

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”  
DIN CHIȘINĂU  
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ  
CATEDRA PSIHOPEDAGOGIE ȘI PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ**

Valentina BOTNARI

Gabriela REPEȘCO

## **Psihopedagogia centrată pe formabil**

Suport de curs

CHIȘINĂU, 2024

Aprobat de către Senatul Universității Pedagogice de Stat  
„Ion Creangă” din Chișinău din 01.02.2024, proces-verbal nr.7.

**Autori:** BOTNARI Valentina, dr., conf. univ.,  
REPEȘCO Gabriela, drd.

**Recenzenți:**

1. CALLO Tatiana, dr., prof. univ., specialist principal, Direcția evaluare în învățământul superior, ANACEC
2. SARANCIUC - GORDEA Liliana, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Design copertă:**

REPEȘCO Vadim, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII**

**Botnari, Valentina.**

Psihopedagogia centrată pe formabil: Suport de curs/ Valentina Botnari,  
Gabriela Repeșco; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială,  
Catedra Psihopedagogie și Psihopedagogie  
Specială. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 371 p. : fig., tab.

Referințe bibliogr.: p. 330-337 (52 tit.). – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-892-3.

37.015(075.8)

B 73

© Valentina Botnari,  
Gabriela Repeșco 2024  
© CEP UPSC

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice  
de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

# Cuprins

Introducere.....	7
1. Repere teoretice și delimitări conceptuale ale educației centrate pe formabil.....	13
2. Perspective constructiviste asupra procesului de învățământ centrat pe formabil.....	53
3. Cadrul relațional în educația centrată pe cel ce învață.....	95
4. Proiectarea curriculară centrată pe formabil.....	133
5. Strategii de predare-învățare centrate pe subiectul care învață.....	173
6. Strategii de evaluare din perspectiva conceptului Educație centrată pe formabil.....	225
7. Organizarea procesului educațional centrat pe educabil în instituția de învățământ.....	260
8. Managementul grupului de copii din perspectiva Educației centrate pe formabil.....	289
Referințe bibliografice generale.....	330
Anexa 1. Proiect didactic model.....	338
Anexa 2. Tehnica didactică „Frisco”.....	343
Anexa 3. Tehnica „Pălăriile gânditoare”.....	345
Anexa 4. Tehnica „Interviul în 3 trepte”.....	350
Anexa 5. Designul jocului de rol „Optimiști - Pesimiști”.....	352

Anexa 6. Metodica diagnosticării nivelului de expectanțe la copiii de vârstă preșcolară mare .....	353
Anexa 7. Metodica „Două case”.....	356
Anexa 8. Metodica diagnosticării autoaprecierii la copii.....	359
Anexa 9. Designul tehnicii „Ce știi despre...?” .....	361
Anexa 10. Tehnica „Cubul”.....	363
Anexa 11. Rebus didactic .....	365
Anexa 12. Structura - model a Planului educațional individualizat.....	368

## Abrevieri

- PPCF** – Psihopedagogie centrată pe formabil
- ECF** – Educație centrată pe formabil
- ECS** – Educație centrată pe subiect
- GI** – Gândire independentă
- ÎT** – Învățare transformativă
- FÎT** – Fazele învățării transformative
- FÎT1** – Dilemă dezorientantă
- FÎT2** – Autoexaminarea (cu trăirea afectivă jenantă pentru necunoaștere)
- FÎT3** – Evaluarea critică a propriilor viziuni
- FÎT4** – Recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară, procesul fiind însoțit de nemulțumire de sine
- FÎT5** – Explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni
- FÎT6** – Planificarea unei serii de acțiuni
- FÎT7** – Achiziționarea de valori și dezvoltarea abilităților pentru implementarea planurilor propuse
- FÎT8** – Încercarea noilor roluri
- FÎT9** – Exersarea competenței și a autoîncrederii în performarea noilor roluri și relații
- FÎT10** – Reintegrarea în viața proprie, în baza condițiilor dictate de noua perspectivă
- PEI** – Plan educațional individualizat
- IET** – Instituție de educație timpurie
- CNC** – Cadrul Național al Calificărilor
- CORM** – Clasificatorului Ocupațiilor din Republica Moldova

## Semne convenționale utilizate



Finalități



Unități de conținut pentru ora de curs



Informații teoretice



Activități de învățare în cadrul orelor de curs



Activități de învățare în cadrul orelor practice/seminare



Activități de învățare în context autentic/activități de învățare autonomă



Referințe bibliografice



Anexe

## Introducere

Suportul de curs include realizările științifico-metodice din domeniul teoriei și practicii psihopedagogiei centrate pe subiect/formabil, dar și științei psihopedagogice în general.

Structura suportului de curs și prezentării materialului facilitează implicarea studentului în procesul de învățare autonomă, implicit în autoevaluarea progresului propriu, oferă cadrului didactic universitar sprijin în monitorizarea eficiență a activității de învățare a studenților.

Suportul de curs este raliat la prevederile CNC, CORM, Planul de studii, Curriculumul disciplinei aprobate de către organele respective abilitate.

Ritmul alert de dezvoltare a tuturor ramurilor activității umane a constituit o provocare pentru efectuarea schimbărilor și în sistemul de învățământ. Aceste schimbări au impulsionat reforme menite să producă remanieri atât la nivel de politică educațională, cât și la nivel de sistem, proces, care, la rândul lor, au dus la creșterea exigențelor în ceea ce privește nivelul de prestare a serviciilor educaționale ale cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior responsabil pentru formarea formatorilor a viitorilor subiecți sociali. În documentele actuale de politici educaționale se menționează în spațiul modern al învățării, contextualizat într-o lume în continuă schimbare, a ști (savoir), ca pe vremuri, rămâne un lucru important, dar a ști să faci (savoir faire) devine esențial. Dincolo de amândouă, a devenit decisiv a ști să trăiești împreună cu și alături de alții (savoir vivre); rezultanta acestor trei dimensiuni determinând

aspectul integru al personalității: a ști să fii (savoir être). Mult discutatul know-how („a ști cum”) devine sintagma cheie a învățării pentru prezent și viitor. Cunoașterea procedurală („a ști să faci ceva cu ceea ce știi”) o ia înaintea cunoașterii factuale („a ști de dragul de a ști”) [11, p.71]. Iar mintea umană este un fel de „mini computer de bord”, care trebuie să ne țină mereu atenți, ca să reacționăm în mod prompt, nu „oricum”, dar eficient, relevant, responsabil și, nu în ultimul rând, durabil la provocările de zi cu zi ale lumii în care trăim. Pentru a pune în practică un astfel de demers nu este suficient a face apel la inteligența creativă sau la abilități dobândite, ci este nevoie de *reflexivitate până la, în procesul și după acțiunile intelectuale și practice executate*. Reflexivitatea cadrului didactic, dar și a altor agenți educaționali trebuie să fie axată pe elaborarea strategiilor relevante pentru abordarea specifică a fiecărui subiect implicat în procesul educațional. Activitatea pedagogică, complexă ca conținut și dinamică ca proces, cere ca specialiștii să regândească permanent și să modifice experiența lor, în așa fel, ca aceasta să asigure implicarea maxim posibilă a fiecărui formabil în procesul educațional și, respectiv să asigure progresul cât mai semnificativ a fiecărui subiect implicat în învățare. În acest sens, problema centrării pe formabil este una dintre cele mai actuale în sistemul de educație. Societatea de azi are o mare rezervă față de cadrele didactice care știu să rezolve problemele aplicând tehnici predefinite, deoarece acestea sunt ineficiente în noile situații de problemă ce parvin. Schimbările socio-educaționale din țară



necesită noi abordări atât a procesului educațional cât și a metodologiei de exersare a gândirii cadrelor didactice. Or, societatea are nevoie de pedagogi competenți, care îmbină cu pricepere în activitatea lor realizările științei moderne și ale practicii pedagogice, perfecționându-și competențele în baza studiului aprofundat și a analizei propriilor calități personale și profesionale. În educație nu există „rețete” sau răspunsuri gata pregătite în rezolvarea oricărei probleme, iar cadrele didactice nu au întotdeauna o pregătire profesională care să-i ajute în abordarea individualizată și diferențiată a formabililor, în special, în condițiile organizării procesului instructiv pe clase/grupe numeroase și lecții/activități didactice. Cu certitudine, un pedagog bun, care educă pentru ziua de mâine, nu își poate îndeplini misiunile, dacă acestea sunt structurate după logica zilei de ieri, preluate rutinier, fără ameliorări sau restructurări. Specialiștii în ziua de azi sunt foarte grăbiți, presați de sarcini, de timp și obosiți, caută soluții rapide la probleme vechi și vor ca totul să se întâmple acum și imediat, fără prea multă reflecție retrospectivă. *John Dewey* menționa, că educatorii și educația de calitate nu pot să se limiteze la imitația tehnicilor care au funcționat în trecut, ci mai degrabă trebuie să înțeleagă principiile din spatele acestor tehnici. Atunci când se reflectă mai mult, calitatea prestării serviciilor crește, iar educatorii nereflexivi tind să accepte realitatea de zi cu zi. *John Maxwell* în cartea „Începe să gândești” subliniază, că gândirea reflexivă este esențială progresului. Atunci când gândim la fel ca ceilalți, nu vom realiza mai mult decât ei. ...Gândirea reflexivă a

devenit un obicei... Dar ritmul vieții impus de societatea în care trăim nu încurajează gândirea reflexivă. Oamenii preferă să treacă direct la acțiune, nu să gândească” [36, p.34]. În documentele de politici educaționale se accentuează, că nu numai formarea sau educația ca atare este esențială, ci și conținutul ei, modul în care aceasta se desfășoară, metodele aplicate. Asocierea dintre teorie, practică și *reflecție profesională* este primordială în acest context [11, p.67]. Doctorul în pedagogie *Ioan Neacșu*, de asemenea, examinând problema educației gândirii, afirmă că este necesar să nu se accepte părerea altora în mod necondiționat *fără a reflecta, fără a gândi* ce știi tu despre acel lucru, fără a compara părerea ta cu a celorlalți [38, p.103]. Acțiunile cadrului didactic modern trebuie să aibă ca reper particularitățile individuale ale fiecărui subiect implicat în procesul educațional, adică datele evaluării inițiale pedagogice și psihologice.

Considerăm, că actualitatea problemei înaintate în această lucrare este determinată și de necesitatea îmbunătățirii calității formării inițiale a cadrelor didactice. Reacții rapide și la timpul lor, întrebări bune la locul și la vremea lor, atitudinea mereu și productiv dubitativă și scrupuloasă, managementul propriei ființe în jocul subtil dintre certitudine și incertitudine, dintre conformism și inconformism, preluarea critică a tot ceea ce ni se oferă zilnic, rigoarea, respectul pentru sine și alții, încrederea în sine și alții, umanismul acțiunilor noastre – toate acestea sunt parte a activității pedagogice, moderne care propulsează în centrul educației copilul, oferindu-i mai multe

oportunități pentru a-și realiza în volum deplin capacitățile, pentru a deveni o personalitate activă și responsabilă. Acestea, de asemenea, le permit pedagogilor să facă față exigențelor și provocărilor de zi cu zi. În formarea cadrelor didactice, abordarea constructivistă poate fi o soluție eficientă, după cum menționează și autorul *Guțu, V.:* „dezvoltarea profesională în contextul paradigmei socio-constructiviste este parte integrantă a responsabilităților profesionale ale educatorului și a muncii sale zilnice; componentă indispensabilă a dezvoltării instituționale și condiție a asigurării calității serviciilor educaționale”. Unul din principiile, pe care se bazează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din educația timpurie este „*principiul reflecției*” și deciziei profesionale responsabile, care implică necesitatea de a privi educatorul drept un profesionist, ale cărui decizii pedagogice se întemeiază pe reflecție asupra propriei practici și pe o argumentare psihopedagogică temeinică atât în activitatea cu copiii, cât și în construirea propriei dezvoltări profesionale” [30, pp.8-12]. Totodată, succesul dezvoltării profesionale este impulsivat de creșterea personală, determinată de profunzimea și calitatea cunoașterii de sine și de autoînțelegere, care, la rândul ei, depinde de regândirea *reflexivă* a sinelui [34, p.10].

În acest context, putem afirma cu certitudine că deținerea achizițiilor solicitate de implementarea tehnologiilor educaționale centrate pe formabil prezintă o solicitare profesională apreciată dintotdeauna, iar în secolul când profesionalismul se codifică în competențe definite, aceasta

ocupă poziția de top printre alte criterii de evaluare a profesionalismului pedagogilor. Cu mult mai valorice sunt achizițiile enunțate pentru profesioniștii, activitatea cărora solicită relaționare subiect-subiect, iar pentru pedagogi subiectul de vis-a-vis este copilul, elevul adică personalitatea în devenire ceea ce invocă noi solicitări în abordare. Așadar, se conturează, incontestabil, necesitatea „dotării” respective a pedagogilor atât în procesul formării profesionale inițiale cât și continue. Acest fapt solicită a cunoaște multiaspectual „ofertele” Psihopedagogiei centrate pe formabil prin studierea cursului respectiv, iar actualul suport de curs va prezenta un sprijin în procesul de studiu.

*Autor: V. BOTNARI*

## Unitatea de învățare 1. Repere teoretice și delimitări conceptuale ale educației centrate pe formabil

*Unități de conținut:*



- 1.1. *Psihopedagogia centrată pe subiect/formabil – știință psihopedagogică.*
- 1.2. *Funcțiile Psihopedagogiei centrate pe subiect.*
- 1.3. *Statutul conceptului Educația centrată pe formabil: paradigmă, teorie, model pedagogic?*
- 1.4. *Contribuții la constituirea Psihopedagogiei centrate pe subiect/formabil.*
  - 1.4.1. *Abordarea sociocentristă și psihocentristă în educație*
  - 1.4.2. *Premisele abordării umaniste în educație*
  - 1.4.3. *Aportul diferitor savanți în conturarea conceptului Psihopedagogie centrată pe formabil*
- 1.5. *Perspectivile dezvoltării Psihopedagogiei centrate pe subiect/formabil (în continuare PPCF) ca știință psihopedagogică.*

*Finalități acționale:*

Studentii vor fi competenți să:



- definească esența conceptului *Educație centrată pe subiectul care învață/formabil*;
- determine obiectul de studiu al PPCF;
- distingă funcțiile prioritare ale PPCF;

- definească conceptul de paradigmă, teorie și model educațional;
- descrie perioadele evoluției conceptului *Educație centrată pe subiect/formabil*;
- identifice contribuțiile științifice valorice în constituirea PPCF;
- caracterizeze contribuțiile științifice valorice în baza criteriilor oferite;
- deducă specificul și particularitățile *Educației centrate pe formabil*;
- compare abordarea sociocentristă și psihocentristă în educație;
- determine premisele abordării umaniste în educație;
- aprecieze valențele formative și sociale ale educației centrate pe subiect;
- traseze perspectivele dezvoltării *Psihopedagogiei centrate pe subiect/ formabil*;
- reflecte independent asupra subiectelor propuse, oferind raționamente proprii.



*Suport informativ*

### **1.1. Psihopedagogia centrată pe subiect/formabil – știință psihopedagogică**

În ultimele decenii conceptul Psihopedagogie centrată pe subiect a devenit unul central, atât în documentele de politici

educaționale, în știința psihopedagogică cât și în practica educațională. În acest context, s-au acumulat semnificative rezultate științifice și praxiologice, astfel Psihopedagogia centrată pe subiect a devenit o ramură specială a științei psihopedagogice, dar și disciplină de învățământ în mediul academic care oferă prestații de pregătire profesională inițială și continuă.

Psihopedagogia centrată pe subiect este știință, deoarece întrunește cele cinci criterii epistemologice ale științificizării:



**Figura 1.1. Criterii epistemologice ale științificizării**

**Tabelul 1.1. Accepțiuni ale conceptului *Educație centrată pe formabil/subiect***

<b>Definiri ale conceptului <i>Educație centrată pe formabil/subiect</i></b>	<b>Adeți</b>
Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a gândi despre învățare și predare ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul planuirii învățării, interacțiunii cu profesorii și alți elevi, cercetării și evaluării.	Cannon R., 2000 [apud. 15, p.7]
Învățarea centrată pe formabil le oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu.	Gibbs G., 1992 [apud. 15, p.17]
Învățarea centrată pe elev se referă la situația în care elevii lucrează atât în grupuri cât și individual pentru a explora probleme și a procesa activ cunoștințele, mai degrabă decât a fi niște receptori pasivi ai acestora.	Harmon S.W. & Hirumi A., 1996 [apud. 15, p.7]
Învățarea centrată pe elev este o abordare extinsă, ce presupune înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă, integrarea unor programe de învățare după un ritm propriu și/sau a unor situații de cooperare în grup, care în ultimă instanță îi conferă elevului responsabilitate pentru propriile progrese în educație.	Nanney B. [apud. 15, p.7]

Centrarea pe formabil a devenit o condiție de calitate și eficiență a procesului educațional, dar și una dintre căile de



rezolvare a numeroaselor dificultăți pe care le cunoaște și se confruntă învățământul contemporan: diminuarea motivației elevilor pentru învățatură, lipsa de atractivitate a programului școlar, scăderea gradului de implicare în activitățile de învățare, diminuarea importanței acordate imaginației, creativității și afectivității formabililor în favoarea aprecierii exagerate a gândirii și memoriei acestora, favorizarea abordărilor mecanice și reproductive ale învățării în defavoarea celor euristice (bazate pe descoperire), accentuarea abordării pasive de către formator/formabil a activității de predare-învățare, rutina și monotonia, scăderea performanței școlare [18, p. 46-47].

După unii autori [ibidem 18, p.58] centrarea pe formabil poate fi înțeleasă/practicată sub următoarele sensuri:

1. Concept educațional cu impact major în valorificarea maximală a resurselor umane și în creșterea calității activității (valorificarea optimă a formabilului ca subiect a învățării).
2. Poziție etică și deontică (necesară, obligatorie) ce constă în valorizarea subiectului învățării;
3. Opțiune strategică bazată pe capacitatea subiectului învățării în procesul educativ; centrarea pe subiect este o strategie activă, ce necesită construirea în timp real a unei experiențe de învățare pozitivă și semnificativă, într-o relație democratică, nondirectivă.
4. Modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile și potențialul formabilului.

Dacă subiectul învățării este „plasat” în centrul actului didactic, aceasta înseamnă că se propune o subtilă modificare a atenției formatorului. Comutarea atenției pedagogului de la conținuturile transmise profesionist, de la modul/stilul personal de predare, de la preocuparea pentru utilizarea unei metode sau a alteia de predare-evaluare, de la însăși personalitatea lui (eul personal/ eul profesional) către persoana formabilului(lor) este un exercițiu în „de-centrarea didactică (a formabilului) nu ușor de întreprins. Centrarea pe subiectul învățării, considerăm că este mai mult decât faptul, că profesorul aplică strategii didactice interactive, deoarece aici contează convingerea în necesitatea acestui demers și atitudinea corespunzătoare centrării pe subiectul învățării. Profesorul se poate autoadmira în ipostaza de „formator-dexter (abil)”, în mânăuirea strategiilor didactice interactive, își poate descoperi, identifica sau confirma calitățile profesionale, dar toate acestea nu-i conferă și o atitudine personală și profesională centrată pe subiectul învățării. Procesul „de-centrării didactice a pedagogului este chiar unul subtil, așa cum l-am numit, deoarece el nu trebuie să-și demonstreze lui sau formabililor, cât de bun este în conceperea și aplicarea scenariilor/strategiilor/metodelor didactice activizante.

A presta actul didactic pentru confirmarea acestor percepții sau centrarea minții formatorului în aceste percepții (care desigur cresc sau întretin stima de sine), nu este tocmai potrivită pentru crearea unei atitudini reale centrate pe formabil. Procesul „de-centrării” după cum se poate constata

ține foarte mult de tipul de personalitate a formatorului, de competențele de comunicare și relaționare cu ceilalți, de exercițiul autocontrolului personal în ceea ce privește orgoliul și egoismul personal/ profesional și nu în ultimul rând de modul de gândire, de mentalitățile și convingerile psihopedagogice ale cadrului didactic. „De-centrarea” nu înseamnă că formatorul/profesorul nu-și mai controlează acțiunile proprii, nu mai este atent la ceea ce face și la sine, ci el alege, în conștiință de cauză, cu un efort considerabil ca toate situațiile de învățare pe care le construiește să vizeze implicarea și responsabilizarea formabililor.

O conduită centrată pe formabil vine în primul rând din existența unei atitudini reale a pedagogului, concentrate pe subiectul care învață, adică a unui mod de raportare mental, afectiv și care știe să mențină formabilul în centrul demersurilor sale didactice, plasând corect accentele de câte ori trebuie. Simpla sau complexa deținere și aplicare a strategiilor didactice interactive nu garantează și atitudinea corespunzătoare acestui demers didactic modern, deși ca idee corespunde celor două principii ale didacticii tradiționale: principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor și principiul individualizării și diferențierii învățării sau al respectării particularităților individuale [20, p.9].

## **1.2. Funcțiile *Psihopedagogiei centrate pe subiect.***

Psihopedagogia centrată pe formabil în calitate de disciplină de învățământ îndeplinește următoarele funcții:

- 1) *Funcția normativă*, ce intervine atât la nivel epistemologic, prin teoria care stă la baza PPCF, stabilind dimensiunea funcțională – structural – operațională a activității de predare – învățare – evaluare;
- 2) *Funcția prescriptivă*, ce intervine la nivel praxiologic, prin teoria aplicată în cadrul strategiei, implicit, tehnologiei de predare-învățare-evaluare a diferitelor discipline de învățământ, și care stabilește „condițiile ierarhice” ale activității de predare – învățare – evaluare și posibilitățile tehnologice de proiectare și de realizare a acestora în dependență de datele evaluării inițiale ale formabililor: atât a achizițiilor valorice pentru disciplină, cât și a particularităților dezvoltării personale a acestora.

Astfel, funcțiile pedagogice exercitate evidențiază capacitatea acestei științe, PPCF de a fi o una specială care asigură analiza articulată și coerentă a conceptelor de bază indispensabile pentru explicarea și înțelegerea procesului de învățământ modern.

## **1.3. Statutul conceptului *Educația centrată pe formabil: paradigmă, teorie, model pedagogic?***

Orice concept teoretic are un status general acceptat în știință - *paradigmă, teorie, model pedagogic*. Pentru a estima just statutul PPCF este nevoie a reflecta asupra noțiunilor respective.

În contextul unor atare discuții evident se conturează, în mod normal, variate abordări a însăși noțiunii „*paradigmă*”, al rolului și locului ei în metodologie (teoria pedagogică).

Analiza evoluției conceptelor științifice permit a contura două interpretări ale noțiunii nominalizate. Abordarea îngustă desemnează paradigma ca o schemă conceptuală inițială de elaborare a teoriei științifice, pe de altă parte tratarea extinsă rezumă *paradigma* la o filosofie internă, la nucleul conceptual al teoriei științifice.

În spiritul lui Thomas S. Kuhn, *paradigma* este un univers coerent de idei și de principii acceptate de o comunitate științifică care intenționează să ofere o explicație globală, exhaustivă asupra unui fenomen științific, pe de altă parte cercetătorii ruși percep paradigma drept o grila generală de observare și de interpretare a unui fenomen științific. Deși cele două puncte de vedere nu sunt în esența lor diferite, *paradigmei* îi sunt atribuite atât o dimensiune normativ-axiologică (în sensul că evoluția științei este determinată de apariția unor stări de criză care, prin soluționare, permit reorganizări superior, atât științifice, cât și din punct de vedere psihosocial) în sensul consolidării unei culturi științifice de comunicarea [apud. 16, p.164].

Așadar, *paradigma epistemologică* reprezintă un cadru general de referință ce articulează între ele conceptele, categoriile și teoriile care orientează gândirea și activitatea cercetătorilor preocupați de construcția, achiziția și dezvoltarea

cunoașterii; ea asigură coerența unei comunități științifice în raporturile pe care ea le întreține cu obiectele cunoașterii.

Interpretarea *paradigmei* științei pedagogice ca o anumită schemă conceptuală inițială, ca model de identificare și soluționare a problemei, ca metodă conceptuală de cercetare care domină în societatea științifică o anumită perioadă istorică, permite a înțelege și a cerceta mai profund caracterul evoluției cunoașterii științifice. Totuși, odată cu acumularea cunoștințelor științifice, aprofundarea cercetărilor științifice și căutarea legăturilor fundamentale între variate direcții științifice devine necesară o altă interpretare a paradigmei – cea extinsă.

