematizat, prin descoperire.

Intervențiile cadrului didactic: permanente; episodice; alternative.

Exercițiile aplicative sau consolidare: imediate, seriate, amînate.

Evaluarea : sumativă, formativă, alternativă.

I. Cerghit, preluînd ideea întîlnită la Ausubel și Robinson (1981) subliniază următoarele faze de construcție a unei strategii instrucționale :

Faza de analiză :

- obiective/competențe ;
- conținuturi ;
- resurse : psihologice, materiale, de timp, echipamente ;
- metodologii ;
- evaluare ;
- retroacțiune-feedback ;
- participarea mentală și fizică a elevilor ;
- gradul de aplicabilitate a conținuturilor (transferul);
- respectarea ritmurilor individuale optime de învățare;

- motivația instructională.

Faza de sinteză.

- reținerea elementelor necesare pentru conturarea unei strategii specifice;

- alegerea și combinarea variabilelor aflate în situație favorabilă la nivel de opțiune;

- detalii instructionale: modul de organizare și de abordare a învățării,

- metode de instruire,

- mijloace de instruire,

- forme de organizare a instruirii,

- interacțiuni și relații instructionale,

- decizia instructională.

Succesul unei strategii depinde de competența celui care o aplică. Metodologia didactică nu este o sumă de rețete; ea este o exprimare concretă a fiecărei situații și o soluționare metodologică optimă: obiectivele instructiv- educative/competențele curriculare, natura conținutului, tipul de experiență de învățare propusă elevilor, principiile, normele și regulile didactice, dotarea didactică-materială a școlii; timpul școlar disponibil.

A adopta o strategie presupune a emite o ipoteză de lucru, a adopta o linie directoare de acțiune ca va pune în valoare întregul potențial pedagogic pe care îl dețin deferitele metode, materiale, mijloace avute la îndemână în raport cu ceea ce ne propunem să realizăm.

Metodologia didactică – teorie și *ansamblu al metodelor și procedeelelor* utilizate în procesul de învățămînt.[vezi Dicționarul de Pedagogie] Metodologia precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de învățămînt. [Cucuș, idem]

Sensul metodologiei didactice:

- exprimă ansamblul metodelor utilizate în procesul de învățămînt;

- desemnează știința care studiază natura funcțiile, statutul și clasificarea metodelor de învățămînt, evidențiind principiile de utilizare eficientă a acestora în organizarea și desfășurarea procesului învățămînt.

Metoda didactică: grecesul *odos*- cale și gr. *metha*- spre, către, lat. *Methodus*- cale drum, mod de lucru; se înțelege că metoda desemnează acel **drum sau cale** pe care educatorul o urmează în activitatea comună cu educații pentru **îndeplinirea obiectivelor pedagogice**.

Metoda reprezintă un mod de a proceda care tinde să plaseze elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată [Romiță Iucu, Instruirea școlară, Editura Polirom Iași, 2001]

George Văideanu arată „că metoda de învățămînt reprezintă calea sau modalitatea de lucru:

▶ selecționată de cadrul didactic și pusă în aplicare în lecții sau activități extrașcolare cu ajutorul elevilor și în beneficiul acestora;

▶ care presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor și elevi și participarea acestora la căutarea soluțiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.

▶ care se folosește sub forma unor variante și –sau procedee selecționate, combinate și utilizate în funcție de nivelul și trebuințele sau interesele elevilor, în vederea asimilării temeinice a cunoștințelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoștințelor;

▶ care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățămîntului și ca organizator al proceselor de predare- învățare; în cursul desfășurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învățării.

Metoda are un caracter polifuncțional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative/competențe școlare. Alegerea unei metode se face ținînd cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vîrstă și de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățămînt, de experiența și competența didactică a profesorului. Gaston Mialaret spune că orice metodă pedagogică rezultă din întîlnirea mai multor factori și, din acest punct de vedere, educația va rămîne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă,

indicațiile generale date de cărțile de metodologie”. (C. Cucos, Pedagogie, 2002)

În raport cu obiectivele/competențele și specificul procesului de învățămînt se definesc ca modalități de lucru folosite de cadrele didactice și elevi pentru informarea și formarea elevilor, pentru verificarea și aprecierea randamentului școlar.

I. Cerghit (2006) menționează că sub *raportul structural și funcțional, metoda este considerată a fi un model sau un ansamblu organizat de procedee sau moduri* de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunii și care conduc în mod pregnant la realizarea scopurilor și obiectivelor propuse. Cîte operații include acțiunea didactică în componența ei, în mod corespunzător tot atît de multe procedee include în structura ei metoda ce acoperă acțiunea respectivă. Rezultă că **procedeele** *este o tehnică mai limitată de acțiune, un element al metodei, o componentă sau o paricularizare a acesteia*. Relațiile între metodă și procedeu sînt dinamice. Metoda poate deveni ea însăși un procedeu în contextul altei metode, sau un procedeu poate fi metodă. De exemplu : demonstrația (scheme, planșe diapozitive) poate fi prucedeu explicației, prelegerii, conversației.

Elucidarea raportului *metodă – procedeu* este favorabilă înțelegerii acțiunilor care conduc programat operațiile de realizare a obiectivelor propuse. Conceptul de *procedeu didactic* este valorificat de către autorii didacticieni Ioan Cerghit, Ioan Jinga, Ioan Nicola, Sorin Cristea, Ioan Botgros, Sergiu Musteață, Gheorghe Rudic. Totodată, aplicarea îndelungată a termenului în experiența de proiectare didactică de către profesori, a condus la completarea limbajului pedagogic, fiind utilizat frecvent și în documentele curriculare. Sursele didactice actuale abordează cu precădere conceptul de *tehnici didactice*.

Tehnicile didactice sînt considerate operații care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în situații concrete, însoțite, după caz, de mijloace didactice (*Curriculum de liceu, Cosovanu Olga, Cartaleanu Olga, Patrașcu Dumitru*).

Conceptul de metodă de învățămînt și cel de procedeu didactic sînt subordonate unui concept – **mod de învățare**.

Așadar, literatura de specialitatea abordează mai multe interpretări conceătuale a *metodelor didactice* :

Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988- *metoda*, în sens praxiologic, are înțelesul unui mod eficient de acțiune, și prin extensiune, al unei modalități practice de lucru a profesorului cu elevii, al unei tehnici de realizare a acțiunii de predare și învățare.

Ionescu, M., Radu, I., 1995- *metoda*, din punctul de vedere al cuplului educațional (profesor - elev) este un ansamblu de operații mintale și practice, grație cărora elevul (subiectul cunoscător) dezvăluie sau i se dezvăluie esența evenimentelor, proceselor, fenomenelor, cu ajutorul profesorului sau în mod independent.

Din punctul de vedere al finalităților urmărite, *metodele* sunt definite drept modalități practice de acțiune cu ajutorul cărora, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, elevii achiziționează cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi, capacități și atitudini, personalitatea autonomă și creativă.

Din punctul de vedere al exigențelor autoinstruirii și autoeducației, *metoda* poate fi considerată drept o cale pe care profesorul o urmează pentru a da posibilitatea elevilor să găsească ei înșiși calea proprie unor noi adevăruri, a elaborării unor noi cunoștințe și forme comportamentale, a găsirii unor răspunsuri la situațiile problematice de învățare cu care se confruntă.

În versiune cibernetică, *metoda* este un fel de tehnică de execuție a acțiunii, încorporând elemente de programare a operațiilor, comandă și dirijare, conexiune inversă (feedback), evaluare și corectare progresivă a mersului învățării.

Ceea ce s-ar impune ca o concluzie în urma inventarierii acestor definiții este faptul că majoritatea specialiștilor văd în metode modalități de acțiune, instrumente de lucru care asigură o practică raționalizată ce servește la transformarea și ameliorarea naturii umane. În această viziune, metodele de instruire privesc atât modul cum se transmit și se asimilează cunoștințele, cât și dezvoltarea unor calități intelectuale și morale, precum și controlul dobândirii cunoștințelor și al formării abilităților. Sintetizând aceste funcții mari ale metodelor, M.Ionescu și V.Chiș consideră că ele (metodele) servesc atât unor scopuri de cunoaștere (stăpânirea normelor și

metodelor de gândire), cât și unora de instruire (asimilarea unor cunoștințe, priceperi, deprinderi și operații de lucru) și formative (de formare și perfecționare a trăsăturilor de personalitate). În esență, este vorba de funcțiile metodelor: a) cognitivă; b) formativ-educativă; c) instrumentală; d) normativă.

Așa cum preciza C.Cucoș, metoda are un caracter polifuncțional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opțiunea profesorului pentru o anumită metodă de învățământ, integrată într-o strategie didactică, constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ținând cont de finalitățile strategiei, de conținutul și tipurile de activități dezvoltate, de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența didactică a profesorului (1996, p. 81).

Procesul de învățământ rămânând în esența sa o cale spre cunoașterea și transformarea realității, metoda reprezintă un anumit mod de a proceda care plasează elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată, ce tinde să se apropie de cea specifică cercetării științifice. În această ipostază, metoda devine o cale de descoperire a adevărilor, e adevărat, noi doar pentru elev, sau cum se exprima G.N.Volkov, "calea de descoperire a lucrurilor descoperite"(apud Ionescu, M., Radu, I., 1995, p.143). Deci, nu întâmplător specialiștii consideră că metodele de instruire își au originea în metodele de cercetare științifică.

Importantă este și precizarea că metoda, ținând de sistemul condițiilor externe ale învățării cu implicarea în orientarea și programarea acțiunii de predare-învățare, rămâne mereu subordonată acțiunii și se subordonează rigorilor ei. Așadar, metoda însoțește acțiunea instructiv-educativă, dar nu se identifică cu ea.

Procedeele de instruire reprezintă o secvență, o componentă, un element al unei metode care asigură realizarea obiectivelor instructiv-educative ale unei activități didactice. Așa cum preciza I.Cerghit, după cum acțiunea didactică încorporează mai multe operații mintale și fizice, structurate și ierarhizate într-o anumită logică, în mod corespunzător acestora, metoda include în structura ei

o suită echivalentă de procedee de realizare efectivă a acestor operații. Fiecărei operații îi corespunde în plan obiectual (material) un procedeu (Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988, p.179). În această viziune, procedeul reprezintă o componentă (tehnică) de acțiune, o particularizare a metodei.

Metoda reprezintă un ansamblu organizat de procedee, considerate ca fiind cele mai adecvate situației concrete de învățare. Această relație între parte și întreg (metodă-procedeu) are deopotrivă semnificație structurală și funcțională. A descrie o metodă înseamnă a prezenta seria de procedee integrate într-un flux unic de acțiune. La rândul lor, procedeele nu numai că se integrează în structura metodei, dar o și fac realizabilă. Putem spune chiar că valoarea și eficiența unei metode rezidă în calitatea și eficiența procedeelelor pe care le include.

5.2 Funcțiile metodelor didactice

Organizarea eficientă a acțiunii didactice corespunde unor căutări și elaborări metodice pe măsură, menite să ducă la realizarea obiectivelor anticipate stabilite și evaluate. Cum aceste obiective sunt de o mare diversitate și specificitate e firesc ca și căile de realizare a lor să fie la fel de variate. Dincolo de marea lor varietate, metodele au un caracter polifuncțional. O metodă poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective ale educației. Este adevărat că fiecare metodă deține, în primul rând, o funcție specifică, prin care se impune față de celelalte metode.

Exercițiul, de exemplu, nu se confundă cu altă metodă tocmai pentru că el duce, prin repetarea activității, la însușirea unor acțiuni până la automatizarea lor (funcție formativă). Demonstrația, la rândul ei, îl pune pe elev în contact perceptiv cu realitatea pentru a accesibiliza predarea și învățarea (funcție cognitivă). Și, totuși, privită în cadrul procesului de confruntare a condițiilor ideale (ce decurg din obiectivele prevăzute) cu condițiile reale (determinate de nivelul lui de pregătire, disponibilități interne, stadiu de dezvoltare, nivel de aspirații etc.), la care se adaugă și cele ale contextului de desfășurare, metoda își poate asuma și alte funcții corelate.

Autorul I. Cerghit precizează în lucrarea sa *Metode de învățămînt* (2006) faptul că deoarece metoda are un caracter polifuncțional, aceasta poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective educaționale și are mai multe funcții.

Funcțiile metodelor didactice:

♦***funcția cognitivă*** a metodelor didactice care corespunde „polului științific al activității de predare-învățare-evaluare”- metoda constituie o cale de predare a profesorului, iar pentru elev o cale de acces spre cunoaștere, un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi.

♦***funcția formativ-educativă*** care corespunde „polului psihologic” al activităților de predare-învățare-evaluare - pune în evidență rolul metodelor în dezvoltarea anumitor funcții psihice și fizice ale elevilor- se formează și se dezvoltă anumite deprinderi și capacități intelectuale, atitudini, convingeri, competențe, comportamente etc.

♦***funcția instrumentală sau operațională*** corespunde „polului praxiologic” al activității de predare-învățare-evaluare metoda servește „drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative” (I. Cerghit);

♦***funcția normativă sau de optimizare a acțiunii*** corespunde „polului axiologic” al activității de predare -învățare-evaluare- metoda arată cum trebuie să se procedeze pentru o predare și o învățare eficiente.

„În calitatea sa de acțiune, metoda didactică propune un plan care permite atingerea obiectivelor activității de instruire/educație prin valorificarea unor tehnici operaționale- cu valoare de *procedee particulare* –și a unor mijloace de stimulare a învățării- cu valoare instrumentală.” [Sorin Cristea – Dicționar de termeni pedagogici]

Raportîndu-ne la funcțiile enumerate și utilizînd criteriul - natura lor - le putem grupa în : **a) funcții de conținut (cea cognitivă, formativ-educativă și motivațională) și b) funcții de organizare, de formă (cea instrumentală și cea normativă).**

5.3 Criterii de clasificare a metodelor de învățămînt

Metodologia didactică formează un sistem mai mult sau mai puțin coerent, realizat prin satisfacerea și cumularea mai multor metode, atît pe axa evoluției istorice, cît și pe plan sincron, metode care se corelează, se prelungesc unele în altele și se completează reciproc.

Clasificarea metodelor didactice reprezintă o problemă controversată, ce alimentează noi discuții și experimentări. Atît în legătură cu stabilirea criteriilor clasificării, cît și în raport cu apartenențe metodelor la anumite clase, problematica taxonomiei rămîne încă deschisă.

Profesorul Constantin Moise [Elemente fundamentale de didactică, Ed. Amkarom, Iași, 1996, p. 54] prezintă următoarele criterii de clasificare a metodelor didactice:

A. Metode de predare-asimilare:

Tradiționale: expunerea didactică, conversația didactică, demonstrația, observarea, lucrul cu manualul, exercițiul;

De dată mai recentă: algoritmizarea, modelarea, problematizarea, instruirea programată, studiul de caz, metode de simulare (jocurile, învățarea pe simulator), după unii autori, și învățarea prin descoperire.

B. Metode de evaluare:

I. De verificare:

Tradiționale: verificarea orală curentă, verificarea scrisă curentă, verificarea practică curentă; verificarea periodică (prin teză sau practică); verificarea cu caracter global (examenul), fie în formă scrisă, fie orală., fie practică;

De dată recentă: verificare la sfârșit de capitol (scrisă sau orală), verificare prin teste docimologice (curente sau periodice).

II. De apreciere:

» apreciere verbală

» apreciere prin notă

În opinia profesorului C. Cucoș [Pedagogie, Ed. Polirom, Iași, 2002], **criteriile de clasificare a metodelor didactice sunt:**

① - după sfera de extensiune a utilizării:

» metode generale (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral, etc) ;

» metode particulare sau speciale (restrânse la predarea unor discipline de învățămînt sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucției și educației, cum ar fi exercițiul moral sau exemplul, în cazul educației morale);

⌚ - pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor:

» metode verbale, bazate pe cuvîntul scris sau rostit;

» metode intuitive, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor și fenomenelor realității sau a substitutelor acestora ;

⌚- după gradul de angajare a elevilor la lecție:

» metode expositive sau pasive, centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă;

» metode active, care suscită activitatea de explorare a realității ;

⌚- după funcția didactică principală:

» cu funcția principală de predare și comunicare ;

»cu funcția principală de fixare și consolidare ;

» cu funcția principală de verificare și apreciere a rezultatelor muncii ;

⌚ -în funcție de modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită:

» metode algoritmice, bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte;

» metode euristice, bazate pe descoperire proprie și rezolvare de probleme ;

⌚ -după forma de organizare a activității :

» metode individuale, pentru fiecare elev în parte;

» metode de predare- învățare în grupuri (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene);

» metode frontale, cu întreaga clasă;

» metode combinate, prin alternări între variantele de mai sus ;

⌚- în funcție de axa învățare mecanică (prin receptare)- învățare conștientă (prin descoperire)

» metode bazate pe învățarea prin receptare (expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv);

» metode care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz, etc.) ;

» metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstorming-ul, etc) ;

Î-după soriginea (originea) schimbării produse la elevi:

» metode heterostructurante – transformarea se produce prin altul-ca în cazul expunerii, conversației, studiul de caz, problematizării etc.) ;

» metode autostructurante – individul se transformă prin sine, ca în situația unor metode de tipul descoperirii, observației, exercițiului etc.(cf. Landsheere).

Sugestia de clasificare propusă de autorii americani Ausubel și Robinson prin reprezentarea din *figura* de mai jos redă ideea de continuum dintre metodele de **învățare prin receptare și metodele de învățare prin descoperire**, indicînd exact metodele evidențiate la extreme: *expunerea verbală și rezolvarea creativă de probleme*. Spațiul dintre cele două este unul de compromis între elementele aparținînd receptării și cele aparținînd descoperirii.

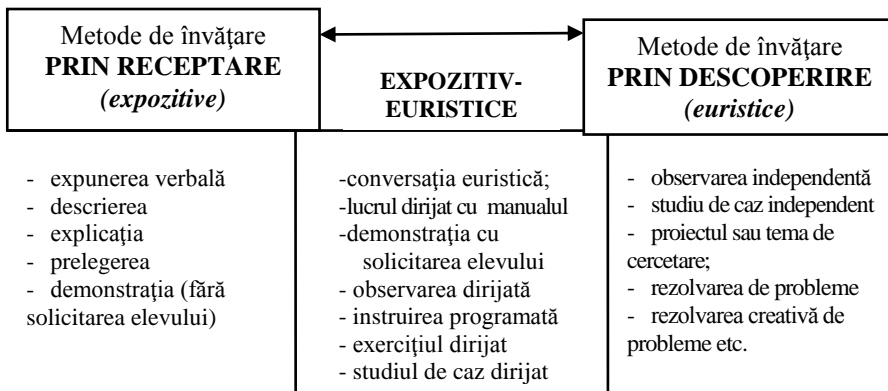


Figura- Clasificarea metodelor conform gradului de participare a elevilor

Practica pedagogică ca și cercetarea de profil au impus în timp o mare varietate de metode didactice. Cumularea și stratificarea lor,

atît pe axa evoluției istorice, cît și prin coexistența sincronă corelată sau complementară, permit să vorbim astăzi de un sistem mai mult sau mai puțin coerent al metodelor didactice. Problema cea mai delicată și cea mai controversată ce alimentează noi dispute în rîndul specialiștilor este cea a clasificării acestor metode. În principal, discuțiile se poartă atît în legătură cu stabilirea criteriilor de clasificare, cît și cu oportunitatea apartenenței metodelor la anumite clase. Pentru a depăși discuțiile sterile ale acestor dispute și pentru a evita remarcile critice la inventarierea clasificărilor propuse de diverși specialiști din domeniu, s-au introdus cîteva amendamente:

a) datorită varietății lor structural-funcționale, metodele permit utilizarea simultană a diverse criterii de clasificare și, prin aceasta, fac posibilă existența simultană a mai multor clasificări ce sunt operante în circumstanțe bine stabilite;

b) multitudinea funcțiilor ce le pot satisface aceeași metodă face ca și criteriile de clasificare să nu fie absolute, iar încadrarea unei metode într-o anumită clasă să fie relativă și nu absolută;

c) relativitatea criteriilor de clasificare a metodelor este accentuată și de faptul că schimbarea contextelor în care se utilizează metodele poate accentua sau diminua anumite caracteristici ale acestora. Astfel, de exemplu, o metodă așa-zisă tradițională poate evolua spre modernitate dacă secvențele procedurale care o compun permit restructurări inedite, sau în măsura în care circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi.

Din multitudinea clasificărilor făcute metodelor de diverși autori (Cerghit, I., 1980, Cucuș, C., 1994, Mucchielli, 1982, etc.), prezentăm cîteva, pe care le considerăm mai semnificative din perspectiva acestei tematici:

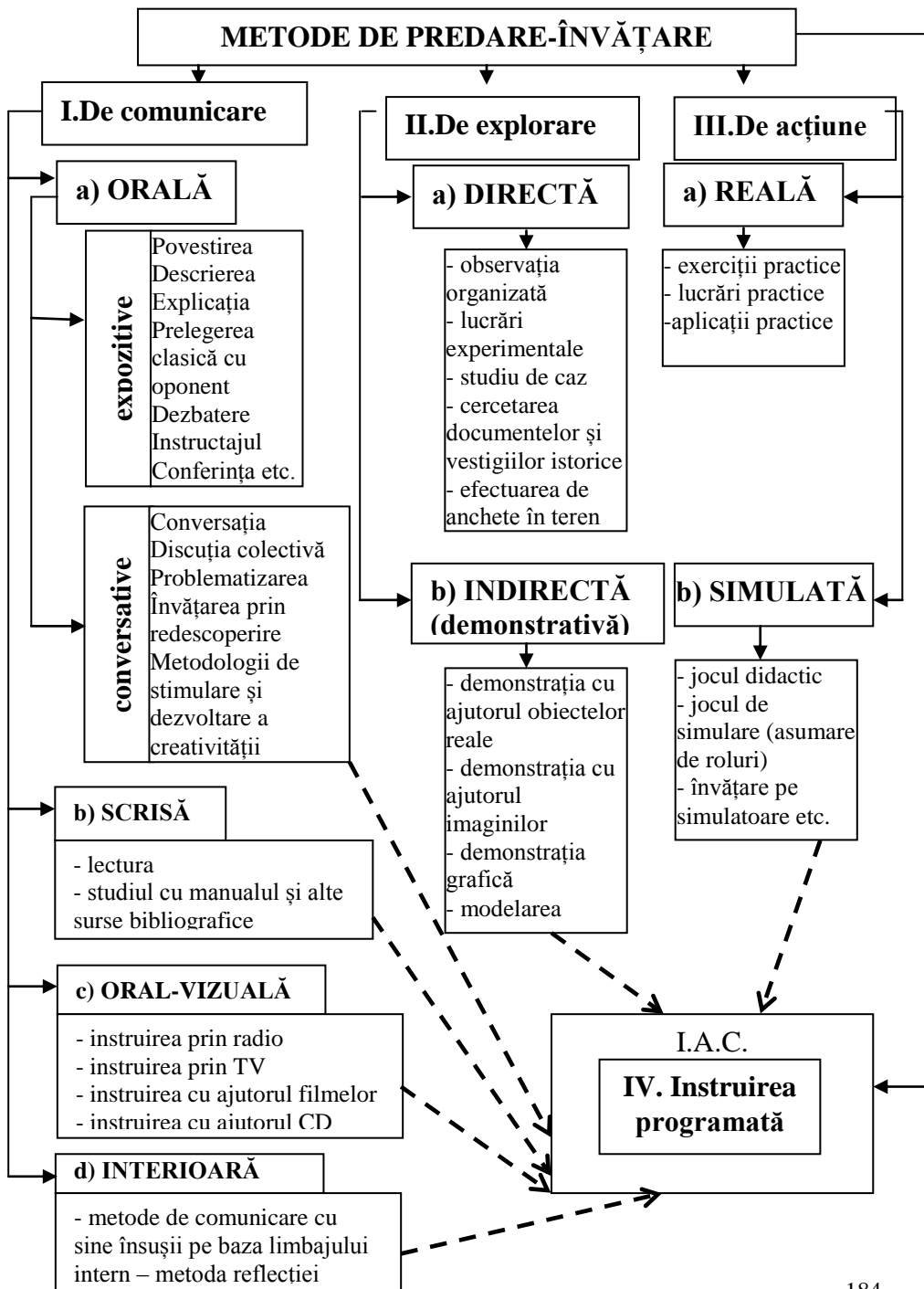
- **după criteriul istoric:** a) metode vechi (tradiționale sau clasice); b) metode de dată mai recentă (moderne);
- **după extensiunea sferei de aplicabilitate:** a) metode generale; b) metode speciale;
- **după gradul de angajare (participare) a elevilor la lecție:** a) metode active; b) metode pasive;

- **după modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită:**
a) metode algoritmice; b) metode euristice;
- **după funcția didactică fundamentală îndeplinită:** a) metode de transmitere-asimilare de noi cunoștințe; b) metode de fixare și consolidare; c) metode de formare a priceperilor și deprinderilor; d) metode de verificare și apreciere a rezultatelor școlare;
- **după izvorul cunoașterii sau sursa principală generatoare a învățării școlare:** a) metode de transmitere și însușire a valorilor culturii (sursa - experiența social-istorică a omenirii tezaurizată în cultură); b) metode de explorare organizată a realității (sursa - experiența individuală dedusă din explorarea realității); c) metode bazate pe acțiune practică (sursa - experiența acțional-practică); d) instruirea programată (sursa - în proporții diferite, cele trei surse menționate mai înainte).

Această ultimă clasificare (vezi figura de mai jos), este considerată cea mai semnificativă din perspectiva practicii educaționale, și care aparține lui I.Cerghit, care, la rîndu-i, a elaborat-o prin dezvoltarea sistemelor prefigurate de J.Piaget și W.Okon. Această clasificare (structură) *cuprinde numai metodele de predare-învățare*.

Așa cum preciza autorul acestei clasificări, ea "oferă o viziune de ansamblu și unitară a unui sistem metodologic suficient de suplu, în care *se pot regăsi cu ușurință principalele metode și variații mai "vechi" sau mai "noi" ale acestora, inclusiv diverse alte clasificări*" (1988, p.183).

Cel mai adesea metodele nu se manifestă izolat și mai ales în stare pură. Ele apar și se concretizează în variante metodologice compozite, prin difuziunea permanentă a unor trăsături și prin articularea a două sau mai multe metode. Există însă o serie de metode primare pe care le vom prezenta în continuare. (C. Cucuș, Pedagogie, Ed. Polirom, Iași)



5.4 Prezentarea analitică a principalelor metode de învățămînt

Expunerea didactică reprezintă o metodă didactică /de învățămînt în care predomină acțiunea de comunicare orală a unei teme sau probleme într-o organizare logică, densă, clară, fluentă, sub forma narațiunii (în învățămîntul primar), explicației (în învățămîntul secundar) sau prelegerii (în învățămîntul superior). (S. Cristea, Dicționarul de termeni pedagogici).

Expunerea didactică constă în prezentarea verbală monologată a unui volum de informații, de către educator către educați, în concordanță cu prevederile programei și cu cerințele didactice ale comunicării. (C. Moise, op. cit)

Expunerea constă în prezentarea verbală a unei teme, într-o organizare logică, caracterizată prin densitate, pregnanță și fluentă. Variantele expunerii sunt povestirea, explicația și prelegerea. (M. Stanciu, Didactica postmodernă)

Această metodă se combină de regulă cu alte metode așa cum ar fi demonstrația, conversația, exercițiul etc. și se prezintă, după cum am văzut, sub forma povestirii, explicației și prelegerii. (Unii autori consideră că instructajul și descrierea pot fi încadrate în aceeași categorie a formelor expunerii.)

Povestirea constă în prezentarea informației, a unor evenimente, procese, fenomene sub formă descriptivă sau narativă. Se folosește cu precădere la copiii de vârste mici pentru a le satisface nevoia de fabulos, de miraculos, pentru a le îmbogăți bagajul de reprezentări și imagini concrete despre obiecte și fenomene etc. Prezentarea se realizează într-o formă expresivă care de obicei declanșează stări afective pozitive la elevi.

„. Explicațiile ocupă un loc secundar în raport cu prezentarea faptelor. Este utilizată ca o metodă de bază în învățămîntul primar pentru că:

-la această vîrstă școlară, copilul posedă un volum insuficient de reprezentări; se știe că progresul gîndirii va trebui să se sprijine inițial pe niște reprezentări sau imagini concrete ale obiectelor sau fenomenelor;

-la această vîrstă există tendința de cunoaștere a tabloului faptic, concret al lumii; acum copilul nu are încă suficient de dezvoltată gîndirea abstractă, care să-l ajute să înregistreze faptele prin intermediul explicației științifice autentice;

-povestirea este forma de exprimare a faptelor în care educatorul poate uza de o anume încărcătură afectivă a faptelor prezentate și a limbajului utilizat;” (C.Moise op. cit.)

Povestirea se sprijină uneori pe o serie de procedee ca descrierea unor fenomene, locuri, personaje sau poate apărea ca procedeu în cadrul altor metode.

Explicația (lat. explicare- a dezvălui) o metodă didactică în care predomină acțiunea de comunicare orală expozitivă, bazată în special pe valorificarea resurselor raționamentului de tip deductiv. (S. Cristea op.cit) „ Este forma de expunere în care predomină argumentarea rațională, apărînd deja problemele de lămurit, teoremele, regulile științifice etc. Prin explicație se prezintă elevilor tema într-o ordine logică de fapte și date, care duc în mod necesar la o concluzie și generalizare. Metoda explicației este prezentă și la clasele primare, dar într-o formă mai simplă, însă este predominant utilizată la clasele gimnaziale și cele liceale pentru că:

-elevul a acumulat o experiență faptică suficientă care se cere a fi lămurită în amănunt;

-,„mecanismele” gîndirii logice sunt destul de dezvoltate să poată recepționa discursul științific propriu-zis;

- tendința dominantă a vîrstei începe să fie aceea de cunoaștere a tabloului causal dinamic al lumii.” (C. Moise op. cit) La baza expunerii poate sta un demers inductiv sau unul deductiv care facilitează comprehensiunea materialului.

Această metodă se utilizează în special când se urmărește operaționalizarea unor obiective de tip cognitiv și poate fi valorificată ca și procedeu pe fondul altor metode ca demonstrația, modelarea, lectura etc.

Prelegerea școlară reprezintă forma de expunere în cadrul căreia informația este prezentată ca o succesiune de idei, teorii, interpretări de fapte separate, în scopul unificării lor într-un tot. Întrebuințarea ei se concepe în clasele mari liceale; metoda vine în întâmpinarea specifică vârstei – cunoașterea ansamblului complex, dialectic al realității, cât și prin considerarea posibilităților elevilor de această vârstă- posedarea unei cantități mari de informații particulare și dezvoltarea suficientă a mecanismelor gândirii abstracte. (. C. Moise op. cit.)

Avantajele utilizării metodei expunerii:

- se poate transmite într-un timp scurt un volum mare de informații
- subiectul este prezentat într-o ordine logică
- profesorii pot prezenta modele de sistematizare și de abordare rațională a materiei
- permite adaptarea discursului la nivelul intelectual al elevilor.

Pentru a-și îndeplini aceste roluri expunerea trebuie să îndeplinească o serie de „**condiții**”:

» conținuturile prezentate să fie autentice și convingătoare, ceea ce implică pregătirea anticipată temeinică a expunerii;

» în cadrul fiecărei forme a expunerii trebuie să se respecte limitele și obiectivele programei; nu se admite nici prezentarea simplistă a conținuturilor, dar nici încărcarea excesivă cu elemente care nu au legătură cu lecția;

» volumul de informație să fie rezonabil, în raport cu vârsta și cu experiența de învățate a copiilor; unii autori dau chiar cifre orientative în legătură cu cantitatea de informații,

consemnând între 3-5 noțiuni noi, în clasele mici, pînă la aproximativ 20 noțiuni noi în clasele superioare (cf. I. Roman);

» expunerea să aibă o idee centrală din care decurg cîteva idei principale, la rîndul lor acestea să fie explicate și susținute prin idei de amănunt și exemple- adică expunerea să aibă stringență logică; pe de altă parte ideile prezentate în cadrul expunerii să decurgă unele din altele- succesiune logică;

» exemplele ilustrative să fie doar în cantitate suficientă; abuzul de exemple consumă timp sau chiar împiedică înțelegerea esențialului; lipsa totală a acestora face neinteligibil orice conținut, chiar și la vîrste mari;

» în cazul povestirii se impune ca o cerință aparte caracterul plastic, emoțional, sugestiv al expunerii, aceasta fiind sprijinită chiar pe elementele dramatice, mimică, gestică;

» în expunere e nevoie de o adecvare a limbajului și stilului la nivelul auditoriului; claritate logică și corectitudine gramaticală;

» echilibrul între cantitatea de cuvinte și conținutul exprimat; expresivitatea (realizată prin: intonație, accente semnificative, pauze necesare, sublinieri, etc;) un ritm optim, de aproximativ 60-70 cuvinte pe minut. (idem)

Metoda *expunerii* cunoaște și alte variante ce urmăresc dinamizarea metodei: *expunerea cu oponent*, *prelegerea – dezbateri*, *prelegerea intensificată*.