Interpretarea extinsă a *paradigmei* își înainteză scopul de a restabili dialogurile interdisciplinare, cât și a variatelor ramuri ale științei pedagogice. În acest context, ea corespunde sfârșitului timpului nou când are loc tranziția de la cunoștințe la cunoaștere (co-naștere) cât și globalizarea teoriei și practicii.

E de menționat și faptul, că nu orice poziție științifică, cu atât mai mult un punct de vedere particular pot pretinde la statul de *paradigmă* proprie. Orice *teorie* științifică serioasă își impune nucleul său conceptual într-un mod anevoios și îndelungat. Multe teorii se descompun în elemente, nefiind antrenate într-un sistem calitativ, care le-ar converti în *paradigmă*.

Structuri apropiate ca epistemologie logico-științifică paradigmei conform cercetătorului Palop sunt *teoria* și *modelul*. Deși, între ele există multe tangențe, nu mai puțin

sunt și discrepanțele, fapt care impune necesitatea de a prezenta esența conceptelor nominalizate. Compararea lor ar releva mai transparent esența conceptului de *paradigmă*. Noțiunea de *teorie* presupune o abordare mai restrictivă, în sensul normativității științifice, prin intermediul acesteia, relatându-se, cu apelare la legități specifice, raporturile dintre unele fenomene științifice. În afară de acestea, *teoria* are atât o valoare explicativă, cât și una predicativă, fiind generatoare de calificări într-un câmp epistemologic determinant, în timp ce, *paradigma* poate asocia teorii complementare și diverse într-o „ambianță disciplinară dată” [apud. 16, p.164].

În acest context analitic, *modelul* poate să devină un mediator între realitate și teorie, care se îndepărtează atât de *paradigmă*, acceptată ca un parametru de interpretare globală a realității, cât și de *teorie*, abordată ca o explicație ideală și abstractă a unui fenomen științific. În viziunea lui Sequent Escudero, respectând o materie și un fenomen concret „*modelul* operează cu o aproximare în sensul stabilirii unei intenții de conceptualizare, de simbolizare, de reprezentarea selectivă și parțială a unor tendințe identificate” [apud. 16, p.164].

Alte definiții mai apropiate științelor educației potrivit autorului Geulen [apud. 16, p.164], abordează modelul ca pe o „construcție simplificată a unei realități, a unui fenomen științific ce are ca finalitate delimitarea celor mai importante variabile care permit dezvoltarea unei viziuni aproximative, a unei abordări intuitive, cu rol de orientare a strategiilor de

investigație științifică în scopul verificării relațiilor dintre variabilele care contribuie semnificativ la elaborarea progresivă a teoriei”.

Paradigma științei pedagogice moderne corespunde caracterului ei integral:

- se atestă intercalarea proceselor diferențierii și integrării obiectelor diverselor ramuri ale științei pedagogice precum și a însăși relațiilor pedagogice;
- procesul axiologic are loc și în ramura metodologiei. Pe de o parte, metodele de cercetare utilizate în diverse ramuri ale științelor pedagogice și psihologice se diferențiază, adâncindu-se discrepanțele dintre ele. Pe de altă parte, are loc un împrumut activ de metode și instrumente de cercetare anterior aplicate în raport cu alte aspecte ale cercetării pedagogice și psihologice. Mai mult decât atât, are loc un schimb intens de metode și instrumente din varii domenii ale cunoașterii științifice.

În așa mod, se dezvoltă substanțial direcțiile de cercetare care tind să cunoască lumea în integritatea sa, să capteze esențialul comun în sferele independente. Astfel, are loc formarea conceptelor fundamentale, care constituie nucleul științific al percepției tabloului modern al lumii. Aspectul care ne interesează este procesul educațional, implicit, procesul de învățământ și statutul conceptului PPCF în contextele respective. Actualmente statul PPCF în știința psihopedagogică perindează între paradigmă și teorie. Oricare dintre cele două statusuri atribuite PPCF, oricum este unul valoric și are impact



decisiv în elaborarea strategiei și, implicit, tehnologiei de predare-învățare-evaluare pertinente pentru sistemul de învățământ

#### **1.4. Contribuții la constituirea *Psihopedagogiei centrate pe subiect/formabil***

##### **1.4.1. Abordarea sociocentristă și psihocentristă în educație**

Abordarea sociocentristă și psihocentristă sunt două perspective sau orientări fundamentale în domeniul educației, care se concentrează pe modul în care învățarea și dezvoltarea sunt influențate de factori sociali și psihologici. Iată o explicație mai detaliată a acestor două concepte:

###### *1) Abordarea sociocentristă în educație:*

- *Centrată pe mediul social:* Această abordare pune accentul pe influența mediului social asupra învățării și dezvoltării individului. Ea consideră că interacțiunile și relațiile cu ceilalți oameni, inclusiv cu colegii, profesorii și comunitatea, au un impact semnificativ asupra procesului de învățare.
- *Învățare prin colaborare și interacțiune:* Abordarea sociocentristă promovează învățarea colaborativă și interacțiunea socială ca mijloace eficiente pentru dobândirea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților. Aceasta susține că oamenii învață cel mai bine atunci când lucrează împreună, discută, împărtășesc idei și soluționează probleme în grup.

- *Context și cultură:* Cultura și contextul social sunt considerate elemente cruciale în procesul de învățare. Abordarea sociocentristă recunoaște că valorile, normele și tradițiile culturale influențează modul în care oamenii înțeleg lumea și procesul de învățare.

## 2) *Abordarea psihocentristă în educație:*

- *Centrată pe aspectele individuale:* Această abordare se axează pe dezvoltarea individuală a formabililor. Ea se preocupă de aspectele psihologice ale învățării, cum ar fi procesele cognitive, dezvoltarea emoțională și personalitatea.
- *Învățare și dezvoltare personală:* Abordarea psihocentristă consideră că fiecare individ are un ritm și un stil de învățare propriu. Ea se concentrează pe înțelegerea și facilitarea dezvoltării personale a fiecărui formabil, luând în considerare nevoile, aptitudinile și trăsăturile sale psihologice unice.
- *Educație individualizată:* În această abordare, se acordă o atenție deosebită evaluării și adaptării procesului de învățare la nevoile individuale ale elevilor. Se pot utiliza tehnici și strategii diferite pentru a asigura că fiecare formabil atinge potențialul său maxim.

Ambele abordări au valoarea lor în contextul educației și pot fi combinate în mod eficient pentru a crea medii de învățare echilibrate, care să țină cont atât de influențele sociale, cât și de dezvoltarea personală a formabililor.

### 1.4.2. Premisele abordării umaniste în educație

Abordarea umanistă în educație se bazează pe o serie de premise și valori fundamentale care ghidează practica pedagogică. Iată câteva dintre premisele cheie ale abordării umaniste în educație:

- 1) *Respect pentru individ*: Abordarea umanistă pune accent pe respectarea unicității și demnității fiecărui formabil. Se consideră că fiecare individ are un potențial individual de dezvoltare și învățare, iar rolul educației este să faciliteze această dezvoltare într-un mod respectuos și empatic.
- 2) *Învățare centrată pe formabil*: În loc să se axeze doar pe predarea de conținut, abordarea umanistă pune subiectul care învață în centrul procesului educațional. Ea recunoaște că învățarea este mai eficientă atunci când este personalizată pentru a ține cont de nevoile, interesele și ritmul de învățare al fiecărui subiect.
- 3) *Învățarea experiențială*: Abordarea umanistă promovează învățarea bazată pe experiență și implicare activă. Formabilii învață mai bine atunci când sunt implicați în activități practice, care le permit să exploreze, să experimenteze și să înțeleagă subiectele într-un mod concret.
- 4) *Încredere în potențialul uman*: Abordarea umanistă consideră că oamenii au capacitatea de a-și dezvolta potențialul și de a-și atinge obiectivele. Ea încurajează educabilii să-și asume responsabilitatea pentru propria lor învățare și dezvoltare.

- 5) *Emoție și afectivitate*: Abordarea umanistă recunoaște importanța emoțiilor și afectivității în procesul de învățare. Cei ce învață sunt văzuți ca fiind ființe umane complexe, iar aspectele lor emoționale și sociale sunt luate în considerare în procesul de educație.
- 6) *Favorizarea relațiilor pozitive*: Abordarea umanistă promovează relațiile pozitive între formatori și formabili. Aceste relații se bazează pe încredere, empatie și comunicare deschisă, creând un mediu în care formabilii se simt în siguranță pentru a-și exprima ideile și a-și dezvolta potențialul.
- 7) *Evaluare autentică*: În cadrul abordării umaniste, evaluarea se concentrează nu doar pe cunoștințe și note, ci și pe dezvoltarea globală a subiecților în formare, a progresului fiecăruia din ei. Evaluarea se axează pe estimarea competențelor și abilităților, pe evoluția personală și nu contează doar performanța în teste.

Aceste premise ale abordării umaniste în educație plasează accentul pe dezvoltarea holistică a individului și pe crearea unui mediu educațional care să încurajeze încrederea în sine, responsabilitatea, gândirea critică, gândirea independentă și empatia. Aceasta oferă formabililor o experiență de învățare mai profundă și mai semnificativă.

### **1.4.3. Aportul diferitor savanți în conturarea conceptului *Psihopedagogie centrată pe formabil***

Conceptul de *Educație centrată pe subiect* a fost

dezvoltat și influențat de o serie de filosofi, pedagogi și psihologi de-a lungul timpului. Acești gânditori au contribuit la dezvoltarea și rafinarea acestei abordări educaționale. Iată câteva contribuții notabile și lucrări relevante asociate cu educația centrată pe subiect:

**Tabelul 1.2. Aportul savanților - filosofi în evoluția conceptului *Psihopedagogie centrată pe formabil***

Nr. d/o	Savanți	Lucrări și contribuții importante
1.	Immanuel Kant (1724-1804)	<p>Lucrare importantă: „Despre Pedagogie”, 1803.</p> <p>Contribuție: Kant a subliniat importanța dezvoltării autonomiei și gândirii critice în educație. El a promovat conceptul de „rațiune publică” și a argumentat că elevii ar trebui să fie învățați să gândească independent și să ia decizii bazate pe rațiune.</p>
2.	John Locke (1632-1704)	<p>Lucrare importantă: „Gândiri despre educație” („Thoughts Concerning Education”), (1693).</p> <p>Contribuție: Locke a promovat ideea că mintea umană este o „tabula rasa” (tablă goală) la naștere și că experiențele și interacțiunile cu mediul influențează dezvoltarea individului. El a evidențiat importanța educației în formarea caracterului și a cunoștințelor.</p>

3.	Friedrich Nietzsche (1844-1900)	<p>Lucrare importantă: „Ecou și umbre” („The Gay Science”), 1882.</p> <p>Contribuție: Nietzsche a promovat dezvoltarea individualității și creativității în educație. El a susținut că educația ar trebui să încurajeze individul să-și exploreze propriile valori și să devină un „supraom” autentic.</p>
4.	Martin Heidegger (1889-1976)	<p>Lucrare importantă: „Despre învățare și adevăr” („On Learning and Truth”), 1945.</p> <p>Contribuție: Heidegger a abordat conceptul de autenticitate și a subliniat importanța dezvoltării autenticității individuale în procesul de învățare și dezvoltare personală.</p>
5.	Michel Foucault (1926-1984)	<p>Lucrare importantă: „Microfizica puterii” („The Birth of Biopolitics: Michel Foucault's Lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality”), 1978-1979.</p> <p>Contribuție: Foucault a analizat modul în care puterea și controlul sunt exercitate în instituțiile educaționale și a adus în discuție critica la adresa sistemului educațional tradițional. El a promovat ideea că educația ar trebui să încurajeze gândirea critică și conștientizarea asupra relațiilor de putere.</p>

**Tabelul 1.3. Aportul savanților - pedagogi în evoluția conceptului *Psihopedagogie centrată pe formabil***

Nr. d/o	Savanți	Lucrări și contribuții importante
1.	Jan Amos Comenius (1592-1670)	<p>Lucrări importante: „Didactica Magna” („Marea Didactică”), 1628.</p> <p>„Școala Maternă” sau „Școala Grădiniță” (în latină, „Schola materna seu de primitivae institutionis”), 1630.</p> <p>El a susținut învățarea activă, accesibilă și individualizată, precum și folosirea tehnologiei și a resurselor vizuale pentru a facilita procesul de învățare. Lucrările sale au influențat gândirea pedagogică și au contribuit la conturarea conceptului ECS.</p>
2.	Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)	<p>Lucrare importantă: „Emile, sau Despre educație” (în franceză, „Émile, ou De l'éducation”), 1762.</p> <p>Contribuție: Rousseau a susținut ideea că educația ar trebui să fie adaptată la nevoile și interesele individuale ale elevilor. El a promovat conceptul de "educație naturală" și a argumentat că copiii ar trebui să învețe într-un mediu care le permite să exploreze și să descopere în mod autonom.</p>

3.	Maria Montessori (1870-1952)	<p>Lucrare importantă: „The Montessori Method”, 1912.</p> <p>Montessori a dezvoltat o metodologie educațională care se concentrează pe dezvoltarea individuală a elevilor și pe autoeducație. Lucrarea sa descrie principiile și practicile acestei metode.</p>
6.	John Dewey (1859-1952)	<p>Lucrare importantă: „Democracy and Education”, 1916.</p> <p>Dewey a susținut conceptul de învățare experiențială și a promovat ideea că educația ar trebui să fie o experiență activă, contextuală și socială.</p>
7.	Paulo Freire (1921-1997)	<p>Lucrare importantă: „Pedagogy of the Oppressed”, 1970.</p> <p>Freire a dezvoltat conceptul de „educație critică” și a subliniat importanța dialogului și conștientizării sociale în procesul de învățare. Lucrarea sa este un reper în domeniul educației centrate pe subiect.</p>
8.	John Holt (1923-1985)	<p>Lucrări importante: „How Children Fail”, 1964.</p> <p>„How Children Learn”, 1967.</p> <p>Holt a explorat învățarea și dezvoltarea copiilor în contextul său natural și a subliniat importanța respectului pentru individualitatea și inițiativa copiilor.</p>



**Tabelul 1.4. Aportul savanților - psihologi în evoluția conceptului *Psihopedagogie centrată pe formabil***

Nr. d/o	Savanți	Lucrări și contribuții importante
1.	Jean Piaget (1896-1980)	<p><i>Lucrare importantă:</i> „The Construction of Reality in the Child”, 1954.</p> <p>Piaget a elaborat teoria dezvoltării cognitive, care a avut un impact semnificativ asupra educației centrate pe subiect. Teoria sa a pus în evidență stadiile de dezvoltare ale gândirii copiilor și a subliniat importanța adaptării educației la nivelul lor de dezvoltare.</p>
9.	Lev Vygotsky (1896-1934)	<p><i>Lucrare importantă:</i> „Mind in Society”, 1978.</p> <p>Vygotsky a introdus conceptul de „zona proximei dezvoltări” și a evidențiat rolul interacțiunii sociale în învățare.</p> <p>Cercetările sale au subliniat importanța interacțiunii pedagog-elev și a colaborării între elevi în procesul de învățare.</p>
10.	Albert Bandura (1925-2021)	<p><i>Lucrare importantă:</i> „Social Learning Theory”, 1977.</p> <p>Bandura a dezvoltat teoria învățării sociale, care a evidențiat influența modelării comportamentului și a observației asupra învățării. Aceasta a relevat importanța unui mediu educațional care oferă modele și exemple pozitive pentru elevi.</p>

11.	Jerome Bruner (1915-2016)	Lucrare importantă: „The Process of Education”, 1960. Bruner a promovat învățarea prin descoperire și a dezvoltat idei despre structurarea materialelor de învățare în jurul conceptelor-cheie. A subliniat importanța explorării active și a înțelegerii profunde în procesul de învățare.
12.	Howard Gardner	Lucrare importantă: „Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”, 1983. Gardner a dezvoltat teoria inteligențelor multiple, susținând că elevii au diferite tipuri de inteligență și că educația ar trebui să țină cont de diversitatea acestor inteligențe.

### **1.5. Perspectivele dezvoltării *Psihopedagogiei centrate pe subiect/formabil* (în continuare PPCF) ca știință psihopedagogică**

Psihopedagogia centrată pe formabil a obținut un statut de ramură specială a psihopedagogiei care oferă teoriei și practicii pedagogice suport teoretic și praxiologic în vederea eficientizării procesului educațional.

Abordarea în cheia conceptului PPCF pune accentul pe individualitatea și dezvoltarea personală a fiecărui formabil. Această perspectivă se bazează pe ideea că procesul de învățare și dezvoltare trebuie să fie adaptat la nevoile, interesele și ritmul de dezvoltare al fiecărui subiect implicat în învățare.

În cazul organizării procesului instructiv-educativ pe grupuri/clase și activități/lecții se întâlnesc anumite dificultăți în realizarea prevederilor conceptului PPCF, dar totodată, se atestă și oferte valorice ce urmează a fi completate pentru a face activitatea pedagogului mai eficientă în acest sens.

Actualmente, s-a conturat o nouă perspectivă a învățării – modelul centrat pe procesarea informației. Această perspectivă demarează în aii `50 ai secolului al XX-lea, modelul dat captivând interesul învățământului – *modelul informațional* conceput și organizat în jurul unei *paradigme cognitive*, aceea a *procesării informației*. Este reflexul firesc al intrării noastre într-o epocă istorică, epoca informațiilor și a informatizării într-un ritm extrem de rapid, resimțit în toate domeniile sociale; epocă a inteligenței artificiale și a utilizării calculatorului; epocă în care omul este văzut pentru prima dată ca o centrală

de prelucrare a informației, ca un „supercalculator”, cu motivația că informația produce putere.

Acest model este perceput nu înțeles de achiziție de cunoștințe, ci în sensul de a propulsa subiecții care învață în situația să proceseze informația și de a ajunge, pe această bază, la construcția propriei cunoașteri.

Premisa de la care se pornește este o altă interpretare data învățării, reconsiderarea ei prin raportare la sistemul procesării informațiilor, definite, de acum, drept o formă superioară de prelucrare conștientă a informației; un proces intern de transformare, organizare, stocare și restituire a informației care angajează procese, mecanisme de tipul celor de recepție, conceptualizare, codare, memorizare, formalizare, transferare etc. pentru a ajunge în final la elaborarea unor structuri cognitive (reprezentări ce ating niveluri diferite de abstractizare și generalizare – cunoștințe, concepte, definiții, legi, teorii etc.) pe cât de temeinice, pe atât de operante în cadrul unor noi procese de prelucrare a informației noi.

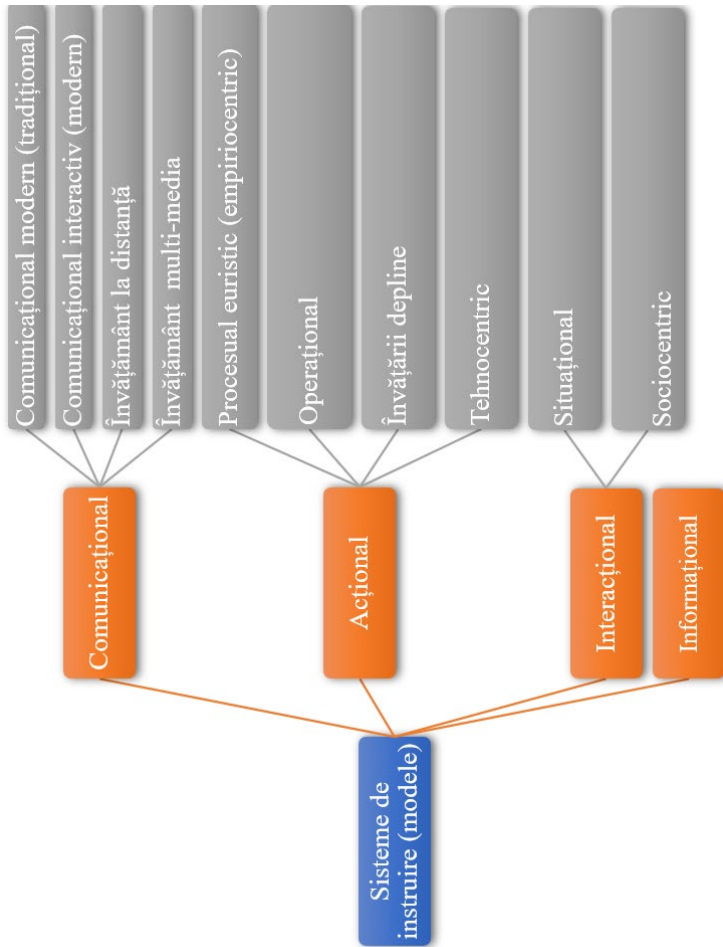
Ceea ce ne aduce în fața unui sistem de instruire centrat pe mecanismele procesării informației în vederea constituirii *cunoașterii individuale* la formabili, a unor structuri mentale conceptuale. și care face trimitere la utilizarea în cursul activității de predare-învățare a unor strategii de gestionare a proceselor cognitive specifice transformării de informații, inclusiv de familiarizare a celor ce învață cu strategii meta-cognitive (de cunoaștere a propriilor procese de prelucrarea informației și de autoreglare a acestora) capabile să sporească

sensibil performanțele învățării și să contribuie la dezvoltarea capacității de învățare.

Este vorba, așadar, de un alt tip de constructivism intelectual la care formabilii sunt îndemnați să ia parte, de angajarea lor într-un alt tip de învățare care le conferă un rol activ și constructiv, abilități fiind cu strategii cognitive de gestionare a informației și proceselor mentale implicate în această procesare. Într-o asemenea situație pedagogul ar deveni, de fapt, un producător de scheme sau structuri de prelucrare a informației pe care le va utiliza în activitatea didactică proprie.

În baza rezultatelor științifice moderne sunt elaborate sistemele procesuale de instruire care în mare măsură oferă oportunități de implementare a prevederilor PPCF.

În reprezentarea grafică, sunt redată modelele procesuale de instruire:



**Figura 1.2. Diversificarea sistemelor (modelelor) procesuale**

În contextul celor expuse anterior putem contura câteva perspective importante în dezvoltarea PPCF ca ramură a științei psihopedagogice:

- *Individualizarea și personalizarea învățării*: O perspectivă centrată pe subiectul care învață pune accentul pe individualitatea fiecărui formabil sau participant la procesul de învățare. În viitor, tehnologiile avansate, cum ar fi inteligența artificială și analiza datelor, vor permite crearea de experiențe de învățare personalizate, adaptate la nevoile, ritmul și interesele fiecărui educabil.
- *Abordări bazate pe neuroștiință*: Cercetările din domeniul neuroștiinței cognitive vor continua să influențeze dezvoltarea psihopedagogiei centrate pe formabil. Înțelegerea mai profundă a modului în care funcționează creierul uman în procesul de învățare va permite dezvoltarea unor strategii mai eficiente de predare, învățare și evaluare.
- *Includerea tehnologiei educaționale*: Tehnologia educațională va juca un rol tot mai important în psihopedagogia centrată pe formabil. Platforme de învățare online, simulări interactive, realitate virtuală și alte tehnologii vor permite crearea unor medii de învățare mai interactive și accesibile.
- *Emoții și bunăstare*: Viitorul psihopedagogiei centrate pe formabil ar trebui să acorde o atenție sporită gestionării emoțiilor și bunăstării subiecților care învață. Dezvoltarea abilităților socio-emoționale și oferirea de suport pentru

sănătatea mentală vor fi priorități importante în procesul de învățare.

- *Abordări flexibile și adaptabile:* În lumina schimbărilor continue în societate și în lumea muncii, psihopedagogia centrată pe formabil va trebui să fie flexibilă și adaptabilă. Capacitatea de a învăța pe tot parcursul vieții și de a se adapta la noile cerințe ale cunoașterii și tehnologiei va fi esențială.
- *Colaborare și interdisciplinaritate:* În viitor, se poate anticipa o creștere a colaborării între psihopedagogi, psihologi, specialiști în tehnologia educațională și alți profesioniști din domeniul educației. Abordările interdisciplinare vor aduce contribuții semnificative la dezvoltarea strategiilor și, implicit, tehnologiilor didactice de predare, învățare și evaluare.
- *Evaluarea holistică:* Evaluarea în psihopedagogie va trebui să devină mai holistică și să includă o gamă mai largă de abilități și competențe, nu doar cunoștințe academice. Va fi important să se măsoare dezvoltarea personală și socială, precum și abilitățile de gândire critică și creativă. Devine mult semnificativă și deținerea competenței de autoevaluare, atât a formatorului, cât și a formabilului.

În concluzie, viitorul psihopedagogiei centrate pe subiect/formabil va fi marcat de adaptabilitate, personalizare și integrarea tehnologiei, cu un accent deosebit pe dezvoltarea holistică a individului și pe promovarea învățării pe tot parcursul vieții. Evoluțiile din domeniul științei și tehnologiei vor continua să influențeze acest domeniu în mod semnificativ.





## Activități de învățare în cadrul orelor de curs

### 1. Tehnica Braistorming (variantea scrisă)

Scrieți cât mai mulți termeni pedagogici care vă vin în minte, pornind de la conceptul – nucleu „PPCS”, scris în mijlocul paginii. Pe măsură ce scrieți acești termeni (cuvinte-cheie, concepte, sintagme), începeți să trasați linii și săgeți între ideile care ilustrează anumite condiționări. Rezultatul obținut va fi o figură reprezentativă. Respectați următoarele reguli de bază:

- Scrieți tot ce vă trece prin minte.
- Nu elaborați judecăți de valoare în legătură cu ideile dvs..
- Nu vă opriți din scris în timpul acordat.
- Lăsați să apară cât mai multe idei și conexiuni.

### 2. Tehnica Știu – Vreau să știu – Am învățat

Completați tabelul răspunzând la întrebările: Ce știți despre PPCF? Ce vreți să știți despre PPCS? Ce ați învățat despre PPCS? Utilizați tehnica CCC (Știu – Vreau să știu – Am învățat).

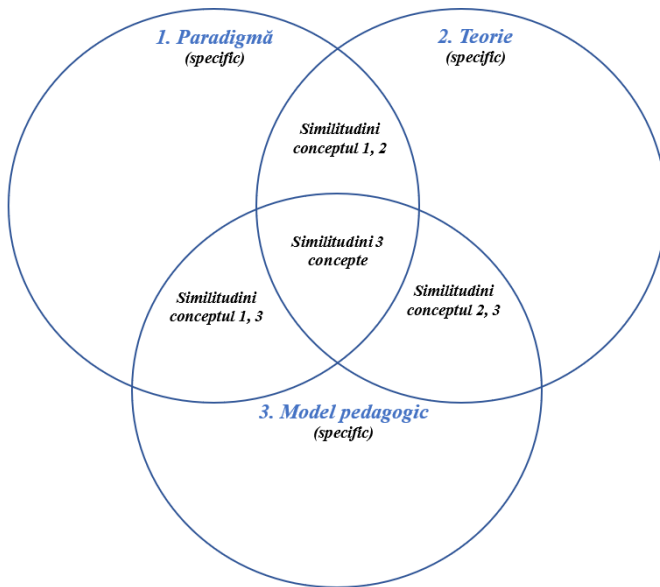
**Tabelul 1.5. Știu – Vreau să știu – Am învățat despre PPCF**

Ce știți despre PPCF?	Ce vreți să știți despre PPCF?	Ce ați învățat nou despre PPCF?

○ **FÎT 1.**

1. *Sarcini pentru reflecție!*

- Unul din principiile prioritare ale învățământului actual din Republica Moldova constă în *centrarea educației pe educabil* [5]. Argumentați de ce se oferă statut de principiu conceptului: *Educație centrată pe formabil*. Corelați prevederile principiului *Educație centrată pe subiect* cu intenția politicilor educaționale actuale privind eficientizarea economică a învățământului.
- Psihopedagogia centrată pe subiect este o știință teologică, nomotetică (în greacă *nomothetikos* înseamnă „promovarea legilor!”) ... sau? Argumentați răspunsul.
- Propuneți argumente științifice care confirmă faptul că PPCS este în aceeași măsură știință teoretică dar și practic-aplicativă.
- Prezentați 3-5 tangențe și discrepanțe dintre „Paradigmă”, „Teorie” și „Model pedagogic”, utilizați în acest caz diagrama Venn.



**Figura 1.3. Tangențe și discrepanțe dintre „Paradigmă”, „Teorie” și „Model pedagogic”**



*Activități de învățare în cadrul seminarelor/  
orelor practice*

○ **FÎT 2.**

1. *Tehnica Axa istorică a valorilor*

De elaborat axa istorică a valorilor, elucidând contribuțiile diferitor savanți (suplimentar la cei prezentați în suportul informativ) în conturarea conceptului: *Educație centrată pe subiect.*

În acest context plasați pe axa istorică a valorilor principalele valori științifice privind evoluția conceptului:

*Educație centrată pe subiect* în conformitate cu legenda de mai jos.



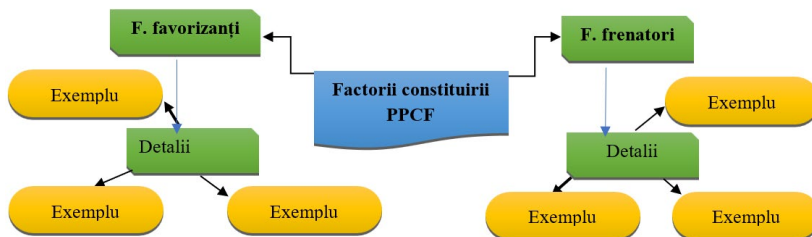
*Legendă:*

- secolul, autorul, contribuția (concept, paradigmă, teorie, model etc.), denumire lucrării, anul apariției.

*Notă:* Plasați informații pentru fiecare perioadă istorică.

*Model:* Secolul XVII - J.A. Comenius principiul didactic: Individualizarea instruirii. Lucrarea „Didactica Magna”, 1640, fiind tradusă și publicată în limba latină în 1657.

- Redați grafic contextele constituirii PPCF ca știință conform organizatorului propus mai jos, prezentați și descrieți factorii favorizanți și frenatori în recunoașterea științificității PPCF.



**Figura 1.4. Contexte ale constituirii PPCF ca știință**

○ **FÎT 3.**

- Apelați la suportul informativ și la axa istorică a valorilor la subiectul: Contribuții la constituirea Psihopedagogiei centrate pe formabil.

## 2. Tehnica GPP (Gândește-Perechi-Prezintă)

Sarcini:

- De ierarhizat și argumentat 3 contribuții valorice expuse în materialul examinat: *Contribuții la constituirea Psihopedagogiei centrate pe subiect/formabil* în conturarea conceptului *Educația centrată pe subiect/formabil* a anumitor savanți care le apreciezi cel mai mult.
- Coîmpărtășește rezultatul propriei reflecții colegului din preajmă.
- Expuneți grupului rezultatele reflecțiilor comune însoțite de argumente.
- Ai convins colegul, grupul prin argumentele expuse? Te-ai dezis de anumite convingeri și idei? Ești satisfăcut de raționamentele produse și deciziile luate?

### ○ FÎT 4.

Sarcini pentru reflecție!

- Ai depus efort în producerea raționamentelor solicitate de tehnica GPP pentru realizarea sarcinii din FÎT 3?
- Care/ale cui rezultate științifice valorice pentru conturarea conceptului ECS au fost în top?
- Te atești și tu printre acei care au apreciat la justa valoare rezultatele date?
- Experiențele de învățare în care ai fost implicat ți-au produs mulțumire/nemulțumire de sine?
- Estimează dacă și alți colegi au avut trăiri afective identice.

- Ce schimbări ți-au produs contextele de învățare în care ai fost propulsat anterior?

○ **FÎT 5.**

*Joc de rol/constructiv: „Școala modernă - promotoare a conceptului ECF”*

- Distribuirea preventivă (**până la ora de seminar**) a următoarelor roluri: Director, director adj., cadrul didactic - titular al disciplinei, diriginte, psiholog.

Studentii își distribuie din timp rolurile, expunându-și argumentat misiunea, funcțiile, acțiunile, achizițiile necesare din perspectiva rolului.

De exemplu:

Ședința seminarului practic din IPÎ cu genericul: *Școala modernă - promotoare a conceptului ECF.*

**Tabelul 1.6. Școala modernă - promotoare a conceptului ECF**

<b>Rolul</b>	<b>Achiziții necesare</b>	<b>Misiune</b>	<b>Funcții</b>	<b>Acțiuni concrete</b>
Director de instituție				
Director adjunct				
Cadrul didactic - titular al disciplinei				
Diriginte				
Psiholog				

○ **FÎT 6.**

1. *Metoda Proiectelor*

Elaborați un plan de acțiuni ierarhice pentru dezvoltarea profesională proprie axată pe implementarea eficientă în practica educațională a prevederilor conceptului ECF.

○ **FÎT 7.**

Autoevaluați-vă în ce măsură sunteți pregătiți pentru executarea planului de acțiuni propus anterior, completând tabelul de mai jos:

**Tabelul 1.7. Valori solicitate pentru implementarea prevederilor conceptului ECF**

Acțiuni în vederea pregătirii profesionale pentru implementarea prevederilor conceptului ECF	Achiziții deținute/solicitate					
	Cunoștințe		Capacități		Atitudini	
	<i>Ce știu?</i>	<i>Ce trebuie să știu?</i>	<i>Ce pot?</i>	<i>Ce trebuie să pot?</i>	<i>Ce trăire afectivă am în raport cu acțiunea dată?</i>	<i>Ce atitudine se solicită, de fapt, pentru a înregistra succes în realizarea acțiunii date</i>
1.						
...						

○ **FÎT 8.**

*Metoda dramatizării*

Sarcini didactice:

- Studiați factorii frenatori în implementarea conceptului PPCF ilustrați în organigrama din FÎT2.
- Selectați unul din factorii blocați care vă preocupă/tentează mai mult
- Asumați-vă un rol descendent din staff-ul de personal al instituției moderne de învățământ.
- Determinați acțiunile specifice (derivate din obligațiunile de funcție) axate pe implementarea prevederilor conceptului ECF.
- Raliați-vă acțiunile determinate la acțiunile altor „membri/colegi ai IPÎ în care, eventual, veți activa”.



### *Activități de învățare în context autentic/activități de învățare autonomă*

#### ○ **FÎT 9.**

Sarcini didactice:

1. Stabiliți contexte didactice pertinente pentru implementarea prevederilor conceptului ECS.
2. Implementați în context autentic prevederile conceptului ECS stabilite.

*Notă:* Sarcinile didactice enumerate se realizează de către studenți în propria activitate profesională, în cadrul practicii pedagogice, în cadrul vizitelor din instituțiile de învățământ.



## ○ FÎT 10.

Sarcini didactice:

1. Stabiliți contexte pentru transpoziția didactică a valorilor paradigmelor moderne pertinente pentru eficientizarea educației centrate pe subiect.
2. Manifestați „gătința” profesională pentru implementarea optimă a valorilor determinate în toate cazurile autentice eventuale în propria activitate profesională.

*Notă:* În situațiile, în care la o anumită fază sunt oferite mai multe sarcini se realizează obligatoriu cel puțin una, în rest sunt la discreția studenților!



### *Referințe bibliografice*

1. BOTNARI, V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenței profesionale. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. 2009, nr. 9 (29), pp. 97-100. ISSN 1857-2103.
2. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Învățarea pertinentă în contextul pandemic. În: *Materialele Congresului Științific Internațional Moldo-Polono-Român*. Vol. IV, nr. 1, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 161-172. ISBN 978-9975-76-341-7.
3. Cadrul de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova. Tipografia centrală Lyceum, 2018, 76 p. ISBN978-9975-3285-4-8.

4. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SADOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
5. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr.319-324, art.Nr.634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.
6. Convenția cu privire la drepturile copilului [citată 21.08.23]. Disponibil: [https://drepturilecopilului.md/files/publications/CDC\\_2005\\_final.pdf](https://drepturilecopilului.md/files/publications/CDC_2005_final.pdf)
7. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I A-C*. București: Didactica Publishing House, 2015, 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
8. Curriculum pentru Educația Timpurie. Chișinău, Tipografia centrală Lyceum, 2018, 116 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
9. Curriculum Național în învățământul primar [citată 20.08.23]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_05.09.2018.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf)
10. DACIA-BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom, 2013, 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
11. DACIA-BOCOȘ, M., RADUT-TACIU, R., STAN, C., CHIS, O., ANDRONACHE, D.C. *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul I: A-D*. România: Paralela 45, 2016, 376 p. ISBN 978-973-47-2213-6.

12. DANDARA, O., CHICU, V., GORAȘ-POSTICĂ, V. *Educația centrată pe cel ce învață*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2009, 134 p. ISBN 978-9975-70-911-8.
13. DULMĂ, E. Modelul Știu – Vreau să știu – Am învățat. citat [08.02.2023]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Modelul%20stiu\\_Vreau%20sa%20stiu\\_Am%20invatat.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Modelul%20stiu_Vreau%20sa%20stiu_Am%20invatat.pdf)
14. Hotărârea de Guvern a Republicii Moldova nr. 143 din 12.02.2018 pentru aprobarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. [citat: 21.09.23]. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=102076&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro)
15. Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori. citat: [21.09.2023]. Disponibil: [https://www.academia.edu/7359157/%C3%8Env%C4%83%C5%A3are\\_a\\_centrat%C4%83\\_pe\\_elev\\_Ghid\\_pentru\\_profesori\\_%C5%9Fi\\_formatori](https://www.academia.edu/7359157/%C3%8Env%C4%83%C5%A3are_a_centrat%C4%83_pe_elev_Ghid_pentru_profesori_%C5%9Fi_formatori)
16. PĂUN, E., POTOLEA, D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002.
17. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „EDUCAȚIA 2030” [citat: 20.08.23]. Disponibil: <https://mecc.gov.md>
18. ȘOITU, L., CHERCIU, R. (coord.) *Strategii educaționale centrate pe elev*. București: Alpha MDN ș.a, 2006.
19. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDIT, K.S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Ghidul IV. citat:

[23.01.2023]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>.

20. TIRON, E. (coord.) *Educația centrată pe elev/student*. Îndrumar. Iași: Performantica, 2002, 643 p. ISBN 978-973-730-938-9.

## Unitatea de învățare 2. Perspective constructiviste asupra procesului de învățământ centrat pe formabil

*Unități de conținut:*



### **2.1. Constructivismul – orientare metodologică semnificativă în educația centrată pe formabil**

- 2.1.1. Delimitări conceptuale privind constructivismul
- 2.1.2. Instruirea și educația din perspectiva socio-constructivistă
- 2.1.3. Principiile educației constructiviste
- 2.1.4. Constructivismul cognitiv versus constructivismul social

### **2.2. Procesul de învățământ centrat pe formabil – analize structurale și funcționale**

- 2.2.1. Esența, structura și funcționalitatea procesului de învățământ centrat pe formabil
- 2.2.2. Predarea centrată pe formabil – interpretări constructiviste
- 2.2.3. Influențe constructiviste asupra învățării
- 2.2.4. Alternativa constructivistă a evaluării

*Finalități acționale*

Studentii vor fi capabili să:



- caracterizeze asumțiile constructivismului;
- interpreteze conceptul de abordare constructivistă a educației centrate pe formabil;

- delimiteze esența, structura și funcționalitatea procesului de învățământ centrat pe formabil;
- identifice interacțiunea dintre predare-învățare-evaluare în cadrul procesului de învățământ centrat pe formabil;
- estimeze valoarea interpretărilor constructiviste în prestația predării centrate pe formabil
- caracterizeze influențele constructiviste asupra învățării moderne
- identifice independent alternativele constructiviste ale evaluării și autoevaluării
- stabilească principalele condiții și factori de creștere a eficienței procesului de învățământ;
- manifeste independență și inițiativă în contextul analizei valorii constructivismului în organizarea procesului de predare-învățare-evaluare centrat pe formabil.



*Suport informativ*

## **2.1. Constructivismul – orientare metodologică semnificativă în educația centrată pe formabil**

### **2.2.1. Delimitări conceptuale privind constructivismul**

Constructivismul, este o teorie a cunoașterii și reprezintă unul dintre cele trei mari paradigme ale învățării alături de behaviorism și cognitivism. Potrivit cercetătorului român

S.Cristea, ca model general, constructivismul evidențiază rolul activ al celui ce învață în context formal, dar și nonformal prin capacitatea sa de *construcție*, *deconstrucție* și *reconstrucție* a propriei cunoașteri, validă în orice activitate și situație [15, p.539].

Constructivismul se referă la învățare, încurajează și acceptă autonomia și inițiativa formabilului, privește învățarea ca un proces, încurajează activitatea exploratorie a educabilului, recunoaște rolul experienței de învățare, ia în considerare modelul mental al celui ce învață și sprijină curiozitatea firească a acestuia, ia în *considerare* modul cum învață formabilul etc. Așa cum subliniază Bocoș M., constructivismul recomandă ca învățarea realizată de elevi să fie activă și interactivă, să presupună implicarea deplină a formabililor - intelectuală, motrică și afectiv volitivă, să aibă la bază activități practice și experimente, să se realizeze prin conexiuni intra- și interdisciplinare pe un fond euristic și problematizant, să stimuleze gândirea activă, independentă, critică și creatoare a educabililor.

Concepția constructivă stă la baza paradigmei învățării centrate pe formabil. Cel ce învață este inițiatorul propriilor experiențe de învățare, în continuă căutare de informații utile rezolvării de probleme și reconstruindu-și încontinuu cunoștințele/achizițiile [17, p.314-315].

Din punct de vedere al constructivismului învățarea la formabili, se face în funcție de propriile structuri mentale și prin mediul educativ ce conține dispozitivele necesare acestei

învățări, ce prezintă un proces complex de cunoaștere, apreciere și acțiune proprie [29, p.83].

În concepția constructivistă, învățarea aparține formabilului, el caută independent informațiile le procesează mental, construiește singur noi sensuri, noi concepte, își verifică rezultatele prin colaborare, restructurează schemele, produce interpretări variate etc. [28, p.28-29]. Astfel, constructivismul sugerează că profesorii trebuie să încurajeze și să faciliteze implicarea activă a formabililor în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților atât în sala de curs, cât și în afara ei.

Constructivismul prezintă o conceptualizare teoretică fundamentată a învățării, care presupune, de asemenea, și formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, în special, prin utilizarea strategiilor metacognitive care solicită:

- reflectarea asupra propriilor procese cognitive și relațiilor dintre ele;
- observarea și monitorizarea operațiilor mentale utilizate în rezolvarea diferitor sarcini;
- formarea unei imagini corecte despre propriile procese cognitive;
- reflecția asupra propriului model de învățare;
- înțelegerea propriilor activități, caracteristici, condițiilor și contextelor de învățare;
- monitorizarea progresului în atingerea obiectivelor de învățare stabilite;



- revenirea la momentul alegerii strategiei, dacă rezultatul este nesatisfăcător;
- schimbarea strategiilor în caz dacă cele utilizate s-au dovedit ineficiente;
- anticiparea cursului evenimentelor despre care se învață;
- ignorarea informațiilor nerelevante [31, p.94].

Așadar, constructivismul ca și concept teoretic cu statut de paradigmă oferă oportunități metodologice atât pentru organizarea contextelor de învățare pertinente pentru formabili, dar totodată, și pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice precum și pentru prestația profesională a acestora.

### **2.1.2. Instruirea și educația din perspectiva socio-constructivistă**

Constructivismul cognitiv fundamentat pe teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget, conform căreia individul trebuie să-și construiască propria cunoaștere prin experiență, aceasta îi permite să-și creeze scheme mentale care se modifică prin două procese complementare: asimilare și acomodare. În acest proces rolul care îi revine pedagogului este limitat la acela de a asigura un context ambiental pentru activitatea exploratorie a formabilului.

În viziunea constructivismului piagetian, cognivist sau psihologic, învățarea este un demers individual: ceea ce învață vin la ore cu idei, credințe și opinii care trebuie modificate, dezvoltate de pedagog; în acest scop, profesorul formulează

sarcini și probleme-dilemă. Construirea cunoașterii apare ca rezultat al activității depuse pentru rezolvarea acestor sarcini. Practicile caracteristice includ „învățarea prin descoperire”, operarea cu obiecte, sarcini care solicită operarea cu conceptele existente, precum și tehnicile de dialogare socratică. Învățarea prezintă un proces activ; pentru asimilare și acomodare sunt vitale experiența directă, erorile, căutarea soluțiilor. În instruirea subiectului trebuie să i se ofere oportunități de construire a cunoașterii prin experiență proprie. Cunoașterea nu poate fi „transmisă” de formabil. Tehnologiile moderne oferă o gamă largă de posibilități. Se salută utilizarea băncilor de date, simulatoarelor, etc. Constructivismul social criticând teza pedagogiei contemporane cu privire la independența dezvoltării față de activitatea de învățare, Lev Vîgotski promovează teza conform căreia învățarea rațional construită se situează în fruntea dezvoltării și o trage după sine, lărgindu-i posibilitățile și perspectivele; „procesele dezvoltării nu coincid cu procesele învățării, procesele dezvoltării merg în urma proceselor învățării care creează zona proximei dezvoltări”, „este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea”. Pentru L. Vîgotski dezvoltarea mentală este indisolubil legată de cea motivațională, în terminologia sa afectivă, fapt pentru care în lucrările sale el susține principiul unității „intelectului și afectivului”.

Ideile promovate de L. Vîgotski au fost preluate, susținute și dezvoltate de colaboratorii și discipolii săi, precum și de specialiștii occidentali. În acest sens se salută aplicarea

tehnologiilor moderne care se axează pe asigurarea colaborării dintre formatori și formabili. Rolul educatorului nu este acela de a asigura contextul pentru o învățare individualizată, ci de a-l ajuta pe elev să abordeze problema, de a-l încuraja să lucreze în grup pentru a analiza soluțiile, precum și de a-l sprijini cu un sfat când are nevoie. Modul în care se desfășoară instruirea în viziune vîgotskiană variază foarte mult, dar fiecare activitate respectă următoarele principii:

- învățarea și dezvoltarea reprezintă o activitate socială, colaborativă;
- zona proximei dezvoltări poate servi drept ghid pentru planificarea curriculară și a orelor;
- învățarea formală trebuie să se realizeze într-un context semnificativ și nu trebuie să fie separată de învățarea și cunoașterea pe care copiii le realizează în contexte nonformale și informale;
- experiențele din afară trebuie relaționate cu experiența proprie a formabilului.

Cunoașterea este construită de oameni și nu există în afara minții umane. Formabilii își construiesc înțelegerea. Ei caută sensul și încearcă să descopere regularitatea și ordinea chiar în absența unei informații complete. Învățarea este un proces activ. Informația poate fi impusă din exterior, dar nu și înțelegerea; aceasta trebuie să vină din interior. Învățarea este determinată de o interacțiune complexă între cunoașterea existentă a subiecților, contextul social și problema de rezolvat. Instruirea se referă la asigurarea subiecților cu o situație de

colaborare în care ei să aibă atât mijloacele, cât și oportunitatea de a construi o nouă înțelegere. În acest proces o atenție deosebită se acordă problemei de rezolvat, elementul căruia i se cere să stimuleze explorarea și reflecția necesare pentru construirea cunoașterii. Se consideră că o problemă corespunzătoare ar trebui să dispună de următoarele atribute: să solicite construirea și testarea unor predicții; să poată fi rezolvată fără echipamente costisitoare; să aibă o complexitate realistă; să fie relevantă și interesantă pentru subiecți.

A doua caracteristică a procesului de învățare este interacțiunea dintre subiecți; lucrul în comun pentru rezolvarea problemei îi oferă fiecăruia posibilitatea de a-și evalua și ameliora înțelegerea pe parcursul interacțiunii.

Constructivismul are nevoie de un formator care să-i ajute pe cei ce învață să devină participanți activi în învățare. Formatorul trebuie să stimuleze dezvoltarea subiecților oferindu-le sarcini pe care ei să le poată îndeplini numai cu ajutor, adică în zona proximei dezvoltări. Pedagogul care coîmpărtășește ideile paradigmei constructiviste firesc realizează în procesul instructiv următoarele acțiuni: încurajează și acceptă autonomia și inițiativa formabililor, folosește o mare varietate de materiale, inclusiv date brute, surse primare, materiale interactive și îi încurajează pe subiecți să le utilizeze, se interesează de cunoașterea de către acestea a conceptelor, înainte de a le împărtăși cunoașterea proprie, îi încurajează să angajeze dialogul cu educatorul sau cu ceilalți colegi, încurajează tentativele de explorare a cunoașterii și de a

pune întrebări colegilor, îi angajează pe cei ce învață în experiențe care pun în lumină contradicții cu informația inițială, stimulând apoi discuția, le asigură formabililor timp pentru construirea relațiilor și crearea metaforelor, apreciază nivelul de cunoaștere prin aplicații și rezultatele la sarcini „deschise”, În esență, sarcina pedagogului este să creeze și să mențină un context în care elevii să-și construiască propria lor cunoaștere, avându-l pe acesta drept ghid.