Expunerea cu oponent presupune prezența, alături de profesor, a unui actor în plus – oponentul -(care poate fi un alt profesor sau un elev) care emite, pe parcursul prezentării, idei, opinii diferite de ale celui care face expunerea, care formulează întrebări în scopul captării atenției și interesului auditoriului spre subiectul abordat.

Prelegerea-dezbateri - constă din prezentarea de către profesor a conținutului prin metoda prelegerii, urmînd ca, în partea a doua a activității, toți membrii auditoriului să ia parte la dezbateri pe baza ideilor prezentate inițial.

Prelegerea intensificată – (Johnson D.W., Johnson R.T, Smith K.A,1991) urmărește antrenarea activă a elevilor, cursanților în activitate. Metoda presupune trei pași – 1. *faza pregătitoare (evocarea)* ce constă din actualizarea prin diferite tehnici (brainstorming, discuții în perechi sau în grupuri pe baza unor liste de întrebări, idei, termeni etc.) a cunoștințelor în legătură cu tema propusă ; 2. *Realizarea sensului* – cea mai consistentă etapă a metodei- profesorul realizează prima parte a prelegerii 15-20 de minute, cursanții își compăta ideile emise inițial cu cele prezentate de cadrul didactic, continuarea prelegerii (15-20 minute) și verificarea de către elevi a predicțiilor legate de această a doua parte a prelegerii; 3. *Reflecția*- (răspunsuri extinse ale elevilor- cu privire la tema discutată, întrebări ale elevilor- care nu au fost menționate în faza de evocare, realizarea unui scurt eseu în care să prezinte idei importante reținute, să formuleze întrebări și să facă unele comentarii cu privire la ideile prezentate).

Conversația didactică. Metodă didactică bazată de dialogul dintre profesor și elev, pe întrebare și răspuns, în vederea realizării unei sarcini didactice. (vezi *Dicționarul de pedagogie*,1979) *Este metoda de învățământ ce constă din valorificarea didactică a întrebărilor și răspunsurilor.* (C.Moise op. cit.)

Literatura de specialitate prezintă frecvent două tipuri fundamentale de conversație didactică – *conversația euristică și cea examinatoare sau catehetică.*

Conversația euristică reprezintă o metodă didactică în care predomină acțiunea de comunicare orală, inițiată de profesor, orientată special pentru activarea operațiilor logice ale gândirii elevului, necesare în procesul de descoperire și de valorificare a cunoștințelor și a capacităților proiectate conform obiectivelor instituționalizate și nivelul programelor școlare/universitare.(S.Cristea,op.cit) Este metoda ce are la bază maieutica socratică adică „arta de a moși spiritul” și se prezintă

sub forma unui șir de întrebări și răspunsuri, unde fiecare răspuns este punct de plecare pentru întrebarea următoare așa fel încât, elevul este condus din aproape în aproape către elementul de noutate propus. Elevul descoperă ceva nou prin efort de gândire (– gr. *evriskein*-a descoperi-) și asta pentru că întrebările sunt formulate încât să angajeze „procesele de cunoaștere ale elevului pe circuite de gândire convergentă și divergentă productive la nivelul unor explicații, aplicații, analize, sinteze, interpretări, aprecieri critice.” (*idem*)

Metoda nu poate fi utilizată în toate situațiile, iar în acest sens autorii (vezi Moise, op. cit) oferă câteva exemple:

-cînd lecția se poate face pe baza unui material intuitiv, familiar elevilor în amănunțele lui aparente, ceea ce înseamnă că metoda conversației se împletește cu demonstrația;

-cînd lecția are loc pe baza studiului individual sistematic efectuat de elevi (de pildă, o lecție de analiză a unor opere literare din care să rezulte caracterizarea personajelor, surprinderea elementelor specifice creației autorului etc.);

-în lecțiile în care urmează una sau mai multe excursii, în care elevii au cules datele necesare discuției (la științele naturale, geografie, istorie);

-în partea de încheiere a unei experiențe sau în paralel cu aceasta, urmînd numai să le generalizeze și să le coreleze după anumite criterii;

-chiar, uneori, în verificarea elevilor, avînd în vedere necesitatea unor întrebări de sprijin (cînd, de pildă, elevii nu-și pot exprima singuri propria informație sau nu pot face legăturile necesare între cunoștințele pe care le dețin).

Conversația examinatoare sau catehetică. Denumirea vine de la *catehism* - carte religioasă care conține sub forma întrebărilor și răspunsurilor ideile fundamentale ale bisericii creștine.

Este utilizată în principal pentru a identifica nivelul de pregătire al elevilor, dar poate fi folosită în toate etapele unei

lecții cu diferite roluri: pentru actualizarea cunoștințelor, cu rol de feed-back, pe parcursul activității în scopul ameliorării, în partea de final a activității cu rol de consolidare, fixare a ideilor de bază și a atenționării elevilor asupra aspectelor importante ce trebuie reținute.

Atunci când apelează la această metodă, profesorul trebuie să respecte unele reguli:

Întrebările:

▶ trebuie să fie corect formulate, precise, concise, să fie variate: mnemotehnice (Ce este?) reproductiv-cognitive (Care este?, Ce ? Cine?) ; productiv-cognitive (În ce scop? Pentru ce?); cauzale (De ce ? Care sunt cauzele?); ipotetice (Dacă...atunci?); convergente (analize, sinteze, generalizări); divergente (de tip creativ) de evaluare etc. ;

▶ întrebarea să se adrese întregii clase ;

▶ să nu sugereze răspunsurile ;

▶ să nu presupună răspunsuri monosilabice (aceste trebuie argumentate) ;

▶ profesorul să nu intervină în timpul formulării răspunsului decât în cazul când elevul comite din start erori sau confuzii grave;

▶ nu sunt indicate întrebările voit eronate.

Răspunsurile:

▶ trebuie să fie corect formulate din punct de vedere gramatical și logic;

▶ răspunsul să fie concis și să acopere întreg conținutul întrebării;

▶ elevul să se concentreze și asupra unei estetici a răspunsului (fie îndrumat să evite formulările fragmentare, sacadate etc.).

Dezbaterea. Metodă didactică ce constă dintr-o discuție pe larg și amănunțită a unor teme, problematici controversate, urmărindu-se influențarea convingerilor, atitudinilor și conduitei participanților.

Demonstrația didactică reprezintă o metodă didactică bazată prioritar pe acțiunea de cercetare indirectă a realității, care valorifică îndeosebi resursele raționamentului de tip deductiv. Această acțiune implică prezentarea unor obiecte și fenomene din natură și societate, reale sau substitute, în vederea stimulării capacității elevilor de descoperire și de argumentare a esenței acestora. (S. Cristea, Dicționar...)

Metoda se utilizează în majoritatea disciplinelor de învățămînt, iar literatura de specialitate prezintă cîteva forme de demonstrație (vezi *Concepte didactice fundamentale..*)

a. demonstrația cu obiecte naturale: plante- ierbare, insectare, substanțe chimice, animale împăiate etc.;

b. demonstrația cu acțiuni - presupune prezentarea de către profesor a unei acțiuni ce urmează a fi însușită de către elevi, scopul centrîndu-se pe formarea deprinderilor. Dintre cerințe precizăm că prezentarea, care trebuie să fie o acțiune reală și nu una mimată, trebuie însoțită de explicațiile profesorului, apoi trebuie să fie urmată de implicarea elevilor, de exersarea acțiunii respective de către aceștia.

c. demonstrația cu substitute. Este demonstrația care apelează la substitute sau materiale confecționate. Dintre substitute menționăm: planșe (desene fidele originalului, scheme cu caracter convențional, liste cu modele lingvistice, tabele statistice, reprezentări grafice, etc); hărți de diferite domenii (geografice, geologice, istorice, lingvistice); fotografiile și tablouri; materiale tridimensionale (machete, corpuri geometrice).

d. demonstrația combinată: demonstrația prin experiențe și demonstrația prin desen didactic.

e. demonstrația cu mijloace tehnice. Se sprijină pe mijloacele audio, mijloacele video, mijloacele audio-vizuale.

Cîteva condiții generale de aplicare a demonstrației:

► „așezarea și gruparea elevilor să fie concepute astfel încît să favorizeze receptarea convenabilă de către toți: trebuie

avute în vedere particularitățile lor senzoriale, iar dispunerea elevilor trebuie concepută diferențiat, în funcție de formula în care face demonstrația- frontal adică în fața întregii clase, în același timp, pe grupe mici.

► este necesar ca obiectele să fie prezentate elevilor numai atunci când trebuie să fie explicate pentru că altfel vor prezenta o continuă cauză de distragere a atenției;

► elevii să fie sensibilizați și orientați în prealabil asupra obiectelor ce urmează a fi demonstrate, prin precizarea unor puncte de reper, care vor orienta percepția;

► elevii să fie lăsați un timp să-și risipească curiozitatea (în cazul obiectelor prezintă aspecte deosebit de atrăgătoare) pentru ca apoi explicațiile să nu fie perturbate de eventualele lor reacții spontane;

► obiectele să fie percepute de cât mai multe simțuri - se are în vedere rolul interacțiunii analizatorilor pentru deplinătatea și durabilitatea percepției;

► exemplele prezentate să sugereze elevului situații tipice din realitate, de unde necesitatea varietății suficiente a ipostazelor în care ele se prezintă;

► când împrejurările o cer, prezentarea lor să se facă în colecții;

► să se respecte o anumită logică a perceperii obiectelor, respectiv să se pornească de la intuirea întregului, să se continue cu prezentarea analitică, să se încheie cu revenirea la ansamblu;

► se menționează uneori că în timpul demonstrației elevii să fie angajați în realizarea acesteia, deci demonstrația să treacă în starea de exercițiu de cunoaștere pentru elev.” (Vezi Moise, op. cit)

Metoda observării. Metoda observării sistematice și independente presupune urmărirea, investigarea de către elev a obiectelor și fenomenelor ce constituie conținutul învățării, în scopul surprinderii însușirilor semnificative ale acestora. Această metodă are o funcție în primul rînd formativă, de

introducere a elevului în cercetarea științifică, pe o cale simplă. Etapele observării: organizarea observării, observarea propriuzisă, prelucrarea datelor culese, valorificarea observării. (idem)

Lucrul cu manualul. Este metoda didactică în cadrul căreia învățarea are ca sursă esențială și ca instrument de formare a elevului cartea școlară sau alte surse similare. Prin diferitele ei forme (lectura explicativă, lectura individuală dirijată și lectura independentă) metoda urmărește dobândirea de către elevi a fondului apercetiv necesar înțelegerii textului în general, dar și formarea și exersarea deprinderii de a utiliza cartea.

Metoda lecturii explicative este o metodă de învățămînt care presupune citirea din manual și explicarea, în clasă, sub îndrumarea strictă a educatorului. *Lectură individuală dirijată* în clasă, care este utilizată cu precădere în clasele gimnaziale. *Lectura independentă* utilizată la nivelul liceului, cînd elevul are capacitatea de a-și face singur rezumate, planuri de idei, sistematizări, de a întocmi fișe de lucru etc.

Metoda exercițiului reprezintă o metodă didactică / de învățămînt, în care predomină acțiunea practică/operațională reală. (S. Cristea, Dicționar de termeni pedagogici)

Metodă ce presupune executarea repetată și conștientă a unei acțiuni în vederea însușirii practice a unui model dat de acțiune sau a îmbunătățirii unei performanțe. Prin exercițiu se realizează adîncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, principiilor, dezvoltarea operațiilor mentale, învingerea rezistenței cauzate de deprinderile incorecte etc. (vezi lucrarea *Concepte didactice fundamentale*)

a. După formă, exercițiile sunt orale, scrise, practice.

b. După scopul și complexitatea lor, sunt:

- exerciții de introducere într-un model dat sau exerciții introductive; elevilor li se explică pentru prima dată o activitate, pe care ei o aplică în paralel cu explicațiile profesorului;

- exerciții de însușire sau consolidare a modelului dat, așa numite exerciții de bază; elevul reia în întregime și în chip repetat, acțiunea ce i s-a explicat;

- exercițiile de legare a cunoștințelor și deprinderilor mai vechi cu cele noi – exerciții paralele;

- exerciții de creație sau euristice; elevul le efectuează după ce deprinderea deja a fost însușită, iar prin intermediul lor încearcă să introducă în „model” anumite elemente personale. (idem)

c. tot în funcție de gradul de complexitate - exerciții simple, semicomplexe, complexe;

d. în funcție de dirijarea acțiunii automatizate exerciții dirijate, semidirijate, autodirijate.

Se precizează o serie de cerințe în aplicare a exercițiului:

- elevul trebuie să cunoască ce scop are exercițiul pe care îl realizează

- este nevoie de o gradare a exercițiilor în funcție de nivelul de dificultate;

- exercițiile să fie variate, să aibă continuitate în timp;

- să aibă ritm optim și durată optimă;

- exersarea să fie permanent însoțită de corectură și de autocorectură. (idem)

Algoritmizarea . Se definește ca metodă didactică ce angajează un lanț de exerciții dirijate, integrate la nivelul unei scheme de acțiune didactică standardizată, care urmărește îndeplinirea sarcinii de instruire în limitele demersului prescripționat de profesor în sens univoc. (Cristea, Dicționar)

Algoritmizarea este definită ca metoda de predare – învățare constând din utilizarea și valorificarea algoritmilor, algoritmi reprezentând suite de operații săvârșite într-o ordine aproximativ constantă, prin parcurgerea cărora se ajunge la rezolvarea unei probleme de același tip. (Moise, op. cit) Există mai multe tipuri de algoritmi: a. de percepere, înțelegere, generalizare și sistematizarea cunoștințelor, algoritmi de

recunoaștere, a. de programare și dialogare cu calculatorul, a. optimali, a. de repetare, a. de creație etc.

„Prin această metodă elevul își însușește cunoștințele sau tehnicile de lucru, prin simpla parcurgere a unei căi deja stabilite, pe cât în cadrul învățării de tip euristic însușirea are loc pe baza propriilor căutări. În anumite situații, algoritmi de rezolvare a unor probleme, acțiuni etc. pot fi identificați sau chiar construiți de elevii înșiși. Această posibilitate scoate în evidență faptul că, între învățarea de tip algoritmic și cea de ordin euristic, nu există o incompatibilitate.

În faza de început a învățării, se recurge la scheme operaționale fixe, la algoritmi; prin repetare și conștientizare se pot descrie alte soluții algoritmice (fie alternative, fie cu totul noi, mai suplă și mai rafinate decât cele prescrise inițial), ajungându-se, astfel, la o fază nouă de învățare, cea euristică, de descoperire și probare a unor noi scheme de procedură. Sarcina profesorului rezidă în a sesiza când trebuie să renunțe la însușirea algoritmică a cunoștințelor și să impună tactica euristică.” (idem)

Avantajele utilizării metodei: -se economisește energie, facilitează rezolvarea rapidă a sarcinilor de lucru, are rol în disciplinarea gândirii etc.

Modelarea didactică. Reprezintă o metodă didactică în care predomină acțiunea de investigație indirectă a realității. Ea solicită cadrului didactic elaborarea și valorificarea unor modele de cercetare 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. (Cristea, op. cit)

Modelul care stă la baza aplicării metodei este o reproducere simplificată a unui original ce poate fi un obiect, un fenomen, un proces tehnologic etc.

„Modelarea poate fi realizată prin mai multe procedee: *mărire sau reducere* la scară a unor reproduceri similare –

machete, mulaje, stații pilot sau microprocese; *concretizare* redarea figurativă a unor cifre sau grupuri de cifre; *abstractizare* – redarea prin anumite formule numerice sau literale a unor serii întregi de obiecte, procese, acțiuni; *analogie* imaginea unui obiect nou sau aparat, a căror funcționare să fie concepută prin comparație cu structura sau utilizarea altui obiect sau aparat existent, asemănător.

O altă clasificare a modelelor (V.Țircovnicu):

- modele obiectuale corpuri geometrice, machete, mulaje, micromodele similare;

- modele figurative – scheme, grafice, semne convenționale, filme de animație;

- modele simbolice adică formule logice sau matematice, care sintetizează mecanismul de funcționare sau acțiunea de construire a unor agregate, mașini etc., sau desfășurarea unor procese din diferite domenii de activitate.

Metoda modelării incită elevul la efort de căutare, îl inițiază în raționamentul analogic implicat în modelare, îl familiarizează cu cercetarea științifică autentică.” (*Concepte didactice fundamentale*)

Problematizarea. Nunită de Robert Gagné metodă de predare prin rezolvare de probleme sau predare prin rezolvare productivă de probleme, problematizarea are la bază de fiecare dată o situație problemă creată de profesor și lansată elevilor în scopul rezolvării ei de către aceștia, pornind de la cunoștințele anterior însușite, printr-un efort de căutare și descoperire.

Conform lui I. Cerghit - *Situația-problemă* desemnează o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară (cognitivă, afectivă) și elementul de noutate și de surpriză cu care se confruntă subiectul.

Autorii atrag atenția că nu trebuie să se facă unele confuzii între conceptul pedagogic de situație – problemă și conceptul pedagogic de problemă („care presupune o sarcină

didactică rezolvabilă prin aplicarea unor cunoștințe dobândite anterior pe o cale de investigație lineară, care angajează un procent de reușită cu probabilitate maximă.”S. Cristea- op. cit)

Situațiile problematice sunt ordonate în categorii sau tipuri:

- când există un dezacord între vechile cunoștințe ale elevului și cerințele impuse de rezolvarea unei noi situații;

- când elevul trebuie să aleagă dintr-un lanț sau sistem de cunoștințe, chiar incomplete, numai pe cele necesare în rezolvarea unei situații date, urmând să completeze datele necunoscute;

- când elevul este pus în fața unei contradicții între modul de rezolvare posibil din punct de vedere teoretic și dificultatea de aplicare a lui în practică;

- când elevului i se cere să aplice, în condiții noi, cunoștințele asimilate anterior.

Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică elevilor informații gata elaborate, ci îi pune pe aceștia în situația de căutare și de descoperire.

În aplicarea problematizării trebuie să se țină seama de câteva condiții:

- fondul apercptiv al elevilor trebuie să fie suficient;

- dificultățile trebuie să fie dozate într-o anumită gradatăie;

- trebuie ales cel mai bun moment de plasare a problemei în lecție;

- existența unui interes real pentru rezolvarea problemei;

- asigurarea unei anumite omogenități a clasei, la nivelul superior;

- un efectiv nu prea mare în fiecare clasă de elevi;

- evitarea supraîncărcării programelor școlare.

Problematizarea propune mai multe momente: un moment declanșator, unul tensional și unul rezolutiv.

Avantajele utilizării metodei: stimulează gândirea independentă, productivă, creativitatea, spiritul de explorare, autonomia, motivația intrinsecă a învățării etc.

Problematizarea apare frecvent ca procedeu activizator pe fondul altor metode cum ar fi expunerea, demonstrația, studiul de caz etc.

Studiul de caz. Studiul de caz constă în analiza unei situații tipice (reale sau imaginare) cu scopul degajării unor concluzii. (vezi M Stanciu Didactica postmodernă) sau „este metoda ce constă din confruntarea elevului cu o situație reală de viață, prin a cărei observare, înțelegere, interpretare, urmează să realizeze un progres în cunoaștere. Metoda are aplicabilitate în toate componentele educației: intelectuală, morală, estetică etc.

Metoda studiului de caz prezintă o serie de **etape**:

1. alegerea cazului și conturarea principalelor elemente semnificative;

2. lansarea cazului, care poate avea loc în mai multe forme, între care lansarea ca o situație problematică;

3. procurarea informației în legătură cu cazul (prin oricare din metodele de culegere a datelor: observare, ancheta , experiment etc.);

4. sistematizarea materialului, prin recurgerea la diverse metode, între care cele statistice;

5. dezbateri asupra informației culese, care poate avea loc prin diverse metode (dezbateri tip masă rotundă, brainstorming, Phillips 6-6);

6. stabilirea concluziilor și valorificarea proprie: un referat, o comunicare, o suită de ipoteze de verificat în viitor, o hotărâre de luat.” (*Concepte fundamentale*)...

Fiecare caz ales trebuie să aibă o serie de caracteristici: să fie centrat pe obiective clare și precise, cazul să fie reprezentativ pentru problematica pusă în discuție, să ofere posibilitatea unei analize globale, să stimuleze și să motiveze elevii, să fie adaptat particularităților de vârstă ale elevilor etc.

Pentru că subsumează maimulte metode, studiul de caz este considerată o metodă compozită. Cazul trebuie ales cu grijă de către profesor printr-o atentă inspectare a cîmpului cazuistic și prin identificarea acelor situații din sectoarele cunoașterii, culturii, istoriei care să comporte bogate și semnificative note și trăsături putând fi identificate și comentate de către elevi: Renașterea italiană pentru studierea Renașterii, Revoluția franceză de la 1789 pentru revoluția socială în general, un curent literar, un filosof, sau curent filosofic, o situație economică dată etc. (idem)

Dintre **avantajele** utilizării acestei metode enumerăm:

- „situarea elevului chiar în mijlocul realității concrete, de unde înțelegerea esenței adevărilor și reținerea lor durabilă, precum și aplicarea în contexte reale;

- caracterul prin excelență activ al metodei, atâta vreme cît toți elevii se pot angaja în rezolvarea cazului;

- cultivă spiritul de responsabilitate în grup și capacitatea de inițiativă;

- favorizează socializarea elevului și capacitatea de colaborare” (idem) ;

- dezvoltă gîndirea de tip convergent ;

- dezvoltă gîndirea critică ;

- favorizează formarea și dezvoltarea unor capacități de anticipare a evoluției unor evenimente sau fenomene analizate;

- elevul ia decizii în cunoștință de cauză și își formează capacități de identificare în viața de zi cu zi a unor cazuri tipice, de analiză și rezolvare a acestora etc.

Metode de simulare. În categoria metodelor de simulare se poziționează **jocurile și învățarea pe simulator.**

Metoda jocurilor cunoaște două variante: jocurile didactice sau educative și jocurile simulative. Jocurile educative au într-o măsură și într-o perioadă caracter imitativ empiric (de-a îngrijitul copiilor, de-a medicul etc.), această specie fiind proprie vârstei și educației preșcolare. Rolul lor euristic și

formativ a fost subliniat de autori de marcă: J. Piaget, Ed. Claparède, Em. Planchard. Odată intrați în sfera educației sistematice, copiii adoptă alte feluri de jocuri didactice: de dezvoltare a vorbirii, de orientare, jocuri matematice, jocuri gramaticale. Aceste jocuri se disting printr-o dificultate mai mare și fac trecerea către o activitate dincolo de elementul pur ludic.

Jocurile simulative sunt mai des folosite la vârstele mai mari și se prezintă mai ales sub forma jocurilor de rol. Varietatea lor este foarte mare potrivit cu varietatea preocupărilor umane majore: jocuri de decizie, jocuri de arbitraj, jocuri de previziune etc.

Învățarea pe simulatoare – coloratura metodei este exprimată prin invocarea mijlocului utilizat, respectiv un sistem artificial (adică un model) constând dintr-un dispozitiv tehnic: de pildă, o machetă și un spațiu în care aceasta funcționează; se știe rostul simulatoarelor în cadrul învățării unor deprinderi de mare complexitate și, deci, greu de însușit în condiții strict reale: conducerea unei locomotive, a unei aeronave, manevrarea corectă a unui sistem de căi de comunicație, etc.

Învățarea pe simulator începe cu prezentarea simulatorului de către instructor (demonstrare), continuă cu explicarea și arătarea modului de funcționare (expunere, demonstrație cu acțiuni) ; continuă cu exersarea din partea elevului (care constituie partea cea mai consistentă a metodei), în paralel cu corectura din partea instructorului și se încheie cu aprecierea asupra progresului realizat, în final trebuie să conducă la însușirea deprinderii ca atare. Deci și această metodă este una compozită. (*Concepte didactice fundamentale ...*)

Învățarea prin descoperire. După americanii D. Ausubel și Fl. Robinson „, învățarea prin descoperire se referă la o situație în care materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învață (așa cum se petrece în învățarea

prin receptare), ci reclamă o anumită activitate mentală (rearanjare, reorganizare sau transformare a materialului dat), anterioară încorporării rezultatului final în structura cognitivă”.

Este o metodă de factură euristică și constă în crearea condițiilor de reactualizare a experienței și a capacităților individuale, în vederea deslușirii unor situații-problemă. Premisa inițială constă în delimitarea a ceea ce este util și oportun să fie oferit elevului și ce este necesar să fie lăsat acestuia să descopere din proprie inițiativă. Elevul redescoperă cunoștințe vechi, iar profesorul trebuie să favorizeze menținerea acestei atitudini active, astfel încât elevul să realizeze o incursiune în propriul fond apercceptiv. Învățarea prin descoperire are un rol formativ, pentru că dezvoltă forțele psihice și calitățile acestora: percepția, reprezentarea, memoria, gândirea, limbajul, trăsăturile de voință și caracter, interesele și atitudinile.

Se cunosc două tipuri de descoperire:

-descoperirea dirijată - profesorul conduce descoperirea prin sugestii, puncte de sprijin, întrebări, soluții parțiale.

-descoperirea independentă – când profesorul doar supraveghează și controlează acest proces –elevul fiind cel care se implică în acțiunea de descoperire.

După criteriul relației ce se stabilește între cunoștințele anterioare și cele la care se ajunge, se cunosc :

-descoperirea inductivă – pe baza unor date și cunoștințe particulare sunt dobândite cunoștințe și se efectuează operații cu un grad mai înalt de generalitate;

-descoperirea deductivă – prin trecerea de la general la fapte particulare, de la „concretul” logic la concretul sensibil;

-descoperirea transductivă - prin stabilirea unor relații analogice între diverse serii de date.

Autorii specifică ideea că mai multe metode pot să cuprindă o doză de învățare prin descoperire, unele mai mult,

altele mai puțin.(conf lucrării *Concepte didactice fundamentale*)

5.5 Prezentarea unor metode pentru dezvoltarea gândirii și creativității

Brainstorming-ul sau metoda asaltului de idei (*braincreier, storm-furtună, asalt*) este cea mai utilizată metodă de stimulare a creativității prin intermediul microgrupului. –având drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare, de evaluare a acestora, care are loc ulterior de unde și denumirea de *metoda evaluării amânate*. O altă demunire a metodei este *filosofia marelui Da*, pentru că într-o primă fază se acceptă toate ideile, fără să se respingă nimic, totul se consemnează, urmărindu-se de fapt deblocarea capacității creative a elevilor, eliminându-se examinările imediate și obiective.

O ședință de brainstorming „presupune enunțarea unei probleme, după care, în mod spontan, se emit soluții, fără preocuparea validității acestora- scopul fiind enunțarea a cât mai multe puncte de vedere, căci nu calitatea contează, ci cantitatea. Se admit astfel și ideile așa-zis bizare, nonstandard. Nimeni nu are voie să critice, să contrazică, să ironizeze ideile colegilor. Evaluarea propriu-zisă a soluțiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea și selectarea ideilor valabile adecvate pentru problema pusă”. (C. Moise, în *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998)

O variantă a brainstormingului o constituie cea de *tip ciorchine* ce se utilizează pentru a defini o serie de concepte sau pentru a arăta legătura dintre mai multe noțiuni .

Se pleacă de la o noțiune dată care se notează pe mijlocul foii sau tablei și, prin tehnica brainstormingului obișnuit, se vor consemna în jurul acestei noțiuni centrale alte noțiuni care au legătură cu aceasta, formându-se un adevărat cîrchine de

noțiuni. S-a dovedit că metoda are valențe formative, relizându-se o încălzire a minții înainte de definirea unei noțiuni.

Metoda Philips 6-6. A fost elaborată de profesorul de literatură J. Donald Philips de la universitatea Michigan. Este similară brainstormingului și tehnicii 6-3-5, diferența constând în limitarea discuției celor 6 membri la 6 minute (sau un nr. multiplu de 6; 12,18,24 minute).

Etape:

1. Constituirea grupurilor de câte 6 .
2. Lansarea temei sau problemei ce urmează a fi dezbătută de fiecare grup separat.
3. Desfășurarea discuțiilor în cadrul grupului timp de 6 minute.
4. Colectarea soluțiilor elaborate - conducătorii fiecărui grup expun ideile la care au ajuns membrii grupului.
5. Discuția colectivă este urmată de decizia colectivă în ceea ce privește soluția finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă.
6. Încheierea discuției – se face în urma prezentării din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfășurarea activității și a eficienței demersurilor întreprinse.

Dintre *avantajele* metodei precizăm că facilitează comunicarea, se obține un nr. mare de idei în timp scurt, se dezvoltă creativitatea, avantajează coeziunea grupului și angajează elevii în autoevaluare.

Tehnica 6-3-5. Se mai numește metoda brainwriting pentru că ideile noi se scriu pe foi de hârtie care circulă între participanți. Cifrele din denumirea metodei indică : **6-** membri în grupul de lucru, **3-** soluții fiecare la oproblemă dată, în timp de **5** minute (însușind 108 răspunsuri, în 30 de minute, în fiecare grup).

Etape:

- Formarea grupelor

- Formularea problemei și explicarea modalității de lucru (membrii grupului primesc câte o foaie împărțită în trei coloane).

- Desfășurarea activității în grup (pentru problema dată fiecare dintre cei 6 membri ai grupului are de notat câte 3 soluții în tabelul cu 3 coloane, într-un timp de 5 minute. Foile migrează de la stânga spre dreapta până ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stânga, citește soluțiile deja notate și încearcă să le modifice în sens creativ, prin formulări noi, adaptându-le, îmbunătățindu-le și reconsiderându-le continuu.

- Analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune.

Dintre *avantaje* amintim încurajarea elevilor timizi de a comunica, a-și exprima ideile, stimularea construcției de idei, dezvoltă spiritul de echipă, dezvoltă gândirea, imaginația, creativitatea calitățile atenției etc. *Dezavantaje*- participanții trebuie să răspundă în timp limitat; participanții pot fi influențați de soluțiile anterioare, intrând în blocaj creativ.

Proiectul-reprezintă un mod de organizare a procesului de învățămînt, pe care elevii îl realizează într-un termen precizat, rezolvînd probleme, dobîndind astfel cunoștințe și capacități practice de cunoaștere și cercetare. În *pedagogia proiectivă* modernă proiectul este o temă de cercetare, scopul căreia poate fi atins prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu activitatea practică.

Se realizează proiecte de absolvire, de an, semestru, trimestru, unitate tematică. Realizarea proiectului dezvoltă competențele creative și de muncă independentă, gândirea proiectivă a elevului.

Realizarea eficientă a proiectului solicită respectarea unor pași concreți:

1. documentare științifică (în condiții posibile - vizite la fața locului); 2. activitate de laborator; 3. găsirea de soluții; 4. stabilirea concluziilor. În funcție de tema aleasă există și un al

cincilea pas în care elevii trec efectiv la aplicarea soluției pentru care au optat, ceea ce presupune 5. *elaborarea unui plan de implementare, cu etape, resurse, responsabilități, modalități de evaluare a rezultatelor obținute.*

În cadrul executării unui proiect, elevii își formează competențe privind strategia cercetării: *emit ipoteze; fac pronosticuri; examinează; formulează idei; deprind tehnici de elaborare și execuție a unei lucrări științifice; adoptă o disciplină a muncii.*

În organizarea și conducerea proiectelor **dificultatea** constă în *determinarea temelor și subiectelor, elaborarea proiectului în baza nevoilor reale, ținând cont atât de exigențele conținuturilor tematice, cât și interesele concrete ale elevilor.*

Avantajele folosirii acestei metode:

- oferă șansa de a analiza în ce măsură elevul folosește adecvat cunoștințele, instrumentele, materialele disponibile în atingerea finalităților propuse;
- este o metodă alternativă de evaluare care scoate elevii și cadrul didactic din rutina zilnică;
- pune elevii în situația de a acționa și a rezolva sarcini în mod individual sau în grup, autotestându-și capacitățile cognitive, creative, sociale și practice.

Profesorul poate să aprecieze rezultatele proiectului urmărind:

- adecvarea metodelor de lucru, a materialelor și a mijloacelor didactice folosite la scopurile propuse;
- acuratețea produsului;
- rezultatele obținute și posibilitatea generalizării lui;
- raportul final și modul de prezentare a acestuia;
- gradul de implicare al participanților în sarcina de lucru;

Lista metodelor utilizate pentru dezvoltarea gândirii și creativității este consistentă de aceea enumerăm doar câteva **Metode pentru dezvoltarea gândirii critice**: metoda Frisco,

sinectica, metoda Delphi, Știu/vreau să știu/am învățat; Gîndiți/Lucrați în perechi/ Comunicați, Jurnalul cu dublă intrare, Tabelul predicțiilor, Diagrama Venn, Cubul, cvintetul, eseul de cinci minute, eseul de zece minute, mozaicul, turul galeriei etc.