Constructivismul pledează pentru crearea mediilor stimulative care ar motiva formabilul să acceseze statutul de regisor și actor al propriului traseu de cunoaștere. În acest sens, mediile constructiviste de învățare au următoarele atribuții:

- asigură reprezentări multiple ale realității, reprezentările multiple evită simplificările și reprezintă complexitatea lumii reale;
- au în vedere construcția cunoașterii cu inserția reproducerii cunoașterii;
- presupun mai curând sarcini autentice în contexte semnificative decât instruire abstractă în afara contextului;
- oferă contexte de învățare de tipul situațiilor reale sau a studiilor de caz în locul secvențelor de învățare prestabilite;
- încurajează reflecția asupra experienței;
- asigură construcția cunoașterii prin și în dependență de context;

- suportă construcția colaborativă a cunoașterii prin negociere socială, uneori și prin competiție prin competiție;
- asigură achiziția conștientă de informație;
- favorizează transformarea acestei informații în formula potrivită pentru realizarea unei sarcini;
- incumbă verificarea pertinentei transformării realizate. Transformarea se realizează prin codificarea și clasificarea informațiilor și implica trei modalități de reprezentare a experienței trecute pentru stocarea ei în memorie și utilizarea ei la nevoie: activă, iconică, simbolică;
- salută reconstrucția achizițiilor deținute care prezintă de fapt o nouă construcție ce reflectă schimbarea structurală produsă în cognițiile subiectului, în modurile de interpretare a realității, în strategiile de rezolvare a problemelor, în comportamentele și în conduita subiectului;
- sprijină construcția rezultatelor noi, procesul prin care cei ce învață construiesc sensuri și semnificații proprii ale realității percepute, obținând cunoștințe pe care le nuanțează afectiv, le verifică viabilitatea și aderă la ele.;
- stimulează deconstrucția care presupune punerea în discuție a unor cunoștințe, puncte de vedere, convingeri, credințe, mentalități, reprezentări individuale sau colective referitoare la realitate și la cunoașterea acesteia;

- înaintează sarcini de lucru de nivel înalt. asta înseamnă analiză, sinteză și evaluare. acest lucru asigură cunoștințe funcționale și pentru că utilizarea exclusivă a sarcinilor de nivel scăzut duce la învățare de suprafață de tip *jabberwocky*. Competențele de nivel înalt pot fi învățate, nu sunt un dat ereditar. Toate a competențele implică aplicarea acestor procese care pot fi învățate explicit, de exemplu, planul unui eseu, evaluarea pe bază de criterii etc.;
- stabilesc trepte ale sarcinilor. Este semnificativ a stabili sarcini de lucru care treptat urcă pe scara taxonomiei lui Bloom sau care se ridică de la simplu și concret la complex și abstract;
- promovează strategiile de învățare care cer tuturor formabililor să formeze un concept. Metode pasive cum ar fi prelegerea făcută de profesor nu presupun formarea unui concept; asta se face prin metode active când se acționează, trebuie să își creeze și să aplice conceptul pentru a decide ce să îl facă;
- verifică și corectează învățarea care se face prin încercări repetate, așa că mediile stabilesc activități care presupun verificarea de către formabil atât a erorilor sau omisiunilor proprii, cât și ale colegilor, iar apoi le verifică pedagogul. În timpul unei activități formabilii construiesc un produs care ar trebui să diagnosticheze erorile sau omisiunile de învățare. E mai important ce face formabilul, decât ce face profesorul, predarea este

doar un mijloc către un scop; învățarea contează! de aceea experții constructiviști sunt pregătiți să observe învățarea, nu doar predarea;

- fac învățarea plăcută; sarcinile plăcute creează o participare mai activă, concentrare, perseverență și angajare cognitivă;
- asigură învățarea prin „a face”. Acesta este un principiu despre care se vorbește adesea și care este atribuit lui Dewey.
- organizează „predarea prin întrebări” sau descoperire ghidată;
- înaintează întrebări de diagnostic și răspunsuri, permit răspunsuri greșite pentru a explora și a corecta neînțelegerile (întrebări socratice);
- propun sarcini de explicare care cer formabililor să prezinte profesorilor sau colegilor propria înțelegere, mai ales dacă aceste explicații sunt corectate formal sau informal;
- organizează activitatea în grupuri mici care solicită celor ce învață să discute asupra materialului, așa că se construiesc concepte și are loc inter-evaluarea și cea făcută de profesor; aceasta presupune sarcini și întrebări de nivel ridicat (pe taxonomia lui Bloom);
- solicită crearea de „hărți mentale” și rezumate care să identifice punctele cheie și cum acestea se leagă de întreg.



Așadar, constructivismul interpretează învățarea ca și construcție activă a cunoașterii și a competențelor. Direcțiile majore ale constructivismului: constructivism cognitiv, constructivism social.

Constructivismul se articulează în jurul a două „realități”. Pe de o parte, el presupune existența unei realități ontologice, dincolo de orice cunoaștere. Pe de altă parte, există o realitate trăită a experienței noastre, din care extragem tot ceea ce denumim ”cunoaștere” structuri conceptuale, acțiuni și operații. Subiectul cognitiv trăiește în domeniul experienței sale care este întotdeauna și în întregime „subiectivă”. Cunoașterea rațională privește întotdeauna domeniul experienței și abstracțiile (conceptele, relațiile, teoriile, modelele) construite în efortul de a genera o lume cât de cât regulată și previzibilă.

Constructivismul radical distinge activitatea umană generatoare de cunoaștere științifică de intuiția artiștilor. Din punct de vedere constructivist, cunoașterea științifică este formată din modele teoretice care s-au dovedit viabile în domeniul lor. Modelele științifice sunt instrumente; un instrument care poate servi într-o duzină de situații diferite valorează mai mult decât o duzină de instrumente diferite;

În ceea ce privește limbajul, constructivismul se opune tradiției care consideră comunicarea prin limbă drept mijloc de „transport” a cunoștințelor, tradiție conform căreia vorbind putem transporta idei dau cunoaștere (adică, structuri conceptuale) de la o persoană la alta.

Paradigma constructivistă a învățării concepe realizarea efectivă a acesteia ca un proces din trei faze:

*Deconstrucția* - punerea în discuția unor cunoștințe, Puncte de vedere, convingeri, mentalități, Reprezentări individuale și/ sau colective etc. Referitoare la calitate și la cunoașterea acesteia. Cunoașterea noastră cotidiană este dominată de un realism naiv, potrivit căreia lumea este, într-adevăr, așa cum ne apare, așa cum o percepem, la fel ca în cazul unui aparat de fotografiat. Dar cunoașterea realității în structurile ei profunde depinde de capacitatea noastră de percepție/ observație și, mai ales, de interpretarea atribuită rezultatelor obținute prin perceperea și observarea realității. Este cunoscut faptul că „harta nu este totuna cu teritoriul”, astfel ajungem uneori să ne întrebăm, asemenea lui P. Watzlawick [apud. 27, p.12], „cât de reală este realitatea?”

*Construcția* – procesul de construire a unor sensuri și semnificații descoperite/atribuite realităților percepute. Este vorba despre procesul prin care cei care învață au puncte de vedere proprii despre realitățile percepute/observate cărora le atribuie sensuri și semnificații personale și/ sau de grup obținând cunoștințe pe care le impregnează și le nuancează afectiv, le verifică viabilitatea și aderă la ele.

*Reconstrucția* – schimbarea structurală produsă în cognițiile subiectului în modurile/modelele de interpretare a realității, în strategiile de rezolvare a problemelor, în comportamentul și conduita acestuia. Este vorba despre o nouă

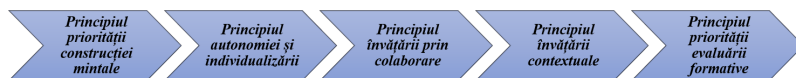
construcție ce are ca efecte valorificarea potențialului individual și dezvoltarea personală.

Deconstrucția, construcția și reconstrucția stau la baza realizării procesului învățării în viziunea concepției constructiviste.

### 2.1.3. Principiile educației constructiviste

Educația constructivistă propune principii certe care, fără a exclude principiile didactice clasice, le depășesc prin concentrarea asupra activității celui care învață și nu pe profesor, așa cum se întâmplă în educația tradițională.

Prezentăm în continuare principiile implicate de educația constructivistă:



**Fig. 2.1. Principiile educației constructiviste după E. Joița [18, 19, 20]**

- *Principiul priorității construcției mentale*- prioritatea construcției mentale este derivată din însăși esența paradigmei cognitiv-constructiviste, astfel încât obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea să conducă spre realizarea înțelegerii de către cei care învață;
- *Principiul autonomiei și individualizării* - se bazează pe stimularea responsabilității în învățare, fiecare persoană afirmându-și propriul mod de înțelegere asupra materialului de învățat;

- *Principiul învățării prin colaborare*- arată, că pentru a construi cunoașterea, înțelegerea proprie trebuie raportată la cea realizată de colegi prin cooperare și colaborare, prin comparație și negociere, ajungându-se la un consens;
- *Principiul învățării contextuale* - se referă la crearea unor situații autentice pe care cei ce sunt instruiți să le rezolve;
- *Principiul priorității evaluării formative* - utilizarea evaluării formative presupune aprecierea și autoaprecierea capacităților, atitudinilor și competențelor celor instruiți, elemente ce presupun utilizarea cunoștințelor și nu simpla reproducere a acestora; reactualizarea experiențelor anterioare, prin utilizarea metacogniției, prin sprijinul procedural, facilitează învățarea și înlătură acumularea lacunelor, care însoțește, de obicei, evaluarea de tip cumulativ/sumativ [20, p.93].

Constructivismul, așadar, vine cu oferta de anumite teze normative care asigură calitatea realizarea educației centrate pe formabil.

#### **2.1.4. Constructivismul cognitiv versus constructivismul social**

*Constructivismul cognitiv* este fundamentat pe teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget conform căreia individul trebuie să-și „construiască” propria cunoaștere prin experiență. „Constructivismul cognitiv abordează cunoașterea la dimensiunea individuală” [23].

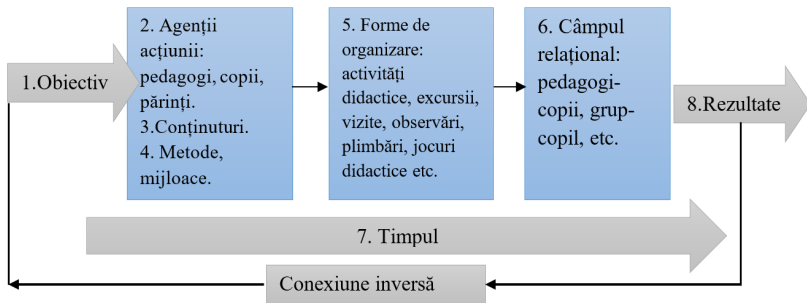
În acest context, formabilul își va crea modele, scheme mentale care se modifică prin asimilare și acomodare. Rolul formatorului este acela de a oferi și crea oportunități în care formabilul să se implice activ în propriul proces de învățare. El învață descoperind, având contact direct cu realitatea, căutând soluții, experimentând, greșind. Construirea realității apare ca rezultat al activității pe care o desfășoară formabilul singur, sub îndrumarea discretă a formatorului, bazându-se pe efortul de asimilare și acomodare al acestuia.

*Constructivismul social*, bazat pe teoria proximei dezvoltări a lui L.S. Vâgotski își propunea să demonstreze natura psihologică și socială a conștiinței, geneza socială a psihicului uman. Pentru el, activitatea umană nu se reduce la o înlănțuire de reflexe sau de conduite de adaptare, ci implică o componentă de interacțiune cu mediul, în cursul căreia se transformă și subiectul. „Dacă acțiunea omului asupra naturii este mediată de un instrument, acțiunea omului asupra conduitei sale sau a altor persoane este mediată de sisteme semiotice (în primul rând limbajul) elaborate social de experiența generațiilor anterioare; însușirea acestor instrumente de acțiune și de gândire se realizează printr-o practică de cooperare socială” [ibidem].

## 2.2. Procesul de învățământ centrat pe formabil – analize structurale și funcționale

### 2.2.1. Esența, structura și funcționalitatea procesului de învățământ centrat pe formabil

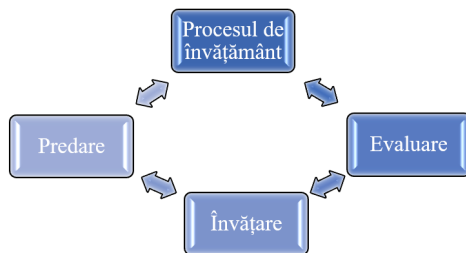
Din perspectiva sistemică, procesul de învățământ este definit ca un ansamblu complex de componente aflate într-o interacțiune dinamică, care funcționează ca un tot unitar. Aceste componente sunt redată schematic în figura următoare:



**Fig. 2.2. Componentele principale ale procesului de învățământ**

(după M. Ionescu și I. Radu [2, p.3])

Didactica modernă, concepe procesul de învățământ ca activitate de predare-învățare-evaluare, proiectată prin realizarea corespondenței pedagogice dintre obiective – conținuturi – metodologie – evaluare.



**Figura 2.3. Laturile procesului de învățământ**

### **2.2.2. Predarea centrată pe formabil – interpretări constructiviste**

Predarea reprezintă *„acțiunea cadrului didactic de transmitere a cunoștințelor la nivelul de comunicare unidirecțional, care aflat în concordanță cu anumite cerințe metodologice care condiționează învățarea /schimbarea.”*

Activitate prin care cadrul didactic transmite elevilor cunoștințe și deprinderi. Conform cercetătorilor Radu I. și Ionescu M.: „prin predare se înțelege, în primă aproximație, transmiterea de cunoștințe și tehnici de muncă”

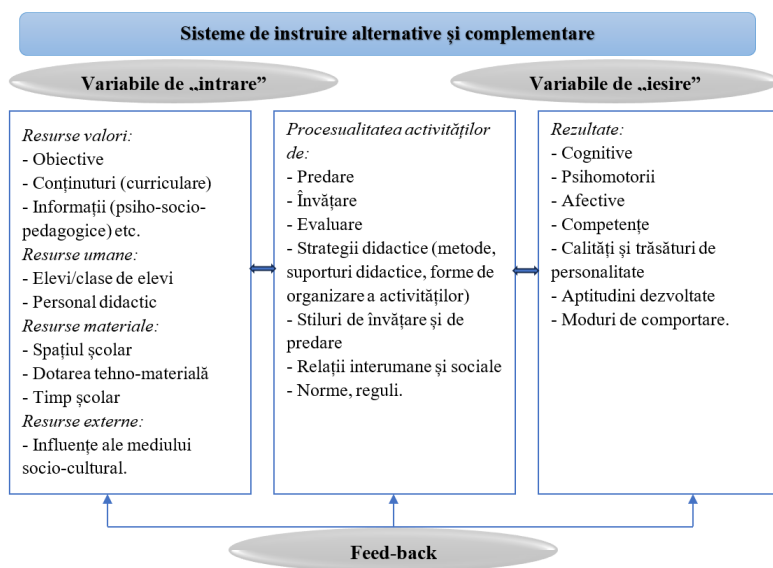
Cunoștințele și deprinderile elevilor fiind achiziționate prin propria lor activitate de învățare, predarea este înțeleasă astăzi în sensul de a crea situațiile de învățare prin care elevii să atingă obiectivele prevăzute în programele școlare. După unii autori actuali, predarea reprezintă „o ofertă de învățare”, care să-l stimuleze pe elev, asigurându-i și condițiile de învățare.

După A. Clausse, „a preda înseamnă a organiza învățarea în așa fel încât să fie cât mai eficace și durabilă”. Altfel spus,

predarea este o *dirijare a învățării*. Unii spun chiar: *un management al învățării*.

Predarea presupune o prealabilă activitate de proiectare, folosirea unor metode didactice de predare și de evaluare adecvate situației, stimularea motivațională, asigurarea mijloacelor didactice necesare învățării; rezultatele ei depind, în bună măsură, de pregătirea profesională a cadrului didactic, de stilul său.

Ca proces dirijat, orientat către atingerea unor obiective pedagogice prestabilite, predarea se legitimează ca răspuns la o serie de întrebări, pe care și le pune profesorul:



**Figura 2.4. Variabilele spațiului de instruire**



### 2.2.3. Influențe constructiviste asupra învățării

Din punct de vedere pedagogic, învățarea reprezintă *„activitatea proiectată de către cadrul didactic, pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului, prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive”*.

Realizată în cadrul procesului instructive-educativ, învățarea școlară prezintă următoarele caracteristici:

- Se realizează într-un cadru instituționalizat;
- Este un proces dirijat din exterior, care tinde să devină spre etapele finale ale școlarității un proces autodirijat;
- Este un proces controlat, supus feed-back-ului;
- Are un caracter gradual, sub raportul eșalonării dificultăților sarcinilor didactice;
- Este un proces relațional între profesor-elev;
- Are un caracter informative-formativ.

Învățarea este o activitate umană fundamentală, care se desfășoară sistematic în scopul asimilării de noi cunoștințe, competențe și aptitudini. Fenomenul complex al învățării umane poate fi privit din perspective diferite, ceea ce a dus și la definirea lui în moduri foarte diferite. Fiecare din teoriile învățării implică și o definiție anume a procesului de învățare. În general, este vorba de o activitate specifică (activitatea de învățare), cu o anumită motivare, care trece prin diferite faze și se realizează prin anumite metode de învățare, ele însele învățate. Învățarea poate fi intenționată sau nu, ghidată sau nu.

Pe baza bogatului material bibliografic asupra învățării, încercăm să desprindem câteva note definitorii ale acestui proces:

- a) reprezintă o schimbare a subiectului (individual sau colectiv) al învățării,
- b) schimbarea are loc la nivelul cunoașterii, al formării competențelor (intelectuale și psihomotorii), al trăirilor afective, al atitudinii și conduitei;
- c) schimbarea se realizează în urma unor experiențe de viață (aliatorii sau deliberat organizate) în care subiectul învățării este angajat activ și prin care el încorporează experiența;
- d) schimbarea este durabilă, achizițiile dobândite putând fi reutilizate și utilizate.

Această schimbare, ca expresie a învățării este posibilă pentru că dispunem de *capacitatea de învățare*. Precizăm că, deși depinde de procesul de creștere și maturizare, învățarea nu poate fi redusă la acest proces; ea este condiționată de numeroși factori obiectivi și subiectivi (v. condiții ale învățării). Practic, există *diferite tipuri de învățare*, în raport cu condițiile învățării. În activitatea școlară de învățare, o condiție esențială o constituie acțiunea educatorului.

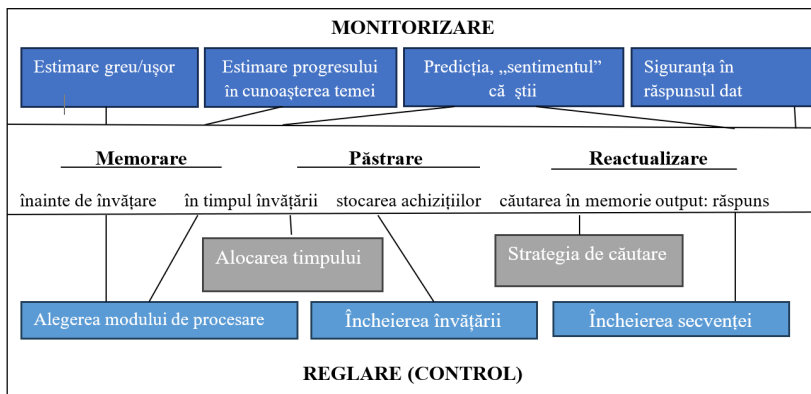
Activitatea de învățare este condiționată de o serie de *condiții* care pot fi observate și chiar controlate/monitorizate. Identificarea, descrierea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale procesului de organizare și conducere a instruirii.

În cercetările sale psihologul R. Gagne. prezintă condițiile specifice activității de învățare. El distinge două categorii de condiții ce guvernează producerea învățării: *condiții interne* (care țin de particularitățile și disponibilitățile celui care învață) și *condiții externe* (care sunt independente de subiectul supus învățării și provin din specificul situației de instruire). Ansamblul inițial de capacități pe care le posedă individul poate fi denumit *condițiile interne* ale celui care învață.

Din *condiții interne* ale învățării putem evidenția: *factorii biofizici* (potențialul ereditar (dispozițiile înnăscute), dezvoltarea fizică generală, echilibrul fiziologic, particularitățile organelor de simț, starea generală de sănătate); *factorii psihoindividuali* (nivelul dezvoltării intelectuale, cunoștințe, capacități, motivație, voință, tehnici de muncă intelectuală și nivelul de cunoștințe anterioare) [16, p. 27].

*Condiții externe* ale învățării includ: *factorii sociali*: condițiile generale social-istorice în care trăiește individual sau cele particular-familiare; *factori psihosociali*: relațiile interpersonale (profesor-studenți), grupul, climatul stimulator sau inhibitor al grupului; *factorii ergonomici*: resursele materiale, ambianța naturală sau fizică – iluminat, zgomot, temperatură, subnutriția, supraîncărcarea, relațiile tensionate; *factorii igienici*: regimul alimentar și de odihnă; *factorii pedagogici*: particularitățile materialului de învățat: natură, volum, grad de familiaritate, calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice); competența cadrului didactic. În

acest sens, în procesul învățării este important să se asigure sincronizarea acestora, în caz contrar efectele sunt nefavorabile [ibidem, p. 27].



**Figura 2.5. Cadrul de analiză pentru secvența de învățare (după Nelson și Narens)**

#### 2.2.4. Alternativa constructivistă a evaluării

Evaluarea reprezintă un element esențial al procesului de învățământ și are mai multe funcții și scopuri importante în acest context. Expunem în continuare câteva aspecte cheie legate de evaluare ca element al procesului de învățământ:

- *Măsurarea progresului:* evaluarea este folosită pentru a măsura progresul formabililor în ceea ce privește achiziția de cunoștințe, abilități și competențe. Aceasta oferă o măsură a ceea ce formabilii au învățat și cât de bine dețin achizițiile cucerite în timpul predării.
- *Feedback pentru învățare:* evaluarea furnizează feedback cu privire la performanța celor ce învață. Acest feedback poate fi folosit pentru a ghida și îmbunătăți învățarea,

ajutându-i pe educabili să înțeleagă ce au făcut bine și ce trebuie să îmbunătățească.

- *Luarea deciziilor educaționale:* rezultatele evaluării pot fi folosite pentru a lua decizii educaționale importante. De exemplu, cadrele didactice pot utiliza rezultatele pentru a adapta instruirea în funcție de nevoile individuale ale formabililor sau pentru a identifica subiecții implicați în învățare care necesită intervenții suplimentare.
- *Motivație:* evaluarea poate motiva educabilii să se angajeze mai profund în procesul de învățare. Știind că vor fi evaluați, aceștia pot fi mai motivați să învețe și să-și dedice timp și efort pentru a obține rezultate înalte.
- *Monitorizarea și evaluarea învățării în timp:* evaluarea continuă pe parcursul unui program de învățământ permite cadrelor didactice să evalueze și să urmărească evoluția învățării în timp. Aceasta poate ajuta la identificarea tendințelor și a schimbărilor în cunoașterea formabililor.
- *Măsurarea obiectivelor educaționale:* evaluarea poate ajuta la determinarea nivelului de realizare a obiectivelor și a gradului de corespundere a finalităților atinse de către formabili la standardele educaționale stabilite. Aceasta oferă o modalitate de a evalua eficacitatea programului de învățământ în atingerea scopurilor sale.

Este important ca evaluarea aplicată în procesul de învățământ, să servească scopurilor educative și să ofere oportunități pentru dezvoltarea formabililor. Evaluarea trebuie să fie un remediu care sprijină învățarea și dezvoltarea, în

concordanță cu obiectivele educaționale și valorile sistemului de învățământ.

Evaluarea în contextul perspectivei constructiviste asupra învățării prezintă anumite caracteristici distincte și un rol esențial în susținerea procesului de învățare și dezvoltare a cunoașterii formabililor. Iată câteva aspecte specifice ale evaluării din perspectiva constructivistă:

- *centrarea pe înțelegerea și construcția cunoașterii*: în cadrul abordării constructiviste, evaluarea se concentrează mai mult pe înțelegerea profundă și pe modul în care formabilii își construiesc propria cunoaștere și perspectivele acesteia. Nu se limitează la memorarea faptelor sau la răspunsuri corecte, ci încearcă să măsoare gradul în care educabilii pot aplica cunoștințele în contexte noi și pot explora și rezolva probleme.
- *evaluarea formativă*: evaluarea din perspectiva constructivistă se concentrează pe procesul de învățare în sine și oferă feedback continuu formabililor pentru a-i ghida în dezvoltarea cunoașterii. Este mai mult orientată spre dezvoltare decât spre notare și clasificare.
- *evaluarea contextualizată*: întrucât constructivismul pune accent pe învățarea contextualizată și pe construcția cunoștințelor într-un context relevant, evaluarea se desfășoară în mod frecvent în contexte autentice sau reale care reflectă aplicarea practică a cunoștințelor și altor achiziții.