Perfecționarea metodelor didactice de învățămînt presupune „abordarea următoarelor probleme, rezolvabile din perspectiva proiectării curriculare prin:

- integrarea metodelor la nivelul unor strategii pedagogice bazate prioritar pe acțiuni didactice de comunicare – cercetare - aplicare, apte să asigure diferențierea și autoreglarea instruirii;

-valorificarea tehnologiilor de vîrf – vezi instruirea asistată pe ordinator; vezi softul pedagogic- la nivelul structurii de funcționare a tuturor strategiilor pedagogice-didactice.

- adaptarea strategiilor –metodelor didactice la specificul fiecărui nivel de învățămînt (primar-secundar-superior) și domeniu de cunoaștere (științe, socio-uman, tehnologic) și al fiecărei trepte și discipline de învățămînt”. (C.Cucoș, *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996)

5.6 Mijloacele de învățămînt

În sensul cel mai larg, *prin mijloace* de instruire sau de învățămînt înțelegem totalitatea materialelor, dispozitivelor și operațiilor cu ajutorul cărora se realizează transmiterea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute. Așadar, *mijloacele de învățămînt pot fi definite ca un ansamblu de instrumente materiale produse, adaptate și selecționate în mod intenționat pentru a servi nevoilor organizării și desfășurării procesului de învățămînt*. Ele amplifică valoarea instrumental-operațională a metodelor și împreună cu acestea contribuie la realizarea obiectivelor educației.

De asemenea, mijloacele de învățămînt sunt instrumente care facilitează transmiterea informației ca act al predării,

sprijinind și stimulând în același timp activitatea de învățare. Ele, însă, nu se substituie activității de predare, ci doar amplifică și diversifică funcțiile acestora printr-o mai bună ordonare și valorificare a informației transmise (Incola, I., 1994, p.360). Oricât s-ar perfecționa aceste mijloace, ele nu vor putea înlocui activitatea profesorului, ci doar îl vor ajuta pentru a-și îndeplini mai bine sarcinile ce îi revin.

Rolul mijloacelor de învățămînt. În calitatea lor de categorie importantă a bazei tehnico-materiale a învățămîntului, mijloacele de învățămînt, prin valorificarea potențialului lor pedagogic, sprijină realizarea eficientă a obiectivelor informative și formative ale educației. Această afirmație este cu atât mai adevărată cu cît mijloacele didactice folosite azi în școală au drept caracteristică principală diversificarea funcționalității lor prin depășirea funcției lor demonstrative și prin dobîndirea de funcții noi, orientate spre activizarea elevilor.

Folosirea mijloacelor de învățămînt se bazează pe unele **principii** a căror aplicare este necesară: (I. Jinga)

- Orice comentariu oral, mai ales a unui subiect complicat sau nou, trebuie însoțit, dacă este posibil, cu elemente audio-vizuale pentru a fi reținute sau pentru a suscita discuții.

- Ilustrarea audio-vizuală a punctelor importante trebuie să fie repartizate echitabil, în așa fel încît să incite elevii, să dea viață unui subiect mai puțin atrăgător, să încurajeze discuția sau să dea mai multă greutate unei explicații.

- O prezentare cu ajutorul mijloacelor de învățămînt a cunoștințelor de învățat permite o asimilare mai rapidă și o activitate mai intensă. Astfel, profesorul poate deseori să abandoneze pe moment rolul său pur pedagogic și să se integreze în grup pentru a discuta documentele prezentate, conținutul unui film, a unei simulări etc.

- Adoptînd atitudinea unui observator discret, aparent pasiv, profesorul poate, dacă a ales cu grijă mijloacele de

învățământ, să creeze o situație în care grupul „se autoinstruiește”, să dezvolte la membrii săi spiritul critic, care îi va permite să obțină învățăminte pentru situații reale de viață.

- Exercițiile bazate pe jocurile didactice, pe simulări (eventual prin utilizarea unui calculator electronic), sunt eficiente: o problemă devine tangibilă, elevii acționează ei înșiși, sunt antrenați să participe, să facă apel la propria lor experiență, să facă sinteze cu achiziții pe care le dețin și să extragă din activitatea lor învățăminte pe care le vor aplica în practica funcției;

- Folosirea mijloacelor de învățământ permite cadrelor didactice să lărgescă câmpul de cunoștințe al elevilor, prin abordarea interdisciplinară a problematicii predate, cu efecte formative asupra grupului de elevi.

Funcțiile mijloacelor de învățământ:

a) funcția informativ-cognitivă Mijloacele didactice reprezintă instrumente de cunoaștere prin ele însele și prin operațiile ce le mijlocesc. Grație lor, profesorul dispune de facilități sporite pentru transmiterea informațiilor, iar elevii beneficiază de mai multe posibilități de receptare a informației. În acest sens, specialiștii vorbesc de o cale mai economică și mai eficientă de comunicare și de însușire a cunoștințelor;

b) funcția demonstrativă Dacă "a demonstra" înseamnă "a arăta", atunci mijloacele didactice asigură procesului învățării o bază perceptivă și documentară de calitate, mai bogată și ilustrativă în comparație cu mijloacele tradiționale. Mai mult, ele permit depășirea unor "bariere" ce fac dificilă sau imposibilă cunoașterea directă a unor obiecte, fenomene, activități. Așa, de exemplu, datorită situării în timp și în spațiu a obiectelor și fenomenelor care fac obiectul învățării școlare, datorită dimensiunilor prea mari sau prea mici, datorită rarității lor, datorită gradului lor de periculozitate în condițiile unei explorări directe, datorită dinamicii lor în timp etc., procesul de instruire se desfășoară adeseori în prezența a

numeroase constrângeri de structurare și transmitere a mesajului (Ionescu, M., Radu, I., 1995, pp. 204-205). Asemenea constrângeri sunt diminuate sau înlăturate grație unor mijloace didactice ce permit prin imagini, planșe, tablouri, înregistrări sonore, filme etc., accesul la acestea prin substituenți. Deci, mijloacele didactice prezintă avantajul comprimării sau decompimării ritmului de desfășurare a unui eveniment, proces, permit vizualizarea unor fenomene aparținând trecutului sau care sunt inaccesibile percepției directe (imagini radiologice, imagini de ecograf, filmări încetinite sau accelerate, experiențe periculoase și costisitoare de fizică sau de chimie etc.);

c) funcția formativă Toate categoriile de mijloace de învățămînt, concepute și utilizate științific, solicită și dezvoltă procesele și structurile psihice: percepția - observația și spiritul de observație, operațiile gândirii, deprinderile psihomotorii, anumite aptitudini și trăsături de caracter ș.a.;

d) funcția motivațională Toate mijloacele didactice, dar cu deosebire cele complexe, sunt instrumente de sensibilizare a elevului față de o anumită problemă. Satisfăcînd curiozitatea naturală a elevului, mijloacele de învățămînt creează momente de bună dispoziție, stîrnesc interese și trebuințe de a acționa, contribuie la mobilizarea efortului în procesul de învățare. De asemenea, prin intermediul mijloacelor tehnice, elevii pot cunoaște mai repede, mai bine și mai mult anumite activități, profesii, ceea ce contribuie la orientarea lor școlară și profesională (Ionescu, M., Radu, I., 1995, p. 205);

e) funcția estetică Prin conținut și prin valorificarea unor procedee de expresie specifice, mijloacele de învățămînt încorporează elemente estetice cu putere de a sensibiliza, de a emoționa, convinge, facilita însușirea cunoștințelor și formarea sentimentelor. Mai mult, fotografia, secvența de film, imaginea proiectată angajează elevii în acte de percepere și evaluare a

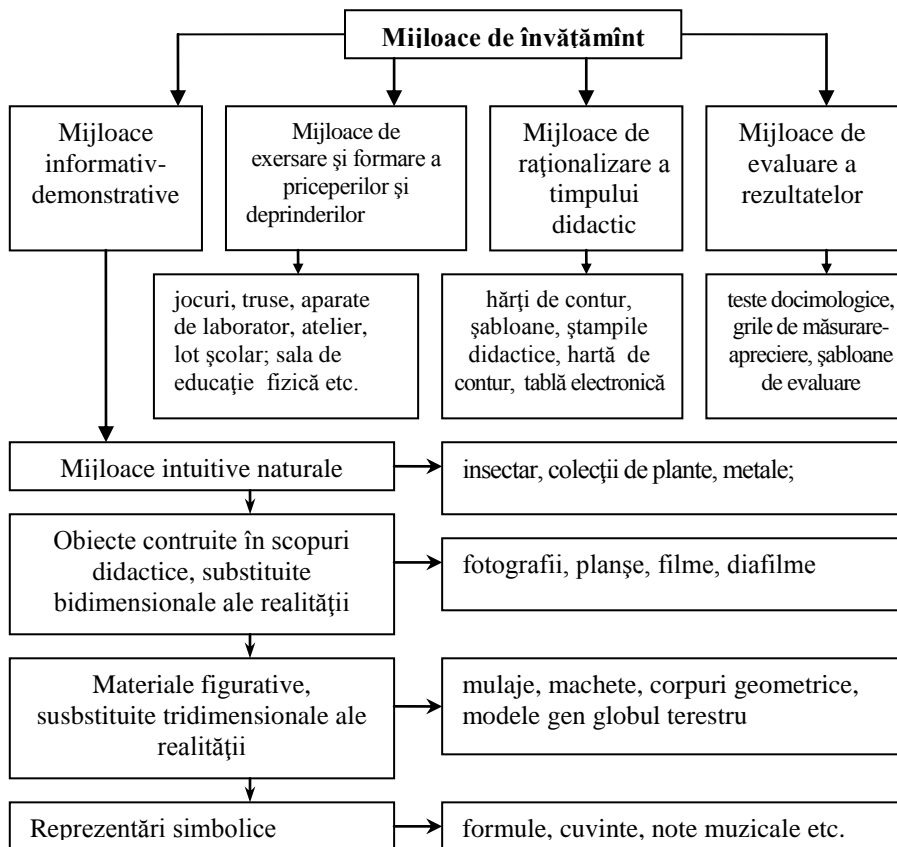
esteticului, cu consecințe în formarea gustului și judecății estetice;

f) funcția acțional-practică Prin utilizarea lor de către elevi, mijloacele de învățământ ajută la însușirea unor modalități de acțiune, deprinderi, obișnuințe. De asemenea, se educă motricitatea, comportamentul acțional, capacitatea de a utiliza mijloace, dispozitive în scop de învățare, de verificare, de cercetare;

g) funcția de evaluare a randamentului învățării Unele dispozitive, mai ales din ultimile generații, pot fi utilizate cu scopul de a verifica, evalua și nota elevii. De utilizarea acestora se leagă multe speranțe de optimizare a operației de "măsurare" a progreselor școlare, eliminându-se factorii perturbatori de natură subiectivă ce intervin în cazul examinatorului profesor.

5.6.1 Clasificarea mijloacelor de învățământ

Clasificările propuse de didactica modernă sugerează mutațiile tehnice înregistrate în acest domeniu, dar și raporturile complexe de integrare metodologică existente între metode-mijloace (Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.202-209). Sinteza diverselor elemente ale mijloacelor didactice a permis unificarea acestora în schema de mai jos.



Schema- Mijloace de învățămînt

Diversitatea foarte mare a mijloacelor didactice creează reale dificultăți în gruparea și clasificarea lor, mai exact, în stabilirea unor criterii de clasificare care să întrunească acordul unanim al specialiștilor. Cel mai uzitat criteriu este cel al funcției pedagogice îndeplinite. Conform acestuia se pot menționa:

A. Mijloace informativ-demonstrative În această grupă sunt cuprinse mijloacele care transmit informații, dezvăluie esența lucrurilor, contribuie la formarea reprezentărilor, noțiunilor ș.a. Aceste mijloace, la rîndul lor, analizate după

forma și gradul de apropiere sau depărtare de experiențele concret-abstracte ale învățării, se subdivid în :

a) mijloace logico-intuitive: 1) *obiecte naturale - reale sau originale* (extrase din realitate în stare vie sau moartă, colecții de plante, de insecte, colecții minerale, colecții de roci, organe conservate, substanțe și soluții chimice, preparate microscopice, obiecte sau sisteme tehnice naturale, aparate, instrumente, unelte, mașini, dispozitive etc.); 2) *obiecte elaborate sau construite* (reproduceri spațiale sau copii tridimensionale, machete, mulaje, corpuri geometrice, globul terestru, hărți în relief, truse de piese demontabile etc.); 3) *substituenți imagistici - picturali sau iconici* (reprezentări figurative: ilustrații, fotografii, hărți, atlase, planșe; reprezentări vizuale sau vizual-auditive: diapozitive, diafilme, folii de retroproiector, filme, imagini stereoscopice, video-discuri, video-benzi, dischete, C.D-uri; reprezentări audio: înregistrări pe discuri, benzi magnetofon, emisiuni radio etc.);

b) mijloace logico-operaționale - simboluri și complexe de simboluri, formule utilizate în matematică, fizică, chimie, note muzicale, semne convenționale ș.a.

B. Mijloace de exersare și formare: aparate de experimentare, truse de laborator, colecții de instrumente pentru mecanică, optică, electrotehnică etc., aparate, instrumente, accesorii și instalații de laborator, echipamente tehnice de atelier, aparate sportive, instrumente muzicale, jocuri didactice, dispozitive sau mașini de instruit, instalații de antrenament și simulatoare didactice etc.

C. Mijloace de raționalizare a timpului în orele de curs: șabloane, ștampile, hărți de contur, mașini de multiplicat etc.

D. Mijloace de evaluare a rezultatelor învățării: verifix, vericon, mașini de examinare, calculatorul funcționând pe program de examinator etc.

Desigur, clasificarea prezentată are gradul ei de relativitate prin faptul că unele mijloace didactice au un caracter polifuncțional, putând îndeplini funcții diferite în situații diferite. Și totuși fiecare mijloc deține cu predominanță o anumită funcție, care-i definește identitatea și pe care ne-am bazat în clasificarea de față.

Uzînd de criteriul prezenței sau absenței mesajului didactic, Ioan Nicola stabilește următoarele categorii de mijloace didactice (Incola, I., 1994, p. 362):

- **Mijloace de învățămînt care includ mesaj sau informație didactică;**
- **Mijloace de învățămînt care facilitează transmiterea mesajelor** sau informațiilor didactice.

Din prima categorie fac parte toate acele mijloace care redau sau reproduc anumite trăsături caracteristice, însușiri ale obiectelor și fenomenelor realității ce constituie mesaj pentru activitatea de învățare, atît pentru formarea unor reprezentări sau imagini, cît și prin executarea unor acțiuni necesare în vederea formării operațiilor intelectuale. Așa cum precizează autorul mai sus menționat, mesajul didactic include atît informații, cît și acțiuni obiectuale. Din acest punct de vedere, sunt mijloace care includ numai informații, altele care solicită operarea cu ele, în fine, altele care cumulează ambele ipostaze. După conținutul mesajului didactic, sunt incluse în această categorie următoarele grupe de mijloace:

a) *materiale didactice care redau în formă naturală obiectele și fenomenele realității*: colecții de plante, roci, substanțe, aparate și instrumente autentice ș.a.;

b) *mijloace de învățămînt sub formă de materiale grafice și figurative*: hărți, scheme, diagrame, grafice, tabele sinoptice, fotografii, tablouri, planșe etc.;

c) *mijloace de învățămînt sub formă de modele substanțiale, funcționale și acționale* (reproduc la scară mai mică diferite obiecte și fenomene, principii de funcționare sau

impun un mod de acțiune în vederea formării diferitelor operații intelectuale): machete, mulaje, modele de mașini, modele acționale pentru formarea operațiilor aritmetice (riglete, numerele în culori ale lui Cuisenare-Cattegno, blocurile logice ale lui Dienes ș.a.);

d) *mijloace tehnice audio-vizuale* = ansamblul instrumentelor electrice și electronice de reproducerea și de difuzarea imaginilor și sunetelor, folosite în școală pentru o receptare colectivă sau individuală organizată.

Mijloacele didactice din a doua categorie(B), la rândul lor, privite în sine, nu conțin mesaje didactice, dar ajută și mijlocesc transmiterea acestor mesaje, cum ar fi aparatul de proiecție, magnetofonul, retroproiectorul etc.

Desigur, există și alte criterii și unghiuri de vedere în funcție de care se pot grupa mijloacele de învățământ, între care cel istoric nu este de neglijat . În 1977, făcând o inventariere a mijloacelor didactice de care dispunea învățământul, Wilbur Schram distingea patru generații ale acestora, asociindu-le cu tot atâtea stadii în inovarea instrucției. Din ***prima generație*** fac parte toate mijloacele de învățământ produse pînă la apariția tiparului: tabla, manuscrisele, colecțiile de obiecte, produsele de muzeu etc. Ele sunt vechi ca și învățământul și anterioare tehnicilor de informare propriu-zise (apud Ionescu, M., Radu, I., 1995, p.198). ***A doua generație*** cuprinde mijloacele de învățământ legate de apariția tiparului, respectiv, produse purtătoare de informații gata elaborate, de forma manualelor, textelor imprimate. Din perspectiva mijlocului de învățământ, progresul este evident prin faptul că textul tipărit oferă elevului cunoștințe fără să fie necesară prezența fizică a celui care l-a elaborat sau a profesorului. El mediază acțiunea didactică, respectiv, acțiunea adultului asupra elevului. ***A treia generație***, apărută în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, vizează mijloacele audio-vizuale și ține de descoperirea utilității mașinilor în procesul de comunicare interumană. Fotografia,

diapozitivul, înregistrările sonore, filmul, televizorul reprezintă pentru învățămînt noi suporturi în predarea cunoștințelor. Dialogul direct între elev și mașină a reprezentat noul suport metodologic ce a stat la baza nașterii celei de **a patra generație** de mijloace de învățămînt. În acest caz, elevul este implicat direct și demersul se desfășoară în cabinetele și laboratoarele special amenajate, cum sunt, de exemplu, cele lingvistice sau cele de instruire programată. În prezent, celor patru generații de mijloace didactice li se adaugă o **a cincea generație**, reprezentată de calculatoarele electronice. Deși suportul metodologic este același ca și în cazul mijloacelor din generația a patra, respectiv, dialogul direct între elev și mașină, performanțele calculatorului și "deschiderea" sa în învățămînt îndreptătesc diferențierea. Sunt autori care prevăd un succes extraordinar al instruirii asistate de calculator, cu șansa de a produce o revoluție fără precedent în învățămînt.

Virtuțile sporite ale fiecărei noi generații de mijloace de învățămînt în raport cu precedentă sunt evidente. Între acestea, merită să fie evidențiată și aceea că generația nouă reproduce în forme specifice materialele și informațiile generației precedente. Lucrul acesta este cu atît mai evident la generația a patra și a cincea, ele fiind utilizate pentru a prezenta texte tipărite, imagini, grafice, scheme etc.

Potrivit unor studii de prestigiu, ***elevul reține în mod obișnuit 10% din ceea ce aude, 30% din ceea ce vede și 45% din ceea ce vede și aude concomitent.*** Audiovizualul se utilizează în vederea sensibilizării, transmiterii de informații și ca mijloc de sinteză. Toate instrumente prezentate la nivelul clasificărilor beneficiază de impulsul "***mijloacelor ultramoderne***", angajate pedagogic odată cu dezvoltarea tehnicilor speciale de instruire programată, tehnicilor de transmitere și de prelucrare a informațiilor prin sistemul video, tehnicilor de informatizare care asigură realizarea învățării

asistată pe calculator. Aceste mijloace pot fi exprimate la nivelul următoarei clasificări:

A. Imagistice: schițe, diagrame, hărți, scheme, planșe, tabele.

B. Bibliotecă On Line.

C. Note Book.

D. Flipchart.

E. Retroproiector.

F. Suport de curs.

H. Reprezentări audio-vizuale: emisiuni radiofonice, discuri, filme, filme didactice.

G. Imagini retroproiective: diapozitive, prezentare Power Point.

Valențe formative ale mijloacelor didactice. Fără să subestimăm funcția informativă a majorității mijloacelor de învățămînt, mai importantă decît aceasta este cea formativă. Virtuțile formative vizează o arie largă de obiective: familiarizarea elevilor cu mînuirea, selectarea și semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea și înțelegerea a noi aspecte sau dimensiuni ale realității; solicitarea și sprijinirea operațiilor gîndirii; stimularea curiozității epistemice; angajarea și solicitarea imaginației și creativității elevilor; sensibilizarea și motivarea elevilor.

Valoarea educativ-formativă produsă de aplicarea mijloacelor didactice constă în:

- atribuirea caracterului ilustrativ, demonstrativ, aplicativ și evaluativ învățării;

- diminuarea sau anularea verbalismului propriu metodologiilor tradiționale;

- corelarea mai bună a tuturor componentelor procesului didactic: principii, obiective, conținuturi, metode și forme de activitate, relații adecvate profesor - student;

- intensificarea caracterului senzorial al activității didactice.

Mai mult, așa cum preciza C Cucuș, “prin aportul lor la concretizarea designului instrucțional și chiar prin formele lor estetice, mijloacele de învățământ pot favoriza cultivarea simțului, echilibrului și frumosului” (1996, p.96).

Exigențe psihopedagogice în utilizarea mijloacelor de învățământ Folosirea în practica școlară a mijloacelor de învățământ a demonstrat că posibilitățile instructiv-educative pe care le au funcțiile pedagogice, potențial pe care îl pot exercita, nu se transformă automat în realitate (reușite). Practica școlară a înregistrat și cazuri în care folosirea neadecvată a mijloacelor didactice, neintegrată într-o concepție clară și o strategie gândită în toate articulațiile ei, nu a condus la un spor echivalent al eficienței procesului didactic. Așa, de exemplu, referindu-se la mijloacele audio-vizuale, după investigații complexe în domeniul psihopedagogiei mijloacelor de învățământ, Gaston Mialaret conchidea: "tehnicele audio-vizuale pot fi cele mai bune sau cele mai rele dintre lucruri și pot fi utilizate în serviciul unei educații foarte dogmatice sau autoritare sau în serviciul unei educații liberale sau progresiste" (1986, p.38).

Așadar, alegerea mijlocului de învățământ adecvat realizării unor obiective educaționale/competențe dinainte stabilite la o clasă de elevi caracterizată de anumite particularități de vîrstă și individuale presupune respectarea unor cerințe (exigențe) cu valoare de principii:

- obiectivele pedagogice determină resursele ce se vor folosi în procesul de învățământ, inclusiv mijloacele de învățământ care se vor realiza sau selecta și funcțiile didactice pe care le vor îndeplini acestea;

- mijloacele de învățământ să nu aibă funcții identice, ci să coreleze și să acționeze convergent pentru a asigura realizarea diverselor obiective;

- eficiența unei lecții în care se integrează un mijloc de învățământ sau un complex de mijloace este condiționată nu numai de calitățile intrinseci ale acestora, ci și de măsura în care

tehnologia didactică este orientată spre activizarea elevilor, se axează în principal pe activitatea lor independentă, asigurând integrarea organică și valorificarea deplină a contribuției mijlocului respectiv;

- mijloacele de învățământ pot fi utilizate oricând pe parcursul lecției (predare, fixare, verificare) în funcție de oportunitatea lor conform obiectivelor urmărite;

- utilizarea unui anumit mijloc tehnic în instruire se justifică numai în condițiile în care activitatea respectivă nu poate fi realizată eficient pe căi mai simple;

- procesul de predare- învățare, indiferent prin care mijloace didactice s-ar realiza, presupune și momente de conversație, discuții de grup, respectiv, condiții interactive între elevi - profesor - și mijlocul tehnic folosit;

- eficiența mijloacelor didactice depinde în mare măsură atât de pregătirea profesorului cât și a elevilor pentru a utiliza în activitatea lor aceste materiale.

- pornind de la constatarea practică că prezența unui singur mijloc de învățământ, oricât de bine conceput și realizat ar fi acesta, nu este suficientă pentru a asigura creșterea eficienței procesului de învățământ, o altă cerință care se impune ar fi aceea a necesității utilizării unui sistem de mijloace de învățământ sau cel puțin utilizarea lui într-un ansamblu de metode și procedee.

Așadar, utilizarea eficientă a mijloacelor de învățământ un este doar o problemă de intenție, ci mai ales una de competență. Profesorul trebuie să compatibilizeze obiectivele/competențele și tipurile de învățare vizate cu mijloacele de învățământ ce se vor folosi. De asemenea, mijloacele didactice nu sunt folosite izolat sau separat de celelalte componente didactice, încât pregătirea din acest punct de vedere trebuie să fie foarte consistentă.

Din perspectiva funcționării lor pedagogice **mijloacelor de învățământ** li se pot indentifica următoarele **contribuții practice**:

- favorizarea procesului de predare, consolidînd și susținînd mesajul educațional, fiind suport pentru concretizarea ori pentru demonstrație;

- susțin și eficientizează învățarea dar chiar și procesele de formare a noțiunilor și a priceperilor și deprinderilor prin intermediul adaptabilității mesajului educațional transmis la situații și stări de pregătire psihologică foarte diverse;

- optimizează relația și comunicarea educațională prin variabilitatea formelor interacționale pe care le poate dezvolta, obligînd cadrul didactic la o reconsiderare a stilului relațional promovat în raporturile cu grupul de elevi;

- perfecționează sistemul de evaluare prin oferta de tehnicitate care ar reduce efectul de subiectivitate al testelor docimilogice tradiționale;

- favorizează procesul de orientare școlară și profesională prin prezentările publicitare indirecte ale diverselor sectoare profesional –economice.

Rezumat:

Metodologie: ansamblul metodelor și procedeele utilizate în practica educativă.

Metodă didactică: instrument de lucru selecționat de educator și utilizat în cadrul activităților didactice cu elevii și în beneficiul acestora. Are funcție cognitivă, formativ-educativă, instrumentală, normativă.

Procedeele didactice reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei.

Mijloacele de învățământ reprezintă totalitatea resurselor materiale concepute și realizate în mod explicit pentru a servi profesorului în activitatea de predare și elevilor în activitatea de învățare.

Strategia didactică reprezintă modul în care educatorul reușește să aleagă, să combine și să organizeze – într-o ordine cronologică – ansamblul de metode, materiale și mijloace, în vederea atingerii anumitor obiective. Structura strategiei de instruire: metode de instruire, mijloace de instruire, forme de organizare a instruirii, interacțiuni și relații instrucționale, decizia instrucțională.

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

- Ce deosebiri identificați între metodă și procedeu?
- Ce rol au metodele activ-participative în activitatea didactică? Dați exemple de astfel de metode pe care le puteți folosi în activitățile specifice specialității dumneavoastră.
- Dați exemplu de situații problematizante în cadrul orelor educative.
- Argumentați rolul strategiilor didactice în activitățile instructive- educative.

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

Bibliografie:

1. Ausubel, D.P., Robinson, F.G., (1981), *Învățarea în școală – o introducere în psihologia pedagogică*, EDP, București.
2. Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grup Editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București.
3. Sorin Cristea, 2004, *Studii de pedagogie generală*, EDP.

4. Constantin Moise, 2000, în Psihopedagogie pentru examenele de definitivat, Ed. Polirom, Iași.
5. Constantin Moise, 1996, Elemente fundamentale de didactică, Editura Ankarom, Iași.
6. Mihai Stanciu, 2003, Didactica postmodernă, Ed. Universității Suceava.
7. Ioan Neașu, 1990, Instruire și învățare, Ed. Științifică, București;
8. Ioan Cerghit, 2006, Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași.
9. Ioan Cerghit, 2001, Metodologia didactică, în I. Cerchit, I. Neașu, I. Negreț-Dobridor, O. Pânișoară, Prelegeri pedagogice, Editura Polirom, Iași.
10. Ioan Jinga, Elena Istrate, 1998, Manual de pedagogie, Ed. All, București.
11. Romiță Iucu- Instruirea școlară, Editura Polirom, Iași.
12. Negreț- Dobridor, I.O. Pânișoară, Știința învățării, Editura Polirom, Iași.2005.
13. Elena Joița, Pedagogie- Educație și curriculum, Ed. Universitaria,Craiova, 2003.
14. Dicționarul de pedagogie, EDP,1979

Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste pentru Unitatea 5

Tehnica: Diagrama secvențială a unei situații de interviu

Text: 5.1 Delimitări conceptuale

Sarcină: Se grupează în perechi. Folosind textul-suport tematic, elaborați și rezolvați o situație de interviu privind definirea conceptelor: TD, SD, MD, Mdid, PD, TD.

Întrebare _____
Răspuns _____

Întrebare _____
Răspuns _____

Întrebare _____
Răspuns _____

Întrebare _____
Răspuns _____

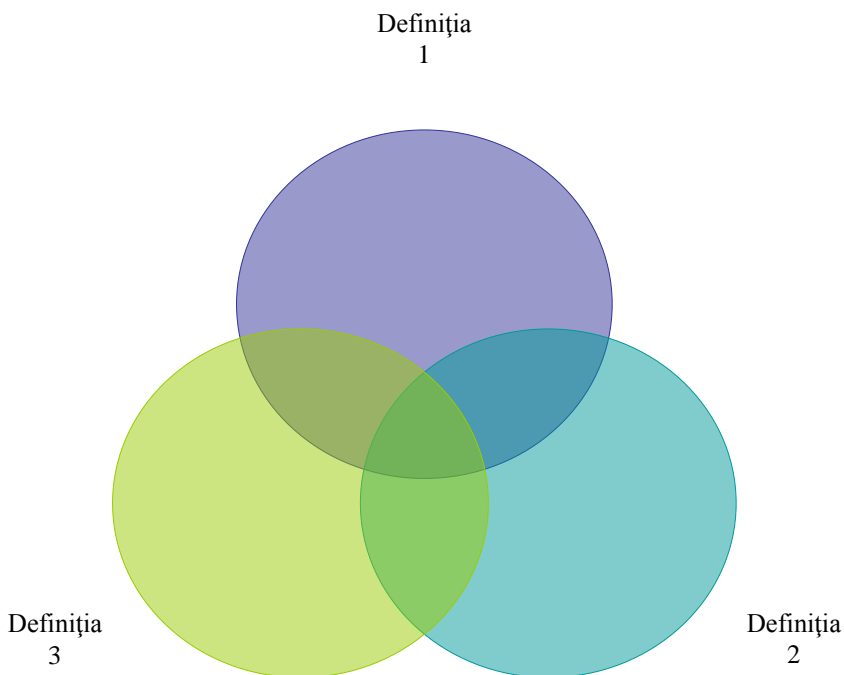
Întrebare _____
Răspuns _____

Întrebare _____
Răspuns _____

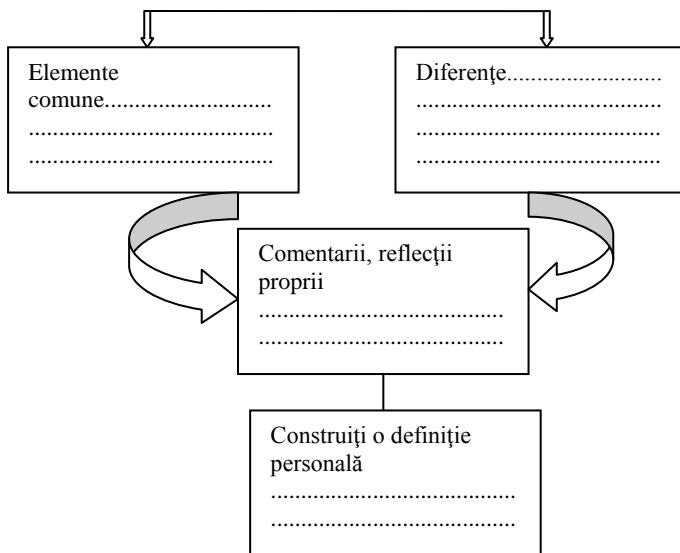
Tehnica: Diagrama Venn a definițiilor

Text: 5.1 Delimitări conceptuale

Sarcină: 1. Alegeți 3 definiții date metodelor didactice, găsiți elementele comune și diferențiale.