- implicarea activă a formabililor: aceștia sunt implicați activ în procesul de evaluare, având ocazia să reflecte asupra propriilor idei, să-și exprime conceptele, argumentele și să participe la autoevaluare și evaluarea colegilor. Acest lucru îi ajută să-și dezvolte abilități metacognitive și să devină conștienți de procesele lor de învățare.
- dezvoltarea competențelor-cheie: evaluarea din perspectiva constructivistă vizează dezvoltarea achizițiilor pentru competențele-cheie, precum gândirea critică, rezolvarea de probleme, comunicarea și colaborarea. Aceste achiziții sunt considerate esențiale pentru competențele -cheie și eventual succesul în viața reală.

În concluzie, evaluarea în contextul constructivismului este mai mult decât o simplă măsurare a cunoștințelor și a abilităților. Ea servește ca instrument de ghidare și susținere a procesului de învățare, încurajând formabilii să-și construiască propria cunoaștere, să gândească critic și să-și dezvolte abilitățile într-un mod autentic și contextualizat.



### *Activități de învățare în cadrul orelor de curs*

#### ○ **FÎT 1.**

Sarcini didactice:

*Reflecțați și argumentați!*

1. Constructivismul aduce o nouă abordare în epistemologia pedagogică actuală, explicând modul cum se realizează

cunoașterea de către formabil a diverselor domenii ale realității.

- Identificați anumite idei ale promotorilor constructivismului (H. Siebert, E. Von Glasersfeld, Le Moigne, B.G. Wilson, E. Joița etc.) și argumentați cum pot fi implementate în practica educațională axată pe formabil, păstrând concomitent experiențele tradiționale valorice?

2. Noul ideal educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate [14, art.6]. Postmodernitatea creează un nou tip de învățământ: pragmatic, axat pe performativitate și centrat pe cel ce învață.

- Cum credeți cunoașterea se dezvoltă mai rapid prin învățământul pragmatic centrat pe cel ce învață decât prin cel umanist și idealist? Argumentați poziția dvs.

## ○ **FÎT 2.**

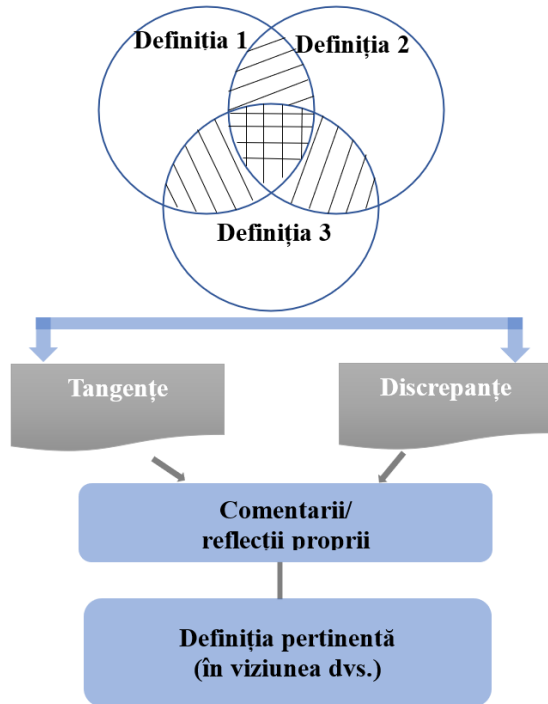
1. Selectați din lista propusă mai jos (prin bifare) conceptele cheie ale Educației centrate pe subiect din perspectiva constructivismului și argumentați alegerea Dvs.:



<input type="checkbox"/> deconstrucția	<input type="checkbox"/> achiziții	<input type="checkbox"/> imitare
<input type="checkbox"/> construcția	<input type="checkbox"/> condiționare	<input type="checkbox"/> copiere
<input type="checkbox"/> memorare mecanică	<input type="checkbox"/> docilitate	<input type="checkbox"/> negare
<input type="checkbox"/> reconstrucția	<input type="checkbox"/> reflecție	<input type="checkbox"/> autoritarism
<input type="checkbox"/> autonomie	<input type="checkbox"/> învățare independentă	<input type="checkbox"/> observare
<input type="checkbox"/> competențe	<input type="checkbox"/> self- management	<input type="checkbox"/> acomodare
<input type="checkbox"/> deviere	<input type="checkbox"/> învățare experiențială	<input type="checkbox"/> dependență
<input type="checkbox"/> învățare transformativă	<input type="checkbox"/> transmitere de cunoștințe	<input type="checkbox"/> executare mecanică a acțiunilor

## 2. Tehnica Diagrama Venn a definițiilor

3. Selectați 3 definiții ale constructivismului oferite de către diverși autori; găsiți tangențele și discrepanțele, apoi identificați definiția care o apreciați cel mai mult și aduceți argumentele de rigoare.



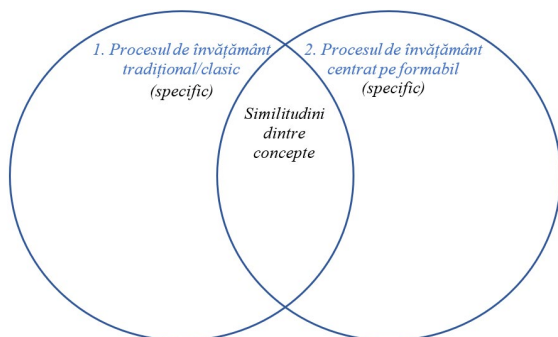
**Fig. 2.6. Diagrama Wenn a definițiilor**



*Activități de învățare în cadrul seminarelor/  
orelor practice*

○ **FÎT 3.**

1. Prezentați 3-5 tangențe și discrepanțe dintre procesul de învățământ tradițional/clasic și procesul de învățământ centrat pe formabil, utilizați în acest caz diagrama Venn.



**Figura 2.7. Tangențe și discrepanțe dintre procesul de învățământ tradițional/clasic și procesul de învățământ centrat pe formabil**

○ **FÎT 4.**

Sarcini didactice:

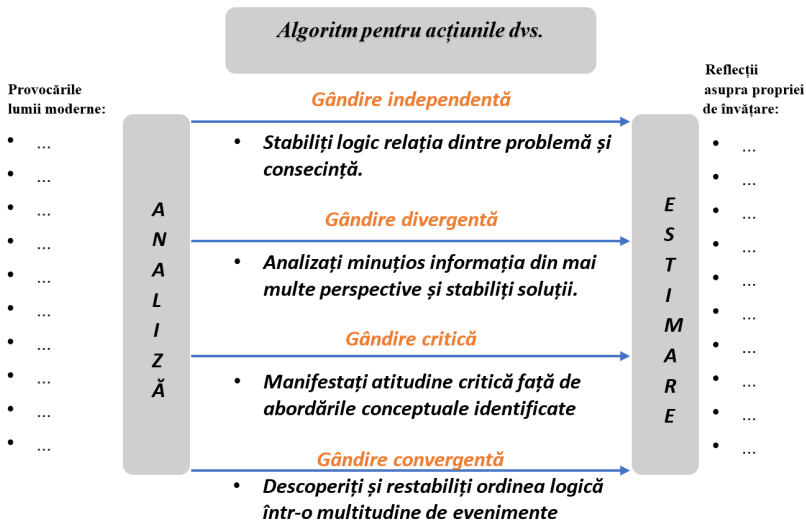
1. *Deducerea consecințelor.*

În baza analizei informației cu referire la tema abordată și lecturarea rapidă a unor publicații din lucrările de specialitate, identificați principalele schimbări existente în lumea contemporană care au avut un impact major asupra conturării procesului de învățământ centrat pe subiect/formabil. Deduceți apoi, consecințele lor în educație. Utilizați algoritmul propus mai jos.

**Tabelul 2.1. Schimbări existente în lumea contemporană cu impact major asupra conturării procesului de învățământ centrat pe subiect/formabil și consecințe în educație**

Identificare (Provocările, problemele lumii contemporane)	Deducere (Consecințe în educație)
• ...	• ...

2. Estimați în ce măsură vă afectează schimbările lumii moderne pe dvs. personal în calitate de student și care sunt reflecțiile asupra propriei activități de învățare.



**Fig. 2.8. Provocările lumii moderne și reflecții asupra propriei activități de învățare**

**Legendă:**

▪ **Gândire independentă** – reprezintă capacitatea umană de a gândi liber, ce constă în procesul mental de analiză sau evaluare a informației (a nu se confunda cu gândirea critică, specific fiindu-i doar aceste două operații), în vederea descoperirii unor noi metode de rezolvare, de a le formula original, de a-și apăra consecutiv poziția.

▪ **Gândire divergentă** solicită din partea subiecților căutarea cât mai multor soluții sau îndepărtarea în cât mai multe direcții în raport cu punctul inițial de plecare. Acest tip

de gândire se mișcă de la unitate la diversitate, de la sintetic la analitic (după Guilford) [apud. 30, p. 280].

În cazul gândirea divergente există o mai mare libertate în producerea informației în comparație cu gândirea convergentă, dar nu totală. Gândirea divergentă a fost considerată caracteristica distinctivă a creativității, pe când gândirea convergentă, caracteristică distinctivă a inteligenței [ibidem, p. 284].

- **Gândire critică** – este structurată în termenii regulilor logice și conduce întotdeauna la rezultate predictibile [30, p. 280]. Acest tip de gândire presupune un proces de integrare creativă a ideilor și resurselor de reconceptualizare a ideilor și informațiilor. De obicei gândirea critică este orientată spre atingerea anumitor obiective, dar poate fi și un proces creator, în care finalitățile sunt mai puțin clare.

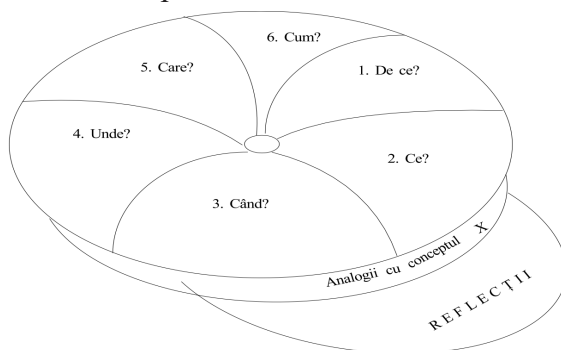
- **Gândire convergentă** (după Guilford) – se mișcă în sens invers, de la diversitate la unitate, de la disociație la sinteză. Acest tip de gândire cuprinde capacități de tipul următor: capacitatea de a comprima un număr mare și variat de structuri semantice într-un număr relativ limitat; capacitatea de a forma concepte pornind de la atributele obiectelor și fenomenelor; capacitatea de a restrânge și denumi corect clasele, relațiile etc.; capacitatea de a descoperi și restabili ordinea logică într-o multitudine de cuvinte etc. [ibidem, p. 282].

3. Propuneți o serie de condiții și factori de creștere a eficienței procesului de învățământ centrat pe formabil.

○ **FÎT 5.**

1. *Pălăria reflexivă:*

Descrieți caracteristicile paradigmei constructiviste. În baza întrebărilor ilustrate în *Pălăria reflexivă* descrieți acțiunile pedagogului modern pentru organizarea eficientă a procesului de învățământ centrat pe formabil.



**Figura 2.9. Pălăria reflexivă: acțiunile pedagogului modern pentru organizarea eficientă a procesului de învățământ centrat pe formabil**

○ **FÎT 6.**

*Sarcină didactică:*

1. Proiectați o secvență din cadrul unei lecții care ar ilustra acțiunile formatorului cu acțiunile de feedback ale formabilului derivate din prevederile paradigmei constructiviste și a conceptului ECF.

○ **FÎT 7.**

1. Prezentați 3-5 caracteristici ale constructivismului cognitiv și constructivismului social, utilizați în acest caz Graficul T.

**Tabelul 2.2. Caracteristici ale constructivismului cognitiv și constructivismului social**

Constructivism cognitiv	Constructivism social
...	...

○ **FÎT 8.**

Sarcină didactică:

Având în vedere prevederile conceptului *Educație centrată pe formabil* (ECF) și apelând la lista de argumente „pro ECF”, expuse anterior, construiți un dialog între un optimist și un pesimist, identificând câteva efecte și consecințe ale alegerii uneia sau alteia din aceste concepții.

Optimist

Pesimist



*Faze parcurse:*

- Actualizați lista de argumente „pro ECF”.
- Construiți un dialog între un optimist și un pesimist.
- Identificați câteva efecte și consecințe ale alegerii uneia sau alteia din aceste concepții.



## *Activități de învățare în context autentic/activități de învățare autonomă*

### ○ **FÎT 9.**

*Sarcini didactice:*

1. Prezentați caracteristicile de bază ale personalității și profesionalului profesor constructivist. Completați organizatorul tabelar propus:

**Tabelul 2.3. Personalitatea profesorului constructivist**

<b>Personalitatea profesorului constructivist</b>		
<i>Calități și trăsături de personalitate</i>	<i>Stil educațional de predare</i>	<i>Stil educațional de evaluare</i>

2. Autoevaluați-vă caracteristicile pe care le dețineți (din cele solicitate) și exersați-vă caracteristicile pe care le dețineți la un nivel mai slab.

### ○ **FÎT 10.**

1. Elaborați un mini eseu în care să vă exprimați propriul punct de vedere în legătură cu procesul învățării din perspectivă constructivistă. Faceți apel la *DeCoR-ul* realizării învățării: deconstrucția, construcția, reconstrucția.
2. În scrierea eseului luați drept reper experiențele trăite la una din cele mai bune ore din mediul academic la care ați fost prezent (în funcție de impresia care a avut-o asupra d-



voastră) și analizați-o potrivit perspectivei selectate din cele propuse mai jos:

- a. procesul de învățământ – abordare constructivistă;
- b. procesul de învățământ ca relație predare-învățare-evaluare centrată pe subiect;
- c. procesul de învățământ din perspectiva conceptului *Școala prietenoasă copilului*.

*Notă:* analiza se realizează pornind de la exemple concrete și vizează aspecte pozitive/ negative, precum și modul în care ar fi putut fi evitate aspectele negative.



### **Referințe bibliografice**

1. AFANAS, A. Abordarea procesului educațional din perspectivă constructivistă. [citat: 06.02.2023]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/226-232\\_3.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/226-232_3.pdf).
2. BOCOȘ, M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Ediția a II-a. Pitești: Paralela 45, 2008.
3. BOCOȘ, M., CHIȘ, V., FERENCZI, IU. et all. Didactica modernă. Ediția a II-a. Cluj-Napoca: Dacia, 2001, 240 p. ISBN 973-35-1084-X.
4. BOTNARI, V. Inconformism ori conformism în predarea modernă? În: *Materialele conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională: Educația în fața noilor provocări*.

- Chișinău, 2021, vol.1, pp. 29-32. ISBN 978-9975-76-372-1.
5. BOTNARI, V. Învățarea studenților ca proces: configurații actuale. [citat: 06.02.2023]. Disponibil: <https://oaji.net/articles/2017/2056-1543236168.pdf>.
  6. BOTNARI, V. *Mediul constructivist de învățare*. [citat: 06.02.2023]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Orient%C4%83ri\\_axiologice\\_UST\\_2020-260-264.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Orient%C4%83ri_axiologice_UST_2020-260-264.pdf).
  7. BOTNARI, V., ARSENOV, G. Valențele învățării transformative în dezvoltarea gândirii independente la studenți, În: *Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice. Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar*. Vol. IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 33-40 ISBN 978-9975-76-269-4.
  8. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Impactul competenței digitale a cadrului didactic asupra eficienței creării contextelor de învățare transformativă. În: *Materialele conferinței naționale cu participare internațională Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”: SC Garomont Studio SRL, Chișinău, 2020, pp 239-249. ISBN 978-9975-3461-1-5.
  9. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Învățarea pertinentă în contextul pandemic. În: *Materialele Congresului Științific Internațional Moldo-Polono-Român*. Vol. IV,

- nr.1, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 161-172. ISBN 978-9975-76-341-7.
10. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Motivația studenților pentru activitatea de învățare independentă. În: *Materialele conferinței naționale cu participare internațională: Conferința Republicană a cadrelor didactice*, vol. 6. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 175-182. ISBN 978-9975-76-387-5.
  11. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Potențialul învățării transformative în dezvoltarea gândirii independente la adolescenți. În: *Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice: Performanțele moderne ale personalității în devenire și perspectivele formării de calitate a actanților educaționali*. Vol. IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 47-54 ISBN 978-9975-76-301-1.
  12. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Tangențe și discrepanțe dintre gândirea independentă și alte tipuri de gândire. În: *Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice: Pedagogia școlii superioare*, Vol. V. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 214-219. ISBN 978-9975-76-322-6.
  13. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SADOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.

14. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr.319-324, art.Nr.634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.
15. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. București: Didactica publishing house 2015. 831p.
16. GAGNE, R. Condițiile învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975, 336p.
17. GUȚU, V. Pedagogie. Chișinău: CEP, Universitatea de Stat din Moldova, 2013. 508p.
18. JOIȚA, E. *Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare constructiv - constructivistă*. București: EDP, 2008. 400 p.
19. JOIȚA, E. *Pregătirea pedagogică a studenților sarcini și instrumente de învățare independentă, constructivistă - pedagogie. Managementul clasei de elevi*. Editura Universitaria, Tipografia Universității din Craiova, 2006. 178 p. ISBN 973-742-532-4.
20. JOIȚA, E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori*. [citat: 12.02.2023]. Disponibil: [http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si\\_alternativa\\_constructivista\\_a\\_instruirii.pdf](http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si_alternativa_constructivista_a_instruirii.pdf)
21. LAROUSSE. *Marele dicționar al psihologiei*. București: Editura Trei, 2006. 1360 p. ISBN 978-973-7070-999.
22. MIHAI, I. M. *Constructivismul și interdisciplinaritatea în activitatea didactică*. [citat: 06.02.2023]. Disponibil:

- <https://www.sp9.md/wp-content/uploads/2020/06/Constructivismul-si-interdisciplinaritatea-in-activitatea-didactica.pdf>.
23. NOVEANU, E. Constructivismul în educație. În: *Revista de Pedagogie*, 1999, pp. 7-12.
  24. PALOȘ, R., SAVA, S., UNGUREANU, D. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007. 343 p. ISBN 978-973-46-0673-3.
  25. PETROVSCHI, N. *Tendențe moderne în didactica disciplinelor școlare. Suport de curs*. Chișinău: Garomond Studio, 2021. 120 p. ISBN 978-9975-3506-6-2. [citat: 06.02.2023]. Disponibil: [http://ise.upsc.md/uploads/files/1640596048\\_garomont\\_petrovschi\\_tendinte\\_web-1.pdf](http://ise.upsc.md/uploads/files/1640596048_garomont_petrovschi_tendinte_web-1.pdf).
  26. REPEȘCO, G. Aspecte metodologice ale dezvoltării gândirii independente în contextul învățării transformative. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective”*. Chișinău, 2021, vol. I, pp. 260-268, ISBN 978-9975-76-361-5.
  27. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001.
  28. SILISTRARU, N. Tendențe și orientări în didactica universitară. În: *Materialele conferinței științifico-metodice „Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere”*. Vol. I, Chișinău: UST, 2014, p.26-45.

29. VINȚANU, N. Educația universitară. Educația XXI. București: Aramis, 2001, 272p.
30. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999. 528 p. ISBN 978-683-278-3.
31. БОРИСОВА, Л.Н. Роль и механизм рефлексии в психолого-педагогической деятельности [citat: 05.05.2023]. Disponibil: [https://e-notabene.ru/psp/article\\_14666.html](https://e-notabene.ru/psp/article_14666.html)

## Unitatea de învățare 3. Cadrul relațional în educația centrată pe cel ce învață

*Unități de conținut:*



- 3.1. Formabilul în paradigma educațională postmodernă
- 3.2. Formatorul în paradigma educațională postmodernă
- 3.3. Interacțiunea didactică
- 3.4. Interacțiunea pedagogică afectivă

*Finalități acționale*

Studentii vor fi capabili să:



- caracterizeze funcțiile și specificul implicării subiecților în procesul educațional centrat pe formabil;
- identifice rolurile specifice ale profesorului/ formatorului și elevului/ formabilului ca subiecți ai educației centrate pe cel ce învață;
- determine competențele profesionale ale cadrului didactic în *Educația centrată pe formabil*;
- valorifice elementele procesului educațional pentru transformarea formabilului în subiect al învățării;
- compare relația formator - formabil în contextul educației centrate pe formabil și instruirea tradițională (informativă);

- determine similitudinile și discrepanțele dintre pedagogii constructiviști și tradiționaliști privind procesul de predare-învățare-evaluare;
- explice esența interacțiunii didactice și, implicit, a interacțiunii pedagogice afective din perspectiva educației centrate pe formabil;
- se implice conștient în propria autoedificare;
- formuleze deducții logice și să exprime liber propriile opinii;
- se implice activ în confruntare de idei, polemică constructivă, cooperare și colaborare pentru relevarea soluțiilor pertinente.



*Suport informativ*

### **3.1. Formabilul în paradigma educațională postmodernă**

În paradigma educațională postmodernă, rolul formabilului se schimbă semnificativ în comparație cu abordările tradiționale. Educația postmodernă pune un accent deosebit pe implicarea activă a formabililor în procesul lor de învățare și în dezvoltarea propriei lor identități. Expunem în continuare rolul formabilului în această paradigmă:

- *participare activă*: formabilul nu mai este văzut ca un receptor pasiv de informații, ci ca un participant activ în propriul proces de învățare. Este încurajat să exploreze, să pună întrebări, să analizeze și să-și exprime opiniile și perspectivele;



- *construirea cunoașterii*: formabilii sunt văzuți ca constructori de cunoaștere. Ei își construiesc propriile înțelesuri și perspective în baza experiențelor lor personale și a interacțiunilor cu mediul înconjurător. Educația îi ajută să-și dezvolte abilitățile de a construi și de a polemiza în cunoaștere.
- *explorarea diversității și pluralității*: formabilii sunt încurajați să exploreze diversitatea de perspective, culturi și idei. Ei învață să aprecieze pluralitatea de interpretări, viziuni, opinii și să dezvolte abilități interculturale și interpersonale.
- *dezvoltarea abilităților critice*: educația postmodernă promovează dezvoltarea abilităților critice și de independență în acțiuni. Formabilii învață să analizeze și să critice informațiile și perspectivele, să pună întrebări și să caute soluții la probleme complexe.
- *autonomie și subiectivitate*: formabilii sunt încurajați să-și dezvolte autonomia și să-și exprime subiectivitatea. Ei au libertatea de a-și alege direcția de învățare, subiectele care îi interesează și modul în care își doresc să-și dezvolte identitatea.
- *dezvoltarea gândirii independente*: formabilii sunt încurajați să ofere în învățare produse originale și creative în baza implicației independente a propriei gândiri.
- *învățarea experiențială*: în educația postmodernă, învățarea nu se limitează la sălile de clasă și manuale. Educabilii sunt încurajați să învețe din experiențe practice și să aplice

cunoștințele în contexte reale, acestea devenind funcționale.

- *colaborarea și interacțiunea socială*: educabilii învață prin interacțiunea socială și colaborare cu colegii lor. Învățarea în echipă și abilitățile sociale devin tot mai importante în această paradigmă.
- *explorarea identității și valorilor*: formabilii sunt încurajați să exploreze și să-și dezvolte propriile identități și valori. Educația postmodernă respectă diversitatea de identități culturale, de gen, religioase și individuale.

În concluzie, în paradigma educațională postmodernă, formabilul devine un participant activ și responsabil în procesul său de învățare, având libertatea de a explora și de a-și construi propriile perspective și identități. Rolul educabilului devine mai mult decât cel al unui receptor de cunoștințe; el devine un constructor de cunoaștere și un cetățean activ într-o societate complexă și diversă.

Organizarea procesului de învățământ prin respectarea prevederilor abordărilor moderne în educație, implicit a constructivismului oferă oportunități formabililor de a exersa rolurile expuse mai sus și de a realiza obligațiunile expuse în Codul educației din RM.