Sarcină: 2. Detaliați elementele comune și diferențiale, apoi formulați propria definiție



Tehnica: Organizator grafic comparativ conceptual (OGCC)

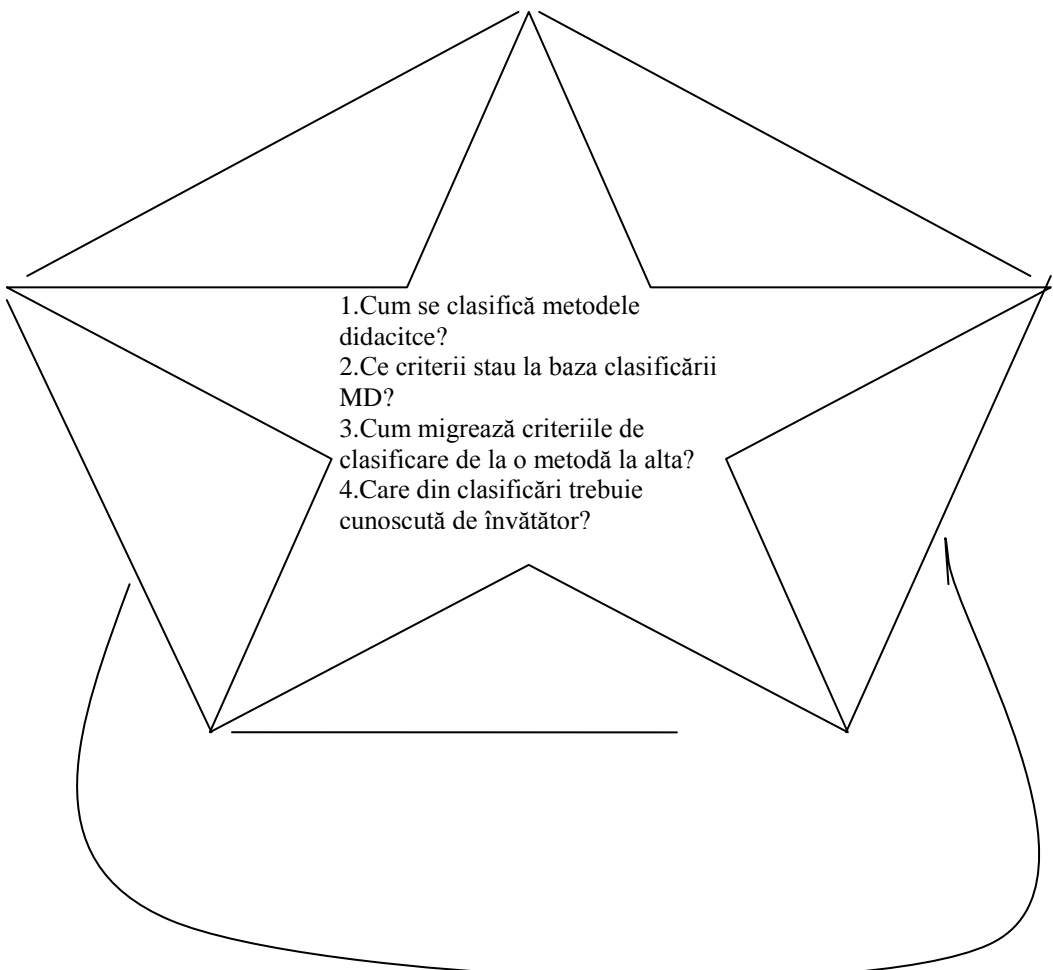
Text: 5.2 Funcțiile metodelor didactice

Sarcină: Completați rubricile tabelului cu elementele caracteristice funcțiilor metodelor didactice, generalizând obiective educaționale educaționale ale funcțiilor date.

	<i>funcția cognitivă</i>	<i>funcția formativ-educativă</i>	<i>funcția instrumentală sau operațională</i>	<i>funcția normativă sau de optimizare a acțiunii</i>
C				
A				
R				
C				

T E R I S T I C I				

Obiectivele educaționale ale funcțiilor metodelor didactice-----

- 
1. Cum se clasifică metodele didactice?
 2. Ce criterii stau la baza clasificării MD?
 3. Cum migrează criteriile de clasificare de la o metodă la alta?
 4. Care din clasificări trebuie cunoscută de învățator?

Tehnica: Pălăria reflexivă

Text: 5.3 Criterii de clasificare a metodelor de învățămînt

Sarcină: Studiați textul 5.3. Formulați reflecții personale asupra celor mai oportune criterii de clasificare a metodelor didactice, răspunzînd la întrebările de mai jos.

Reflecții personale:

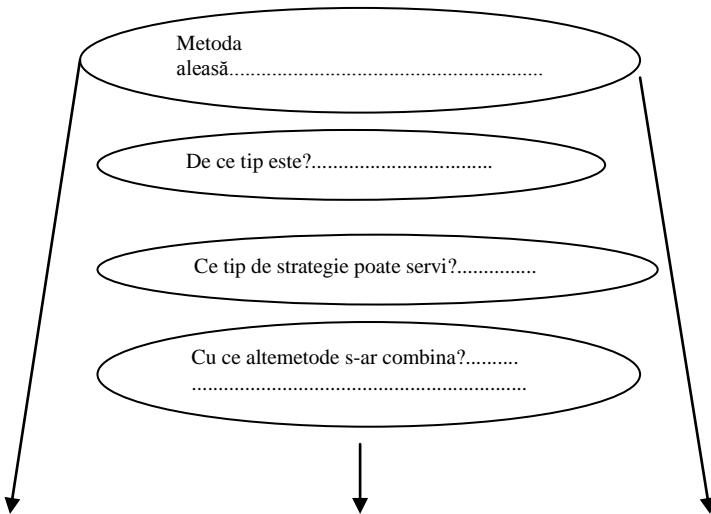
.....
.....

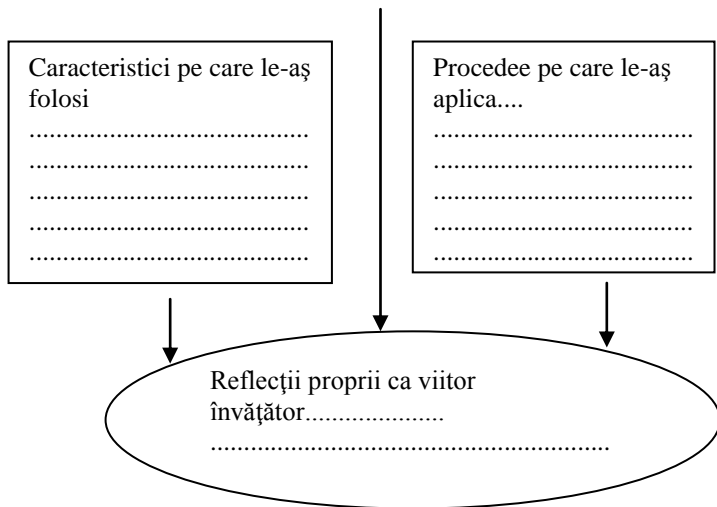
.....
.....
.....

Tehnica: Diagrama formulării unei pțiuni procedurale

Text: 5.4 Prezentarea analitică a principalelor metode de învățămînt

Sarcină: Studiați textul 5.4. Deconstruiți și apoi construiți prezentarea unei metode, la alegere, de pe poziția ca viitor învățător.





Tehnica: Matricea de analiză criterială

Text: 5.6 Mijloacelor de învățămînt

Sarcină: Structurați și completați progresiv ceea ce cunoașteți despre mijloacele de învățămînt sub forma următorului tabel

Probleme esențiale	Ce știu deja	Ce am aflat(la curs)	Reflecții
Concept			
Rol			
Principii			
Funcții			

Tehnica: Știu–vreau să știu–am învățat

Text: 5.6.1 Clasificarea mijloacelor de învățămînt

Sarcină: Studiarea textului 5.6.1. Studenții lucrează în perechi și discută timp de 4-5 minute la fiecare rubrică a tabelului în legătură cu subiectul enunțat.

Știu	Ce cred că știu?	Vreau să știu	Ce vreau să știu?	Am învățat:	Ce am învățat?

Unitatea 6. Organizarea procesului de învățămînt

Cuvinte cheie: formă de organizare, mod de organizare, lecție, tip/tipologie de lecție, structura/etapele lecției.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să prezinte principalele modalități de organizare a activităților didactice;

- să identifice trăsăturile specifice ale sistemului de organizare a învățămîntului pe clase și lecții;

- să definească lecția ca formă principală de organizare a procesului de învățămînt;

La nivel de aplicare:

- să descrie principalele tipuri de lecții;

La nivel de integrare:

- să găsească asemănări și deosebiri între etapele clasice ale lecției și etapele modelului ERRE

6.1. Dimensiuni ale organizării procesului de învățămînt

Procesul de învățămînt, ca *activitate* întreprinsă deliberat, *în vederea realizării unor scopuri*, presupune cu necesitate o organizare minuțioasă, în concordanță cu *un ansamblu de reguli fundamentate teoretic*. Această activitate se prezintă ca un **sistem complex** ; în desfășurare ei participă numeroși factori (conținuturi metodologii, procese de predare, activități de învățare, acțiuni evaluative etc), sînt folosite resurse variate (condiții didactico-materiale, mijloace de învățămînt), presupune gestionarea unui timp de învățămînt, se stabilește un sistem de relații între participanții la această activitate (relații elev-elev ; elev-grup, intergrupale, relații învățători-elvi etc.). Eficiența procesului, în ansamblul său, este în funcție de calitatea și funcționalitatea fiecărui dintre acești factori, precum și de armonizarea lor (interacțiunea optimă între ei). Din aceste considerente, a complexității acestui proces și a acțiunii multiforme a componentelor acestuia, organizarea sa prezintă o importanță deosebită pentru realizarea scopurilor pe care le urmărește.

Ca în multe alte activități, componentele procesului didactic și modul de organizare a acestuia se află într-o unitate organică. În *raportul « conținut-formă »*, primul deține un rol primordial în sensul *că forma de organizare*, pentru a se asigura funcționalitatea sistemului, urmează să fie *adecvată conținutului*. În același timp, trebuie recunoscut și rolul modului de organizare care nu reprezintă doar cadrul exterior al procesului, ci o latură a acestuia, aflată în strînsă legătură cu conținutul activității, a cărei realizare o

condiționează, exceditînd, prin urmare, un rol activ asupra acestuia.

Forma de organizare este cadrul de desfășurare a procesului de învățămînt, de realizare a legăturilor posibile între componentele sale.

Forma de organizare a procesului de învățămînt cuprinde „ansamblul modalităților de realizare a activității didactice a binomului profesor-elev în diferite contexte educaționale în sala de clasă sau în afara ei, în școală sau în afara școlii, frontal, pe grupe, individual sau combinat etc, în conformitate cu obiectivele instructiv-educative pretabilite.” (Miron Ionescu, I. Radu, *Didactica modernă*).

Cerința unui învățămînt “pentru toți”, după o lungă perioadă a unui învățămînt doar “pentru unii”, ca și schimbările în timp de concepție și de finalități ale acestuia, au impus căutarea unor modalități diverse de organizare și desfășurarea a instruirii/educației care să satisfacă aceste intenții.

S. Cristea consideră că formele de organizare a activității didactice “reprezintă modalitățile specifice de proiectare a procesului de învățămînt la nivelul dimensiunii sale operaționale, realizabilă în diferite contexte (frontale-grupale-individuale; în clasă, în afară clasei; școlare-extrașcolare) conform obiectivelor pedagogice elaborate la nivel general, specific și concret” (2000, p.158).

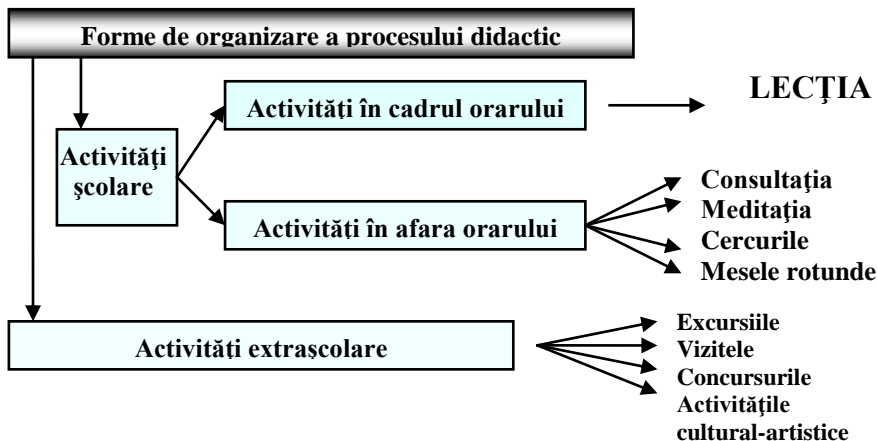


Figura- Clasificarea formelor de organizare a procesului didactic conform criteriului de timp și loc

M. Ionescu propune o taxonomie a principalelor **modalități de organizare a activităților didactice:**

Activități frontale	Activități de grup dirijate	Activități individuale
-lecția -seminarul -activitatea de laborator -activitatea în cabinetele pe specialități -excursia -vizionarea de spectacole etc.	-consultații -meditații cu scop de recuperare -exerciții independente -vizita în grupuri mici; -cercul de elevi; -întâlniri cu specialiști; -concursuri, -sesiuni de comunicări și referate -redactarea revistelor școlare; -dezbateri pe teme de specialitate; -întâlniri cu oameni de știință, scriitori, specialiști; -serate literare etc.	-munca independentă și studiul individual; -efectuarea temelor pentru acasă; -elaborarea de compuneri și alte lucrări scrise și practice; -rezolvarea de exerciții; -lectură suplimentară; -studiul în biblioteci; -întocmirea referatelor; -elaborarea de proiecte, modele; -pregătirea și susținerea unor comunicări; -pregătirea pentru examen etc.

În funcție de locul desfășurării activității, același autor propune o taxonomie a formelor de organizare a activității didactice complementare lecției:

Activități desfășurate în școală, în afara clasei:

» Organizarea de comunitatea didactică a școlii: consultații, meditații, cercuri pe materii, șezători literare, jocuri și concursuri școlare, serbări școlare, cenacluri, întâlniri cu personalități ale culturii, științei etc.

» Organizarea de alte instituții cu funcție educativă: activități de educație rutieră, sanitară, vizionări de spectacole etc.

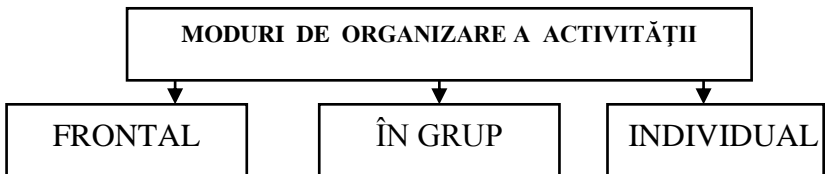
Activități extradidactice:

» Organizate de comunitatea didactică a școlii: excursii și vizite didactice, vizionări de spectacole, filme tematice etc.

» Organizate de alte instituții: tabere naționale, județene de documentare și creație, emisiuni radio și TV etc. (M. Ionescu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca).

Formele de organizare a activității didactice vizează în mod expres “perfecționarea corelației profesor-elev și sunt integrate de strategia didactică în funcție de obiectivele sale. După numărul de participanți și modul cum se înfăptuiește relația profesor-elev în procesul didactic, se poate vorbi de trei ***forme de organizare:***

- *organizarea frontală;*
- *organizarea pe grupe;*
- *organizarea individuală.*



Organizarea frontală : în acest caz se pornește de la perspectiva tratării clasei de elevi ca și cum toți elevii ar fi egali între ei. Această formă organizatorică presupune utilizarea strategiilor axate pe metoda expunerii și a conversației. Sarcinile de lucru, timpul, instrumentele și suportul de inițiere sînt de obicei comune; pot fi introduse anumite diferențieri la nivelul tipului de întrebări formulate și la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor.

Organizarea grupală/pe grupe : presupune organizarea elevilor (de la 2 la mai mulți elevi) pe echipe, în funcție de anumite criterii :

- grup omogen. Elevii sînt grupați în funcție de interese, capacități, rezultate școlare comune și dispun de : sarcini de instruire, îndrumare permanentă a cadrelor didactice, timp de instruire distribuit neuniform ;

- grup eterogen : elevii prezintă interese, capacități, rezultate școlare diferențiate și dispun de : sarcini de instruire diferențiate sau comune (diferențiate la nivel de dificultate și chiar la nivel de conținut).

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

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

Așadar, principalele aspecte care privesc forma de organizare a procesului de învățămînt sînt: gruparea elevilor, organizarea conținutului instruirii ; structura programului de desfășurare a procesului – activități comune, în grup și individual ; utilizarea timpului ; modul în care se asigură trecerea elevilor de la o etapă la alta de școlaritate.

Organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt reprezintă o realitate complexă de aspecte care privesc :

» gruparea elevilor, un anumit mod de organizare a colectivităților școlare, cu referire la dimensiunea grupului, criteriile de constituire, durata perioadei pentru care sînt constituite ș.a. ;

» organizarea conținutului instruirii, în raport cu principalele domenii ale cunoașterii și ale practicii sociale ;

» modul de utilizare a timpului de învățămînt în cadrul anului școlar, a perioadelor acestuia, a săptămînii școlare, a zilei școlare, durata lecțiilor etc.

Ca urmare a dinamicii vieții sociale, în ansamblul ei, a cerințelor ei față de școală, o dată cu evoluțiile înregistrate în toate componentele activității de învățămînt, s-au produs schimbări și în modul de organizare a procesului didactic, acestea tinzînd să se afle în concordanță cu exigențele și condițiile societății.

6.2 Sistemul de învățămînt pe clase și lecții

În istoria școlii și a învățămîntului au existat mai multe sisteme de organizare a acestuia.

Sistemul de instruire pe clase și lecții- organizarea pe clase și lecții - emblematică pentru sistemul tradițional de învățămînt- (gruparea elevilor pe clase, în funcție de vîrstă și nivelul de pregătire; organizarea conținuturilor învățămîntului pe discipline distincte, cu programe proprii, eșalonate pe ani de studiu prin planul de învățămînt; organizarea instruirii pe ani școlari cu o structură bine precizată; trecerea elevilor dintr-un an de studiu în altul superior, pe criteriul promovării pe baza rezultatelor școlare; desfășurarea activității după orar, sub formă de lecții, cu toți elevii clase respective) J.A. Comenius a fundamentat, în sec XVII, sistemul de organizare a procesului de învățămînt pe

clase și lecții, care a fost perfecționat apoi de I.H. Pestalozzi, A. Diesterweg, J. F. Herbart etc.

Acest sistem a cunoscut o rapidă și largă răspândire în Europa; un rol important în evoluția sistemului l-au avut, la mijlocul secolului trecut, Herbart și, mai ales, herbartienii (T. Ziller și W. Reirij, aceștia din urmă făcându-se vinovați de alunecarea spre formalism pedagogic, impunând așa-numitele „trepte formale” ale lecției ca structură valabilă pentru orice situație de învățare..

Cîteva caracteristici ale acestei modalități de organizare și desfășurare a activității didactice (Radu, I.T., Cozma, M., 1988) :

- gruparea elevilor pe clase, în funcție de vîrstă și nivelul de pregătire;
- organizarea conținutului învățămîntului pe discipline distincte, cu programe proprii, eșalonate pe ani de studiu prin planul de învățămînt;
- organizarea instruirii pe ani școlari cu o structură bine precizată;
- trecerea elevilor dintr-un an de studiu într-altul, superior, pe criteriul promovării pe baza rezultatelor școlare;
- desfășurarea activității după un orar, sub formă de lecții, cu toți elevii clasei respective.

S-au cunoscut și alte încercări de organizare a procesului de învățămînt dintre care amintim: **Sistemul Bell-Lancaster** (numele a doi pedagogi englezi) sau monitorial-sec XVIII, care permitea instruirea simultană a 200-300 de elevi de diferite vîrste prin intermediul unui monitor.În acest mod de organizare, conducătorul instruieste direct un număr restrîns de elevi, numiți monitori, care, la rîndul lor, se ocupă fiecare de instruirea unui grup restrîns de elevi de vîrstă mică. În acest fel, un singur educator realizează-prin monitori.instruirea unui efectiv nare de elevi.

Activități practice și jocuri bazate pe interesele spontane ale elevilor –J. Dewey deschide în 1896 pe lângă Universitatea din Chicago prima școală în care renunța la planurile, programele și metodele tradiționale, propunând o educație diferențiată, care valorifică interesele spontane ale elevilor. Considerând că învățămîntul trebuie să urmeze drumul parcurs de omenire în crearea științei, Dewey situa în centrul filosofiei sale educaționale formula learning by doing (a învăța făcînd);

Apariția **noilor sisteme de învățămînt**-sec. XIX-XX :

Sistemul-planul Dalton (numele orașului) unde clasele au fost transformate în cabinete dotate cu materiale necesare unde elevii își însușeau singuri cunoștințele, iar profesorul intervenea cînd era solicitat de elevi spre ale da îndrumări necesare ; **individualizarea totală a învățămîntului, în condițiile unei programe unice – planul Dalton** – elevul primește programa și încheie cu profesorul un „contract de lucru” prin care are obligația să-și însușească o parte din teme; el are libertate totală în organizarea învățării, putînd utiliza laboratoarele pe discipline și consulta profesorul; fiecare elev evoluează în ritm propriu și trece la o nouă etapă de învățare atunci cînd decide el, în urma verificării însușirii cunoștințelor;

Sistemul Decroly (numele pedagogului belgian O. Decroly)- **organizarea activității pe „centre de interes”** – propusă de Ovide Decroly- centrele de interes răspund unor nevoi umane fundamentale – hrană, luptă contra intemperiilor, activitate în comun-și înlocuiesc disciplinele de învățămînt , care fragmentează în chip artificial realitatea. Ideea înlocuirii obiectelor tradiționale de învățămînt cu probleme inspirate de realitate a fost afirmată și concretizată și în SUA, de W.H. Kilpatrick, care propunea organizarea instruirii pe bază de „proiecte” (teme complexe), pentru realizarea cărora erau - necesare

cunoștințe din mai multe domenii și efectuarea de lucrări practice.

Sistemul – metoda complexelor-prevedea înlocuirea obiectivelor de învățămînt cu studierea unor teme complexe, unde conținutul era format din cunoștințe dintr-un domeniu cultural : omul, viașă, sănătate, etatul ;

Sistemul proiectelor-fondat și inițiat de J. Dewey și W. Kilpatrick în SUA- se baza pe interesele elevilor în funcție de care ei elaborau proiecte în mod liber alese de ei. Pentru îndeplinirea unui proiect sînt asimilate cunoștințe din diferite domenii științifice.

Sistemul claselor mobile (Winnetka, (după numele localității Winnetka, o suburbie a orașului Chicago, unde a fost experimentat))- inițiat de Washburn în Chicago, unde elevii erau organizați în clase stabilite (grupuri omogene) în funcție de rezultatele obținute. Pe baza unor teste aplicate de profesor, elevii care obțineau rezultate bune treceau la materia respectivă într-o grupă superioară. Elevul activa la fiecare materie cu altă grupă, omogenă în privința rezultatelor. Desfășurarea activității în clase organizate pe discipline- nu pe criteriul vârstei – sistemul Winnetka – încearcă să corecteze Planul Dalton, îmbinînd activitatea individuală cu activitatea comună; noutatea constă în posibilitatea oferită elevului de a fi, în funcție de aptitudinile și performanțele sale, în clase diferite la discipline diferite, cu condiția ca diferența dintre clase să nu depășească doi ani. În Europa, ideea claselor mobile, pe obiecte de învățămînt, și aceea a introducerii sistemului opțiunilor pentru anumite discipline, în funcție de înclinațiile elevului, au fost susținute, la începutul secolului, de E. Claparede.

Sisteme moderne - organizarea activității pe grupe de elevi – pedagogul francez R. Cousinet a propus desfășurarea activității pe echipe construite în mod liber, convins că grupul posedă numeroase valențe educative, neexplorate de

pedagogia clasică; aceeași idee stă la baza Planului Jena, propus la începutul sec. XX de Peter Petersen; grupurile sunt alcătuite însă din copii de vârste și posibilități intelectuale diferite, pentru a genera relații mai apropiate de cele familiale.

Școala Waldorf, Programul Step by Step astăzi (numite sisteme alternative)- *sisteme alternative*- axate pe activitatea independentă a elevilor unde profesorul asigură condiții și mijloace de autoeducație : sist. Frainet sec XX. Franța ; sist. Montessori- Italia, sec. XIX-XX ; sist. Waldorf- Germania, sec. XIX-XX .

Sistemul lucrului în grup-constă în organizarea și desfășurarea activității de învățare, de rezolvare a unor sarcini prin cooperare cu ajutorul reciproc între membrii grupului de elevi. Până în prezent se aplică ca o modalitate de activizare a elevilor și de tratare diferențiată.

Organizarea învățământului în *sistemul predării de către echipe de profesori (Team-Teaching)* - constă în organizarea elevilor în grupe variabile în raport cu specificul activității ; grupe mari care pot cuprinde 2 sau mai multe clase, când li se prezintă prelegeri, conferințe ; grupe mici - în funcție de interesele și nivelul de pregătire a elevilor, când activitățile la care participă impun o astfel de organizare : discuții, referate, lucrări practice, studiu individual. Caracteristic acestor 2 sisteme de organizare a procesului de învățământ este că activitatea educațională se realizează sub îndrumarea unor echipe de profesori, care-și repartizează sarcinile în raport cu aptitudinile, pregătirea profesională și experiența pedagogică a fiecăruia.

Organizarea învățământului în cabinete, laboratoare și ateliere școlare, care oferă largi posibilități de desfășurare în forme variate : în colectiv, pe echipe, individual de specificul activității și al obiectului de învățământ.

Așadar, în urma traseului de evoluție a formelor de organizare al procesului de învățămînt putem conchide :

» procesul de învățămînt este unul organizat și dirijat. Toate componentele sale articulează pentru a asigura obiectivele urmărite, condiționînd reușita demersului didactic. Pentru a asigura o funcționalitate eficientă procesului instructiv-educativ, sînt adoptate diverse forme de organizare a activității. În fazele incipiente ale educației instruirea s-a desfășurat individual și selectiv. În secolul al XVII-lea, pedagogul ceh Jan Amos Comenius, a pus bazele sistemului de organizare a instruirii pe *clase și lecții*, el a asociat ideea de grupare a elevilor pe clase cu predarea și învățarea conținutului instruirii prin lecții, ajungînd în acest fel, la realizarea unui învățămînt cu colectivități școlare relativ omogene ; sistem care a cunoscut o răspîndire rapidă în Europa și în toate țările lumii. ***Datorită valențelor formative și informative, lecția rămîne forma de bază a organizării activității, prin care se desfășoară activitatea comună a clasei de elevi sub conducerea profesorului.*** Fiecare lecție are un *scop* precis, anumite ***secvențe de conținut***, antrenează diverse ***strategii didactice***, ceea ce conferă activității un caracter sistematic, unitar și logic ;

» dintre toate aceste modalități organizarea pe clase și lecții a rezistat în timp și a cunoscut un proces de modernizare, dovedindu-se valabilă , cu condiția adaptării la realitatea în schimbare a școlii .

Lecția în ansamblul formelor existente este situată pe o poziție centrală, avînd un rol fundamental datorită valențelor sale multiple și este constituită dintr-o succesiune de etape sau secvențe ce se desfășoară într-o unitate de timp, în care se asigură o coordonare între activitatea de predare și cea de învățare în vederea realizării finalităților procesului de învățămînt.

Conținutul expus anterior denotă faptul, că în multitudinea de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ, organizarea lui pe **“clase și lecții”** a cunoscut, mai cu seamă începînd cu veacul trecut, cea mai largă răspîndire, fiind dominant în învățămîntul contemporan, deși cu unele nuanțe deosebite, în diverse sisteme naționale de învățămînt. Acest mod de organizare a procesului didactic prezintă mai multe **note caracteristice** :

- se realizează, de regulă, cu colective de elevi, marcînd, din acest punct de vedere, trecerea de la un învățămînt preponderent individual la unul colectiv ;

- elevii sînt grupați pe clase, în cadrul fiecărui an de studiu, în raport cu vîrsta cronologică, uneori și în funcție de vîrsta mentală (nivelul de dezvoltare individuală), precum și în funcție de nivelul de pregătire. Componenta clasei rămîne, de regulă, stabilă pe durata unui an școlar ;

- trecerea elevilor dintr-un an de studii în altul, sînd se efectuează anual, pe baza rezultatelor obținute (prin promovare);

- conținutul învățămîntului este organizat pe discipline de studiu distincte și este stabilit prin programe pentru fiecare an de studiu și structurat pe capitole (teme mari), subcapitole și subiecte (lecții) ;

- programul școlar este organizat pe ani școlari, cu o durată determinată și împărțit în subperioade (semestre), urmate de o vacanță cu dată variabilă, iar în ziua școlară se desfășoară potrivit unui orar stabilit în fiecare unitate școlară ;

- procesul de instruire și educația se realizează, în cea mai mare parte, prin lecții și alte forme de activitate, de regulă, cu toată componența clasei.

Aceste trăsături prezintă unele nuanțe deosebite în sistemele de învățămînt din diverse țări, dar componentele enunțate rămîn, prin natura lor, caracteristici ale modului de

organizare a învățământului pe clase și lecții. Problemele psihopedagogice pe care le generează sistemul de organizare pe clase și lecții privesc **trei caracteristici principale** ale acestuia :

- a) gruparea elevilor pe clase ;
- b) desfășurarea procesului de instrucție și educație prin lecții ;
- c) parcursul școlar al elevilor.

Constituirea claselor de elevi. Procesul de învățământ se realizează cu colectivități de elevi constituite, pentru cele mai multe activități școlare, pe clase. Acestea reunesc elevi în raport de vîrsta cronologică, avînd particularități psihofizice comune, specifice dezvoltării lor ontogenetice și cu nivel de pregătire apropiat, ca urmare a unei instruirii școlare asemănătoare în etapele precedente. În acest fel, **clasa de elevi prezintă o colectivitate cu un anumit grad de omogenitate, ceea ce face posibilă realizarea întregului proces instructiv-educativ în concordanță cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, cu capacitățile de învățare proprii celor mai mulți componenți ai clasei.** Tocmai această omogenitate relativă a clasei face posibilă activitatea școlară comună cu toți componenții ei.

Dar pe fondul trăsăturilor psihofizice caracteristice diferitelor vîrste, elevii aceleiași clase se disting prin anumite particularități individuale. Dintre cele care au incidență mai mare asupra randamentului lor de școală, pot fi amintite : dezvoltarea lor intelectuală, pregătirea dobîndită anterior, starea de sănătate, capacitatea de efort ș.a. Apoi, chiar și în componența unei clase de elevi constituite pe baza criteriului vîrstei pot exista diferențe de vîrste de un an între elevi, iar în unele cazuri (amînnare, îmbolnăvire, repetarea clasei etc.) de doi ani, ceea ce poate constitui sursa unor deosebiri individuale ce trebuie avute în vedere în desfășurarea procesului didactic.

Trăsăturile psihofizice individuale ale elevilor fac ca, prin gruparea lor în clase după criteriul vârstei cronologice, să se realizeze numai o omogenitate relativă a colectivului clasei. Și cu cât aceste deosebiri dintre elevi sînt mai mari, cu atît **eterogenitatea** clasei se accentuează, făcînd mai dificilă adaptarea procesului de instruire și de educație la posibilitățile diferitelor categorii de elevi.

Pentru ca *sistemul de organizare pe clase și lecții* să răspundă *cerinței de adaptare a activității școlare la posibilitățile diferențiale ale elevilor aflați la același nivel de școlaritate*, în învățămîntul contemporan sînt adoptate diverse *modalități*. Una dintre acestea constă în *gruparea elevilor pe clase, după nivelul dezvoltării lor intelectuale* (coeficientul de inteligență, vîrsta mentală) și *după performanțele lor școlare, constituindu-se « clase omogene », « clase de nivel »*. Se organizează, de obicei, 3-4 clase paralele, fiecare clasă reunind elevi cu nivel apropiat, de la cei cu rezultatele cele mai bune (clase « forte »), pînă la cei cu randamentul cel mai scăzut (clase pentru elevi cu dezvoltare lentă). Acest mod de constituire a claselor a fost experimentat încă de la sfîrșitul veacului trecut și este aplicat, în vremea noastră, în învățămîntul din numeroase țări.

Așadar, « *clasele omogene* » sînt clase de nivel diferit, unde elevii cu capacități de învățare apropiate sînt supuși unui proces de instruire adecvat acestor capacități și progresează în același ritm. Ca urmare, conținutul învățămîntului este diferit pentru fiecare nivel în parte sau, atunci cînd este stabilit un conținut unic, diferă gradul de aprofundare. Deși, teoretic, este statuată trecerea elevilor de la o clasă la alta de un nivel superior, atunci cînd progresele lor îi îndreptățesc, aceasta se produce foarte rar. Apoi, apartenența unor elevi la o clasă de un nivel mai scăzut « *justificată* » prin incapacitatea lor de a lucra în ritmul

colegilor mai buni, generează un sentiment de « *inferioritate* », cu efecte descurajatoare, și are, statornicirea și chiar adâncirea diferențelor între elevi. Pe măsura trecerii dintr-un an de studiu în altul, diferențele dintre componenții unei promiții se adâncesc.

În multe sisteme de învățământ, inclusiv în sistemul nostru școlar, în concordanță cu cerința egalizării șanselor copiilor și tinerilor de a accede pe treptele superioare de instruire, adaptarea activității instructiv-educative la particularitățile psihofizice ale unor grupuri de elevi din *clase eterogene* se realizează prin :

- ❖ îmbinarea activității cu clasa întregă, în componența ei obișnuită, eterogenă, cu activități specifice de instruire adaptate unor categorii de elevi : de sprijinire (recuperare) a celor care au nevoie de ajutor suplimentar ; de pregătire intensă a elevilor cu aptitudini, apți să realizeze performanțe mai înalte ; de aprofundare și lărgire a orizontului de cunoaștere a unor domenii ș.a. ;

- ❖ adoptarea unor structuri de lecții care permit, în unele secvențe ale acestora, îmbinarea muncii independente a celor mai mulți elevi ai clasei cu acțiuni de dirijare nemijlocită a activității de învățare a elevilor cu capacități de învățare mai reduse ;

- ❖ alternarea judicioasă, echilibrată, a diverselor moduri de instruire : frontală, pe grupe și individuală ;

- ❖ diferențierea conținuturilor sarcinilor de lucru (ca volum și grad de dificultate) pentru activitatea independentă a elevilor în lecție sau pentru activitatea de acasă (sistemul fișelor cu cerințe diferite) ;

- ❖ stimularea, pe parcursul lecțiilor, a tuturor elevilor clasei, prin distribuirea întrebărilor în raport cu posibilitățile lor;

- ❖ organizarea și dirijarea ajutorului reciproc între elevi etc.