- *Obligațiile elevilor și studenților (previziuni ale Codului educației RM [4, art. 136]).*

Elevii și studenții au următoarele obligații:

- a. să respecte regulamentele instituțiilor de învățământ în care învață;
- b. să manifeste un comportament civilizată, să respecte

normele de conviețuire în comunitatea academică, să păstreze bunurile din patrimoniul instituției de învățământ.

Elevii au obligația să frecventeze învățământul obligatoriu și să însușească materiile prevăzute de programele de studii.

Elevii și studenții care încalcă prevederile actelor normative în vigoare și/sau ale actelor interne ale instituțiilor de învățământ sunt pasibili de sancționare, în funcție de gravitatea faptei, conform actelor interne ale instituțiilor de învățământ, până la exmatriculare. Elevii din învățământul obligatoriu nu pot fi exmatriculați.

### **3.2. Formatorul în paradigma educațională postmodernă**

În paradigma educațională postmodernă, rolul formatorului se schimbă semnificativ în comparație cu abordările tradiționale. Educația postmodernă pune un accent deosebit pe flexibilitate, adaptabilitate și interacțiunea cu elevii într-un mod care să promoveze învățarea activă și dezvoltarea identităților individuale. Expunem în continuare misiunile cadrului didactic din perspectiva paradigmei educaționale postmoderne:

- *facilitator și ghid*: pedagogul în paradigma postmodernă nu mai este văzut ca un expert care transmite cunoștințe elevilor, ci mai degrabă ca un facilitator și ghid în procesul de învățare. Pedagogul ajută la crearea unui mediu propice în care elevii pot explora și construi propria cunoaștere.

- *individualizarea învățării*: cadrul didactic recunoaște diversitatea și individualitatea elevilor și adaptează învățarea pentru a se potrivi nevoilor și intereselor lor unice. Se încurajează învățarea personalizată și abordarea diferită pentru fiecare formabil.
- *promovarea abilităților critice*: formatorul are rolul de a dezvolta abilitățile critice ale elevilor, încurajându-i să pună întrebări, să analizeze, să critice informațiile, perspectivele și să gândească independent.
- *medierea învățării*: pedagogul are rolul de mediator între formabili și resursele de învățare. Îi ajută pe elevi să acceseze resurse variate și să înțeleagă cum să le utilizeze pentru a-și construi cunoașterea.
- *focalizarea pe învățarea experiențială*: pedagogul încurajează învățarea prin experiențe practice și interacțiuni reale. Acesta poate crea oportunități pentru elevi să-și aplice cunoștințele în contexte practice și să învețe din experiențe.
- *promovarea dialogului și colaborării*: pedagogul facilitează dialogul deschis și colaborarea între elevi. Încurajează implicarea formabililor în polemici constructive cu demonstrarea deținerii competenței de comunicare asertivă, schimbul de idei și învățarea colectivă.
- *explorarea diversității și pluralității*: pedagogul ajută formabilii să exploreze diversitatea de perspective, culturi și idei. Acesta promovează înțelegerea și toleranța față de pluralitatea de opinii.

- *încurajarea autonomiei și subiectivității*: cadrul didactic încurajează autonomia și subiectivitatea formabililor. Le oferă spațiu pentru a-și exprima opiniile, valorile și identitățile personale.
- *reflectarea și adaptabilitatea*: formatorul este dispus să reflecteze asupra propriei practici și să se adapteze în funcție de nevoile și evoluția formabililor. Este deschis la schimbare și inovație.

Misiunile cadrului didactic modern oferă posibilitatea de a contura rolurile și acțiunile concrete descendente din acestea, pe care le ilustrăm în tabelul următor:

**Tabel 3.1. Formatorul modern: roluri și acțiuni**

Roluri	Acțiuni
Facilitează	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formularea de idei, ipoteze proprii de către elevi;</li> <li>– Adresarea de întrebări de înțelegere de către elevi;</li> <li>– Efectuarea de diferite experiențe, investigații;</li> <li>– Utilizarea feedbackului la momentul oportun;</li> <li>– Aplicarea ideilor, soluțiilor și în alte situații;</li> <li>– Contactul direct cu diverse surse primare pentru informare și investigare directă;</li> <li>– Conturarea oportunităților de învățare exploratorie;</li> <li>– Crearea climatului de învățare activă individuală și prin colaborare, cooperare;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Oferirea de conținuturi variate, resurse organizatorice și materiale, de timp, situații, cazuri, modele, date relevante;</li> <li>– Asigurarea instrumentelor pentru explorare;</li> <li>– Oferirea de acțiuni diferențiate, strategii, sarcini, practici de explorare și de aplicare;</li> <li>– Realizarea de reflecții, interpretări, pe marginea înțelegerii și rezolvării conflictelor cognitive;</li> <li>– Aplicarea criteriilor constructiviste în învățarea în clasă.</li> </ul>
<p>Provoacă, incită, promovează</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formularea de sarcini-problemă, prezentarea de conflicte cognitive, cazuri, probleme slab structurate;</li> <li>– Utilizarea erorilor, dificultăților ca noi provocări;</li> <li>– Sugerarea formulării de întrebări, ipoteze, soluții;</li> <li>– Căutarea datelor în mai multe surse, compararea și interpretarea proprie;</li> <li>– Motivarea elevilor prin propunerea de ținte, efecte, avantaje, stimulenți;</li> <li>– Analizarea și valorificarea „atitudinii de așteptare”, a curiozității, a expectanțelor elevilor;</li> <li>– Stimularea fiecărui elev de a verbaliza cum procesează mental, a argumenta, a susține o idee proprie;</li> <li>– Prezentarea sarcinilor, obiectivelor ca puncte</li> </ul>

	<p>de plecare problematică, pentru explorare directă, confruntare, clarificare, rezolvarea și în alt mod;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Valorificarea experienței anterioare sau nonformale sau interdisciplinare pentru noi interpretări, corelații, dezvoltări a înțelegerii.</li> </ul>
<p>Stimulează, încurajează, angajează, impulsionează</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Antrenarea fiecărui elev în cunoașterea directă, independentă întâi și apoi în grup, în căutarea înțelegerii, în formularea de ipoteze și soluții, în aplicare;</li> <li>– Găsirea punctelor tari și slabe ale modului de cunoaștere și procesare mentală, ale utilizării instrumentelor cognitive, ale depășirii obstacolelor;</li> <li>– Afirmarea autonomiei, inițiativei, opiniilor și argumentelor proprii, soluțiilor găsite;</li> <li>– Sesizarea modului de procesare mentală a informațiilor și sprijinirea verbalizării lor, fără reținere;</li> <li>– Manifestarea neînhibată a elevilor, ca stare disciplinară;</li> <li>– Participarea la dezbateri, confruntarea, negocierea în grup/clasă, pentru a reduce diferențele cognitive și a generaliza obiectiv noile concepte, soluții;</li> <li>– Nelimitarea la aspectele factuale simple ale experienței directe, ci trecerea la analiza critică, formularea de ipoteze, interpretări;</li> <li>– Sprijinirea formulării de multiple perspective,</li> </ul>

	<p>reprezentări, relații, soluții, sinteze, pentru a ajunge la un model real al cunoașterii, a combate proceduri inadecvate;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Optimizarea reflecției personale, în baza acumulării și a altor date pentru confruntare, reformularea unor idei;</li> <li>– Promovarea a noi abilități, proceduri de învățare, prin utilizarea succesului cognitiv constatat.</li> <li>– concepte, soluții;</li> <li>– Nelimitarea la aspectele factuale simple ale experienței directe, ci trecerea la analiza critică, formularea de ipoteze, interpretări;</li> <li>– Sprijinirea formulării de multiple perspective, reprezentări, relații, soluții, sinteze, pentru a ajunge la un model real al cunoașterii, a combate proceduri inadecvate;</li> <li>– Optimizarea reflecției personale, în baza acumulării și a altor date pentru confruntare, reformularea unor idei;</li> <li>– Promovarea a noi abilități, proceduri de învățare, prin utilizarea succesului cognitiv constatat.</li> </ul>
<p>Antrenează, asistă, animă</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Angajarea în căutarea, utilizarea de date acumulate din diverse acțiuni cognitive: experiențe primare, manipularea materialelor, studiul independent, colaborare și cooperare;</li> <li>– Exersarea prelucrării informațiilor, explorărilor, analizelor variate, corelării, aplicării în noi situații;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exersarea modurilor de prezentare, de organizare, de relatare, de explicare;</li> <li>– Participarea ca „expert” în cunoaștere, care introduce „novicii” în cunoașterea științifică: și el formulează întrebări, ipoteze, planuri, variante, explorează, participă la experiențe, observații, dezbateri, sinteze;</li> <li>– Diversificarea situațiilor, sarcinilor pentru antrenarea diferențiată, pe etape, pe stiluri proprii;</li> <li>– Solicitarea tuturor elevilor în etapele, acțiunile specifice construirii înțelegerii, finalizării cunoașterii;</li> <li>– Monitorizarea evoluției fiecăruia, afirmarea ca tutore, oferirea de sprijin necesar;</li> <li>– Exersarea combinării modurilor de cunoaștere, pentru corelarea modurilor de cunoaștere, pentru corelarea modurilor de percepere (vizuală, auditivă, kinestezică, logică, verbală, colaborativă).</li> </ul>
<p>Ghidează,  orientează,  îndrumă,  consiliază</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Găsirea căilor în sesizarea esențialului, a importanței problemei, a modului variat de rezolvare, în modul de alegere a soluției, în nevoia de colaborare;</li> <li>– Alegerea a cum, când, cât să utilizeze și alte surse, informații, proceduri, avantaje/lacune, acțiuni reușite;</li> <li>– Acțiuni în prevederea de consecințe, în evitarea abaterilor, în depășirea obstacolelor,</li> </ul>

	<p>în corectarea erorilor, în formularea de reflecții personale, în recunoașterea problemelor în realitate, în utilizarea lor în învățare, în sesizarea și culegerea informațiilor relevante pentru temă, sarcină;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Separarea cunoașterii ca proces, de cunoașterea ca produs, activitatea din clasă fiind acum ca un atelier de construcție a acesteia;</li> <li>– Utilizarea sarcinilor ca repere în cunoaștere și rezolvarea lor, iar nu ca rute absolute, putând fi alese și alte teme, cu aceeași metodologie însă;</li> <li>– Participarea alături de elevi în activitatea cognitivă, asistarea elevilor în căutarea înțelegerii, rezolvării;</li> <li>– Oferirea de puncte de sprijin, direcții de cercetare, de metode și proceduri, criterii, roluri;</li> <li>– Oferirea de oportunități pentru înțelegere, după introducerea în problemă; materiale-suport, situații, cazuri;</li> <li>– Derularea procesării mentale: le aduc în prim plan pentru că elevii nu le conștientizează, le ocolesc, le minimalizează, fiind preocupați de răspunsul în sine;</li> <li>– Sesizarea limitelor și intervenirea, activizarea metacogniției;</li> <li>– Oferirea unor puncte de sprijin: instrumente,</li> </ul>
--	--

	<p>moduri, scheme, operații, dar nu transmite, nu dă modele de rezolvare, ci sugerează variante;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aplicarea principiului: prevenirea este mai eficientă decât combaterea, tocmai în explorarea cognitivă.</li> </ul>
<p>Manifestă conduită de manager al cunoașterii și al clasei (leadership)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– În pregătirea, proiectarea constructivistă a activităților cognitive;</li> <li>– În organizarea acțiunilor de cunoaștere independentă și în grup, a resurselor, a timpului, a proceselor, a materialelor pentru utilizarea lor intensivă de către elevi;</li> <li>– În gestionarea acestora pentru utilizarea lor eficientă, cu antrenarea și participarea fiecărui elev, afirmarea stilurilor proprii în mod adecvat, gestionarea conținutului dat și a celui nonformal, a comunicării în grup, a instrumentelor disponibile, a situațiilor de conflict;</li> <li>– În flexibilizarea conduitei de manager (leadership) după afirmarea, participarea elevilor în cunoaștere, după evoluția practică a antrenării, stimulării, îndrumării elevilor în rezolvarea problemelor reale, după coordonarea ca proces de mobilizare, încurajare, stimulare a acestora.</li> </ul>
<p>Analizează, observă</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Manifestarea conduitei, afirmării, participării, antrenării elevilor în construcție cunoașterii și interpretarea lor cauzală, comparativă, criterială;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Realizarea a cum înțeleg, cum argumentează, cum interpretează, cum se exprimă, cum procesează, cum formulează ipoteze, cum respectă ținuta științifică, cum se concentrează, cum audiază, cum respectă negocierile, cum înving dificultățile, cum se exprimă propriu, cum echilibrează generalul și detaliul, cum își manifestă gândirea critică și flexibilitatea, cum valorifică alte experiențe;</li> <li>– Afirmarea continuă a stării clasei, a fiecărui elev și corectarea conduitei lor constructiviste;</li> <li>– Antrenarea elevilor în autoobservare și autoanaliză.</li> </ul>
Comunică, moderează	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prin provocarea, susținerea, încurajarea dialogului cu și între elevi, axate pe construcția cunoștințelor, pe procesele înțelegerii și rezolvării situațiilor;</li> <li>– Prin utilizarea diferitelor tipuri de limbaje, de comunicare;</li> <li>– Prin acceptarea diversității răspunsurilor;</li> <li>– Prin colaborarea cu elevii în căutare, analiză, procesare, sinteză, generalizare, deschiderea de perspective;</li> <li>– Prin participarea la dezbaterile în grup: prezintă propria interpretare și argumentare, soluție, sugerează, prezintă cazuri, exemple;</li> <li>– Prin moderarea directă își afirmă rolul de</li> </ul>

	<p>îndrumător, sprijinitor, ghid, asistent, consilier, stimulator al activității de cunoaștere, în clasă sau în afara ei;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Prin solicitarea și analiza a ce așteaptă elevii, ce pot da, cum să acționeze, la ce experiențe anterioare să apeleze, cum să folosească resursele, ce planuri proprii își conturează;</li> <li>– Prin influențarea elevilor prin modul de comunicare, formulare, adresare, ca elemente socio-culturale în clasă.</li> </ul>
<p>Evaluează, reglează</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prin analiza, aprecierea rezultatelor elevilor în context, răspunsurile în sine, de progres, nu în raport cu ceilalți, pentru competiție;</li> <li>– Prin utilizarea de criterii nestandardizate, după nivelul de interiorizare, de colaborare, participare, interes, motivație, după autonomia manifestată;</li> <li>– Prin verificarea continuă, prin monitorizarea, observarea construirii învățării, fără utilizarea evaluării directe;</li> <li>– Prin realizarea unei aprecieri calitative, de progres, axată pe procese, fără raportarea la standarde;</li> <li>– Prin aprecierea și a modului de procesare mentală, de orientare în problemă, de formulare a ipotezelor și ideilor, de organizare a resurselor, de colaborare, de utilizare a instrumentelor de redare în scris a ideilor, observațiilor, reflecțiilor.</li> </ul>

În concluzie, în paradigma educațională postmodernă, formatorul devine un facilitator și ghid al învățării, un susținător al dezvoltării individuale și al explorării diversității. Rolul său principal este să creeze un mediu propice pentru învățarea activă și pentru dezvoltarea abilităților critice și a identităților individuale ale formabililor. Pedagogul este un partener activ în procesul de învățare, nu doar un furnizor de cunoștințe.

Organizarea procesului de învățământ prin respectarea prevederilor abordărilor moderne în educație, implicit a constructivismului oferă oportunități formatorilor de a exersa rolurile expuse mai sus și de a realiza obligațiunile expuse în Codul educației din RM.

- *Obligațiile personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere (previziuni ale Codului educației RM [4, art. 135]).*

Personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere au următoarele obligații:

- a. să asigure calitatea procesului de învățământ prin respectarea standardelor educaționale de stat și a Curriculumului național;
- b. să respecte deontologia profesională;
- c. să respecte drepturile copiilor, elevilor și studenților;
- d. să creeze condiții optime pentru dezvoltarea potențialului individual al copilului, elevului și studentului;
- e. să promoveze valorile morale de dreptate, echitate, umanism, patriotism și alte valori;

- f. să colaboreze cu familia și comunitatea;
- g. să îndeplinească obligațiile prevăzute în contractul individual de muncă și în fișa postului și să respecte statutul și regulamentele instituționale și prevederile prezentului cod;
- h. să asigure securitatea vieții și ocrotirea sănătății copiilor, elevilor și studenților în procesul de învățământ;
- i. să nu admită tratamente și pedepse degradante, discriminarea sub orice formă și aplicarea niciunei forme de violență fizică sau psihică;
- j. să informeze elevii despre toate formele de violență și manifestările comportamentale ale acestora, despre persoanele și instituțiile la care se pot adresa atunci când sunt supuși unui act de abuz;
- k. să discute cu copiii și elevii, individual și în grup, despre siguranța/ bunăstarea lor emoțională și fizică acasă/în familie și în instituție, precum și în alte locuri frecventate de ei;
- l. să intervină pentru a stopa cazurile de abuz și neglijare a copilului și/sau să solicite ajutor în cazul în care nu poate interveni de sine stătător;
- m. să comunice imediat despre orice caz suspect sau confirmat de abuz, neglijare, exploatare sau trafic al copilului din partea semenilor sau a adulților;
- n. să nu facă și să nu admită propagandă șovină, naționalistă, politică, religioasă, militaristă în procesul educațional;
- o. să nu implice elevii și studenții în acțiuni politice (mitinguri, demonstrații, pichetări);

- p. să asigure confidențialitatea și securitatea informației care conține date cu caracter personal, în conformitate cu legislația în domeniul protecției datelor cu caracter personal;
- q. să își perfecționeze continuu calificarea profesională.

Personalul didactic, științifico-didactic și științific nu poate presta servicii cu plată copiilor, elevilor, studenților cu care interacționează direct la clasă sau în grupa academică în activitatea didactică.

Personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere din învățământ îi este interzisă primirea de bani sau de alte foloase sub orice formă din partea elevilor, studenților, familiilor acestora, precum și din partea organizațiilor obștești ale părinților.

Personalul didactic, științifico-didactic, științific și de conducere are obligația de a raporta Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și organelor abilitate despre cazurile de abuz asupra copiilor, elevilor și studenților de care au cunoștință, în conformitate cu legislația în vigoare.

Nerespectarea prevederilor alin.1 - 4 constituie abatere disciplinară și se sancționează conform legislației în vigoare.

Obligațiile cadrelor didactice și de conducere din învățământul general și profesional tehnic în raport cu elevii, părinții și angajații instituțiilor de învățământ sunt prevăzute în Codul de etică al cadrului didactic.

Codul de etică al cadrului didactic este elaborat și aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, cu consultarea



asociațiilor reprezentative la nivel național ale elevilor, părinților, cadrelor didactice și sindicatelor din învățământ.

Nerespectarea de către cadrele didactice sau cadrele de conducere din învățământul general și din cel profesional tehnic a prevederilor Codului de etică a cadrului didactic constituie o încălcare gravă a disciplinei de muncă și a statutului instituției de învățământ și se sancționează în conformitate cu prevederile acestuia.

### **3.3. Interacțiunea didactică**

Analiza activității didactice permite sesizarea a trei trăsături generale ale procesului de învățământ care ilustrează tranșant prezența interacțiunii didactice:

- *interacțiunea subiect-subiect*, proiectată și realizată la nivelul relației de comunicare pedagogică dintre „emițător” (cadrul didactic) și „receptor” (formabilului) – în această accepție se vorbește despre „caracterul bilateral” al procesului de învățământ” (opus caracterului unilateral);
- *unitatea informativ-formativ* - (informare – formare-dezvoltare), proiectată și realizată la nivelul conținutului mesajului educațional, construit de cadrul didactic special pentru declanșarea răspunsului comportamental al formabilului (informarea, selecționată pe criterii pedagogice optime, asigurând, în mod implicit și explicit, formarea elevului în sens ascendent pozitiv);
- *reglarea-autoreglarea activității* proiectată și realizată de către pedagog în funcție de răspunsul formabilului, la

nivelul unor circuite de conexiune inversă pozitivă (realizabile pe tot parcursul activității), deschise în direcția (auto) perfecționări.

Interacțiunea didactică reprezintă schimbul de informații și comunicarea ce are loc între formator și formabil sau între participanții din cadrul unui proces de învățare sau educațional. Acest concept este central în teoria pedagogică și se referă la interacțiunile și dinamica care se desfășoară în timpul predării și învățării. Interacțiunea didactică include o varietate de elemente și aspecte, cum ar fi comunicarea verbală și nonverbală, feedback-ul, schimbul de idei și de informații, și relația dintre formator și formabil.

Aspecte importante ale interacțiunii didactice:

- *comunicarea*: interacțiunea didactică implică comunicarea între formator și formabil. Aceasta poate fi comunicare verbală, prin intermediul cuvintelor, sau comunicare nonverbală, prin limbajul corpului, expresiile faciale și paraverbală, prin mijloacele prozodice, extralingvistice. Comunicarea eficientă este esențială în instruirea de calitate pentru transmiterea și pentru înțelegerea reciprocă.
- *predarea și învățarea*: interacțiunea didactică facilitează predarea și învățarea. Formatorul ghidează formabilii în parcurgerea traseului propriu al cunoașterii.
- *feedback-ul*: un aspect important al interacțiunii didactice este furnizarea de feedback. Feedback-ul permanent oferă formatorului posibilitatea de a evalua progresul educabililor, de a corecta erorile și a îmbunătăți predarea

proprie și performanța formabililor. Totodată, feedback-ul oferă celor ce învață oportunitatea de a interveni ori de câte ori au nevoie pentru precizări, oferire de rezultate curente etc.

- *întrebările și discuțiile*: educabilii pun întrebări și participă la discuții pentru a clarifica informațiile, a-și exprima ideile și a-și dezvolta gândirea critică. Educatorul încurajează astfel interacțiunea activă și implicarea elevilor în procesul de instruire.
- *relația formator-formabili*: o relație pozitivă și de încredere între formator și formabili poate influența semnificativ procesul de învățare. Într-un mediu în care educabilii se simt în siguranță și valorizați, ei sunt mai predispuși să participe activ la interacțiunea didactică.
- *individualizarea învățării*: cadrele didactice pot ajusta interacțiunea didactică pentru a ține cont de nevoile individuale ale subiecților. Aceasta implică adaptarea metodelor și resurselor pentru a sprijini învățarea personalizată.
- *focalizarea pe obiective și evaluare*: interacțiunea didactică contribuie la atingerea obiectivelor de învățare și la evaluarea performanței educabililor. Pedagogul definește obiectivele și criteriile de evaluare și lucrează cu formabilii pentru a le atinge.
- *gestionarea clasei*: în cazul contextelor cu mai mulți formabili, pedagogul trebuie să gestioneze activitatea și comportamentul formabililor pentru a asigura un mediu de învățare eficient.



- *interacțiunea didactică* joacă un rol esențial în procesul de predare-învățare și poate influența calitatea și eficacitatea educației. Ea poate varia în funcție de metodele și tehnologiile utilizate, de stilul și abilitățile formabilului, precum și de nevoile și caracteristicile grupului de subiecți sau a participanților.
- *promovarea implicării active*: interacțiunea didactică poate fi concepută pentru a promova implicarea activă a formabililor în procesul de învățare. Aceasta include activități care îi determină pe subiecți să participe, să pună întrebări și să gândească critic.
- *adaptarea la tehnologie*: în era digitală, interacțiunea didactică poate implica utilizarea tehnologiei educaționale, cum ar fi platforme online, aplicații, simulări și dispozitive interactive. Tehnologia poate îmbunătăți interacțiunea și accesul la resurse educaționale.
- *interacțiunea între formabili*: interacțiunea didactică nu se limitează doar la relația dintre formator și formabili. Formabilii pot interacționa, discuta și colabora între ei pentru a-și construi traseul cunoașterii și pentru a învăța unii de la alții.
- *promovarea abilităților sociale și emoționale*: interacțiunea didactică poate fi folosită pentru a dezvolta abilitățile sociale și emoționale ale formabililor, inclusiv empatia, comunicarea eficientă și gestionarea conflictelor.
- *dezvoltarea gândirii critice*: formabilii pot utiliza interacțiunea didactică pentru a promova gândirea critică,


analiza și evaluarea informațiilor și pentru a ajuta subiecții să devină consumatori critici de cunoștințe.

- *evaluarea formativă*: interacțiunea didactică poate include evaluarea formativă, care se desfășoară pe parcursul procesului de învățare pentru a monitoriza progresul elevilor și pentru a ajusta instrucțiunea în funcție de nevoile lor.
- *evaluarea și autoevaluarea*: formatorii pot utiliza interacțiunea didactică pentru a ajuta elevii să înțeleagă criteriile de evaluare și să dezvolte competențe de autoevaluare, astfel încât să devină conștienți de propria lor învățare și să se auto-corecteze.
- *motivarea și angajarea*: interacțiunea didactică poate contribui la motivarea și angajarea elevilor în învățare. Prin intermediul unei interacțiuni interesante și relevante, educabilii pot dezvolta o dorință mai mare de a învăța.