Desfășurarea procesului de învățămînt pe lecții.

Literatura de specialitate denotă faptul că termenul *lecție* provine din latinescul *lectio*, derivat din *legere*, care înseamnă lectură cu glas tare a unui manuscris important. Însăși lecția se definește ca „microstructură pedagogică ce reunește, într-o unitate funcțională, totalitatea acțiunilor și mijloacelor implicate în procesul de instruire la o oră școlară” [O. Oprea].

I. Cerghit (1983) remarcă o anumită ambiguitate în semantica termenului: lecția e definită ca formă a procesului de învățămînt („formă de bază”, „formă principală” „formă fundamentală „formă centrală” etc), dar nu e definită totdeauna și ca unitate didactică funcțională, centrată pe obiective și implicînd conținuturi didactice și strategii de desfășurare și evaluare bine determinate.

Lecția, precizează I. Cerghit este o „entitate de învățămînt, care este ceva mai mult decît o formă sau un cadru ce organizează a instrucției, căci presupune mecanisme și legități de structurare și funcționare ce trebuie bine cunoscute”.

O. Oprea definește lecția ca „microstructură pedagogică ce reunește, într-o unitate funcțională, totalitatea acțiunilor și mijloacelor implicate în procesul de instruire la o oră școlară.

Așadar, lecția trebuie privită, deci, ca un microsistem pedagogic, care redă imaginea însăși a procesului de învățămînt ca macrostructură pedagogică; componentele, caracteristicile și concepția care fundamentează procesul de învățămînt se regăsesc toate, la nivelul lecției (Cerghit, I., 1983, p. 14). În spiritul acestei concepții sistemice asupra lecției, I. Cerghit propune un model tridimensional al variabilelor lecției, identificînd:

1. dimensiunea funcțională (orice lecție presupune un scop și obiective bine determinate);

2. dimensiunea structurală (orice lecție angajează resurse umane, materiale și de conținut, presupune selectarea unor metode și mijloace de învățămînt, se realizează într-un timp determinat și într-un mediu pedagogici);

3. dimensiunea operațională (vizează desfășurarea lecției cu strategii și procese specifice, și evaluarea cu funcție de optimizare).

Tradițional, lecția este definită de următoarele caracteristici:

- *este forma organizatorică de bază a procesului de învățămînt;*
- *este formă de activitate comună unei clase de elevi;*
- *se realizează sub conducerea profesorului;*
- *asigură cadrul pentru realizarea unor sarcini de învățare;*
- *utilizează un conținut bine stabilit, prelucrat, adaptat;*
- *se desfășoară într-un timp determinat;*
- *utilizează anume metode, mijloace, moduri de acțiune;*
- *permite realizarea unor scopuri, obiective specifice și operaționale;*
- *permite realizarea unității predare-învățare-evaluare;*
- *necesită o organizare suficient de riguroasă a elementelor antrenate.*

De aceea, cea de a doua trăsătură generală a sistemului pe clase și lecții “**Desfășurarea procesului de învățămînt pe lecții**” “o reprezintă organizarea conținutului pe discipline de studiu, predarea acestora după orar, printr-o succesiune de lecții (activități), ca unități de bază ale procesului de învățămînt.

Lecția constituie forma principală în care este organizată și se desfășoară activitatea cadrului didactic cu elevii unei clase. Ea vizează *realizarea unor obiective instructiv-educative*, are un conținut definit, o anumită structură și un timp determinat de desfășurare, presupune utilizarea unor moduri de lucru, a unor moduri de lucru, a unor metode, procedee și mijloace de învățământ. Prin urmare, poate fi definită ca *activitate comună cu elevii unei clase în vederea realizării unor obiective instructiv-educative determinate, în cadrul căreia se asigură predarea unui conținut, organizarea și dirijarea activității de învățare al elevilor*.

Activitatea de instrucție și educație adoptă diverse forme de organizare, determinate de multitudinea și marea varietate a scopurilor și obiectivelor acestea, de specificitatea conținutului, de nevoia utilizării unei game diverse de metode și mijloace de învățământ ș.a. În ansamblul numeroaselor tipuri de activități instructiv-educative, lecția deține un loc central, concentrând cea mai mare parte a acestei activități și distingându-se printr-o riguroasă organizare. Ea condensează toate atributele procesului de învățământ și îndeplinește, în relație cu celelalte feluri de activități, funcția de orientare a acestora, pentru realizarea obiectivelor instrucției și educației.

Prin *ordonarea logică a conținutului instruirii în unități didactice* corespunzătoare fiecărei lecții, ansamblul lecțiilor *asigură predarea sistematică a disciplinelor de învățământ* și realizarea obiectivelor pedagogice proprii acestora. Totodată, varietatea acțiunilor și proceselor pe care le încorporează-comunicarea informației, repetarea, consolidarea și sistematizarea acesteia, ca și exercițiile de aplicare a cunoștințelor și efectuarea unor operații mentale, logice, cu acestea-face ca lecție să reprezinte un antrenament spiritual complex, o modalitate eficace de

învățare, asigurând în acest fel însușirea temeinică a conținuturilor instruirii, formarea competențelor vizate.

Concomitent cu realizarea obiectivelor instructive, prin exercițiul intelectual pe care îl realizează, lecția constituie activitatea cu rol hotărâtor în planul dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor. În același timp, prin întreaga organizare și desfășurare-care presupune din partea elevilor integrarea în grupul clasei, respectarea programului și normelor vieții școlare, reglarea permanentă a conduitei în raporturile cu colegii ș.m.d. – lecția exercită o influență sistematică cu funcție formativă sub raportul modelării unor trăsături de personalitate, avînd incidență puternică asupra randamentului școlar al elevilor. Desfășurarea activității școlare, prin lecții, formează elevilor obișnuința de a munci sistematic, cultivă perseverența, responsabilitatea pentru îndeplinirea îndatoririlor școlare, conduita disciplinată, motivația pentru activitatea școlară ș. a.

Dar *învățarea*, privită ca activitate de bază a procesului didactic și ca scop al acestuia, nu este un act spontan și nu se realizează dintr-o dată. Ea are, în cele mai multe cazuri caracter procesual, implicînd parcurgerea mai multor etape, fiecare dintre acestea îndeplinind funcții specifice. Deasemenea, *învățarea completă și temeinică, în cadrul activității școlare*, se realizează prin intermediul mai multor procese : de comunicare și însușire a cunoștințelor, de recapitulare și sistematizare, de formare a capacităților/capabilităților, de evaluare a rezultatelor școlare. În desfășurarea procesului de învățămînt sînt prezentate toate aceste acțiuni, ele constituind sarcini didactice fundamentale ale lecțiilor.

6.3 Lecția ca microsistem pedagogic. Principalele tipuri de lecții și structura acestora

Combinarea specifică a tipurilor de activități educaționale sus amintite, ca și a metodelor și mijloacelor de instruire conduce la numeroase și variate moduri de structurare a lecțiilor, diferite prin natura contribuției lor la realizarea scopurilor urmărite în activitatea școlară.

Tipul de lecție desemnează un mod de concepere și realizare a lecției, o categorie a Secției ce prezintă o unitate structurală cu valoare orientativă.

În funcție de obiectivul general al lecției, se identifică anumite tipuri de lecție unde fiecare tip are o structură proprie, dar nu fixă, rigidă, ci una flexibilă, deschisă, ce permite adaptări și diversificări în funcție de variabilele ce definesc contextul intern și extern al instruirii (specificul disciplinei de studiu, particularitățile clasei de elevi, strategia metodologică și mijloacele de învățământ utilizate în procesul instruirii, locul lecției în sistemul activităților didactice etc). Literatura de specialitate precizează mai multe tipuri de lecții, prin tip de lecție înțelegându-se un anumit mod de construire și desfășurare a lecției, determinat cu deosebire de obiectivul fundamental urmărit. Se poate spune că el reprezintă o abstractizare și o generalizare a unor elemente comune mai multor lecții.

Pe baza cercetării opiniei diverșilor autori, putem conchide asupra numărului de tipuri cel mai frecvent exprimat, anume cinci tipuri:

- de predare de informație;
- de formare de deprinderi și priceperi de lucru;
- de consolidare și sistematizare;
- de evaluare (verificare și apreciere);
- mixtă.

Indiferent de tip, lecția modernă, pentru a fi o lecție modernă și adecvată învățământului formativ, trebuie să corespundă următoarelor caracteristici:

- să fie axată pe obiective și, în final, pe formarea de competențe;
- să fie centrată pe elevi: activitatea învățătorului în cadrul lecției constituie, de regulă, 30%, iar activitatea elevilor-70% din timpul ei;
- să reflecte o materie de studiu rațional selectată de către învățător,
- să fie axată pe metode optime de predare-învățare-evaluare, corelate cu mijloace eficiente de învățământ;
- să fie axată pe parteneriat de tipul învățător-elev, elev-elev-elev-învățător;
- să fie fundamentată pe realizarea triadelor: cunoștințe-capacități/deprinderi-atitudini; predare-învățare-evaluare;
- să fie bazată pe diversitatea formelor, metodelor și tehnicilor de evaluare aplicate în cadrul lecției.

Variabilele procesului de instruire determină, în interiorul fiecărei categorii sau al fiecărui tip de lecție, variante ale tipului de bază.

Tipologia lecției- desemnează un mod de concepere și realizare a lecției, o categorie a lecției ce prezintă o unitate structurală cu valoare orientativă.

Determinarea unei tipologii a lecțiilor își demonstrează utilitatea practică prin aceea că ea îi orientează pe profesori în stabilirea, de fiecare dată, a structurii optime a acestora și în crearea situațiilor care asigură realizarea obiectivelor urmărite, înlăturând formalismul și improvizarea în desfășurarea lor. În acest sens, pentru înțelegerea și utilizarea eficientă în practica școlară a tipologiei lecțiilor, trebuie menționat că structura

fiecărui tip de lecție prezintă o mare varietate, în funcție de numeroase variabile: nivelul de școlaritate, conținutul acesteia, specificul disciplinei de învățământ, condițiile concrete în care se desfășoară, particularități ale clasei de elevi ș.m.d. Cu alte cuvinte, definirea unui tip de lecție nu presupune o structură unică, un șablon pentru toate situațiile de instruire, ci conturează cadrul general al desfășurării, în moduri variate, alecțiilor care aparțin tipului respectiv.

Preocupările actuale privind tipologia lecției precizează, că pot fi luate în considerare și alte criterii organizatorice:

- *specificul disciplinelor școlare;*
- *specificul învățării diferitelor categorii de conținuturi* (deprinderi, abilități, capacități, atitudini);
- *locul desfășurării* (în cabinete, laboratoare, vizite, excursii etc.);
- *modul de organizare a activității cu elevii* (frontal, individual, pe grupe);
- *după sistemul de metode dominant* (prin comunicare, acțiune);
- *conform treptelor de școlarizare etc.*

Clasificarea tipurilor de lecții după criteriul competenței

Lecția modernă și specificul ei

Tipurile de lecții ce urmăresc a fi realizate la proiectarea unei lecții centrate pe formarea de competențe la treapta primară de învățământ recomandate de către pedagogia contemporană, dar și de experții în elaborarea curriculumului modernizat din Republica Moldova (2011) sînt :

I. Lecția de formare a capacităților de dobîndire a cunoștințelor

II. Lecția de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor

III. Lecția de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor

IV. Lecția de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor

V. Lecția de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor.

VI. Lecția mixtă

Această clasificare a lecțiilor este valabilă pentru secvențe didactice extinse, de exemplu în cadrul unui modul de studiu, unui capitol.

Practica proiectării și dezvoltării curriculare a activității didactice confirmă importanța lecției combinate (mixte), lecție centrată prioritar pe realizarea interdependenței obiective-conținuturi-metodologie-evaluare și a corelațiilor pedagogice învățator-elev, elev-elev-elev-învățător.

Lecția combinată/mixtă - lecție centrată prioritar pe realizarea interdependenței obiective/competențe – conținuturi – metodologie - evaluare și a corelațiilor pedagogice învățator-elev, elev-elev, elev-învățător.

Variantele ei:

Organizarea clasei (moment organizatoric)

Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă

Prezentarea optimă a conținutului

Consolidarea materiei și formarea capacităților:

a. - la nivel de reproducere;

b. - la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii

Evaluarea: curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă; sumativă, cu aprecieri cu note pentru materia studiată anterior.

Bilanțul lecției. Concluzii

Anunțarea temei pentru acasă.

Organizarea clasei/Momentul organizatoric presupune centrarea pe aspecte organizatorice care privesc

prezența elevilor, disciplina, îndeplinirea anumitor obligațiilor în cadrul clasei de către aceștia crearea unor condiții favorabile bunei desfășurări a activității (durata este invers proporționată cu experiența școlară a elevilor).

Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă. De multe ori se poate vorbi de doua aspecte: verificarea temelor aplicative acasă și verificarea conținuturilor în general:

- verificarea rezultatelor de ordin aplicativ ale elevilor (teme scrise, desene, teme de ordin practic); este posibil să se facă o verificare completă, atunci când temele sunt scurte, iar rezolvările sunt strict identice; în alte cazuri, instructorul (învățătorul, profesorul) are obligația de a controla și evalua caietele de teme ale elevilor, în afara orelor de clasă ;

- verificarea conținuturilor lecției în general: chestionarea, a 3-4 sau mai mulți elevi, în funcție de natura materiei și înzestrarea didactico-materială a școlii; la materii din categoria celor umaniste, dialogul este mai puțin productiv, putînd fi ascultați 3-4 elevi; la cele de tip real, adăugînd și prezența mijloacelor didactice în cabinetele de specialitate, numărul celor ascultați poate fi simțitor mai mare. Este etapa care, prin tradiție, se încheie cu notă pentru toți cei ascultați: azi, însă se pune accent și pe funcția formativă a evaluării, ceea ce îngăduie finalizarea notării și pe baza mai multor verificări consecutive.

Prezentarea optimă a conținutului care presupune momentele :

- un moment de realizare a legăturilor între lecția nouă și cele anterioare unde profesorul apelează la diverse metode așa cum ar fi conversația, expunerea, elemente de problematizare etc. pentru a introduce elevilor către noul subiect, pentru a-i motiva și a le trezi interesul, dar și pentru a puncta ideile ancoră pe care se va sprijini în predarea noului conținut;

- prezentarea titlului noii teme, a obiectivelor (finalităților) și a sarcinilor de lucru pentru elevi (unii autori consideră că e bine să se prezinte elevilor și un plan al activității, pe baza căruia să se desfășoare prezentarea noului subiect);

- desfășurarea activității în conformitate titlul și finalitățile stabilite; se desfășoară de obicei pe secvențe, într-o înlănțuire pe cât posibil logică, fiecare secvență putându-se încheia cu o eventuală concluzie; după caz, se poate proceda la reluarea fiecărei secvențe de către elevi pentru repetare sau exersare, în alternare cu predarea;

- întrebări ale elevilor către propunător, în legătură cu ceea ce s-a predat, cu rostul de a ne asigura de limpezimea suficientă a receptării conținuturilor.

Consolidarea materiei și formarea capacităților. Se poate realiza într-o formă mai amplă sau mai succintă în funcție de modul în care profesorul s-a ocupat de acest aspect pe parcursul predării. Așadar poate să constea, fie dintr-o reluare mai largă, prin întrebări recapitulative, însoțite de exersare- atunci când exersarea nu s-a făcut pe fiecare secvență a predării; fie din una succintă, prin câteva întrebări care doar să refacă traiectoria lecției, când exersarea a fost efectuată în paralel cu predarea.

Tema pentru acasă, putând fi intitulată și „obligații viitoare”, reprezintă deschiderea spre etapa verificării din lecția următoare. O viziune normală asupra acestei verigi pretinde să i de dea și atenția cuvenită, în clasele primare fiind indicată, pe lângă lămurirea completă a temei, chiar începerea rezolvării acesteia încă din clasă.

În privința metodelor prin care ea se înfăptuiește, ele pot fi oricare din sistem, dată fiind reprezentarea aici a tuturor activităților didactice.

Fiecare dintre cele cinci tipuri de lecții și lecția combinată, cuprinde un ansamblu de secvențe-componenetele structurale ale lecției.

Lecția de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor- vizează prioritar formarea capacităților de dobândire a cunoștințelor. Acest tip de lecție are un obiectiv didactic fundamental: dobândirea de cunoștințe (și, pe baza acestora, dezvoltarea unor capacități și atitudini intelectuale). Când obiectivul didactic fundamental al lecției îl constituie însușirea unor cunoștințe noi, celelalte etape corespunzătoare tipului mixt sunt prezente, dar au o pondere mult mai mică; ponderea celorlalte etape este determinată, în principal, de vârsta elevilor.

Variantele ei :

Organizarea clasei (momentul ganizatoric)

Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă

Prezentarea optimă a conținutului nou

Dirijarea învățării

Consolidarea materiei și formarea capacităților (la nivel de reproducere)

Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note)

Bilanțul lecției. Concluzii

Anunțarea temei pentru acasă

Lecția de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor- vizează prioritar formarea capacităților de înțelegere a cunoștințelor dobândite anterior.

Varintele ei :

Organizarea clasei (moment organizatoric)

Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă

Consolidarea materiei și formarea capacităților:

- la nivel de reproducere;

- la nivel productiv.

4. Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note)

Bilanțul lecției. Concluzii

Anunțarea temei pentru acasă.

Lecția de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor, vizează prioritar formarea capacităților de aplicare a cunoștințelor dobândite și înțelese anterior.

Variantele ei:

Organizarea clasei (moment organizatoric)

Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă

Consolidarea materiei și formarea capacităților:

- la nivel productiv;

- la nivel de transferuri în alte domenii.

Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note)

Bilanțul lecției. Concluzii

Anunțarea temei pentru acasă.

Lecția de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor, vizează prioritar formarea capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor dobândite, înțelese și aplicate anterior.

Variantele ei:

Organizarea clasei (moment organizatoric)

Verificarea temei pentru acasă

Analiza-sinteza materiei teoretice studiate (sistematizarea, clasificarea, generalizarea)

Analiza-sinteza metodelor de rezolvare studiate:

- la nivel productiv, cu transferuri în alte domenii;

- la nivel creativ.

Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note)

Lecția de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor, vizează prioritar formarea capacităților de

evaluare critică a cunoștințelor dobândite, înțelese, aplicate și interpretate analitico-sintetic anterior.

Variantele ei

Organizarea clasei (moment organizatoric)

Instrucțiuni privind realizarea lucrării de evaluare

Realizarea lucrării de evaluare (testul, lucrarea practică, lucrarea de laborator, proiectul, autoevaluarea etc.)

Bilanțul lecției. Concluzii

Anunțarea temei pentru acasă

Lecția mixtă

Variantele ei:

Organizarea clasei (moment organizatoric)

Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă

Prezentarea optimă a conținutului

Consolidarea materiei și formarea capacităților:

a. - la nivel de reproducere;

b. - la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii

Evaluarea: curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă; sumativă, cu aprecieri cu note pentru materia studiată anterior.

Bilanțul lecției. Concluzii

Anunțarea temei pentru acasă.

Clasificarea tipurilor de lecții după criteriul competenței:

TIPUL LECȚIEI	CARACTERISTICA	SECVENȚELE LECȚIEI
de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de dobândire a cunoștințelor	<ul style="list-style-type: none"> • Organizarea clasei (moment organizatoric) • Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă • Prezentarea optimă a conținutului nou • Dirijarea învățării • Consolidarea materiei și formarea capacităților (la nivel de reproducere) • Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note) • Bilanțul lecției. Concluzii • Anunțarea temei pentru acasă.
de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de înțelegere a cunoștințelor dobândite anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Organizarea clasei (moment organizatoric) • Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă • Consolidarea materiei și formarea capacităților:- la nivel de reproducere;- la nivel productiv.

TIPUL LECȚIEI	CARACTERISTICA	SECVENȚELE LECȚIEI
		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note) • Bilanțul lecției. Concluzii • Anunțarea temei pentru acasă.
de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de aplicare a cunoștințelor dobândite și înțelese anterior);	<ul style="list-style-type: none"> • Organizarea clasei (moment organizatoric) • Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă • Consolidarea materiei și formarea capacităților:- la nivel productiv;- la nivel de transferuri în alte domenii. • Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note) • Bilanțul lecției. Concluzii • Anunțarea temei pentru acasă.
de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor dobândite, înțelese și aplicate anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Organizarea clasei (moment organizatoric) • Verificarea temei pentru acasă • Analiza-sinteza materiei teoretice studiate

TIPUL LECȚIEI	CARACTERISTICA	SECVENȚELE LECȚIEI
		<p>(sistematizarea, clasificarea, generalizarea)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza-sinteza metodelor de rezolvare studiate: - la nivel productiv, cu transferuri în alte domenii;- la nivel creativ. • Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note) • Bilanțul lecției. Concluzii • Anunțarea temei pentru acasă.
de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor	vizează prioritar formarea capacităților de evaluare critică a cunoștințelor dobândite, înțelese, aplicate și interpretate analitico-sintetic anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Organizarea clasei (moment organizatoric) • Instrucțiuni privind realizarea lucrării de evaluare • Realizarea lucrării de evaluare (testul, lucrarea practică, lucrarea de laborator, proiectul, autoevaluarea etc.) • Bilanțul lecției. Concluzii • Anunțarea temei pentru acasă.
mixtă	lecție centrată prioritar pe realizarea interdependenței obiective – conținuturi – metodologie -	<ul style="list-style-type: none"> • Organizarea clasei (moment organizatoric) • Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă

TIPUL LECȚIEI	CARACTERISTICA	SECVENȚELE LECȚIEI
	evaluare și a corelațiilor pedagogice învățător-elev, elev-elev, elev-învățător.	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentarea optimă a conținutului • Consolidarea materiei și formarea capacităților: - la nivel de reproducere; - la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii • Evaluarea:- curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă; - sumativă, cu aprecieri cu note pentru materia studiată anterior. •Bilanțul lecției. Concluzii •Anunțarea temei pentru acasă.

Atenție ! » În structura lecției, secvențele „Bilanțul lecției. Concluzii” și „Anunțarea temei pentru acasă” pot fi, la dorință, schimbate între ele.

» În funcție de necesitate, verificarea temei pentru acasă poate fi atât cantitativă, cât și calitativă.

» Concluziile lecției vor conține atât aspecte cantitative, cât și aspecte calitative (vezi detalii în anexe).

6.4 Structurarea lecției după secvențele instrucționale

După cum am constatat în conținutul anterior, lecția privește deopotrivă activitatea profesorului și a elevilor, instrucția și educația, informarea elevilor și formarea acestora, toate fiind subsumate procesului de predare-învățare.

Din altă perspectivă, lecția constiuie un ansamblu de moduri de lucru, de acțiuni și operații ce marchează etape/secvențe corelate care se succed în procesul instruirii/învățării. Reușita lecției este dependentă, înainte de

orice, de măsura în care, prin structura ei internă și în desfășurarea ei, realizează interacțiunea și interdependența dintre variabilele/componenetele definatorii ale procesului didactic. Acestea privesc :

- **obiectivele instructiv-educative** ale lecției, pe care învățătorul își propune să le realizeze prin lecția respectivă. Ele sînt concretizate de învățător în cerințe care se vor transforma, prin învățare, în însușiri ale personalității subiecților (schibări de ordin cognitiv, imptimă un anumit sens întregii activități pe care o cuorinde lecția repectivă ;

- **conținutul lecției**, concretizat în informația și mesajele ehiculate în desfășurarea lecției, o dublă condiție a celor două variabile menționate :

- ✚ *prima* privește concordanța deplină ce trebuie să existe între acestea ; conținutul este principalul operator prin care se realizează obiectivele stabilite ;

- ✚ *a doua* evidențiază necesitatea concentrării demersului de instruire pe conținuturile esențiale în jurul cărora este vehiculată o cantitate mai amre sau mai redusă de informații cu caracter auxiliar (informație ajutătoare). Disocierea acestor două componente de conținut constiutie una dintre condițiile principale ale eficacității instruirii/învățării ;

- **elaborarea și punerea în aplicare a unei startegii de instruire**. Ea privește activitatea învățătorului (de predare) și activitatea elevilor (de învățare). Din perspectiva învățătorului ea poate fi, predominant, expozitivă, euristică, problematizată, după cum raportată la învățare, poatr fi de memorare-reproducere, bazată pe acțiune, sau de exploarare ș.a. Eficiența metodologiei utilizate este dependentă de mai multe condiții a căror importanță este argumentată teoretic și cemonstrată de practica școlară :

- ✚ concordanța a ceea ce se face cu obiectivele și conținuturile activității ;
- ✚ alegerea sau conceperea unui mod de desfășurare a activității, fin mai multe posibile (principiul alternativelor) ;
- ✚ prioritatea acordată acestor moduri de desfășurare care stimulează activitatea personală a elevilor făcînd-o cît mai productivă ;
- ✚ integrarea acțiunilor de evaluare în desfășurarea activității astfel încît acestea să realizeze sistematic și operativ bucle de conexiune inversă privind efectele activității întreprinse și modul de desfășurare a acesteia, pe baza cărora să se adopte, în timp util, măsuri de corectare și de ameliorare a activității și, în consecință, a rezultatelor acesteia.

Procesualitatea lecției se concentrează în parcurgerea unor faze/etape/evenimente/secvențe, urmînd, în linii generale, logica mecanismelor învățării.

Literatura de specialitate (R.Gagné și L. Briggs, 1977) vizează un model ce prefigurează 9 evenimente/secvențe/etape clasice ale lecției :

1. Captarea atenției și păstrarea atenției – presupune asigurarea unei stări de concentrare interioară, mai ales a elevilor, asupra stimulului prezenți și acțiunilor întreprinse, caracterizată prin receptivitate și angajare în activitatea declanșată ; este o condiție esențială a desfășurării normale a lecției. Elementele de noutate, inedit, elementele surpriză precum și sublinierea importanței subiectului analizat, situațiile problemă, chiar o glumă bună pot constitui factori importanți ce stîrnesc interesul elevilor pentru lecție și pe tot parcursul acesteia.

2. Enunțarea obiectivelor/informarea elevilor cu privire la obiectivele activității – avînd menirea să producă un efect motivațional și de angajare a elevilor în efortul pe

care îl presupune realizarea lor; are rolul de a conștientiza finalitățile urmărite. Obiectivele trebuie formulate clar, cu precizie și pe înțelesul elevilor.

3. Actualizarea cunoștințelor și reactualizarea elementelor și capacităților dobândite anterior, concretizate în cunoștințe, abilități, capacități, strategii cognitive etc., care constituie premise necesare pentru înțelegerea conținuturilor noi și pentru realizarea obiectivelor propuse; cunoștințele anterior asimilate stau ca suport pentru achiziția altora noi în etapele următoare; în această etapă profesorul reactualizează acele „idei ancoră” (cunoștințe, deprinderi, capacități, abilități etc.) fără de care învățarea nu poate înainta.

4. Prezentarea noului conținut, a sarcinilor de învățare și dirijarea învățării- profesorul pune pe elevi în situații cât mai favorabile însușirii noilor cunoștințe, deprinderi, etc. în conformitate cu obiectivele stabilite. În general, acest demers se realizează pe mai multe căi. J. Bruner (1970) le grupează în trei modalități: prezentare acțională, iconică (perceptivă, prin intermediul imaginii) și simbolică (prin intermediul limbajului și al altor mijloace convenționale de comunicare).

5. Asigurarea « dirijării învățării », concretizată în utilizarea procedurilor și crearea situațiilor prin care este stimulat efortul de învățare al elevilor.

6. Obținerea performanței – echivalează cu producerea comportamentelor dorite, achiziționarea de cunoștințe și capacități; privește situațiile, comportamentele prin care elevii demonstrează că au ajuns la performanța urmărită în activitatea respectivă.

7. Feed-back-ul/ realizarea conexiunii inverse – constă în două acțiuni realizate concomitent: constatarea afectivă a realizării obiectivelor vizate, a atingerii performanței vizate și întărirea, corectarea și chiar

exersarea acumulărilor realizate; se realizează prin verificare orală, aplicarea unor teste sau chestionare cu scopul identificării nivelului la care s-a produs învățarea.

8. Evaluarea performanțelor – înregistrează gradul în care obiectivele au fost îndeplinite; evaluarea este cea care va oferi date în legătură cu modul în care se va desfășura *retenția* (reținerea celor asimilate în timpul lecției - se realizează prin exerciții aplicative, reluări, realizarea unor conexiuni și are rol de fixare); *transferul cunoștințelor* (posibilitatea de a le utiliza și aplica în situații diverse). Urmează stabilirea *temelor și sarcinilor de muncă independentă pentru acasă* (I. Jinga, E. Istrate, *Manual de pedagogie*, Ed. All, București, 1996) în plus de acțiunea premergătoare, implică măsurarea și aprecierea performanțelor elevilor.

9. Intensificarea procesului de retenție (fixare) și (transfer), utilizarea conținuturilor însușite în situații noi.

Modelul dat este util să fie avut în vedere ca un ghid în conceperea și realizarea procesului didactic, și nu ca o schemă-șablon.

La momentul actual în școala primară din Republica Moldova, din perspectiva metodologiei curriculumului pentru învățământul primar, conform scrisorii metodologice și manageriale de organizare a procesului educațional în învățământul primar pentru anul de studii 2012-2013 se face o alegere privind structurarea lecției după **secvențele instructionale** cunoscute de **Robert Gagné** : *captarea atenției, reactualizarea structurilor anterioare, prezentarea optimă a conținutului, consolidarea materiei și formarea capacităților: la nivel de reproducere; la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii; evaluarea: curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă; sumativă, cu aprecieri cu note pentru materia studiată anterior; bilanțul lecției; concluzii; anunțarea temei pentru acasă.*

Deasemenea după **cadrul de învățare ERRE:** *evocare, realizarea sensului, reflecție și extensie*. **Modelul „Evocare - Realizarea sensului - Reflecție” (ERR)**, (J. L. Meredith, K. S. Steele, 1995) configurat ca un cadru de gândire și de învățare propice dezvoltării gândirii critice și integrării creative a informațiilor și conceptelor. Această structură integrată de predare-învățare oferă o concepție despre instruire și un mecanism de organizare a activității în orice situație de învățare sau într-o lecție și se fundamentează pe următoarele întrebări:

1. Evocare	2. Realizarea sensului	3. Reflecție
Care este subiectul? Ce știu deja despre el? Ce aștept, vreau și/sau ar trebui să aflu despre el? De ce trebuie să aflu aceste lucruri?	Ce înțeleg din aceste informații noi?	Ce am aflat? Ce mi se pare mai important? Ce semnificație au pentru mine noile achiziții? De ce cred asta? Cum integrez noile achiziții în sistemul celor dobândite anterior?

Atenție! într-un proiect didactic nu se vor întâlni ambele forme de structurare a etapelor lecției, doar una, la alegere.

Rezumat :

Modalități de organizare și desfășurare a activității didactice:

- organizarea pe clase și lecții;
- activități practice și jocuri bazate pe interesele spontane ale elevilor –J. Dewey;
- individualizarea totală a învățământului, în condițiile unei programe unice – planul Dalton;
- desfășurarea activității în clase organizate pe discipline - nu pe criteriul vârstei – sistemul Winnetka ;

- organizarea activității pe „centre de interes” – propusă de Ovide Decroly;
- organizarea activității pe grupe de elevi – pedagogul francez R. Cousinet etc.

Lecția se definește ca „microstructură pedagogică ce reunește, într-o unitate funcțională, totalitatea acțiunilor și mijloacelor implicate în procesul de instruire la o oră școlară”.

Tipuri clasice de lecții: lecția mixtă, lecția de predare, lecția de formare a priceperilor și deprinderilor, lecția de consolidare și sistematizare, lecția de verificare și apreciere.

Tipuri de lecții ce urmăresc a fi realizate la proiectarea unei lecții centrate pe formarea de competențe la treapta primară de învățământ recomandate de către pedagogia contemporană, dar și de experții în elaborarea curriculumului modernizat din Republica Moldova (2011) sînt : *Lecția de formare a capacităților de dobîndire a cunoștințelor; Lecția de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor; Lecția de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor; Lecția de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor; Lecția de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor ; Lecția mixtă.*

Variabilele procesului de instruire determină, în interiorul fiecărei categorii sau al fiecărui tip de lecție, variante ale tipului de bază. Nu există o tipologie unică a lecțiilor, după cum nu există o structură unică pentru fiecare tip și fiecare variantă. Structura fiecărui tip și variantă este relativă și orientativă, nu absolută și obligatorie; contextul concret al instruirii permite, și uneori chiar impune adaptări și nuanțări.

Tradițional, lecția este definită prin următoarele trăsături:

- este forma organizatorică de bază a procesului de învățămînt;
- este formă de activitate comună unei clase de elevi;
- se realizează sub conducerea profesorului;
- asigură cadrul pentru realizarea unor sarcini de învățare;
- utilizează un conținut bine stabilit, prelucrat, adaptat;
- se desfășoară într-un timp determinat, raportat la capitol;
- utilizează anumite strategii, metode, mijloace, moduri de acțiune;
- permite realizarea unității predare-învățare-evaluare;
- cere o organizare suficient de riguroasă a elementelor antrenante;
- asigură afirmarea unitară a componentelor și caracteristicilor procesului de învățămînt, în viziune sistemică;
- limitele sale se referă la: dominarea rolului profesorului, atitudinea pasivă a elevilor, șablonismul în structurare, diversificarea și dozarea sarcinilor de învățare în timpul dat, dominarea scopului informativ și a activității frontale, uniformizarea tratării elevilor.

Abordările actuale relevă următoarele posibilități de optimizare :

- integrarea într-un sistem de activități la nivelul capitolului;
- înseși elementele „interne” trebuie privite în varietatea relațiilor reciproce, de unde variantele strategice de rezolvare;
- activitatea este centrată pe obiectivele stabilite și pe elevi;
- conexiunea inversă, evaluarea cotinuuă impun reglarea, adaptarea;

- ca proces, în timpul rațional utilizat, se interconstrucționează trei categorii de variabile: funcționale (scopuri și obiective), structurale (conținut, resurse, timp, profesor, elevi, relații) și operaționale (strategii, metode, operații; mijloace, evaluare);

- proiectarea lecției trebuie integrată în proiectarea capitolului, pentru unitatea realizării scopurilor, obiectivelor;

- tipurile clasice de lecții pot fi mult diversificate prin aplicare de variate strategii, moduri de organizare internă;

- rolul profesorului se modifică, se amplifică potrivit noilor caracteristici ale predării, învățării, normativității, logicii, rețelei informativ-formativ, orientării axiologice și manageriale;

- rolul elevilor de participanți activi în realizarea obiectivelor cere modificarea strategiei, organizării, relațiilor de comunicare;

- pentru eficiența realizării obiectivelor, lecția trebuie corelată cu alte forme ale activității: frontale- (consultații, meditații, activități în cabinete și laboratoare etc.) de grup, dirijate (dezbateri, cercuri tematice, activități diferențiate, lucrări în grupuri mici, pregătiri de concursuri), și individuale (studiul independent îndrumat, activități de cercetare stimulate);

- lecția este mai mult decât unitatea organizatorică de bază, ea fiind o unitate de instruire, centrată pe acțiunile didactice, în cadrul organizatoric creat, pentru realizarea obiectivelor, cu antrenarea variată a elementelor lor componente, devenind astfel un microsistem de instruire. (Ioan Cerghit, op. cit) (vezi detalii în anexe)

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

1. De ce se consideră lecția formă fundamentală de organizare a procesului de învățămînt?

2. Studiați conținutul unității 6 și literatura de specialitate recomandată la subiect. Elaborați o hartă conceptuală a altor forme de realizare a activității instructiv-educative, care subscruie varietatea de activități în vederea realizării finalităților educației.

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplic și să schimb:

Bibliografie:

Cerghit Ioan (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Constantin Moise- *Curs de pedagogie*; Univ. „Al I Cuza”

Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996.

Cucoș Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1983.

de Landsheere Viviane, de Landcheere Gilbert, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

Elena Joița- *Eficiența instruirii*, EDP, 1998;

Gagné Robert, Briggs M., Leslie J., *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

Bruner, J., pentru o teorie a instruirii, EDP, București, 1970.

Jinga Ion; Elena Istrate – *Manual de pedagogie*; Ed. All, 1998

Romița Iucu- *Instruirea Școlară*, Ed. Polirom, 2001;

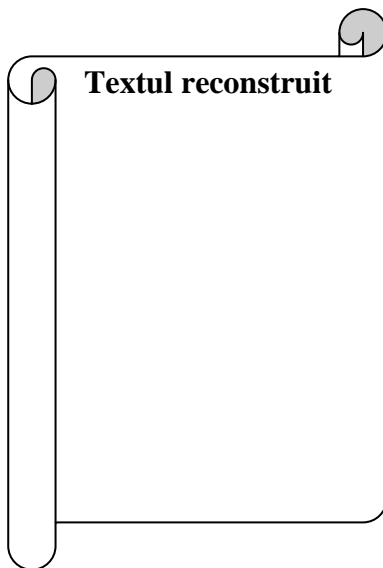
Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste pentru Unitatea 6

Tehnica: Diagrama reconstrucției proprii a unui text

Text: 6.1 **Dimensiuni ale organizării procesului de învățămînt**

Sarcină: Folosind textul suport 6.1 și reconstruiți propriul text pedagogic aferent doar de un nod al conținutului științific necesar învățatorului în practica educațională

Cuvinte cheie : sistem complex, formă de organizare, modalități de organizare a activităților didactice și complementare, forme de organizare a activităților didactice integrate în strategia didactică



Reflecții ca viitor învățător

Tehnica: Diagrama secvențială a unei situații de interviu

Text: 6.2 Sistemul de învățământ pe clase și lecții

Sarcină: Se grupează studenții în perechi. Folosind textul-suport tematic, elaborați și rezolvați o situație de interviu privind caracteristica sistemului de învățământ pe

Întrebare: Prin ce se caracterizează sistemul de instruire pe clase și lecții?

Răspuns _____

Întrebare: Ce sisteme conexe de organizare a procesului de învățământ puteți numi?

Răspuns _____

Întrebare: De ce lecția este forma de bază a organizării activității didactice?

Răspuns _____

Întrebare: Care sînt caracteristicile constituirii claselor?

Răspuns _____

Întrebare: Care sînt caracteristicile sistemului de organizare pe clase și lecții ?

Răspuns _____

Întrebare: Care este specificul desfășurării procesului de învățământ pe lecții?

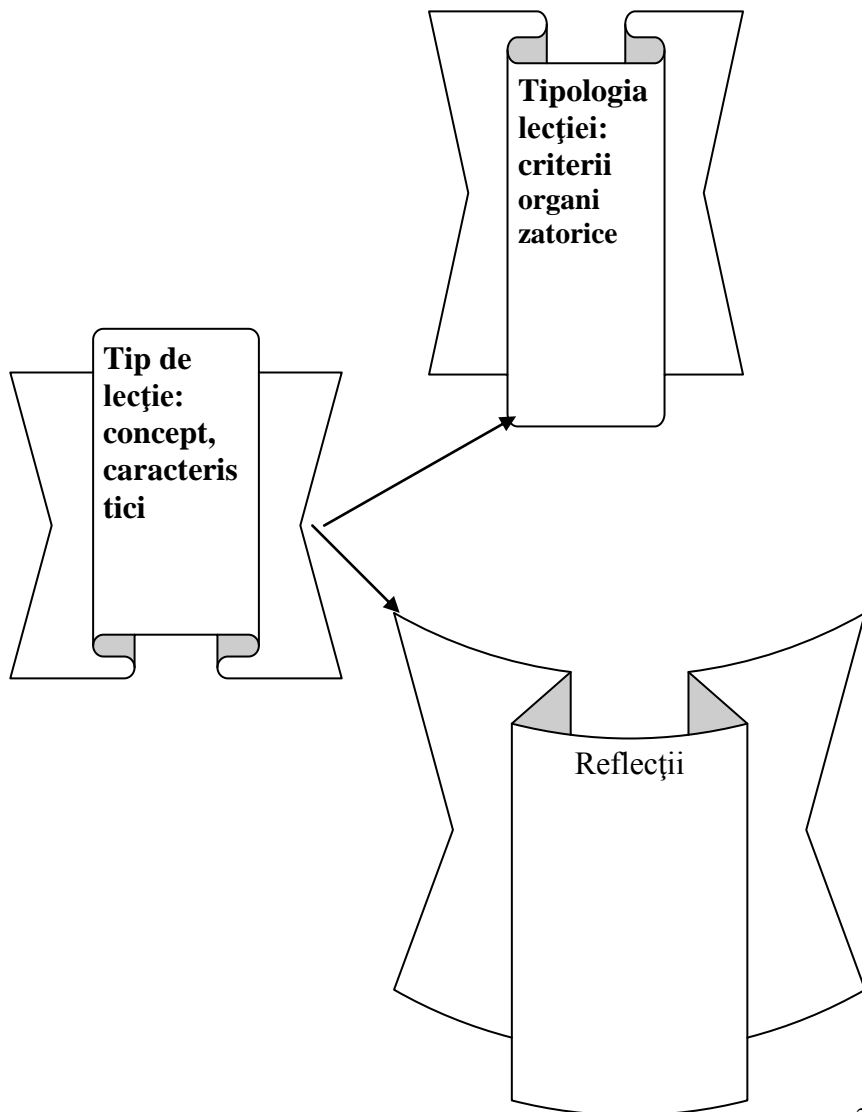
Răspuns _____

Tehnica: Organizatorul grafic comparativ conceptual

Text: **6.3 Lecția ca microsistem pedagogic.**

Principalele tipuri de lecții și structura acestora

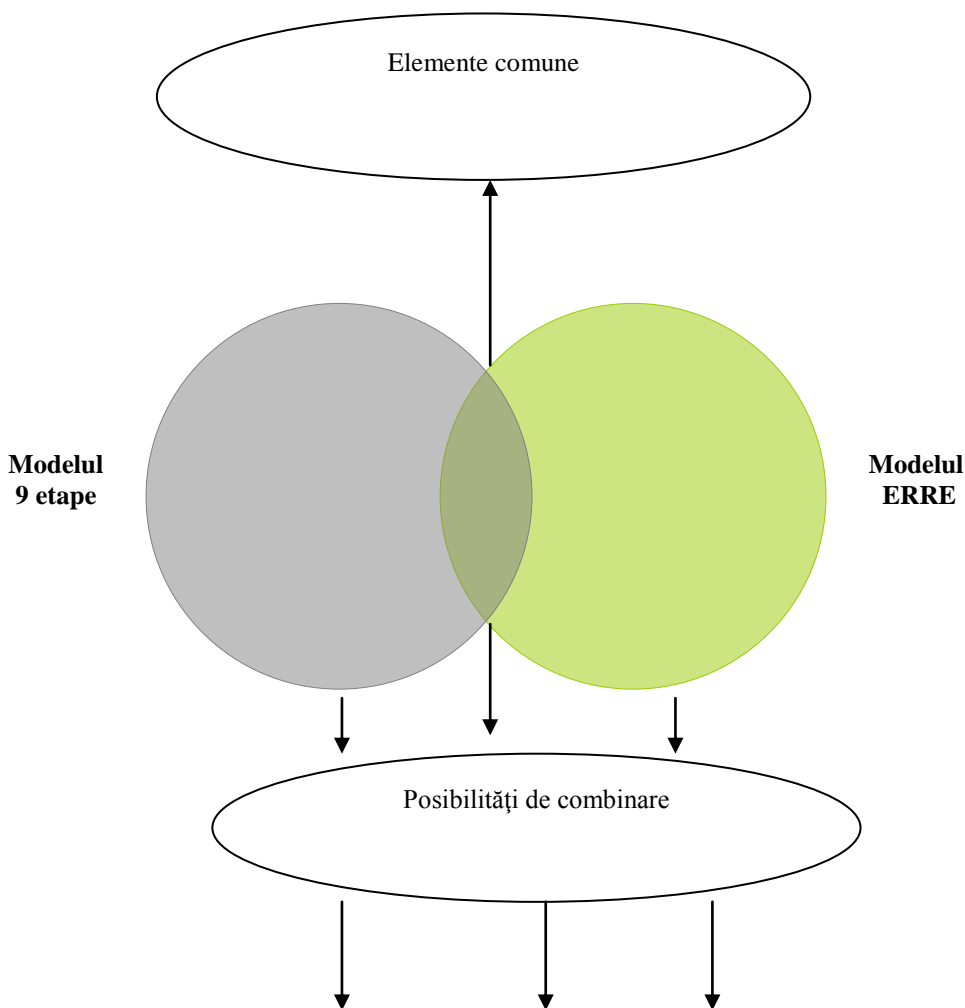
Sarcină: Prezentați grafic elementele caracteristice tipului, tipologie și tipurilor de lecții, aducând propriile reflecții despre tipurile de lecții după criteriul competenței acceptate în RM.



Tehnica: Diagrama Venn a asemănărilor și deosebirilor

Text: **6.4 Structura/etapele lecției**

Sarcină: Din inventarul modelelor de etape de structurare a lecției prezentate în materialul suport, prezentați prin comparație caracteristicile Modelului de 9 etape și a modelului ERRE. Stabiliți caracteristicile comune ale acestora.



Reflecții:

Unitatea 7. Proiectarea activităților educaționale

Cuvinte cheie: proiectare, planificare, proiectare didactică, design instrucțional, proiectare globală, proiectare eșalonată, proiectare anuală, proiectare pe unități de învățare, proiectarea lecției, momente, evenimente ale instruirii.

Obiective operaționale:

La nivel de cunoaștere:

- să stabilească locul proiectării didactice în ansamblul activității profesorului;
- să clasifice conceptele cu care se operează în domeniul proiectării didactice;

La nivel de aplicare:

- să stabilească relații între diferitele niveluri ale proiectării didactice
- să prezinte modele de proiectare didactică;

La nivel de integrare:

- să argumenteze necesitatea proiectării în desfășurarea disciplinelor specifice învățământului primar pentru care se pregătesc

7.1. Proiectarea pedagogică – activitate de anticipare și de pregătire a activității didactice

Proiectarea pedagogica reprezinta actiunea de anticipare si pregatire a activitatii instructiv-educative.

Conform *Dicționarului de termeni pedagogici*, proiectarea pedagogică se definește ca activitate de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură

funcționalitatea sistemului și a procesului de învățămînt la nivel general, specific/intermediar și concret/operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică a educației.

Proiectarea este o condiție a reușitei activităților didactice/educative. Introducerea noului concept de curriculum a permis reconsiderarea manierelor de înțelegere a procesului de învățămînt, ca activitate programată și controlată.

Proiectarea *anticipează* modalitățile de organizare/realizare a sistemului de acțiuni instructiv-educative la nivel conceptual, teoretic și nu se confundă cu etapa următoare a procesului – *realizarea/desfășurarea* conform proiectului conceput anterior, deoarece prin influența condițiilor concrete acesta trebuie modificat pe parcursul demersului. În acest context, este legitimă întrebarea: *Cît de precisă poate fi această anticipare, proiectare a procesului?* Complexitatea, specificul și relațiile între elementele componente, factorii ce intervin, posibilitatea de control, elementele subiective și nivelul formării dimensiunilor implicate ale personalității profesorului și elevilor conduc la un singur răspuns – *cu cît sînt schițate, anticipate mai multe variante ale proiectului, cu atît crește precizia rezolvării eficiente a situațiilor din etapa desfășurării.*

Proiectarea este definită *ca ansamblu de procese și operații de anticipare a activităților instructiv-educative.* Ea presupune o stare de pregătire optimă a activității, încît aceasta să pună în valoare întregul potențial creativ al profesorului respectiv, fără a-i solicita acestuia copierea unor modele didactice 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, considerându-se ca proiectarea inițială și o singură decizie sunt suficiente pentru o activitate educațională eficientă.

Acțiunea de instruire este variată în funcție de tipul de finalitate ce se învață (cunoștințe, capacități, atitudini, deprinderi ș.a.), de modificările comportamentale ce se așteaptă, de antrenarea aspectului motivațional, de realizarea transferului. Toate acestea justifică *planificarea învățării* (analiza și ordonarea capacităților prealabile), *conducerea ei*, *organizarea condițiilor externe pas cu pas*, *comunicarea cu elevii*, *alegerea mijloacelor de realizare a instruirii*, pînă la *evaluarea realizării obiectivelor învățării*, chiar dacă activitatea de proiectare desfășurată nu se bucură de prea multă simpatie în rîndul profesorilor. *Planificarea acțiunilor* este necesară ca o *condiție de bază a optimizării, raționalizării* acestora, deoarece constituie pentru cadrele didactice:

- expresia pregătirii psihopedagogice și afirmării creativității didactice;
- cadrul la care se poate raporta și evaluarea acțiunii, a rezultatelor, în termeni de eficiență și eficacitate;
- echilibrează două tendințe extreme constatate în practică: una care respinge proiectarea, afirmînd că intuiția este esențială și alta care cere o maximă rigoare, detaliere. Sau, una care se bazează pe redactarea de proiecte deosebite, dar realizate sub nivel în practică (formalism didactic) și alta contrară (măiestrie didactică);
- privește ansamblul activității didactice, nu numai transmiterea cunoștințelor și aprecierea însușirii.

Un exemplu de *plan de acțiune* pentru îmbunătățirea activității la clasă după Resource Pack: Good Teaching. Successful Learning, Cambridge Education Limited, 2006 este anticipat de următoarele **întrebări**:

- Care este obiectivul principal/rezultatul urmărit? (Care va fi schimbarea observabilă după implementarea planului? Care vor fi evidențele că obiectivul propus a fost atins?).

- Care sunt activitățile necesare pentru atingerea obiectivului/rezultatului? (ex.: Ce voi face eu, ca profesor, diferit față de ceea ce făceam pentru a avea un impact real asupra elevilor?).

- De ce sprijin/resurse am nevoie? (Ce anume? Când? De la cine? Din ce sursă?).

- Care este termenul pentru atingerea obiectivului / obținerea rezultatului? (Mai precis: când voi implementa acțiunile și când voi obține rezultatul dorit?).

- Când va avea loc o evaluare de etapă? (Când planific o activitate de auto-evaluare și/sau o discuție cu un observator extern? De ce dovezi/evidențe voi avea nevoie pentru susținerea acestei evaluări?).

Plan de acțiune:

“1. Obiectiv/Rezultat urmărit: îmbunătățirea modului în care realizez evaluarea continuă a progresului elevilor de la clasa a IV-a în înțelegerea conceptelor predate la matematică pe parcursul semestrului I al anului școlar.

2. Acțiuni

- Voi folosi mai mulți itemi cu răspuns deschis și îi voi include în planificarea activității la clasă;

- Voi folosi activitățile frontale cu clasa pentru a adresa întrebări unui anumi grup de elevi sau unor anumiți elevi;

- Voi crea situații de învățare în care elevii să explice colegilor lor conceptele abordate.

3. Planificare în timp

- Voi începe săptămîna viitoare și voi include una sau mai multe dintre aceste activități în fiecare dintre lecțiile de matematică.

4. Resurse, sprijin necesar.

- Voi solicita posibilitatea de a observa un alt profesor din școală pe parcursul unei lecții de matematică. Voi solicita șefului de catedră să asiste la cel puțin o oră pe lună la clasa mea.

5. Revizuire.

- Voi realiza un scurt raport de auto-evaluare la fiecare două luni și îl voi discuta cu șeful de catedră în octombrie și decembrie.

Prin urmare, autorul confirmă: „învîrtind ‘Cercul lui Deming’ în relația mea cu elevii, în demersul didactic, generez calitate. Scopul evaluării/autoevaluării este îmbunătățirea calității, adică îmbunătățirea rezultatelor; nu evaluez/autoevaluez doar ca să constat, ci să trec la etapa de îmbunătățire”.

Variatele sensuri date acțiunii profesorului de pregătire cît mai rațională, complexă pentru a crește eficiența lecției sau a altei activități didactice reflectă *diversitatea modalităților de concepere și concretizare*, acentul pus pe un aspect sau altul încît disputa terminologică poate fi obiectul unui studiu în sine. O problemă de esență constituie utilizarea unui limbaj specific tematicii, E. Joița (p.143 – 145) marcînd distincții la nivelul termenilor **“planificare” – “proiectare”**:

Planificare	Proiectare
- „a proiecta” sau „a planifica”?	
Relația nu este de opoziție, ci una de la general la particular, de la global la secvențial, eșalonat.	
Planificarea se adresează rezolvării scopurilor, obiectivelor generale și specifice, conținuturilor școlare, organizării etapelor mari ale procesului de învățămînt, evaluării sumative (trimestre, ani școlari, cicluri de învățămînt) și are un caracter	Proiectarea vizează specific activități delimitate (predarea–învățarea–evaluarea unui capitol, sistem de lecții, o lecție, o secvență de lecție); detalierea poate merge până acolo, încât să fie prefigurați pașii, operațiile, acțiunile delimitate ale

relative unitar, stabil, fiind și o problem de decizie centrală, de politică educațională, a învățămîntului.

Planificarea are în vedere globalitatea prevederii, realizării scopurilor instruirii.

profesorului și elevilor, conform obiectivelor operaționale sau neoperaționale (prin metoda scenariului sau prin design instrucțional – R. M. Gagne). *Proiectarea* este operațională, din perspectiva profesorului (identifică elemente și acțiuni, analizează, evaluează, organizează, corelează, stabilește strategii, formulează sarcini concrete, raportează la criterii, coordonează, elaborează) și a elevilor (acțiuni, operații conform obiectivelor, sarcinilor date, finalizate în comportamente cognitive).

„plan de lecție” sau „proiect de lecție”?

Planul de lecție pune accent pe prevederea scopurilor (informativ, formativ, educativ), conținutul de transmis, structura, etapele și timpul necesar, metodologia de predare, conform unui model relativ fix de concepere, de unde și obligația respectării, îndeplinirii lui.

Proiectul de lecție evidențiază modul cum devin operaționale conținuturile, cum se utilizează metodele și mijloacele, cum participă elevii, care sînt acțiunile de predare și învățare, cum se aplică variantele strategice, cum profesorul devine managerul acțiunilor de învățare, în loc de transmițător dominant, care sînt efectele evaluării continue;

„proiect de activitate didactică”?

Nu, pentru că trebuie precizat nivelul la care se realizează activitatea – an școlar, trimestru, capitol, lecție, secvență, activitate extrașcolară de un anumit tip.

„scenariu”?

Este o metodă de concepere și prezentare a desfășurării unei activități delimitate, cu prevederea detaliilor regizorale”, în variante strategice, metodologice. Deci, cel mult poate fi o parte a unui proiect – desfășurarea (detaliată);

„proiect” sau „schiță, schemă, intenție de activitate”?

Potrivit sensului comun „schița de proiect (plan)” desemnează doar

însurarea elementelor principale ale conceperii respectivei activității (din partea introductivă și din desfășurare), aspect care este caracteristic profesorului cu experiență.

Sensul etimologic conduce la raportarea la alt termen utilizat – „*design al instruirii*”, dat de către psihologi (R. M. Gagne, L. Briggs, 1977), pornind de la analiza condițiilor învățării eficiente, de la abordarea ei sistemică (engl. „design” – desen, schiță, plan, proiect, machetă, alcătuire generală, intenție, alegere; lat. „designare” – a trasa, a ordona, a indica).

În nici un caz, **proiectarea** didactica nu trebuie confundată cu **planificarea**. *Relația* dintre cele două acțiuni nu este una de opoziție, ci de adecvare, *de trecere de la general la particular, de la global la secvențial, în mod eșalonat*.

Astfel: *Planul de lecție* – pune accentul: pe prevederea scopurilor (informativ, formativ, educativ), pe conținutul transmis (menționat în mod detaliat), pe structura lectiei, etapele instruirii și timpul necesar, pe metodologia de predare (defalcat pe fiecare eveniment al instruirii) – toate acestea conform unui model relativ fix de concepere, de unde și obligația respectării planului exact așa cum a fost conceput.

Planul de lecție este îndeosebi o proiectare prin conținut și pentru conținut. Planul trebuie respectat întrutotul.

Proiectul de lecție (centrat pe obiective, care devin realitate sub efectul activității profesorului) evidențiază modul cum devin operaționale conținuturile, cum se utilizează metodele și mijloacele, cum participă elevii, care sunt acțiunile de predare și învățare, cum devine profesorul managerul acțiunii didactice, care sunt modalitățile de evaluare preconizate, toate acestea la modul anticipativ.

Proiectul este o schițare (desenare, creionare) a instruirii prin obiective, procedându-se la o abordare

sistematică ce asigura eficiența managerială a procesului didactic.

Proiectul oferă posibilitatea ajustării din mers, în funcție de context și imprevizibil.

Deaceea pentru sporirea eficienței actului de instruire și educație, literatura pedagogică a acreditat termenul de design instrucțional (design al instruirii), prin care se înțelege actul de anticipare, de prefigurarea demersului didactic în scopul de a asigura o desfășurare eficientă a procesului de învățămînt (D. Sălăvăstru, 1999, p. 123). După R. Gagné, L. Briggs importanța designului instrucțional pentru optimizarea activității de predare-învățare-evaluare are la bază faptul că „învățarea trebuie să fie planificată și nu întâmplătoare, astfel încît fiecare persoană să ajungă cît mai aproape de obiectivele folosirii optime a talentelor sale, să trăiească o existență pleneră și să se integreze în mediul fizic și social. Instruirea planificată își propune să-l ajute pe fiecare individ să se dezvolte cît mai mult în propriile sale direcții” (R. Gagné, L. Briggs, 1977).

Astfel, conform lui C. Cucuș (2002, p.312), autorii circumscriu planificarea activității didactice care trebuie să întrunească o serie de caracteristici/cerințe:

- planificarea instruirii trebuie să fie făcută pentru fiecrae individ uman în dezvoltarea sa de la stadiul de la copil pînă la cel de adult;
- designul instrucțional cuprinde faze care sînt atît de ordin imediat, cît și de durată (lecția sau planificarea de lungă durată);
- proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoașterea modului în care învață ființele umane (condiții ale învățării).

Analiza principiilor fundamentale ale designului instruirii și educației ne conduce la concluzia că succesiunea de operații ce ghidează comportamentul de

proiectare și realizare a activității didactice, respectiv, succesiunea etapelor anticipate cu o anumită probabilitate de către profesor sugerează existența unei logici a proiectării activității didactice, deci, a unei structuri raționale și coerente, care îi permite profesorului să organizeze și să aplice cele proiectate.

În funcție de orizontul de timp luat ca referință, proiectarea pedagogică poate fi: **globală și eșalonată**.

Proiectarea globală - are ca referință o perioadă mai mare de instruire (ciclu, an de studiu) - operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare mai largi - se concretizează în planuri de învățământ și în programe analitice. Pentru învățământul preuniversitar această proiectare este realizată la nivelul ME (ministerului), iar pentru învățământul universitar este doar coordonată de minister. Proiectarea globală se concentrează în elaborarea:

1. planului de învățământ - documentul oficial care stabilește ariile curriculare, obiectele de studiu și succesiunea lor pe ani școlari, dar și resursele de timp necesare abordării acestora;

2. programei școlare/curricula - document ce detaliază conținutul procesului instructiv-educativ la o disciplină. Programa școlară/curricula precizează: competențele și subcompetențele ce trebuie realizate; conținuturile, repartizate pe teme, subteme; standarde curriculare de performanță;

3. manuale școlare - dezvoltă și concentrează conținutul programei/curriculumului prin întrebări, exerciții, probleme. Manualul este un instrument de lucru pentru elevi, iar pe profesor îl orientează în conceperea fiecărei activități de predare-învățare-evaluare.

Proiectarea eșalonată - se raportează la trei planuri temporale (an școlar, semestru școlar, lecție) - se adresează unei discipline de învățământ - se concretizează în plan de

lecție, proiect de tehnologie didactică, fișa tehnologică sau scenariul didactic. *Proiectarea esalonată* se realizează de către cadrul didactic pe trei dimensiuni temporare: a. anul școlar - (*planificarea anuală/ proiectarea de lungă durată/ proiect tematic de perspectivă*); b. ora școlară (proiectul didactic) care se concentrează în :

- *proiectarea de lungă durată/ proiect tematic de perspectivă* ce constă din : unități de conținut, subcompetențe ale fiecărui conținut (modul) ; repartizarea materiei pe lecții ; selectarea mijloacelor instructionale și stabilirea lecțiilor de evaluare care vor demonstra posesia subcompetențelor ;

- *proiectarea de scurtă durată/a lecției/a unei activități instructiv-educative* concrete ce vizează crearea designului unei activități educative concrete, fază în care profesorul anticipează procesul, realizând un act de creație.

Așadar, *proiectarea didactică* este o activitate complexă, un proces de anticipare a ceea ce dorește profesorul să realizeze împreună cu elevii în cadrul unei lecții, sistem de lecții, temă pe parcursul întregului an școlar, pentru realizarea obiectivelor programei. (I. Jinga, 1998, p.397).

Orice proiect didactic are, practic, caracter de document administrativ deoarece asociază – prin particularizare – elementele programei școlare/curricula (obiective de referință/competențe, conținuturi, activități de învățare) cu acele resurse de timp și materiale considerate adecvate predării.

Eficiența activității didactice și educaționale depinde de corelarea între proiectarea globală și cea esalonată, de unitatea între obiectivele, conținuturile, metodele, mijloacele și formele de organizare și evaluare a procesului educațional.

Concluzii:

-orice demers unitar și coerent cuprinde momente de reflecție, de proiectare și planificare a acțiunilor. Anticiparea activității se bazează pe promovarea „gîndirii previzionale”;

- oricare ar fi dimensiunea activității pe care o anticipează, *proiectele* reprezintă *condiția și premisa* unui demers reușit;

- pentru fiecare etapă, *proiectul anticipează ceea ce trebuie și ceea ce poate fi prevăzut*, fără omisiuni, dar și fără introducerea formală a unor anticipări lipsite de utilitate reală;

- *proiectele au valoare de ghid în cîțiunea învățătorului*, solicitînd din partea acestuia capacitate de reconsiderare a demersului anticipat atunci cînd situații reale o impun.

În consecință, demersul anticipativ este corelat cu *două moduri de abordare a procesului didactic*, considerîndu-l:

✚ „*act de creație*”, *inedit, nerepetabil*, bazat pe decizii adoptate „ad-hoc”, al „*inspirației de moment*”

✚ *ansamblu de proceduri, tehnici*, concepute și realizate conform unor norme enunțate de teoria pedagogică.

Aceste orientări conduc la concluzii și comportamente didactice nuanțate.

Dincolo de aceste abordări externe, *activitatea didactică se prezintă atît ca proces rațional reglementat prin norme, cerințe, cît și ca activitate cu caracter creativ*. Unele reprezintă acțiuni și tehnici care „se învață”, iar altele care, în modul de realizare, comportă variații, uneori destul de mari, și care sînt dependente de capacitatea creativă a învățătorului. În acest fel, cele mai multe moduri de lucru se prezintă, în orice moment, ca *sinteză, aliaj al unor*

cunoștințe pedagogice și abilități formale, al experienței acumulate și al atitudinii vreoare, ca expresie a dorinței firești de a ameliora activitatea, de a o inova și de a o realiza cât mai adecvat scopurilor vizate.

7.2 Proiectarea tradițională și proiectarea curriculară

Proiectarea tradițională, de tip didacticist, reprezintă un model centrat asupra *conținuturilor*, respectiv asupra acțiunii de *predare* subordonând *obiectivele*, *metodologia* și *evaluarea* într-o logică proprie „învățământului informativ”, care suprasolicitează transmiterea de cunoștințe, dirijarea exclusivă a instruirii, unilateralizarea procesului de formare a elevilor (S. Cristea, p. 310).

Structura acestui model de proiectare întreține, pe de o parte, presiunea *conținutului* în raport cu *obiectivele – metodologia – evaluarea*, ceea ce conferă sarcinii didactice/educative un sens nediferențiat, dependent (aproape) exclusiv de valorile implicate în acțiunea de *predare*.

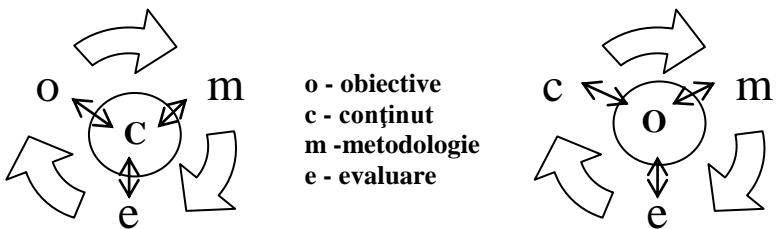
Pe de altă parte, această structură menține relațiile dintre elementele componente ale activității didactice/educative subordonate *conținutului* (*obiectivele – metodologia - evaluarea*) pe o coordonată aleatorie, care exclude posibilitatea *reglării - auto-reglării* proiectului pedagogic, mesajului educațional, repertoriului comun (profesor-elev), comportamentului de răspuns al elevului, circuitelor de conexiune inversă (externă-internă) .

Proiectarea curriculară, promovată la nivelul didacticii (post)moderne, este centrată asupra obiectivelor activității de instruire/educație, urmărind, cu prioritate, optimizarea raporturilor de *corespondență pedagogică* între elementele componente (*obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*), între acțiunile de *predare-învățare-evaluare*, subordonate *finalităților* angajate la nivel de sistem și de proces.