Un exemplu praxiologic de interacțiune didactică eficientă este oferit în tabelul ce urmează:

**Tabelul 3.2. Interacțiunea didactică: perspectiva didacticii postmoderne**

<i>Etapele instruirii eficiente: prezentarea, aplicarea, revizuirea</i>	
<p> <b>Prezentarea</b></p> <p>Elevului i se prezintă noile informații, concepte, aptitudini, teorii, explicații etc.</p> <p>Explicațiile sunt date (sau create de către elev) pentru a lega, în mod persuasiv, materia predată de învățarea și experiența anterioară.</p> <p>Profesorul prezintă și face o sesiune de întrebări și răspunsuri pentru verificare</p> <p>Video, TI și alte instrumente vizuale, materiale scrise. Elevii se ajută reciproc.</p>	<p>Elevul își formează niște concepte instabile.</p> <p>Majoritatea vor fi uitate în două zile (dacă nu se folosesc metode de învățare activă)</p> <p>Metodele învățării active privind prezentarea sunt rare. Acestea sunt:</p> <p>Elevii descoperă singuri ...</p> <p>Întrebările socratice etc.</p>
<p> <b>Aplicarea</b></p> <p>Elevul desfășoară o activitate care îl impune să aplice materialul prezentat. (Învățând și realizând).</p> <p>Întrebări și răspunsuri</p> <p>Exerciții și exemple</p> <p>Fișe de lucru</p> <p>Întrebări din testele anterioare</p> <p>Probleme de rezolvat</p> <p>Evaluarea unui studiu de caz etc.</p>	<p>Elevul își formează concepte mai stabile și le leagă de învățarea anterioară.</p> <p>Cunoștințele și aptitudinile sunt organizate într-o structură logică, iar aceasta stimulează memoria.</p> <p>Pe măsură ce sunt</p>

<p>Pe măsura ce se descoperă erorile și omisiunile și concepțiile sale, elevul își corectează și își completează învățarea. Acest lucru este stimulat de către:</p> <p>Autoevaluare, autoverificare etc.</p> <p>Verificarea și explicațiile din partea colegilor.</p> <p>Acțiunile întreprinse în urma reacției profesorului.</p> <p>Compararea propriei sale activități cu alte răspunsuri sau cu răspunsurile-model.</p> <p>Efectuarea unor retușuri sau completări pentru a-și îmbunătăți munca.</p>	<p>descoperite erorile și omisiunile, concepțiile formate sunt corectate și extinse.</p>
<p> <b>Revizuirea</b></p> <p>Elementele cheie sunt confirmate și subliniate prin intermediul explicațiilor care fac legătura dintre noua învățare și învățarea anterioară. Acest lucru întărește legăturile care vor fi utilizate cu ocazia reamintirii ulterioare.</p>	<p>Elementele cheie sunt consolidate prin subliniere și repetiție. Acest lucru stimulează retenția. Elevul își confirmă concepțiile, care sunt corecte și corelate cu învățarea anterioară și își corectează erorile și neînțelegerile din învățare.</p>

În concluzie, interacțiunea didactică este un proces complex și esențial în contextul educației și al învățării. Ea poate fi modelată și adaptată pentru a îndeplini obiectivele

specifice ale instrucției și pentru a sprijini dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a elevilor. Interacțiunea eficientă dintre educator și elevi contribuie la o experiență de învățare de succes și la dezvoltarea competențelor necesare pentru a deveni cetățeni activi și informați.

### **3.4. Interacțiunea pedagogică afectivă**

Interacțiunea pedagogică afectivă se referă la schimbul de emoții, sentimente și relații care are loc între formator și formabili în cadrul procesului de instruire. Această formă de interacțiune este crucială pentru crearea unui mediu de învățare pozitiv și eficient. Aspectele specifice ale interacțiunii pedagogice afective pozitive sunt următoarele:

- *emoționalitatea pozitivă*: interacțiunea pedagogică afectivă implică crearea unui climat emoțional pozitiv în clasă sau în mediul de învățare. Formatorii încearcă să creeze un mediu sigur și de încredere în care elevii se simt confortabil să împărtășească idei, să adreseze întrebări și să exprime emoții.
- *empatie*: formatorii practică empatia, adică capacitatea de a înțelege și de a răspunde la emoțiile și nevoile elevilor. Ei sunt sensibili la stările emoționale ale educabililor și încearcă să le ofere sprijin și încurajare.
- *comunicare eficientă*: interacțiunea pedagogică afectivă implică o comunicare eficientă și deschisă între formator și formabili. Formatorii ascultă activ și răspund la preocupările și întrebările formabililor într-un mod clar și empatic.



- *feedback pozitiv*: formatorii oferă feedback pozitiv pentru a încuraja și a motiva educabilii. Aprecierea și recunoașterea eforturilor și a realizărilor contribuie la dezvoltarea încrederii și a motivației educabililor.
- *relații de încredere*: construirea unor relații de încredere este esențială în interacțiunea pedagogică afectivă. Educabilii trebuie să aibă încredere în pedagog și să se simtă confortabil să-i ceară ajutor și sfaturi.
- *sprijin emoțional*: interacțiunea pedagogică afectivă implică oferirea de sprijin emoțional formabililor în momentele dificile sau stresante. Formatorii pot ajuta formabilii să gestioneze emoțiile negative și să dezvolte abilități de reziliență.
- *încurajarea participării active*: formatorii încurajează formabilii să participe activ la procesul de învățare, să pună întrebări și să își exprime opiniile. Aceasta poate contribui la dezvoltarea încrederii în sine și a competențelor de comunicare.
- *construirea unei comunități de învățare*: interacțiunea pedagogică afectivă poate contribui la formarea unei comunități de învățare în care formabilii se simt conectați între ei și cu formatorul. Acest lucru poate îmbunătăți colaborarea și schimbul de idei în cadrul grupului.
- *respect și acceptare a diversității*: formatorii promovează respectul pentru diversitatea de perspective, experiențe și identități ale educabililor. Aceasta poate contribui la crearea unui mediu inclusiv și egalitar.

- *stimularea dezvoltării social-emoționale*: interacțiunea pedagogică afectivă contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale educabililor, cum ar fi empatia, autocontrolul și relațiile interpersonale sănătoase.

Interacțiunea pedagogică afectivă are un impact semnificativ asupra motivației, a încrederii în sine și a performanței academice a elevilor. Aceasta poate contribui la crearea unui mediu de învățare plăcut și eficient, în care elevii se simt inspirați să exploreze și să învețe.



### *Activități de învățare în cadrul orelor de curs*

#### ○ **FÎT 1.**

*Sarcini didactice pentru reflecție:*

1. Ce tipuri de relații se instituie în sistemul tradițional de instruire?
2. Ce tipuri de relații se solicită a fi instituite în cheia conceptului ECF?

#### ○ **FÎT 2.**

*Sarcini didactice pentru reflecție:*

1. Argumentați necesitatea schimbării viziunii asupra formabilului și rolului, funcțiilor acestuia în procesul instructiv – educativ modern.
2. Propuneți soluții relevante care să motiveze cadrele didactice ce dețin experiență în domeniul pedagogic, dar care pledează încă pentru instruirea tradițională, să

implementeze în practica educațională strategii inovative centrate pe formabil.

3. Exprimați-vă propria opinie în legătură cu aspectele pozitive ale sistemului tradițional de instruire și stabiliți care dintre acestea ar putea fi valorificate în sistemul modern de instruire astfel, încât să obținem efectele scontate.
4. Ce reminiscențe ale vechiului sistem de învățământ puteți identifica în sistemul educațional actual? Numiți 5 experiențe de genul dat. Ce soluții propuneți pentru depășirea acestora?

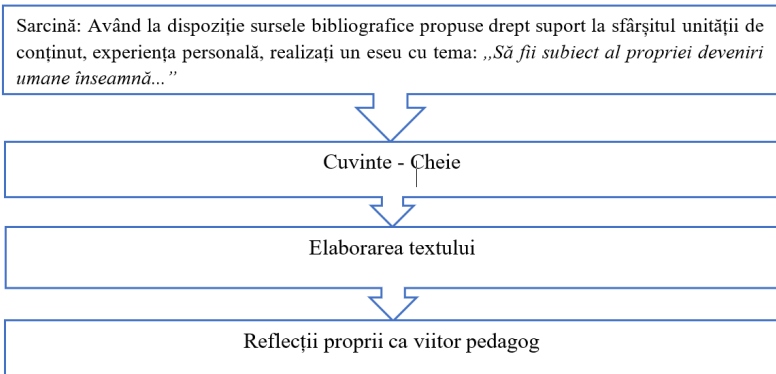


### *Activități de învățare în cadrul seminarelor/orelor practice*

#### ○ FÎT 3.

##### *Tehnica GPP.*

- Realizați **anticipat, până la ora practică** un eseu pedagogic cu subiectul: „*Să fii subiect al propriei deveniri umane înseamnă...*”, folosiți drept reper diagrama elaborării eseului pedagogic propusă mai jos. În cadrul orei practice faceți schimb de lucrări cu colegul de bancă, citiți cu atenție conținutul și ideile de bază, apoi evaluați critic tangențele și discrepanțele dintre ideile proprii și cele ale colegului. Discutați concluziile și părerile importante împreună cu colegii de grupă.

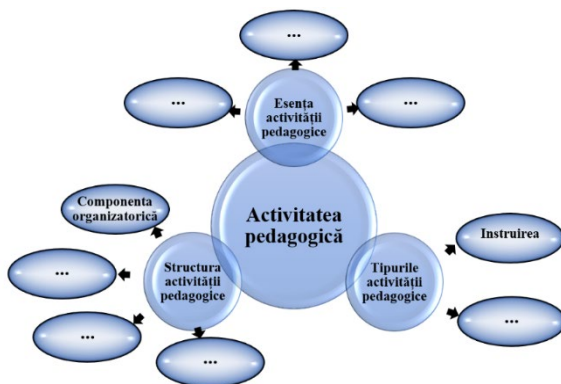


**Figura 3.1. Diagrama elaborării eseului pedagogic**

○ **FÎT 4.**

*Sarcină didactică:*

1. Ilustrați esența, tipurile și structura activității pedagogice printr-o schemă generalizatoare.



**Figura 3.2. Tipurile și structura activității pedagogice**

2. Evaluați reciproc cu colegul de bancă schemele generalizatoare elaborate.

3. Stabiliți dificultățile cu care s-a confruntat colegul în elaborarea sarcinii, comparându-le cu propriile dificultăți. Vezi bibliografia, sursa nr.3, p.31

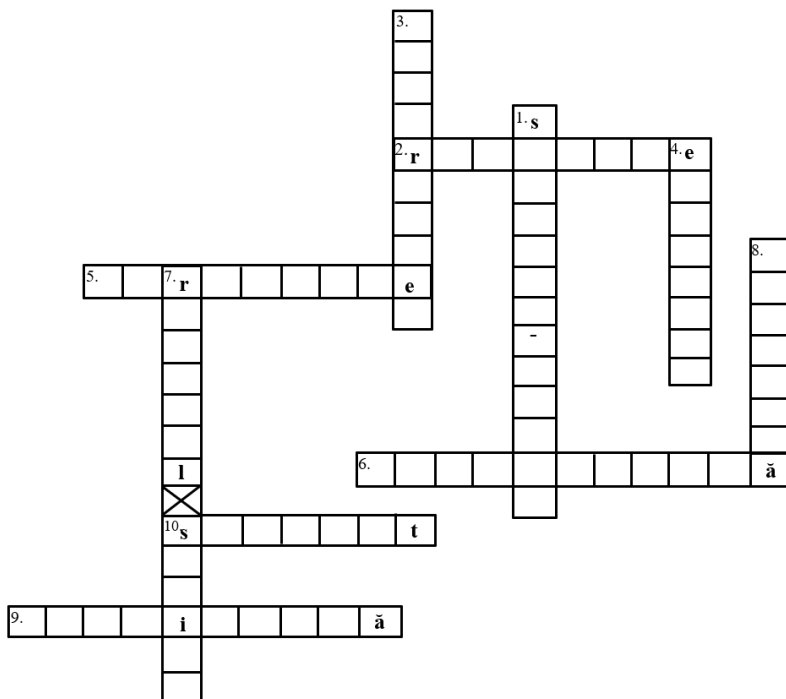
○ **FÎT 5.**

*Rebusul didactic*

Lecturați (**până la ora practică**) informația propusă în literatura de specialitate la această unitate de învățare și **descoperiți statutul formatorului și formabilului în cheia conceptului ECF** (poziția 10 orizontală și 1- verticală în rebus), completând rebusul didactic de mai jos, prin oferirea răspunsurilor la întrebările ce urmează:

1. În paradigma educațională postmodernistă elevul este \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ al educației.
2. Însușirile specifice ale activității pedagogice determină \_\_\_\_\_ profesorului în procesul educațional centrat pe formabil.
- 3– 4. Tipurile activității pedagogice ca procese sunt considerate \_\_\_\_\_ și \_\_\_\_\_.
5. Care este componenta structurii activității pedagogice în lipsa căreia nu se produce asigurarea unei funcționări efective a primelor trei componente: de construire, organizatorică, comunicativă, (componenta de \_\_\_\_\_).
- 6–7–8–9. Componentele personalității profesorului: (componenta \_\_\_\_\_, componenta \_\_\_\_\_, componenta \_\_\_\_\_, componenta \_\_\_\_\_).
10. Abordarea centrată pe formabil în educație solicită

profesorului să devină \_\_\_\_\_ al propriei deveniri profesionale și personale – proces care poartă un caracter continuu.



**Figura 3.3. Statutul formatorului și formabilului în cheia conceptului ECF**

○ **FÎT 6.**

1. *Matricea de rezolvare a unei situații-problemă*

**Situație-problemă:** Imaginați-vă că sunteți manager într-o instituție de învățământ de stat și atestați în anumite clase/grupe de copii relații „precare” formator-formabili. Administrația instituției solicită un plan/proiect propriu de ameliorare a situației după ce formulează unele recomandări și așteptări.

**Sarcină didactică:** Folosind oferta literaturii de specialitate cu referire la această unitate de învățare descrieți procesul de organizare a activităților de grup, astfel, încât fiecare copil să se simtă subiect al învățării și membru al grupului în același timp. Propuneți pași și acțiuni concrete realizate atât de pedagog, cât și de elev/copil în acest sens.

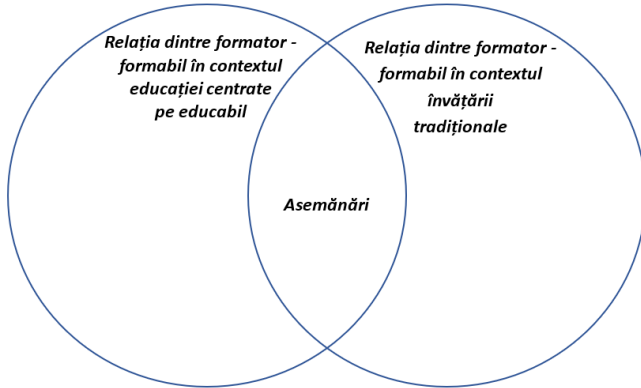
Ațiuni realizate de formator	Ațiuni realizate de formabili	Efecte scontate
(în procesul de organizare a activităților de grup astfel încât fiecare copil să se simtă subiect al învățării și membru al grupului în același timp).		
1. ...	1. ...	1. ...
2. ...	2. ...	2. ...
...	...	...
Reflecții proprii ca viitori pedagogi		

**Figura 3.4. Matricea de rezolvare a unei situații-problemă**

○ **FÎT 7.**

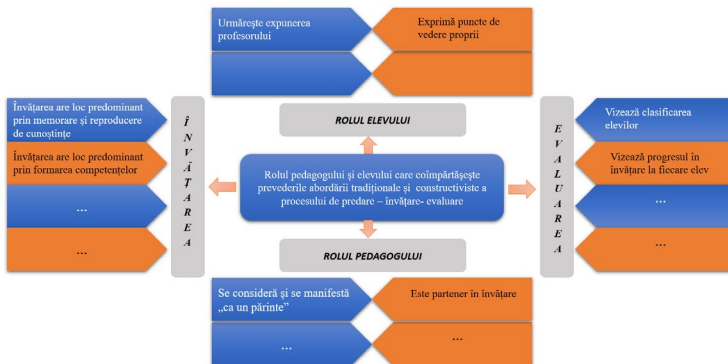
*Reflecție pedagogică:*

1. Care ar fi temerile și reușitele cadrelor didactice ce ar pleda pentru schimbarea perspectivei de abordare a formabilului: din obiect în subiect al educației.
2. Identificați 3 caracteristici care considerați că ar trebui să se transforme/modifice, în cazul schimbării perspectivei de abordare a formabilului: din obiect în subiect al educației.
3. Comparați relația dintre formator - formabil în contextul educației centrate pe educabil și relația dintre formator - formabil în cazul instruirii tradiționale (informativă), utilizați în acest caz diagrama Venn.



**Figura 3.5. Relația dintre formator - formabil în contextul educației centrate pe educabil și relația dintre formator - formabil în cazul instruirii tradiționale (informativă)**

4. Determinați rolurile pedagogului și elevului din perspectiva abordării tradiționale și constructiviste a procesului de predare – învățare- evaluare. Prezentați informația conform schemei propuse mai jos:



**Figura. 3.6. Rolurile pedagogului și elevului din perspectiva abordării tradiționale și constructiviste a procesului de predare – învățare- evaluare**



Notă:

- În casetele de **culoare albastră** plasați ideile cu privire la rolurile pedagogului și elevului din perspectiva abordării tradiționale a procesului de predare – învățare- evaluare.
- În casetele de **culoare orange** plasați ideile cu privire la rolurile pedagogului și elevului care din perspectiva abordării constructiviste a procesului de predare – învățare- evaluare.

○ **FÎT 8.**

1. *Tehnica didactică Frisco*

Determinați impactul tipului de relații formator-formabil asupra rezultativității învățării și educabilității. Stabiliți oportunitățile și limitele pentru formabili și formatori în cazul relațiilor specifice sistemului tradițional de instruire și respectiv sistemului modern de instruire cu o eventuală respectare a prevederilor conceptului ECF. Utilizați în acest sens tehnica didactică *Frisco*.

*Notă: Detalii privind designul tehnicii găsiți în anexa 2.*



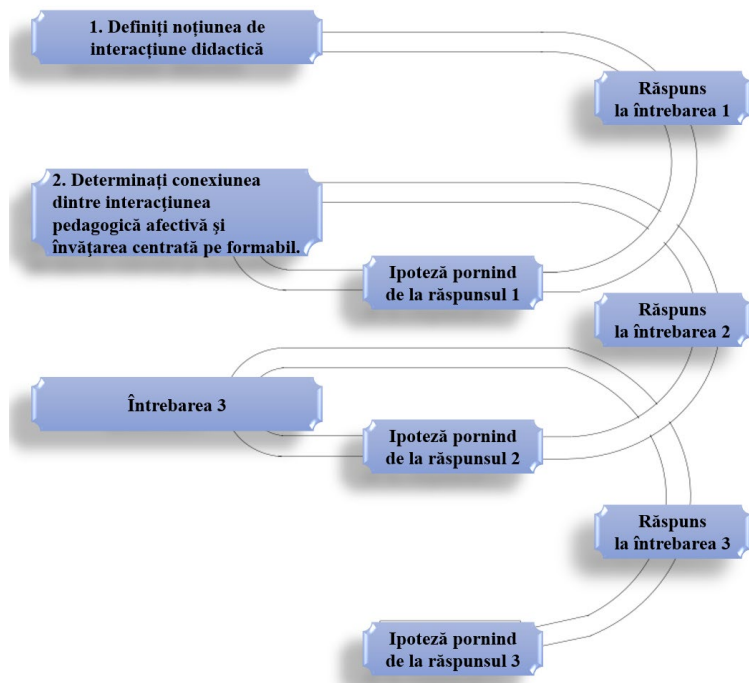
*Activități de învățare în context  
autentic/activități de învățare autonomă*

○ **FÎT 9.**

Sarcină didactică:

1. *Spirala întrebărilor*

Formulați (cel puțin 5) întrebări despre activitatea pedagogică sau despre interacțiunea didactică, apoi transformați răspunsul la aceste întrebări în ipoteze privind soluționarea fiecărei probleme în baza schemei de reper propusă mai jos:



**Figura 3.7. Spirala întrebărilor**

○ **FÎT 10.**

1. Descrieți atitudinea educativă (AE) a unui cadru didactic care a avut un rol semnificativ asupra formării personale și identificați impactul pozitiv asupra formării personalității Dvs. Ce acțiuni model ați preluat și folosiți actualmente în activitatea dvs. didactică/ în timpul practicii de specialitate?

2. Expuneți experiențe personale de stabilire a diferitor tipuri de relații formator – formabil (dvs. având statut de formator): subiect – subiect, subiect – obiect și eventualele efecte/consecințe.



### *Referințe bibliografice*

1. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Impactul competenței digitale a cadrului didactic asupra eficienței creării contextelor de învățare transformativă. În: *Materialele conferinței naționale cu participare internațională Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”: SC Garomont Studio SRL, Chișinău, 2020, pp 239-249. ISBN 978-9975-3461-1-5.
2. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Motivația studenților pentru activitatea de învățare independentă. În: *Materialele conferinței naționale cu participare internațională: Conferința Republicană a cadrelor didactice*, vol. 6. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 175-182. ISBN 978-9975-76-387-5.
3. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SADOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
4. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr.319-324, art.Nr.634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.

5. Frisco – o metodă de stimulare a creativității elevilor [citat: 27.02.2023]. Disponibil: <https://edict.ro/frisco-o-metoda-de-stimulare-a-creativitatii-elevilor/>.
6. IOSIFESCU, Ș. Necesitatea schimbării rolului profesorului în școala contemporană. [citat 06.01.2022]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Orient%C4%83ri\\_axiologice\\_UST\\_2020-12-17.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Orient%C4%83ri_axiologice_UST_2020-12-17.pdf)
7. JOIȚA, E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori. [citat: 12.02.2023]. Disponibil: [http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si\\_alternativa\\_constructivistista\\_a\\_instruirii.pdf](http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si_alternativa_constructivistista_a_instruirii.pdf)
8. LAROUSSE. Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006. 1360 p. ISBN 978-973-7070-999.

## Unitatea de învățare 4. Proiectarea curriculară centrată pe formabil

*Unități de conținut:*



- 4.1. Esența proiectării
- 4.2. Forme și niveluri ale proiectării curriculare
- 4.3. Etapele proiectării didactice
- 4.4. Abordări teoretice ale proiectării constructiviste
- 4.5. Principiile constructiviste ale proiectării didactice centrate pe formabil
- 4.6. Avantajele proiectării constructiviste
- 4.7. Formabilul și părinții formabililor: concepatori de curriculum
- 4.8. Colaborarea profesională în proiectarea centrată pe subiect

*Finalități acționale*

Studentii vor fi capabili să:



- fundamenteze specificul proiectării *Educației centrate pe formabil*;
- cunoască modalitățile de proiectare constructivistă;
- proiecteze în colaborare cu formabilii demersuri didactice;
- realizeze obiectivele la conținutul și finalitățile *Educației centrată pe formabil*;
- descrie particularitățile demersului didactic în

*Educația centrată pe formabil;*

- determine modalități de colaborare ale formatorului și a formabilului în proiectarea didactică;
- stabilească designul educațional în corespundere cu corelația F-C-T (finalități-conținuturi-tehnologii);
- elaboreze un proiect didactic în cheia prevederilor ECF;
- își asume responsabilitatea în elaborarea demersului didactic;
- valorifice prevederile conceptului Educației centrate pe formabil în proiectarea curriculară;
- exprime puncte de vedere proprii și să realizeze schimb de idei cu ceilalți.



*Suport informativ*

#### **4.1. Esența proiectării**

Termenul proiectare este definit:

- *în sens tradițional echivalându-se cu termenul planificare*: împărțirea timpului și materiei sub forma planului calendaristic, sistemului de lecții, planului tematic, proiectului de lecție;
- *în sens modern (design instrucțional)*: act de anticipare, prefigurare a demersului didactic, în termeni care să-l facă traductibil în practică [9].