Structura acestui model de proiectare valorifică rolul central acordat obiectivelor pedagogice, urmărind realizarea unui învățământ care vizează *formarea-dezvoltarea* optimă a elevului prin valorificarea tuturor *resurselor* de *(auto)educație/(auto)instruire*. O asemenea structură presupune instituționalizarea unui anumit sistem de formare inițială și continuă a educatorilor, care devine funcțional în contextul oricărui proiect pedagogic.

Modelul de proiectare curriculară avansează o nouă structură a activității de instruire/educație a cărei consistență susține corespondența *obiective - conținuturi – metodologie - evaluare*, interdependența acțiunilor de *predare-învățare-evaluare* și deschiderea acestora spre (auto)perfecționare, posibilă și necesară în cadrul unui *sistem adecvat de formare a cadrelor didactice*.

Concepțiile generale de proiectare tradițională și proiectare curriculară pot fi demonstrate grafic prin figura alăturată:



Sorin Cristea (1996) distinge modelul modern sau curricular al proiectării pedagogice de vechiul **model, tradițional sau didacticist** și sugerează o analiză comparativă, în funcție de următoarele aspecte:

- este centrat pe conținuturi, îndeosebi pe acțiuni specifice procesului de predare;

- conținuturile își subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică într-o logică a „învățămîntului informativ”;

- relațiile dintre elementele activității didactice sunt întâmplătoare, disparate, nediferențiate și nedefinite pedagogic, stabilindu-se mai ales sub presiunea conținutului și sarcinilor de predare;

- întreține dezechilibre în formarea formatorilor – inițială și continuă- între pregătirea de specialitate (predominantă și adesea monodisciplinară) și pregătirea psihopedagogică.

Modelul curricular al proiectării pedagogice:

- este centrat pe obiective și propune acțiuni specifice procesului complex de predare-învățare-evaluare;

- punctul de plecare îl constituie obiectivele stabilite pentru elev în spiritul unui învățămînt formativ, bazat pe valorificarea potențialului de (auto)instruire – (auto)educație al fiecărui elev/student;

- între toate elementele activității didactice (obiective, conținut, metodologie, evaluare) se stabilesc raporturi de interdependență, determinate de rolul centrat al obiectivelor pedagogice;

- accent se pune pe activitatea elevului ;

- sînt îmbinate cele trei forme de organizare a activității didactice (frontală, în grup, individuală) ;

- accent se pune pe cunoștințele funcționale.

De reținut faptul, **că pe modelul curricular se fundamentează proiectarea pedagogică, deci și proiectarea didactică din Republica Moldova, în contextul învățămîntului formativ.**

7.3 Desgn-ul instrucțional

Privită sub raport tehnic, proiectarea activității didactice implică determinarea acțiunilor și operațiilor pe

care le presupune această activitate. Este ceea ce evocă sintagma de design instrucțional consacrată, în principal, de R. Gagné și L Briggs (1977)-*Principii de design*. Conceptul definește acțiunea de proiectare, prefigurare a ceea ce se cere sau îți propui să realizezi, în anumite circumstanțe, valorificând anumiți factori și, pe aceeași bază, adoptând strategiile de lucru adecvate.

Teoria și practica designului s-au constiuit prin aplicarea principiilor praxiologiei la activitatea didactică și pornind de la ideea că această activitate poate fi optimizată dacă este abordată în termeni de eficiență.

Dacă conținutul proiectării după Romiță Iucu () include un *algoritm aproximativ*:

1. ***Precizarea intențiilor urmărite:***

- identificarea scopurilor;
- identificarea obiectivelor generale;

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

- disponibilitățile psihologice de învățare ale elevilor/studentilor,
- starea de pregătire a elevilor/studentilor;
- specificul particularităților de vârstă ale elevilor /studentilor;

3. ***Organizarea conținutului procesului de instruire și educație***

4. ***Definirea obiectivelor operaționale:*** - enunțarea comportamentelor observabile, a performanțelor minim acceptate, pe care trebuie să le probeze elevii la finele activității;- stabilirea activității de instruire- învățare care include o serie de decizii educaționale cu privire la tipurile de învățare și la modalitățile de lucru (expozitiv; dialogat; activitate individuală; metode și procedee mijloace de învățământ).

5. ***Stabilirea modalităților de evaluare:***

- Formativă.
- Sumativă.
- Predictivă.

Atunci, se constată că în proiectarea activității didactice semnificativă este **conexiunea elementelor componente de bază: obiective, conținut, strategie, evaluare**. Potrivit corelației acestor elemente, *rezultă nivelurile de proiectare și variante strategice cu un grad progresiv de detaliere*: de la planificarea anuală la proiectarea lecției (I. Jinga, 398). Relația între nivelurile la care se proiectează realizarea instruirii este o relație de la general (planificarea globală, pe un ciclu sau an școlar) la particular (pînă la proiectul lecției), prin intermediul programelor școlare (proiectate după modelul curriculum-ului), sub forma unor planificări eșalonate, de parcurgere în timp, progresiv, delimitat a obiectivelor și conținutului.

Calitatea proiectării depinde de formarea, maturizarea, perfecționarea competențelor profesorului. Astfel, proiectarea corespunde căutării/găsirii răspunsurilor la întrebări de bază: *ce se urmărește? cu ce resurse? în ce condiții? ce se vehiculează? cum se realizează? cine participă? în cât timp? cum se vor cunoaște rezultatele? ce consecințe rezultă pentru ameliorarea și continuarea acțiunii?* Iar designul instrucțional implică răspunsuri întemeiate la o suită de întrebări, într-o anumită înlanțuire, pornind de la precizarea a ceea ce trebuie realizat, continuînd cu mijloacele prin care se realizează ceea ce se dorește și încheind cu consatrea rezultatelor obținute. Procesul poate fi reprezentat prin: • o suită de întrebări; • precizarea căilor prin care se răspunde la acestea, de felul următor:

- Ce trebuie de realizat?- face necesară precizarea obiectivelor educaționale;

- Prin ce mijloace?- face necesară analiza resurselor de orice natură (umane, materiale, conținut, timp de învățămînt);
- În ce mod, pe ce căi ? Cum ?. conceperea proceselor de predare-învățare ;
- Cum știm dacă s-a realizat ceea ce trebuia ?- eliberarea probelor de evaluare a rezultatelor.

Autorii literaturii pedagogice avansează un algoritm procedural din patru întrebări esențiale, ce vor contura **etapele proiectării didactice** (Jinga, Negreț, 1994, p.148–190):

1. Ce voi face? vizează **obiectivele educaționale:**

- stabilește ce trebuie să știe sau și/ să facă elevul la sfîrșitul activității didactice; compară ceea ce-și propune să realizeze cu programa școlară, precizînd performanțele maxime așteptate; apreciază dacă obiectivele sunt realizabile în timpul disponibil.

2. Cu ce voi face? trimite către **resursele educaționale:**

- selecționarea conținutului activității (cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități, capacități, atitudini); analiza caracteristicilor elevilor, cu accentul pe nivelul lor de pregătire, capacitatea de învățare și motivația învățării; analiza condițiilor materiale.

3. Cum voi face? stabilește **strategiile educaționale:**

- alegerea metodelor și procedeelelor; selectarea materialelor didactice; stabilirea combinației celei mai potrivite a metodelor și mijloacelor.

4. Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut ?/Cum voi măsura ce am realizat din ce mi-am propus?

- conturarea **metodologiei de evaluare** a eficienței activității desfășurate: validarea, verificarea cunoștințelor funcționale; evaluarea comportamentelor de învățare.

Cele cîteva răspunsuri vor contura etapele proiectării didactice.

Prima etapă se referă la *operația de stabilire a obiectivelor educaționale* ale lecției. Precizarea corectă a obiectivelor reprezintă condiția fundamentală a proiectării corecte a activității. Este obligatoriu ca obiectivul educațional să vizeze delimitarea unei conduite sau achiziții educative, care să fie redată în termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete.

Profesorul trebuie să țină cont de o serie de condiții în elaborarea obiectivelor operaționale (L.Vlăsceanu, Proiectarea pedagogică-în curs de pedagogie, București, 1988, p257):

a. un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă în urma instruirii elevului;

b. obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliți, prin utilizarea unor «verbe de acțiune » ;

c. fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o asociație sau o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte;

d. un obiectiv va fi elaborat și exprimat în cît mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;

e. obiectivele să fie integrate și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

După R. Gagné – scopul unui curs trebuie să aibă în vedere ceea ce va ști elevul după lecție și nu ceea ce face în timpul ei.

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei pași descriși de Mager:

- identificarea performanței finale pe care instruirea încearcă să o realizeze;
 - descrierea condiției esențiale în care ar trebui să se producă respectivul comportament;
 - descrierea nivelului de perfecționare a performanței .
- (C Cucuș, Pedagogie, 2003, p. 316)

Etapa a doua a proiectării vizează *stabilirea resurselor educaționale*, ce se constituie din operații de delimitare a conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale, care condiționează buna desfășurare a procesului (spațiu, timp, mijloace materiale):

- resurse materiale – manuale, texte auxiliare (culegeri, antologii, enciclopedii, tabele, planșe, hărți, etc.), materiale didactice, mijloace audiovideo, locul de desfășurare etc.

- resursele umane- elevul cu personalitatea sa, motivația, capacitățile de învățare și exprimare, profesorul cu experiența sa, influențele comunității ;

- resurse procedurale – forma de organizare a clasei, modalități (metode) de organizare a activității, metode de învățare, metode de predare și alocarea de timp.

Conținutul trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative și cele formative. Un profesor trebuie să-l învețe pe elev exact ceea ce poate elevul și are realmente nevoie.

A treia etapă a proiectării se referă la *stabilirea strategiilor didactice* optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activității didactice. Strategia selectării celor ”Trei M » (Metode, Materiale, Mijloace) trebuie centrată pe îmbinare și dozaj, pe adecvare și eficiență.

Elaborarea strategiilor didactice presupune :

- determinarea tipului de lecție adecvat obiectivelor stabilite și duratei lecției ;
- alegerea formelor de organizare ;
- selectarea metodelor de predare-învățare ;
- alegerea mijloacelor de învățămînt necesare;
- combinarea conținuturilor, formelor, metodelor și mijloacelor în strategii didactice centrate pe formarea de competențe;
- imaginarea scenariului activității didactice în ansamblu.

A **patra etapă** a proiectării didactice vizează **stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării**. Proiectul didactic este bine format dacă stabilește de la început o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse. Evaluarea trebuie să vizeze raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate (obiectivele).

Algoritmul proiectării didactice la nivel micro-proiectarea didactică- înseamnă relaționare și interrelaționare între obiectivele operaționale, strategii de instruire și autoinstruire și strategiile de evaluare, presupunînd elaborarea unor documente utile cadrului didactic și elevului în desfășurarea activității instructiv-educative.

Reforma curriculară amplifică responsabilitatea cadrului didactic în conceperea și organizarea activităților instructiv-educative. Profesorului i se solicită competențe de derivare a obiectivelor operaționale, o imagine sistemică asupra întregului curriculum corespunzător unui an de studiu, pentru a putea realiza corelațiile necesare. De aceea se face apel la **unități de învățare**, înțelese și concepute ca structuri didactice deschise și flexibile, cărora le sînt

asociate unități de conținuturi instructiv-educative și care au următoarele caracteristici:

- sînt coerent, din punctul de vedere al obiectivelor educaționale vizate și determină formarea la elevi a unor comportamente dezirabile specifice, grație integrării unor obiective de referință;

- au coerența internă, respectiv sunt unitare din punctul de vedere al conținutului tematic, al conținutului pe care îl înglobează;

- se desfășoară în mod sistematic și continuu, în mai multe secvențe de instruire, pe o anumită perioadă de timp;

- se finalizează prin evaluare sumativă.

Coerența optimă a celor patru etape fundamentale în proiectarea unei lecții va asigura organizarea optimă a lecției în funcție de obiectivele schițate, de resursele pe care le avem la dispoziție, de strategiile didactice, de formele și metodele de evaluare, în perspectiva unor moduri eficiente de realizare.

Așadar, *realizarea unui proiect didactic se bazează:*

- » pe cunoașterea etapelor de bază ale proiectului didactic (cele cinci etape / elemente de baza) și pe etapele procedurale ale acestuia (cele patru întrebări/etape)

- » pe cunoașterea și stăpînirea principiilor didactice

- » pe cunoașterea și stăpînirea tehnologiei didactice (metode și mijloace)

- » pe cunoașterea clasei de elevi (lecția este diferită de la o clasă la alta)

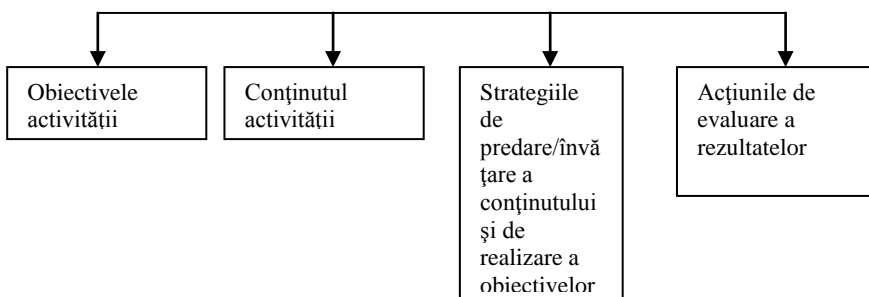
- » pe gîndirea creatoare și capacitatea de anticipare a profesorului.

Așadar, în acest sens designul prefigurează grila, cadrul general al acțiunilor de proiectare a diferitelor laturi și componente ale activității de învățămînt, oricare ar fi natura lor (activitate managerială sau proces de instruire). Deasemenea, designul instrucțional presupune și

identificarea principalelor fenomene (acțiuni, situații) pe care le comportă activitatea de învățămînt și care urmează să fie avute în vedere în proiectarea acesteia, chiar dacă nu sînt în egală măsură programabile.

7.4 Niveluri ale proiectării didactice

În unitățile anterioare am determinat că **predarea** reprezintă activitatea profesorului de organizare și conducere a ofertelor de învățare care are drept scop facilitarea și stimularea învățării eficiente la elevi în consonanță cu anumite norme-reguli ce trebuie urmate. Normele care orientează activitatea de proiectare, ca de altfel orice sistem de norme privind diverse tipuri de activități, reprezintă răspunsuri la întrebările de felul: Ce?, De ce ?, Unde ?, Cînd ?, În ce fel ? ș.m.d. Din perspectiva acestor considerații, cu funcție de principii ale proiectării activității didactice, se poate concluziona că activitatea de instruire-învățare devine cu atît mai rodnică cu cît este mai temeinic și minuțios pregătită, anticipată. În esență, proiectarea activității didactice se constiuie ca ansamblu de procese și operații de anticipare a acesteia, asigurîndu-i un caracter mai sistematic, rațional și o eficiență mai sporită. Ea privește operații de construcție și organizare a următoarelor componente ale actului didactic, precum și a relațiilor dintre acestea:



Demersul anticipativ în activitatea didactică privește *proiectarea demersului didactic*:

- ❖ Proiectarea calendaristică/de lungă durată/proiect tematic de perspectivă
- ❖ Proiectarea pe unități de conținut (sisteme de lecții)
- ❖ Proiectarea lecției

Proiectarea demersului didactic este acea activitate desfășurată de profesor/învățător, care constă în anticiparea etapelor și a acțiunilor concrete de realizare a predării. Proiectarea demersului didactic presupune:

- ***lectura personalizată a Curricula modernizate;***
- ***planificarea calendaristică/ proiect tematic de perspectivă;***
- ***proiectarea lecțiilor.***

Lectura personalizată a programei și manualelor școlare se referă la dreptul și responsabilitatea cadrului didactic de a lua decizii proprii în legătură cu modalitățile optime de creștere a eficienței activităților instructiv-educative.

Noul Curriculum național accentuează faptul că documentele de proiectare didactică sunt instrumente de interpretare a Curricula care asociază într-un mod personalizat elementele programei –competențe specifice, subcompetențe, conținuturi, activități de învățareși evaluare – cu alocarea de resurse (metodologice, temporale și materiale) considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an școlar.

În acest sens, programa școlară – element central în realizarea proiectării didactice – nu este privită ca “tabla de materii” a manualului sau ca un element de îngrădire pentru profesor. Ea reprezintă un document reglator în sensul că stabilește obiective, adică țintele ce urmează atinse prin intermediul activității didactice. Programele claselor I-IV se citesc pe orizontală în succesiunea următoare: competențe

specifice-subcompetențe-conținuturi-activități de învățare/evaluare.

În programa școlară, fiecărei competențe specifice îi sunt asociate subcompetențe. Atingerea subcompetențelor se realizează cu ajutorul conținuturilor, care se regăsesc în ultima parte a programei. Profesorul poate opta pentru folosirea activităților de învățare recomandate prin programă sau propune alte activități adecvate condițiilor concrete din clasă (exemplele din programă au caracter orientativ, de sugestii, și nu implică obligativitatea utilizării numai a acestora în procesul didactic).

În programele școlare valabile la nivel national, obiectivelor-cadru le sunt asociate obiectivele de referinta, care se ating cu ajutorul conținuturilor, prezentate în ultima parte a programei. Cadrul didactic poate opta pentru activitățile specificate în programă sau poate imagina altele, adecvate condițiilor pedagogice concrete. Activitățile de învățare se construiesc prin corelarea obiectivelor de referință/competențelor specifice cu conținuturile și sînt orientate spre un anumit scop educational, corelat cu tema activității.

Noua proiectare curriculară la nivel macro, presupune trecerea de la o succesiune fixă a conținuturilor existente în manuale unice la autentice practici didactice reflexive, la demersuri didactice personalizate, la valorificarea personalizată a programei școlare, la citirea personalizată a manualelor școlare alternative, la selectarea și structurarea conținuturilor de către profesor.

La nivel micro, proiectarea didactică înseamnă relaționare și interrelaționare între obiectivele operaționale, strategii de instruire și autoinstruire și strategiile de evaluare, presupunînd elaborarea unor documente utile cadrului didactic și elevului în desfășurarea activității

instructiv-educative, pe care le vom descrie detaliat în cele ce urmează.

Sintetizând cele relatate anterior cu referire la lectura personalizată a programelor școlare /a curricula școlară putem constata: În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice este demersul didactic personalizat, iar instrumentul acestuia este **unitatea de învățare/de conținut (module)**. Demersul personalizat exprimă dreptul profesorului - ca și al autorului de manual - de a lua decizii asupra modalităților pe care le consideră optime în creșterea *calității* procesului de învățămînt, respectiv, *răspunderea* personală pentru a *asigura* elevilor un parcurs școlar *individualizat*, în funcție de condiții și cerințe concrete.

Planificarea calendaristică/ proiect tematic de perspectivă (orientativă, de lungă durată/) a activităților de predare-învățare face parte din activitatea de programare, organizatoare a conținuturilor. Reprezintă un demers care, în esență vizează:

- gestionarea timpului de învățămînt atribuit predării unui obiect de învățămînt la un anumit an de studii;
- anticiparea ritmului de parcurgere a conținutului programei, cu eficiență maximă.

Cu alte cuvinte, oferă învățătorului o perspectivă a predării disciplinei respective, o viziune de ansamblu asupra aceea ce are de făcut pe parcursul perioadelor menționate.

Determinat de locul său în acțiunea de anticipare a activității, realizarea proiectului anual presupune:

- ✚ Definirea scopurilor generale, instructiv-educative, urmărite în predarea disciplinei;
- ✚ Analiza structurii conținutului și delimitarea unităților mari (capitole, teme), succesiunea acestora în conformitate cu logica internă a disciplinei și cerința

corelării cu conținuturile altor obiecte de învățămînt, precum și cu condițiile de realizare;

- ✚ Stabilirea ritmului de parcurgere a materiei, precizîndu-se numărul de ore atribuit fiecărei unități;
- ✚ Distribuirea timpului de învățămînt pe activități de predare a materiei, recapitulare și sinteză, evaluare a rezultatelor.

Planificarea dată se realizează de cadrul didactic și este aprobată de administrația școlii, fiind precedată de o analiză pentru a aprecia:

- timpul mediu necesar clasei de elevi pentru a realiza sarcinile de învățare corespunzătoare obiectivelor și pentru a atinge performanțele anticipate;
- tipurile de strategii adecvate pentru dirijarea învățării elevilor;
- tipurile de activități și eșalonarea lor în timp;
- succesiunea probelor de evaluare formativă și sumativă.

Atenție ! Planificarea calendaristică nu este un document administrativ, ci un instrument de interpretare personală a Curricula care administrează disciplina curriculară !

Elaborarea unei planificări calendaristice presupune:

- citirea atentă a Curricula la disciplina școlară;
- stabilirea succesiunii de parcurgere a conținuturilor;
- corelarea fiecărui conținut în parte cu subcompetențele vizate;
- verificarea concordanței traseului ales de profesor cu resursele didactice de care dispune (îndrumătoare, ghiduri metodice etc);
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare conținut.

Proiectarea de lungă durată/ proiect tematic de perspectivă se compune din : unități de conținut, competențe

specifice, subcompetențe ale fiecărui conținut (modul);
 repartizarea materiei pe lecții; selectarea mijloacelor
 instructive și stabilirea lecțiilor de evaluare care vor
 demonstra posedarea subcompetențelor

**Exemplu de tabel cu repartizarea conținuturilor pe clase
 și unități de timp (orientativ)**

Clasa	Unități de conținut (module)	Numărul de ore
I	1	8 ore
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
II		
III		
IV		

Exemplu: Competențele specifice disciplinei

- CS 1: Identificarea și utilizarea
- CS 2: Aplicarea.....
- CS 3: Rezolvarea și formularea.....
- CS 4: Explorarea/investigarea.....

Exemplu de proiectare tematico-calendaristică (de lungă durată) orientativă pentru clasele I-IV

Clasa I

Subcompetența SC		Conținuturi	Nr. ore	Data	Resurse didactice	Tema pt. acasă/observații
1.1. Recunoașterea.	I		8 ore			
	1		1			
	2	<i><u>Evaluare inițială</u></i>	1			
	3		1			
	4		1			
	5		1			
	1.2. Identificarea	6		1		
7			1			

Explicarea.....
Aplicarea.....

Pentru aceste exemple:

- *în rubrica unități de conținut* apar inclisiv detalieri de conținut necesare în explicarea animurilor parcurgeri, respectiv la cuplarea lor la baza proprie de cunoaștere a elevilor; acesta trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative și cele formative.

- *în rubrica competențele specifice disciplinei* se trec exact competențele specifice disciplinei di curriculumul pe discipline;

- *în rubrica subcompetențe* se trec numerele subcompetențelor din curriculumul disciplinar;

- *în rubrica mijloace instrucionale* de trec resursele necesare: manuale, fișe individuale, caite, mape pentru colectarea informațiilor, planșe etc. Etapa dată se constituie din operații de analiză a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale, care condiționează buna desfășurare a procesului. Conform curriculumului modernizat, profesorul are libertatea de a avea o viziune proprie în ceea ce privește formele de organizare a clasei, mijloacele de învățămînt, alocare de timp, precum și orice alte elemente pe care le consideră utile în derularea scenariului didactic.

Profesorul trebuie să realizeze o analiză detaliată a principalelor categorii de resurse implicate în desfășurarea activității: resurse umane-elevul (trăsături de personalitate, interese, trebuințe de învățare), profesorul; resurse de conținut didactic-ansamblul valorilor educaționale (cunoștințe, capacități, atitudini) ce fac obiectul procesului de predare-învățare; resurse de ordin material-materiale didactice și mijloace tehnice care pot contribui la

eficientizarea activității; locul desfășurării activității; timpul disponibil pentru activitatea didactică.

- în *rubrica evaluări realizate la finele clasei care vor demonstra posedarea subcompetențelor* se indică și menționează instrumentele sau modalitățile de evaluare recomandate de curriculumul disciplinar sau altele la discreția profesorului.

Proiectarea activității de evaluare se realizează concomitent cu proiectarea demersului de predare/învățare și în deplină concordanță cu acesta. Câteva întrebări utile în proiectarea instrumentelor de evaluare sunt următoarele:

- Care sunt competențele din programa școlară, pe care trebuie să le dobândească elevii?

- Care sunt performanțele minime, medii și superioare pe care le pot atinge elevii, pentru a demonstra că au atins aceste competențe?

- Care este specificul colectivului de elevi pentru care îmi propun evaluarea?

- Când și în ce scop evaluez?

- Pentru ce tipuri de evaluare optez?

- Cu ce instrumente voi realiza evaluarea?

- Cum voi proceda pentru ca fiecare elev să fie evaluat prin tipuri de probe cât mai variate astfel încât evaluarea să fie cât mai obiectivă?

- Cum voi folosi datele oferite de instrumentele de evaluare administrate, pentru a elimina eventualele blocaje constatate în formarea elevilor și pentru a asigura progresul școlar al fiecăruia dintre ei?

Reforma curriculară amplifică responsabilitatea cadrului didactic în conceperea și organizarea activităților instructiv-educative. Profesorului i se solicită competențe de derivare a obiectivelor operaționale, o imagine sistemică asupra întregului curriculum corespunzător unui an de studiu, pentru a putea realiza corelațiile necesare. De aceea

se face apel la **unități de învățare**, înțelese și concepute ca structuri didactice deschise și flexibile, cărora le sînt asociate unități de conținuturi instructiv-educative și care au următoarele caracteristici:

- sînt coerent, din punctul de vedere al obiectivelor educaționale vizate și determină formarea la elevi a unor comportamente dezirabile specifice, grație integrării unor obiective de referință;

- au coerența internă, respectiv sunt unitare din punctul de vedere al conținutului tematic, al conținutului pe care îl înglobează;

- se desfășoară în mod sistematic și continuu, în mai multe secvențe de instruire, pe o anumită perioadă de timp;

- se finalizează prin evaluare sumativă.

O unitate de învățare/ de conținut (module) reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor competențe specifice;

- este unitară din punct de vedere tematic;

- se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp;

- se finalizează prin evaluare.

Proiectarea unității de învățare orientează activitatea profesorului pe două coordonate:

1. – corelarea orizontală a elementelor procesului-competențe, conținuturi, resurse materiale și procedurale, evaluare;

2. – corelarea temporală (structura cronologică) a elementelor procesului, care este dată de secvențele modelelor de predare.

Conceptul de unitate de învățare are rolul să materializeze conceptul de demers didactic personalizat, flexibilizînd proiectarea didactică și definind în acest sens

pentru practica didactică premise mai bine fundamentate din punct de vedere pedagogic.

Proiectarea lecției- înseamnă acțiunea de anticipare sau prefigurare a activității ce reprezintă conținutul lecției, corelată cu metodele, procedeele, mijloacele și secvențierea în timp a acestei activități. **Proiectul de lecție** este produsul curricular în care se reflectă „scenariul didactic”, adică felul în care se va desfășura activitatea didactică, astfel încât obiectivele propuse să fie îndeplinite.

Elaborarea **proiectelor de lecție** nu trebuie să fie privită ca o activitate formală, ci, în limitele unei anumite rigori, ea trebuie să încurajeze creativitatea pedagogică a cadrului didactic. De multe ori situații neprevăzute duc la regândirea și reorientarea demersului didactic. În viziune modernă, proiectul de lecție are un caracter orientativ, o structură flexibilă și elastică.

Cum se elaborează un proiect didactic la disciplinele curriculare în corelare cu tipurile de lecții ? Autorii care s-au ocupat de această problemă au precizat un algoritm aproximativ al proiectării lecției.

Pasul 1 : proiectarea conținuturilor pe ansamblu (vezi I. Cerghit, ...) se axează pe consultarea planificării calendaristice, prin raportarea la programă. Este secvența prin care se determină titlul, locul și corelațiile esențiale ale lecției, în suita celorlalte.

Pasul 2 : precizarea finalităților. Mai mulți autori, mai multe deziderate :

a) I. Cerghit pretinde să se stabilească mai întâi *un scop* al lecției, care să exprime sintetic ceea ce trebuie realizat pe ansamblul ei. Exemplificări : „ formarea conceptului de ... ” ; „formarea mândriei patriotice” ; „deprinderea rezolvării problemelor de tip... ” (I. Cerghit), la care noi am putea adăuga „introducerea elevului în domeniul... ” ; „familiarizarea activă a elevului cu ... ” etc.

b) M. Ionescu (1982) consideră necesară și delimitarea *obiectivului didactic fundamental*, care ne va orienta asupra tipului (categoriei) în care se încadrează lecția: predare, consolidare, evaluare etc.

c) Toți autorii sînt de acord că este necesară stabilirea unor *obiective concrete, speciale*, strict axate pe conținutul lecției (de unde și propunerea de a fi denumite *obiective nominale*). Odată stabilite și nuanțate pe categorii (cognitive, afective, psihomotorii), obiectivele trebuie corelate și cu statutul de operaționale sau doar aproximativ operaționale, pentru a ști în ce fel vom urmări realizarea lor : prin măsurare imediată sau prin tatonare (încercare) în timp.

Pasul 3: Analiza resurselor. Autorii care se referă la acest indicator (I. Jinga, I. Negreț-Dobridor, 1982) au în vedere *ce are la dispoziție proiectantul*, pentru realizarea lecției. Resursele pot fi : *de conținut* (pe ce informație, pe ce deprinderi se va sprijini ; din ce își va extrage informația) ; *umane* (cu ce elevii lucrează, la ce nivel se află) ; *materiale* (ce spațiu, ce timp) ; *didactice* (ce aparatură, ce mijloace, materiale didactice, metode specifice sau posibil de adaptat la conținutul lecției, deci cu care se poate aborda conținutul în condițiile date).

Pasul 4: Elaborarea conținuturilor. Analiza literaturii de specialitate evidențiază faptul că într-o lecție, oricare ar fi ea, punerea în ordine a conținuturilor nimalizate reprezintă unul dintre elementele cele mai palpabile și, în același timp, cu o poziție centrală în economia pregătirii profesorului pentru lecție. Acceptînd linia trasată de autori, vom găsi necesare, în interiorul acestei secvențe, două dezixerate de atins, repectiv două activități care le aduc la îndeplinire : a. *Inventarierea* a acestor conținuturi, prin sprijinire pe manual și programă (ce volum de informație rezultă și cîte dintre ele sînt strict noi pentru elevi) ; b. *Plasarea lor într-o structură logică* (care vor avea

rol de idei sau noțiuni-ancoră ; *care* vor trebui explicate mai pe larg, *care* mai sumar ; *în ce fel* se vor înlănțui unele cu altele, potrivit principiului sistematizării și continuității).

Pasul 5 : Elaborarea strategiilor. În procesul didactic, strategia este concepută ca un sistem de metode, procedee și auxiliarele lor, puse în valoare în activitatea de conlucrare dintre educator și educat, în vederea realizării obiectivelor educației. În demersul de față autorii includ în strategie :

- modul de îmbinare a celor 3M (metode, mijloace, materiale didactice) în cadrul lecției pe care o pregătim ;

- modul de conlucrare a celor doi actori ai procesului didactic (educatorul și educatul) pe tot parcursul lecției.

Pasul 6 : Elaborarea instrumentelor de evaluare semnifică anticiparea necesară a felului în care educatorul va evalua atât prestația elevului, cât și propria activitate, prin raportare la nivelul de reușită al lecției. În ce privește elevul, pot fi dezvăluite ca unstrumente de evaluare fie întrebările de sondaj pe tot parcursul lecției, fie teste docimologice diverse, fie lucrări aplicative, fie rezolvări de probleme, exerciții etc. Pentru evaluarea cadrului didactic, la rândul său, instrumentele ce pot fi proiectate se înscriu în două categorii. *Indirecte*, care coincid cu cele aferente evaluării elevului, socotind că rezultatele acestuia din urmă oglindesc și calitatea activității educatorului ; *directe*, constând din : autoanaliză retrospectivă, bazată pe refacerea mentală rapidă a lecției, imediat după terminarea ei.

Încheierea firească a lecției de proiectare trebuie să conștie din însuși **proiectul lecției**. El poate avea o formă mai detaliată sau mai sumară. Forma cea mai detaliată, elaborată în scris, cuprinde două părți distincte : partea generală sau „capul proiectului,, și o parte care detaliază desfășurarea lecției propriu-zise. Partea generală trebuie să precizeze : data ; disciplina (materia de învățămînt) ; clasa

subiectul lecției ; subcompetențele ; obiectivele operaționale a acestora din urmă (nominale) ; metode și procedee de utilizat (în prim plan se au în vedere metodele cel mai des utilizate în lecție, iar în plan secund cele cu prezență episodică) ; mijloacele de învățămînt de folosit ; locul desfășurării lecției.

Cerințe față de proiectul didactic

Subiectul lecției (se va scrie subiectul curricular)

Proiect didactic

Numele, prenumele autorului, gradul didactic, instituția în care activează și localitatea

Clasa :

Numărul lecției în modul (conform proiectării de lungă durată) : de ex. 3/40

Numărul lecției conform orarului : de ex. 4

Durata lecției : 45 minute

Modulul :

Subiectul lecției :

Subcompetențele curriculare :

Obiectivele lecției. La finele lecției elevii vor fi capabili :

O1

O2 :

O3

O4 :

Tipul lecției :

Tehnologii didactice :

a) forme : - frontal ; - în perechi ; - individual ; în grup

b) metode : -

c) materiale didactice :

1. Curriculum școlar, clasele I–IV, Chișinău, 2010.

2. Ghid metodologic la manualul școlar, autori Maria Buruiană, Silvia Cotelea ș. A.

3. Buruiană M., Cotelea S., Ermicioi A., etc. Abecedar. Ed. Prut Internațional, 2010.

Evaluarea: formativă, evaluare orală și în scris, lucrare independentă (fără apreciere cu note).

SCENARIUL LEȚIEI

№	Secven- țele lecției	Timpul	Obiective	Activitatea învățăto- rului și a elevilor	Strategia didactică (metode, procedee, forme, mijloace instruc- ționale)	Evaluarea (metode, procedee, forme)

Așadar, proiectarea unei lecții este operația de identificare a secvențelor instrucționale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei, o oră școlară.

Algoritmul proiectării didactice la nivelul micro include următoarele acțiuni metodologice, validate în teoria și practica instruirii și de care ar trebui să țină cont profesorul proiectant:

- Stabilirea locului lecției în sistemul de lecții sau în planul tematic, în viziune sistemică.

- Stabilirea într-o formă concretă a obiectivelor lecției sau rezultatele așteptate ale activităților pe care trebuie să le desfășoare.

- Stabilirea resurselor învățării-se referă la conținutul științific al învățării și la capacitățile de învățare disponibile în clasă.

- Elaborarea strategiilor didactice pentru fiecare obiectiv stabilit (sau ansamblu de obiective).

- Stabilirea sstructurii procesuale a activității didactice.

- Prefigurarea strategiilor de evaluare.

- Stabilirea acțiunilor de autocontrol și autoevaluare ale elevilor.

7.5 Evaluarea eficienței lecției

Evaluarea eficienței lecției în mod curent, se realizează de către profesor și elevi după criteriile variabile (vezi Joița El., 1998, p.196). Reușita lecției trebuie judecată nu atât prin raportare la proiectul elaborat, ci la modul concret, eficient de rezolvare a situațiilor create, care au favorizat învățarea de calitate.

Criteriile de apreciere a reușitei lecției sînt variate, pot fi abordate global sau detaliat, obiectiv sau subiectiv, aplicate la o lecție sau la mai multe pentru comparare etc. Important este însă ca profesorul să le conștientizeze, pentru a le aplica continuu: în pregătire, în timpul desfășurării, în evaluarea finală a lecției.

Totuși, profesorii sesizează *atributele unei lecții eficiente* raportate la:

- contribuția la „creșterea” cunoștințelor, deprinderilor tuturor elevilor și perfecționarea celor anterioare;
- contribuția la dezvoltarea intelectuală a elevilor;
- economia de timp realizată, a densității sarcinilor de învățare;
- organizarea și succesiunea logică a etapelor, adoptarea variantelor structurale, pentru activizarea elevilor;
- participarea elevilor în toate etapele lecției, afirmarea rolului profesorului de coordonator, de îndrumător; reacția clasei pe parcursul activității;
- desfășurarea și realizarea muncii independente din clasă și de acasă; mărirea gradului de dificultate, aplicare al sarcinilor.

Comparînd variatele criterii și unghiuri de abordare în evaluarea eficienței lecției, constatăm că, pentru practică și

pentru perfecționarea profesorului este foarte importantă reglarea activității sale prin utilizarea instrumentelor de evaluare.

Soluția optimă constă într-o îmbinare a diversității modelelor sau fișelor de evaluare, căci, în esență fiecare pune în lumină situații specifice de instruire. Este o posibilitate ce s-ar finaliza într-un instrument adecvat de evaluare centrată pe abordarea situațională a lecției (a unei activități didactice) sau într-un set de instrumente de evaluare a calității activității didactice.

Rezumat: Proiectarea este definită ca ansamblu de procese și operații de anticipare a activităților instructiv-educative.

Proiectarea demersului didactic este acea activitate desfășurată de învățător/profesor, care constă în anticiparea etapelor și a acțiunilor concrete de realizare a predării. Proiectarea demersului didactic presupune:

- lectura personalizată a *Curricula modernizate*;
- planificarea calendaristică;
- proiectarea lecțiilor.

a) Lectura personalizată a programei și manualelor școlare se referă la dreptul și responsabilitatea cadrului didactic de a lua decizii proprii în legătură cu modalitățile optime de creștere a eficienței activităților instructiv-educative.

În programele școlare valabile la nivel național, obiectivelor-cadru le sunt asociate obiectivele de referință, care se ating cu ajutorul conținuturilor, prezentate în ultima parte a programei. Cadrul didactic poate opta pentru activitățile specificate în programă sau poate imagina altele, adecvate condițiilor pedagogice concrete. Activitățile de învățare se construiesc prin corelarea obiectivelor de referință/competențelor specifice cu conținuturile și sînt

orientate spre un anumit scop educacional, corelat cu tema activității.

Noua proiectare curriculară presupune trecerea de la o succesiune fixă a conținuturilor existente în manuale unice la autentice practici didactice reflexive, la demersuri didactice personalizate, la valorificarea personalizată a programei școlare, la citirea personalizată a manualelor școlare alternative, la selectarea și structurarea conținuturilor de către profesor.

b) planificarea calendaristică (orientativă) presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. realizarea asocierilor dintre obiectivele de referință/competențe specifice și conținuturi;

2. împărțirea conținuturilor instructiv-educative în unități de învățare;

3. stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare și detalierea conținuturilor tematice ale fiecărei unități de raport cu acele obiective de referință/competențe specifice care le sînt asociate prin programă;

4. verificarea concordanței dintre traseul educațional propus de cadrul didactic și oferta de resurse educaționale materiale de care poate dispune (manuale, ghiduri, îndrumătoare).

Etaple și operațiile proiectării didactice corecte pe care este necesar să le efectueze profesorul.

Etapa	Operațiile
Precizarea obiectivelor	1. Înainte de a face orice altceva, stabiliți cît mai concret cu putință, " <i>ce va ști și ce va ști să facă</i> " elevul la sfîrșitul activității. 2. Verificați dacă ceea ce ați stabilit este în acord cu Curricula. 3. Verificați dacă ceea ce ați stabilit este realizabil în timpul disponibil.
Analiza resurselor	4. Analizați și selectați conținutul învățării. 5. Analizați și organizați capacitățile de învățare ale elevilor.

Etapa	Operațiile
	6. Analizați resursele materiale disponibile.
Elaborarea strategiei	7. Alegeți metodele de învățare potrivite. 8. Alegeți materialele didactice necesare. 9. Alegeți mijloacele ce învățămînt de care aveți nevoie. 10. Combinați metodele, materialele și mijloacele în strategii didactice fixate pe obiectivele operaționale. 11. Imaginați în întregime scenariul desfășurării activității didactice.
Elaborarea sistemului de evaluare a activității	

Proiectarea unei activități presupune un cems anticipativ pe baza unui algoritm ce conturează următoarele întrebări:

1. Ce voi face ? -precizarea obiectivelor educaționale urmărite.

2. Cu ce voi face ? –analiza resurselor educaționale disponibile.

3. Cum voi face ?- elaborarea strategiilor didactice adecvate.

5. Cum voi ști ce am făcut este bine?- evaluarea eficienței activităților desfășurate.

FISA DE OBSERVARE №

Data:	Disciplina	Învățătorul clasei:
Clasa:	de
Studentul practicant:	învățămînt:
.....	Subiectul	Numele, prenumele
.....	lecției:
Numele, prenumele, grupa academică	Tipul
	lecției:	Admis/respins
		Semnătura

ASPECTE OBSERVATE	PUNCTE FORTE	PUNCTE SLABE
Formularea obiectivelor lecției. Alegerea judicioasă a tehnologiilor didactice (forme, metode și procedee, materiale didactice); adecvarea metodelor de evaluare Succesiunea momentelor lecției, în funcție de tipul lecției; monitorizarea timpului didactic Corectitudinea științifică, logica didactică Ajustarea sarcinilor de învățare la particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor Climatul afectiv și motivațional; conduita în relațiile cu elevii; limbajul (verbal și nonverbal); ținuta		

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

1. Pe ce se bazează realizarea unui proiect didactic?
2. Indicați varianta de răspuns care se apropie cel mai mult de formularea din capitolul studiat și explicați de ce variantele celelalte nu sunt satisfacatoare.

Proiectarea didactică este:

- a) o proiecție mentală a ceea ce se va întîmpla în clasă;
- b) schitarea activităților și operațiilor pe care profesorul le va întreprinde într-o activitate didactică viitoare;
- c) procesul de anticipare a ceea ce intenționează profesorul să realizeze, împreună cu elevii, în cadrul unei (unor) activități instructiv-educative determinate, pe

parcursul unui an școlar, în scopul realizării obiectivelor programei disciplinei pe care o predă.

3. Enunțați evenimentele instruirii și propuneți o grupare a lor în funcție de tipul de lecție folosit.

Jurnal de unitate

Ce am învățat:

Ce pot să aplicși să schimb:

Bibliografie :

Radu I., Ezechil L., Didactica. Teoria instruirii, Pitești, Ed. Paralela, 2006, 312p.

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

Cucoș, C., (2002), *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom.

Gagné, R.M., Briggs, L. J., (1977), *Principii de design al instruirii*, EDP, București.

Gliga, L.(coord.), (2002), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, București.

Vlăsceanu, L., (1988), *Proiectarea pedagogică*, în “Curs de pedagogie”, Universitatea din București

*** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, (2003), *Ghidul Programului de informare/formare a institutorilor/învățătorilor*, București.

Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste pentru Unitatea 7

Tehnica: Diagrama ideilor esențiale

Text: 7.1 Proiectarea pedagogică – activitate de anticipare și de pregătire a activității didactice

Sarcina: Inventariați ideile esențiale din textul oferit de materialul suport. Tratați-le ca idei esențiale și reformulați-e într-o manieră personală, care să ilustreze modul propriu de înțelegere. Menționați la sfârșit, reflecțiile cu privire la proiectarea didactică, ilustrând modul propriu de înțelegere.

Idei esențiale

Proiectare pedagogică
Orizonturile planificării
Proiectarea didactică

Ideea 1
Proiectarea
pedagogică-
concept

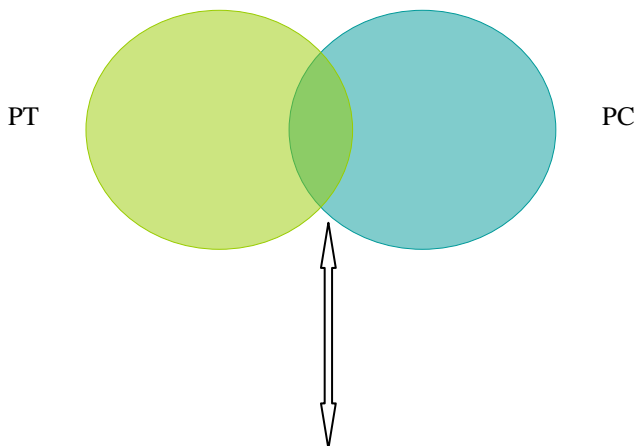
Ideea 2
Proiectarea
pedagogică-
concepțiile
principale:
a. planificare;
b. proiectare

Reflecții personale privind proiectarea didactică-proiectare pedagogică

Tehnica: Diagrama Venn a asemănărilor și deosebirilor

Text: 7.2 Proiectarea tradițională și proiectarea curriculară

Sarcină: Din inventarul modelelor de proiectare pedagogică prezentate în materialul suport, prezentați prin comparație caracteristicile Proiectării tradiționale-PT și Proiectării curriculare-PC. Stabiliți caracteristicile comune ale acestora.

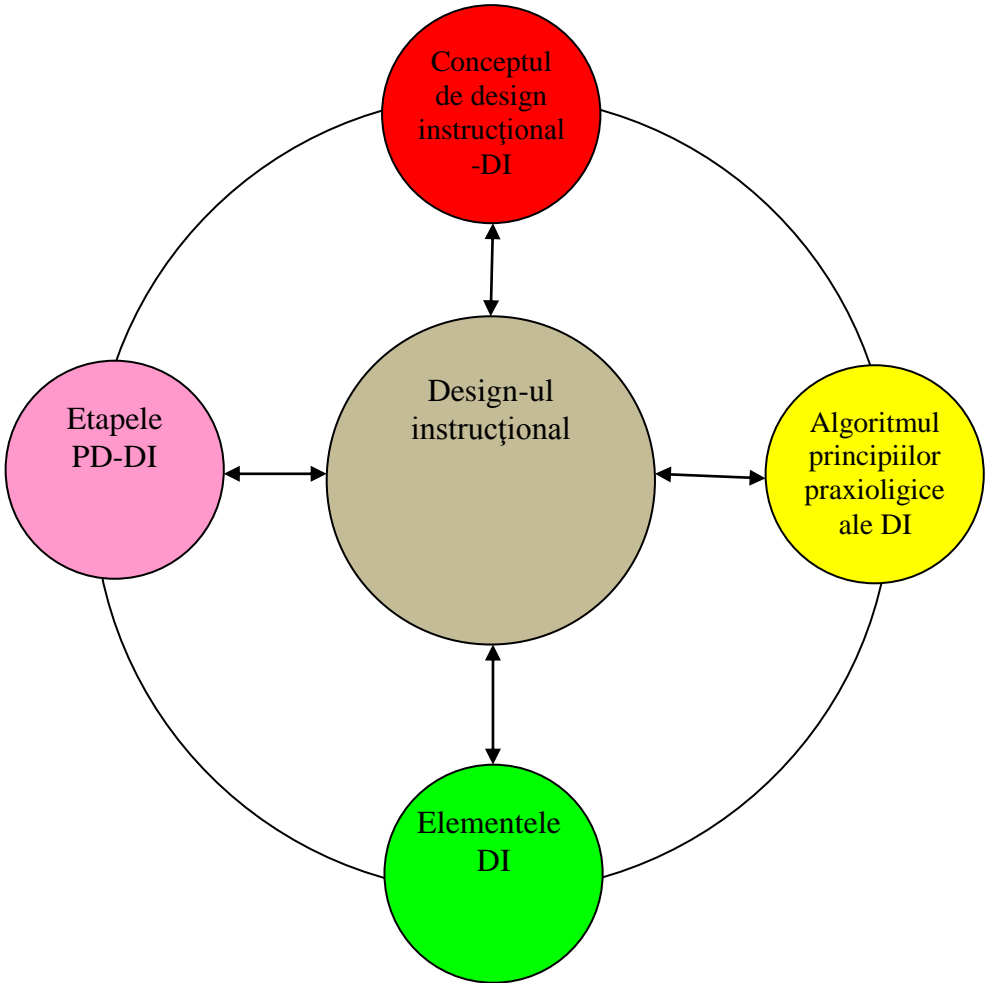


REFLECȚII:

Tehnica: Diagrama circulară

Text: 7.3 Design-ul instrucțional

Sarcină: Analizați schema de mai jos, reflectând și contemplând conținutul științific anterior studiat. Realizați o descriere a conținutului schemei date reprezentând esența modelului dat.



Reflecții:

Tehnica: Matricea de analiză criterială

Text: 7.4 Niveluri ale proiectării didactice

Sarcină: Structurați și completați progresiv ceea ce cunoașteți despre nivelurile de proiectare didactică sub forma următorului tabel

Probleme esențiale	Ce știu deja	Ce am aflat(la curs)	Reflecții
Operații de construcție și organizare a proiectării didactice			
Proiectarea anticipativă a demersului didactic			
Proiectarea acțiunilor concrete de realizare a proiectării didactice			

Sarcini pentru seminarii

1. Sarcină: studiați textul științific Predarea din unitatea 3. Completați fișa de mai jos cu reflecțiile de rigoare.

Cuvinte-cheie:	Întrebări de înțelegere:
Reflecții:	

2. Sarcină: studiați textul științific Învățarea din unitatea 3. Realizați o comparație a caracteristicilor învățării, completând tabelul de mai jos.

Caracteristici	Asemănări Deosebiri	Deosebiri
Între învățare și instruire		
Între perspectivele învățării: ca proces, în funcție de diverși factori și ca produs		
Între condițiile interne și externe ale învățării școlare.		

3. Sarcină: studiați textul științific Evaluarea din unitatea 3. Realizați o comparație a caracteristicilor evaluării, completând tabelul de mai jos.

Caracteristici	Asemănări	Deosebiri
Între evaluarea ca activitate proiectată la nivel de sistem și de proces .		
Între funcțiile sociale și funcțiile pedagogice		
Între operații principale ale evaluării: măsurarea, aprecierea, decizia.		
Între tipurile de evaluare pedagogică		

4. Sarcina: Folosind textul suport Competențele școlare din unitatea 3 reconstruiți propriul text pedagogic aferent doar de un nod al conținutului științific necesar învățătorului în practica educațională

Cuvinte cheie : *competență, ansamblu, indicatori ai competenței, cunoștințe, capacități, atitudini, situații de învățare, mobilizare de resurse, structura competenței, performanță.*

5. Sarcină: Elucidați diverse abordări științifice cu referire la subiectul Ce este o competență școlară, cu indicarea a 3-4 surse științifice studiate, reprezentând o hartă conceptuală a conceptului dat.

6. Sarcină: Studiați și analizați piesele curriculare specifice procesului de învățământ din RM. Pe baza conținutului documentelor școlare specifice procesului de învățământ din RM (curricula disciplinară (2010), ghidului de implementare a curriculumului disciplinar în clasele primare (2011) scrisoarea metodică “Organizarea procesului educațional” (2013) reflectați asupra următoarelor întrebări și dați răspuns îns crîs la fiecare întrebare:

1. Ce este competența școlară?

2. Care este taxonomia competențelor în învățământul preuniversitar în Republica Moldova (Ierarhia competențelor școlare)?

3. Care este sistemul de competențe-cheie transversale pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova?

4. Ce competențe transdisciplinare au fost stabilite pentru treapta primară a sistemului de învățământ din Republica Moldova?

5. Ce reprezintă curriculumul disciplinar?

6. Cum se formează competențele (Algoritmul procesului de formare a unei competențe)?

7. Care este rolul obiectivelor în formarea competențelor?

8. Ce nivele de clasificări ale obiectivelor corespund taxonomiei lui Bloom?

9. Ce categorii de obiective pot fi realizate în cadrul activității didactice (lecției)?

10. Ce modalități de operaționalizare a obiectivelor la discipline pot fi utilizate în practica educațională?

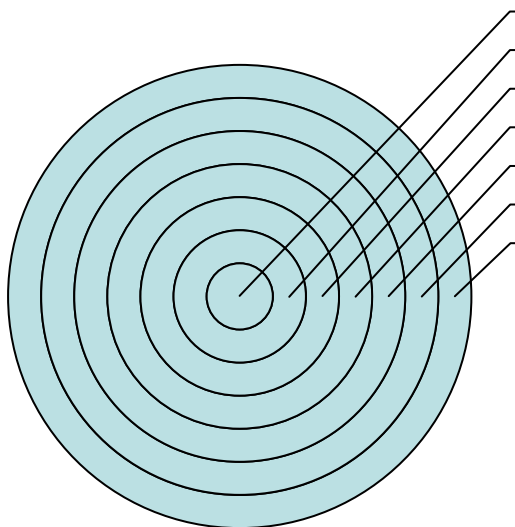
11. Ce verbe nu se utilizează la formularea obiectivelor?

12. Ce norme trebuie respectate în formularea obiectivelor operaționale ale activității didactice (lecției) ?

13. Cum se convertesc subcompetențele în obiective?

14. Ce putem face pentru a dezvolta competențe?
Detalii: Întreb. 1-4: Curriculum, pp.7-12 sau Ghid, pp.86-89. Întreb. 5: Curriculum, pp. 12-13. Întreb. 6-14: Ghid, pp.90-97.

7. Sarcină: Repartizați conceptele Metodologiei și tehnologiei instruirii în ordine cronologică de definire: TD- *Tehnologia didactică*; SD- *Strategiile didactice*; Me. D.- *Metodologia didactică*; MD- *Metoda didactică*; P- *Procedeul*; TD- *Tehnicile didactice*; MÎ- *Mod de învățare* pe baza diagramei de mai jos. și indicați autorul, sursa din care v-ați documentat.



7. Sarcină: Definiți conceptele Metodologiei și tehnologiei instruirii în ordine cronologică de definire: TD- *Tehnologia didactică*; SD- *Strategiile didactice*; Me. D.- *Metodologia didactică*; MD - *Metoda didactică*; P- *Procedeul*; TD - *Tehnicile didactice*; MÎ - *Mod de învățare*.

8. Sarcină: Prezentați o clasificare a metodelor didactice, indicând criteriile la baza dată, autorul sursa din care va-ți documentat .

9. Sarcină: Selectați din itinerarul de metode didactice numai cele specifice care pot fi utilizate la vârsta școlară mică în procesul de învățământ primar. Detaliați conținutul la trei metode clasice aplicabile în procesul de învățământ primar.

10. Sarcină: Realizați o caracteristică a metodelor didactice activ-participative și interactive, completând următorul tabel. Prezentați oreflecție personală despre categoriile de metode de lucru individual, de grup, pe/în echipe.

Metode didactice activ-participative	Metode interactive,

10. Sarcină: Realizați o clasificare a mijloacelor didactice printr-o schemă de reper și caracterizați fiecare categorie de mijloc didactic.

Elucidați valențele formative ale metodelor și mijloacelor didactice printr-o reflecție personală.

11. Sarcină: Elucidați evoluția formelor și modurilor de organizare a procesului educațional, completând tabelul sinoptic de mai jos:

Forme și moduri	Specificul formei

12. Sarcină: Caracterizați tipurile de lecții după criteriul competenței care urmăresc a fi realizate la proiectarea unei lecții centrate pe formarea de competențe la treapta primară de învățământ recomandate de către pedagogia contemporană, dar și de experții în elaborarea curriculumului modernizat din Republica Moldova (2011), completând tabelul de mai jos

TIPUL LECȚIEI	CARACTERISTICA	SECVENȚELE LECȚIEI

TIPUL LECȚIEI	CARACTERISTICA	SECVENȚELE LECȚIEI

13.Sarcină: Caracterizați *etapele/ evenimente/secvențe/ ale instruirii* în cadrul lecției școlare, după cadrul de învățare ERRE: *evocare, realizarea sensului, reflecție și extensie.*

14. Sarcină: Elucidați esența modelului curricular de proiectare didactică prin elemente de comparare cu cea tradițională.

15. Sarcină:Eșalonați etapele proiectării didactice prin reprezentarea întrebărilor de suport cu răspunsul la acestea, care reprezintă esența etapelor date.

16. Sarcină:Desfășurați nivelurile de proiectare a demersului didactic :

- lectura personalizată a Curricula modernizate;
- planificarea calendaristică/ proiect tematic de perspectivă;
- proiectarea lecțiilor.

17. Sarcină:Reprezentați schema unui proiect didactic.

18. Sarcină: Elaborați un proiect la lecția de dirigenție conform schemei elaborate.

PROIECTAREA LECȚIEI CERINȚE UNICE

CALITATEA APARATULUI METODIC: FORMULAREA OBIECTIVELOR, CORESPUNDEREA CU SUBIECTUL CURRICULAR, REFERINȚE BIBLIOGRAFICE - 20 PUNCTE	
<i>Subiectul curricular</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Verificați dacă acesta este în curriculum. Scrieți titlul proiectului Dvs în funcție de acest subiect curricular.
<i>Obiectivele lecției</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Unele proiecte didactice conțin prea multe obiective operaționale. • Proiectați obiectivele în corespundere cu subcompetențele scrise în proiect. • Fiecare subcompetență să discrimineze 1-2 obiective operaționale. • Maximul se acceptă 6 obiective operaționale. • Nu folosiți verbe vagi a forma la elevi, a promova la elevi, a dezvolta la elevi..., a stabili importanța..., familiariza elevii cu..., a explica, a cultiva, a clarifica..., a informa elevii despre..., a convinge elevii..., a oferi prilejul să... etc. • Utilizați verbe ce desemnează comportamente direct observabile, „măsurabile” de tipul: <i>a identifica, a denumi, a formula, a enumera, a clasifica, a rezuma, a descrie, a scrie, a rezolva, a desena, a explica, a selecta, a demonstra, a elabora, a experimenta, a defini, a preciza, a face distincție, a scrie o formulă, a desena o diagramă, a reprezenta grafic, a formula în scris o judecată, a trage concluzii asupra observărilor efectuate, a întocmi o listă a cauzelor și consecințelor, a întocmi un tablou al..., a trasa un grafic etc., inclusiv</i>

	<p>verbele indicate în taxonomia lui Bloom. OBIECTIVUL OPERAȚIONAL trebuie să aibă 3 componente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. descrierea comportamentului final al elevului; 2. determinarea condițiilor în care se va realiza comportamentul; 3. precizarea criteriului performanței acceptabile (criteriul reușitei). <ul style="list-style-type: none"> • Nu confundați obiectivele operaționale cu sarcinile de învățare.
<p><i>Referințe bibliografice</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Verificați dacă acestea se potrivesc lecției. ❖ Documentele normative se scriu primele, de obicei curriculumul și ghidul de implementare. ❖ Nu se scrie bibliografie, dar referințe bibliografice. ❖ Celelalte referințe le treceți în ordinea alfabetică. ❖ <u>Model de referințe bibliografice:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Curriculum școlar, clasele I-IV. Chișinău, 2010. 2. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ. Chișinău: Lyceum, 2011. p.26-27. 3. Buruiană M., Ermicioi A., Cotelea S. Limba română. Manual pentru clasa a III-a. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2012. p.34. 4. Pali A. Cultura comunicării. Chișinău: Epigraf, 2005.
<p><i>Strategia didactică</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Strategia didactică conține: metode, procedee, tehnici, forme de organizare și mijloace instrucționale. • Urmăriți să aveți aceste componente în aparatul metodic al proiectului precum și în

	<p>designul tabelar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Urmăriți finalitatea strategiei alese în proiect. Aceasta trebuie să fie logică și să realizeze obiectivele lecției.
<p>COERENȚA, CORECTITUDINEA ȘI COMPLETITUDINEA PROIECTULUI DIDACTIC - 20 PUNCTE</p>	
<p><i>Etapele lecției</i></p>	<p>❖ Dacă ați ales cadrul de învățare ERRE, urmăriți să aveți cele 4 verigi: evocare, realizarea sensului, reflecția, extensia.</p> <p style="text-align: center;">CADRUL DE ÎNVĂȚARE ERRE</p> <p>Evocare</p> <ul style="list-style-type: none"> · Valorificarea cunoștințelor anterioare · Implicarea activă a elevilor · Motivarea, trezirea interesului · Crearea contextului pentru formularea scopurilor proprii de învățare <p>Realizarea sensului</p> <ul style="list-style-type: none"> · Stabilirea contactului cu informația nouă · Prelucrarea informației · Monitorizarea propriei înțelegeri · Menținerea implicării și a interesului. <p>Reflecție</p> <ul style="list-style-type: none"> · Schimb de idei cu referință la cele studiate · Crearea contextului pentru manifestarea atitudinilor față de cele învățate · Aprecierea utilității temei noi · Asigurarea învățării durabile · Evocarea, motivarea pentru studiu independent · Tema pentru acasă <p>Extindere</p> <ul style="list-style-type: none"> · Elevii realizează un transfer de cunoaștere:

	<ul style="list-style-type: none"> · Aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate. · Aplică cele însușite în situații de integrare autentică. · Își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.
	<p>❖ Dacă pledați pentru structurarea clasică, urmăriți tipul lecției și etapele adecvate</p> <p>Tipul lecției: de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor</p> <p>vizează prioritar formarea capacităților de dobândire a cunoștințelor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarea clasei (moment organizatoric) 2. Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă 3. Prezentarea optimă a conținutului nou 4. Dirijarea învățării 5. Consolidarea materiei și formarea capacităților (la nivel de reproducere) 6. Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note) 7. Bilanțul lecției. Concluzii 8. Anunțarea temei pentru acasă. <p>Tipul lecției: de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor</p> <p>vizează prioritar formarea capacităților de înțelegere a cunoștințelor dobândite anterior</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarea clasei (moment organizatoric) 2. Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă 3. Consolidarea materiei și formarea capacităților: <ol style="list-style-type: none"> a) la nivel de reproducere; b) la nivel productiv. 4. Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note)

5. Bilanțul lecției. Concluzii

6. Anunțarea temei pentru acasă.

Tipul lecției: de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor

vizează prioritar formarea capacităților de aplicare a cunoștințelor dobândite și înțelese anterior);

1. Organizarea clasei (moment organizatoric)

2. Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă

3. consolidarea materiei și formarea capacităților:

a) la nivel productiv;

b) la nivel de transferuri în alte domenii.

4. Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note)

5. Bilanțul lecției. Concluzii

6. Anunțarea temei pentru acasă.

Tipul lecției: de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor

vizează prioritar formarea capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor dobândite, înțelese și aplicate anterior

1. Organizarea clasei (moment organizatoric)

2. Verificarea temei pentru acasă

3. Analiza-sinteza materiei teoretice studiate (sistematizarea, clasificarea, generalizarea)

4. Analiza-sinteza metodelor de rezolvare studiate:

a. la nivel productiv, cu transferuri în alte domenii;

b. la nivel creativ.

5. Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note)

6. Bilanțul lecției. Concluzii

7. Anunțarea temei pentru acasă.

Tipul lecției: de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor

vizează prioritar formarea capacităților de

	<p>evaluare critică a cunoștințelor dobândite, înțelese, aplicate și interpretate analitico-sintetic anterior</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarea clasei (moment organizatoric) 2. Instrucțiuni privind realizarea lucrării de evaluare 3. Realizarea lucrării de evaluare (testul, lucrarea practică, lucrarea de laborator, proiectul, autoevaluarea etc.) 4. Bilanțul lecției. Concluzii 5. Anunțarea temei pentru acasă. <p>Tipul lecției: mixtă</p> <p>lecție centrată prioritar pe realizarea interdependenței obiective – conținuturi – metodologie - evaluare și a corelațiilor pedagogice învățator-elev, elev-elev, elev-învățător.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarea clasei (moment organizatoric) 2. Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă 3. Prezentarea optimă a conținutului 4. Consolidarea materiei și formarea capacităților: <ol style="list-style-type: none"> a. la nivel de reproducere; b. la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii 5. Evaluarea: <ol style="list-style-type: none"> a. curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă; b. sumativă, cu aprecieri cu note pentru materia studiată anterior. 6. Bilanțul lecției. Concluzii 7. Anunțarea temei pentru acasă.
<p>RELEVANȚA ȘI AUTENTICITATEA UTILIZĂRII PROIECTULUI DIDACTIC LA CLASĂ – 25 PUNCTE</p>	
	<p>❖ Corespunderea cu particularitățile de</p>

	<p>vârsta</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ accesibilitatea și complexitatea sarcinilor ❖ diferențierea sarcinilor ❖ autenticitatea metodelor
<p>ORIGINALITATEA PROIECTULUI DIDACTIC - 25 PUNCTE</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proiectul se deosebește esențial de alte proiecte prin elemente proprii ❖ Motivarea originală a elevilor ❖ Utilizarea resurselor media în scopuri motivaționale ❖ Nivel creativ de utilizare a strategiei didactice ❖ Structură deosebită a lecției, cu elemente netradiționale ❖ Valorificarea potențialului elevilor ❖ Nu este influențat de alte proiecte didactice apărute în culegeri
<p>UTILIZAREA RESURSELOR ÎN CADRUL SITUAȚIILOR EDUCATIVE SPECIFICE TEMEI - 10 PUNCTE</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Resursele didactice alese să corespundă temei ❖ Accentul trebuie să cadă pe utilizarea resurselor de către elev în scopul învățării active.
<p>METODE, PROCEDEE ȘI STRATEGII DE PREDARE- ÎNVĂȚARE-EVALUARE ACTIVE, CENTRATE PE ELEV. - 25 PUNCTE</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ centrarea pe elev presupune <ul style="list-style-type: none"> • Formularea obiectivelor lecției pentru elevi și cu participarea elevilor. • Aplicarea strategiilor didactice care implică eficient experiența individuală a elevilor. • Crearea atmosferei de cointeresare, motivare a fiecărui elev pentru activitatea de cunoaștere. • Oferirea fiecărui elev a posibilității de a

	<p>alege activitățile de învățare și instrumentele de cunoaștere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea nu numai a rezultatelor învățării, ci și a procesului de atingere a obiectivelor etc. • Respecarea dreptului elevului la individualitate și la manifestarea individualității. • Activism și caracter de sine stătător. • Respectarea dreptului la libertate interioară, independență, la dreptul de a alege. Conștientizarea responsabilității pentru alegerea făcută.
RELEVANȚA ANEXELOR - 10 PUNCTE	
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proiectul didactic trebuie să fie suplu, elegant. ❖ Anexele sunt foarte valoroase și ele pot conține: un text-suport, o schemă, un tabel, o informație la nivel de curiozitate, fișele individuale, imagini. ❖ Anexele se vor plasa la sfârșit de proiect didactic. ❖ Fiecare anexă va fi intitulată și numerotată. ❖ În proiect se vor face referințe la proiect și se va scrie (a se vedea anexa 2.) ❖ Anexele se consideră prezentările utilizate sau filme.