Pentru definirea conceptului de proiectare curriculară vom pleca de la o definiție mai largă potrivit căreia proiectarea reprezintă „un ansamblu coerent de operații, acțiuni și evenimente, de norme și reguli de gândire și acțiune prin care se concepe și se realizează un proces, o structură, o instituție sau un sistem de educație” [15].

S. Cristea consideră că proiectarea reprezintă activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la un nivel general specific intermediar și concret/operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică ai educației [5].

După G. de Landshere, proiectarea curriculară presupune: definirea obiectivelor, sugerarea temelor de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; oferă posibilități de alegere a metodelor și mijloacelor; determinarea condițiilor prealabile [7].

Elizabeta Voiculescu și Delia Aldea definesc proiectarea curriculară „ca un demers de specificare a caracteristicilor instruirii” prin analiza nevoilor de învățare și a scopurilor, prin dezvoltarea unui sistem de oferte care să corespundă acestor nevoi, prin prefigurarea activităților și mijloacelor de instruire, precum și prin evaluarea întregii instruirii și a activității de învățare [19].

Proiectarea curriculară reprezintă un demers complex și sistemic de anticipare a desfășurării activității de instruire. Acțiunea de proiectare poate viza fie nivelul macro – cel al

procesului de învățământ luat în ansamblu, sau fie la nivel micro – cel al secvențelor de instruire, activităților didactice realizate în cadrul lecțiilor sau altor forme de învățământ.

În viziunea modernă, acțiunile de proiectare curriculară constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului de instruire, a strategiilor și tehnologiilor didactice.

#### **4.2. Forme și niveluri ale proiectării curriculare**

În funcție de intervalul de timp luat ca referință, pot fi distinse două forme ale proiectării: proiectarea globală și proiectarea eșalonată.

*Proiectarea globală* în contextul educațional are în vedere o perioadă extinsă de timp, cum ar fi un ciclu, un an sau un semestru de studiu, și constă în dezvoltarea componentelor fundamentale ale curriculumului școlar. Aceste componente includ planurile de învățământ, obiectivele generale ale învățământului și obiectivele transdisciplinare. Procesul de proiectare globală, cunoscut și sub denumirea de curriculum de bază, este realizat de către experți și specialiști în conceperea curriculumului. Această proiectare globală creează cadrul necesar pentru implementarea proiectării eșalonate, care poate implica dezvoltarea unor proiecte educaționale detaliate și specifice pentru diferite perioade sau unități de învățare.

*Proiectarea eșalonată* se realizează prin raportarea la anul/semestrul școlar, lecție.

S. Cristea distinge două modele ale proiectării: modelul tradițional și modelul modern, curricular.



***Modelul de proiectare tradițională*** este centrat asupra conținuturilor instruirii care subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică într-o logică proprie „învățământului formativ”, care suprasolicită predarea, transmiterea de cunoștințe, dirijarea și unilateralizarea procesului de formare a elevilor.

Formula de proiectare curriculară, dezvoltată la acest nivel, definește o activitate de predare restrictivă, închisă, directivă, unilaterală. Ea poate evolua în cadrul didacticii moderne, până la atingerea stadiului de activitate de predare-învățare.

Proiectarea tradițională concepe criteriul de optimalitate în limitele obiectivelor prioritar informative, exprimate nediferențiat în cadrul unui standard fix.

***Modelul de proiectare curriculară dezvoltat la nivelul didacticii postmoderne*** este centrat asupra obiectivelor activității de educație. Prioritară devine corespondența pedagogică angajată la nivelul activității didactice, concepută simultan ca activitate de predare – învățare – evaluare.

*Abordarea curriculară a procesului de învățământ* presupune proiectarea interdependențelor dintre elementele componente ale activității didactice: *obiective-conținuturi – tehnologie de predare-învățare – tehnologie de evaluare*. Aceste interdependențe angajează realizarea unui învățământ prioritar formativ bazat integral pe resursele de (auto)instruire și de (auto)educație ale fiecărui elev.

*Proiectarea curriculară* consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conținuturi definite explicit („*ce să învățăm?*”) la structura de organizare orientată valoric prin intermediul unor obiective și metodologii explicite și implicite („*cum învățăm?*”), cu efecte macrostructurale (plan de învățământ elaborat la nivel de sistem) și microstructurale (programe și manuale școlare elaborate la nivel de proces), asumate la scară psihosocială.

Așadar, proiectarea curriculară este un construct care presupune un ansamblu unitar de acțiuni și operații de anticipare și pregătire a activității educaționale în toate componentele sale: obiective, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace și procedee de predare–învățare–evaluare–cercetare.

***Proiectarea didactică*** drept componenta curriculum-ului național a fost mai puțin abordată în cadrul reformei curriculare. De fapt, de tipul și calitatea proiectării didactice depinde eficiența întregului act educațional. Este evident faptul că abordarea curriculară a paradigmei educaționale generează și noile strategii și scheme de proiectare didactică de către cadrele didactice.

### **4.3. Etapele proiectării didactice**

Proiectarea didactică este un proces esențial în pregătirea și livrarea lecțiilor sau a activităților educaționale. Acest proces implică planificarea atentă a obiectivelor, conținutului, metodelor de predare și evaluare pentru a asigura o învățare

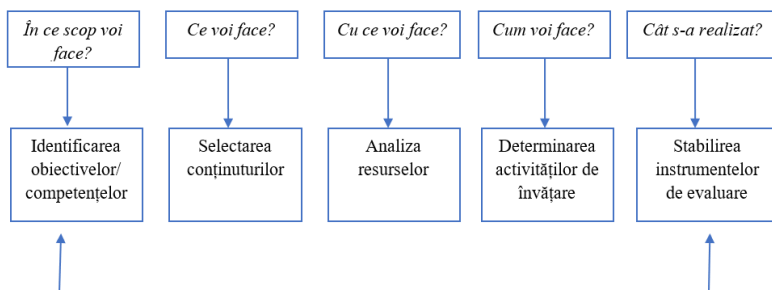
eficientă și relevantă. Iată etapele generale ale proiectării didactice:

1. *Identificarea obiectivelor de învățare:* în cadrul acestei etape, pedagogii stabilesc clar ce anume doresc să învețe formabilii la finalul orei sau activității. Obiectivele trebuie să fie specifice, măsurabile, realizabile, relevante și limitate în timp (cunoscute sub acronimul SMART).
2. *Evaluarea prealabilă:* profesorii pot evalua achizițiile și abilitățile existente ale formabililor pentru a identifica ceea ce aceștia știu deja despre subiect și pentru a adapta ora în consecință.
3. *Dezvoltarea conținutului:* se selectează și se organizează conținutul relevant care va fi predat în lecție sau activitatea educațională. Acesta poate include informații, concepte, abilități și exemple.
4. *Alegerea metodelor și strategiilor de predare:* profesorii decid cum vor preda conținutul pentru a atinge obiectivele. Selectează metode de predare, tehnologii educaționale și strategii care să fie adecvate pentru subiect și pentru stilurile de învățare ale formabililor.
5. *Dezvoltarea materialelor și resurselor:* sunt pregătite materiale, resurse și instrumente educaționale necesare pentru a susține procesul de predare și învățare. Acestea pot include manuale, prezentări, exerciții, jocuri, videoclipuri etc.
6. *Planificarea secvenței orei:* se stabilește ordinea și structura orei, inclusiv momentele de început, desfășurare

și încheiere a acesteia. Pedagogii pot folosi un plan de lecție sau un ghid pentru a se asigura că acoperă toate punctele cheie.

7. *Implementarea lecției:* ora este livrată în clasă sau în mediul de învățare potrivit. Formatorii utilizează metodele și materialele pregătite pentru a comunica conținutul formabililor.
8. *Evaluarea și feedback-ul:* se evaluează în mod continuu progresul și înțelegerea formabililor în timpul orei sau activității. Profesorii pot utiliza diverse metode de evaluare pentru a verifica dacă obiectivele au fost atinse.
9. *Ajustarea și adaptarea:* în funcție de feedback-ul primit și de progresul formabililor, profesorii pot ajusta sau adapta lecția pentru a răspunde nevoilor specifice ale grupului lor.
10. *Evaluarea post-învățare:* la finalul lecției sau a unității de învățare, pedagogii pot efectua o evaluare globală pentru a evalua dacă obiectivele generale au fost îndeplinite și pentru a identifica posibile îmbunătățiri pentru viitor.

Materializarea conceptului de demers didactic personalizat, are loc grație unei proiectări didactice flexibile ce ar anticipa diverse aspecte ale activității de predare-învățare și evaluare. În acest sens, e binevenit ca pedagogii să reflecte în baza algoritmului propus în continuare.



**Figura 4.1. Algoritm pentru reflecțiile cadrului didactic la debutul activității de proiectare**

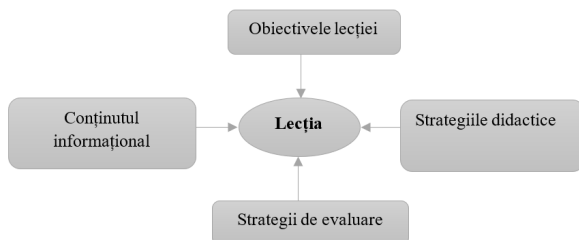
Proiectul de activitate didactică are valoarea unui ghid concret de acțiune care poate fi realizat sub formă de tabel, dar și sub forma unei fișe de lucru.

Un proiect eficient se caracterizează astfel [4]:

- adecvarea la situații didactice concrete;
- stabilirea clară a obiectivelor și resurselor de atingere a acestora;
- flexibilitatea și adaptabilitatea la evenimente noi, permisivitatea la integrarea „din mers” a unor strategii decantate în chiar cursul desfășurării procesului;
- operaționalitate, adică potențialitatea de a transfigura (descompune) în secvențe acționale și operațiuni distincte;
- economicitate sau parcimonie discursivă și strategică, încât într-un cadru strategic simplu să se realizeze cât mai mult din punct de vedere practic.

În literatura de specialitate se vorbește despre o „proiectare științifică a instruirii” [6].

Înainte de a prezenta algoritmul proiectării didactice, vom prezenta configurația didactică a unei lecții școlare.



**Figura 4.2. Elementele de bază ale proiectului didactic**

Proiectarea unei lecții este operația de identificare a secvențelor instrucționale ce se derulează în cadrul unui timp determinat.

Algoritmul proiectării didactice la nivel micro- include următoarele acțiuni metodologice, validate în teoria și practica instruirii [5] și de care ar trebui să țină cont profesorul-proiectant:

- *Stabilirea locului lecției în sistemul de activități didactice, în viziune sistemică.*



- *Stabilirea într-o formă concretă a obiectivelor lecției sau rezultatele așteptate ale activităților pe care trebuie să le desfășoare.*



- *Selectarea, structurarea logică, esențializarea, adecvarea conținutului și transpunerea lui didactică (stabilirea resurselor învățării se referă la conținutul științific al învățării și la capacitățile de învățare disponibile).*



- *Elaborarea strategiilor didactice pentru obiectivele stabilite.*



- *Stabilirea structurii procesuale a activității didactice.*



- *Prefigurarea strategiilor de evaluare.*



- *Stabilirea acțiunilor de autocontrol și autoevaluare ale elevilor [4; 17].*

Așadar, proiectarea didactică prezintă o activitate specifică a pedagogului care înlesnește, cu certitudine, eficiența demersului didactic propriu zis.

#### **4.4 . Abordări teoretice ale proiectării constructiviste**

Proiectarea în sine ca proces este o construcție organizată procedural. Din perspectivă constructivistă, este una anticipativă și procedurală, pentru că se raportează la situații concrete și oferă soluții, arată cum se rezolvă teoretic o problemă a instruirii, apoi tehnologia de rezolvare practică [11].

Totodată, proiectarea constructivistă se axează pe formarea abilităților de construire a cunoașterii de către elevii înșiși, pornind de la ideea individualizării procesului educațional, inclusiv a proiectării. Proiectarea didactică este activitatea (și procesul) de anticipare mentală (apoi în scris) a pașilor, care urmează a fi parcurși în derularea activității didactice. Prin proiectare sunt pregătite resursele care urmează a fi utilizate în demersul didactic (resurse teleologice,

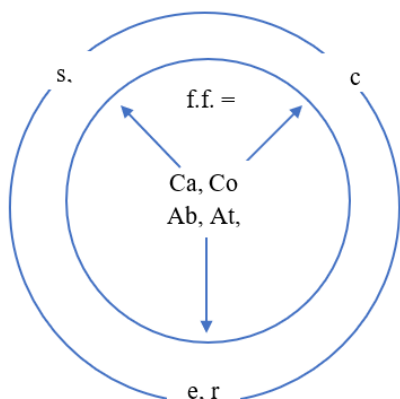
informaționale, strategice, metodologice, tehnologice, de evaluare și reglare) [2, p.209].

În principal, proiectarea presupune anticiparea elementelor fundamentale curriculare (finalități, conținuturi, strategii, evaluare, reglare). În funcție de fundamentarea teoretică, ordinea acestora a fost modificată, motiv pentru care putem vorbi de modele alternative ale proiectării.

**Tabelul. 4.1. Modelul curricular cognitiv-constructivist al proiectării pedagogice (după E. Joiță) [10, p.182]**

	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Proiectarea vizează activități de formare a capacităților, competențelor, atitudinilor, aptitudinilor elevilor;</li><li>○ Prioritară este activitatea elevului (interioară și exterioară) de învățare, de construcție și depășire a obstacolelor și conflictelor cognitive, experimentare, cercetare, meditație, introspecție;</li><li>○ Diversifică rolurile profesorului și competențele profesionale ale acestuia;</li></ul>
--	---





Ca, Co, ~~Ab~~, At, Apt –  
capacități,  
competențe, abilități, atitudini,  
aptitudini.  
c – conținuturi  
s, m – strategii, metodologie  
e, r – evaluare, reglare  
f.f. - formarea  
formatorilor (inițială și  
continuă)

- Strategiile și metodologia sunt active, interactive, tonice, stimulative;
- Conținuturile inter-/transdisciplinare; nu sunt obligatorii, sunt diferențiate, personalizate în funcție de nevoi și posibilități cognitive;
- Presupune un progres al tuturor elevilor în ritmul lor de învățare/dezvoltare;
- Evaluarea elimină comportamentalismul, și vizează competențele; este formativă și formatoare;
- Este încurajată autoevaluarea;
- Formarea formatorilor vizează responsabilizarea acestora în vederea exercitării rolurilor și competențelor profesionale;
- Se urmărește realizarea

	<p>unui echilibru între modulele de specialitate și cel psihopedagogic, prin extinderea tehnicii de lucru învățare și la disciplinele de specialitate;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ FPPC vizează exersarea funcțiilor cognitive prin punerea în situație, prin experimentare, elaborare de alternative teoretice, metodologice, strategice, practice, pe baza utilizării unei diversități de materiale suport.</li> </ul>
--	---

Proiectarea constructivistă este primul demers al cadrului didactic practician în elaborarea traseului instruirii. Din perspectiva teorie, metodologiei și practicii constructiviste ea însăși este un construct, un produs, un artifact, mereu perfectibil, supus la reinterprețări, deconstrucții și reconstrucții repetate, concretizate în variante, alternative de proiectare.

Proiectarea clasică a generat modele, adesea înțelese și aplicate șablonar, ceea ce a condus la demersuri instructiv-educative uniformizate. De aceea, proiectarea după modele constructiviste propune variante de proiectare, adaptate contextual, la care profesorul poate interveni creativ, original.

#### **4.5. Principiile constructiviste ale proiectării didactice centrate pe formabil**

Principiile care stau la baza elaborării unei strategii de proiectare didactică centrate pe formabil sunt:

- centrarea procesului educațional pe copil și nu pe conținuturi;
- adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare la comunitatea de instruire și la fiecare elev, în parte;
- asigurarea caracterului flexibil al procedurilor/activităților de predare-învățare-evaluare;
- asigurarea șanselor egale fiecărui copil prin adaptare la ritmul, stilul de învățare, tipul de inteligență;
- alternarea eficientă a formelor de organizare a procesului educațional (frontal, în grup, în perechi și individual);
- utilizarea metodelor activ-participative;
- implicarea elevilor în luarea deciziilor în procesul de proiectare;
- asigurarea conexiunii inter/intra/transdisciplinare;
- axarea pe progresul individual în realizarea evaluării bazate pe competențe.

Proiectarea curriculară centrată pe elev se axează pe următoarele demersuri [3, p.84]:

- Educația centrată pe elev trebuie să asigure dezvoltarea și autodezvoltarea personalității acestuia în raport cu particularitățile individuale ca formabil al procesului educațional.

- Procesul educației centrate pe elev oferă posibilitatea fiecărui elev, axându-se pe aptitudinile, capacitățile, interesele, orientările valorice și experiența individuală, să-și realizeze potențialul propriu în cunoaștere, activitatea sa de instruire, comportament.
- Indicatorii educației centrate pe elev includ nu numai nivelul cunoștințelor, capacităților, atitudinilor, ci și formarea unui intelect (caracteristici, calitate, manifestare etc.).
- Educația centrată pe elev se proiectează în baza principiului variativ, recunoașterea diversității conținuturilor, formelor și strategiilor didactice.

Proiectarea curriculară centrată pe elev presupune:

- Acceptarea elevului în calitate de formabil principal al procesului educațional.
- Stabilirea scopului dominant - dezvoltarea capacităților individuale ale elevilor.
- Identificarea mijloacelor de atingere a scopului propus din perspectiva experienței individuale a fiecărui elev.

Demersurile enunțate mai sus cu referire la proiectarea didactică asigură un proces sistematic și eficient pentru predarea și învățarea cu succes a conținutului educațional.

Constructivismul oferă un algoritm specific pentru designul lecției moderne și anume: cadrul ERRE.

Etapele cadrului ERRE [18]:

### **1. Evocarea – E (discuția premergătoare)**

- 1) Care este subiectul? (identificați-l)

- 2) Ce știți despre el? (scrieți pe tablă)
- 3) Ce vreți și/sau trebuie să aflați despre el? (scrieți pe tablă)
- 4) De ce trebuie să cunoașteți aceste aspecte?

## **2. Realizarea sensului – R**

Este efectuată de elev pe măsură ce caută informații care să-i confirme anticipările.

## **3. Reflecția – R (discuția ulterioară)**

- 1) Ce ați aflat? (răspunsuri cât mai ample)
- 2) Puneți întrebări pentru a extrage informații relevante ce nu au fost menționate la etapa evocare.
- 3) Ca reacție la răspunsurile lor, întrebați: Cum argumentați această opinie?

Reluați ciclul. Cu alte cuvinte:

## **4. Evocarea (pentru următorul segment de conținut)**

- 1) Ce altceva credeți că veți afla? sau:
- 2) Ce n-ați aflat încă din ceea ce ați vrea să cunoașteți? De ce este important acest lucru? sau:
- 3) De ce credeți astfel?

Caracteristicile etapelor cadrului ERRE demonstrează cert că acțiunile cadrului didactic sunt centrate pe formabil, fapt care, cu certitudine, delimitează anumite avantaje ale proiectării constructiviste.

### **4.6. Avantaje ale proiectării constructiviste**

Programul FPPC a oferit studenților viitori profesori numeroase ocazii de afirmare ca și profesor practician, simulând punerea în situații reale. O parte din sarcinile și

lucrările propuse acestora au vizat exersarea competențelor în realizarea/elaborarea unor proiecte/programe de activități didactice sau de unități de instruire, pe baza cărora au reușit să identifice punctele tari, avantajele proiectării constructiviste.

**Tabelul 4.2. Avantajele proiectării constructiviste  
(după E. Joiță) [10]**

<b>PROIECTAREA CONSTRUCTIVISTĂ</b>	<i><b>A. Virtuți, puncte tari ale modelelor de proiectare după modele constructiviste (constatări / confirmări ale studenților)</b></i>
	✓ Propun tipuri de sarcini diferite ca și complexitate, dificultate, pentru studentul- viitor profesor, care se confruntă, implicit, cu roluri noi .
	✓ Generează, implică tipuri de experiențe de învățare diversificate, derivate tocmai din exercitarea (simulată sau nu) a rolurilor și afirmarea competențelor profesorului constructivist.
	✓ Antrenează activ studenții în construirea cunoașterii, prin deconstrucții și reconstrucții repetate (variante, ipoteze, soluții de proiectare).
	✓ Generează autonomie în învățare, înaintarea pe calea construirii cunoașterii într-un ritm propriu de studiu.
	✓ Favorizează gândirea critică, înțelegerea proprie, dar și prin raportare la gândirea și înțelegerea celorlalți.
	✓ Stimulează colaborarea și cooperarea, munca în echipă, parteneriatul, în detrimentul competiției și conflictului interpersonal.
	✓ Lasă studentului-viitor profesor posibilități și oportunități creative, imaginative în proiectare, organizare și desfășurare.

✓ Antrenează experiența și cunoașterea anterioară a studenților, pentru clădirea unui nou eșafodaj.
✓ Accentuează formarea unor capacități, competențe, deprinderi de lucru, de studiu, reflecția, meditația critică și autocritică.
✓ Stimulează afirmarea metacogniției, a autoevaluării și evaluării critice a propriului produs, artefact.
✓ Generează formularea de ipoteze, situații problemă, conflicte cognitive, problematizări, întrebări, căutări, reevaluări, reinterpretări.
✓ Oferă studentului-viitor profesor posibilitatea afirmării pedagogice, a măiestriei didactice.
✓ Stimulează formarea și dezvoltarea unui stil personal de învățare, de cercetare, de afirmare psihopedagogică.
✓ Favorizează punerea în situație a studentului („ce aş face?”, „cum așa proceda?”, „de ce astfel?”).
✓ Generează inversarea rolurilor: studentul devine profesor, își construiește primele încercări, demersuri ca și profesor.
✓ Oferă posibilitatea studenților să înțeleagă dificultățile reale cu care se confruntă profesorul înainte și în timpul activității propriu zise ce trebuie desfășurată.
✓ Oferă un antrenament cognitiv necesar practicării ulterioare a profesiei
<b><i>B. Avantaje, virtuți, puncte tari (constatări/confirmări ale cadrelor didactice)</i></b>
✓ Elevii (studenții) nu mai sunt „obligați” să respecte un anumit ritm (comun tuturor) de lucru.
✓ Toți studenții progresează potrivit ritmului și stilului

	său de învățare. Fiecare are sarcini dozate, gradate propuse în variantele de anexe ale proiectului (portofoliului)
✓	Respectarea riguroasă a exigențelor formale de elaborare a proiectului este eliminată: astfel, manifestarea liberă, creativă, originală, conjuncturală, adaptarea la specificul situației, al momentului, contextului, atât a profesorului, cât și a elevilor sunt promovate integral.
✓	Proiectarea constructivistă elimină necesitatea de a atinge obiectivele (operaționale) sau de a parcurge întreg conținutul prevăzut, și permite profesorului să insiste pe elementele mai puțin înțelese, mai puțin fixate și consolidate.
✓	Proiectele iau în calcul și o mai bună și eficientă raportare la diversitatea de situații în care se putea desfășura una și aceeași activitate didactică.
✓	Nu mai este vizat comportamentismul, accentul cade pe formarea de competențe, pe înțelegere, pe construirea înțelegerii proprii.
✓	Acorda importanță crescută activității interne, reflexive și metacognitive atât a profesorului care concepe creează, organizează, îndrumă, cât și a studentului care explorează, cercetează, creează în mod original.
✓	Nu cuantifică progresul aproape exclusiv prin comportamente exterioare manifeste, observabile și măsurabile, ci pe baza unor competențe și experiențe formate în situații diverse de învățare.



✓	Accentuează activitatea în grup, socială: atât a profesorului în proiectare și realizarea concretă a activității (team teaching), cât și a studentului prin învățarea prin cooperare colaborare (team learning).
✓	Diversifică rolurile profesorului și studentului; nu mai este vorba, în primul rând de transmitere de cunoștințe, iar învățarea nu se mai reduce la asimilare, memorare pasivă a acestora.
✓	Nu favorizează repetabilitatea situațională, contextuală a învățării, diversificând contextele de învățare.
✓	Facilitează diversificarea experiențelor de învățare, în vederea formării competențelor, abilităților, atitudinilor.
✓	Respinge șablonizarea, tipizarea, atât pentru propriul proces de construcție, cât și pentru construcția și realizarea situațiilor de învățare ale studenților.
✓	Diversifică variantele acționare ale profesorului și elevului/studentului, implicând variante de proiectare pentru aceeași activitate.
✓	Se bazează pe un curriculum centrat pe finalități (competențe) și nu pe conținut.
✓	Presupune, implică o instruire prin comunicare, prin motivare intrinsecă, prin colaborare/cooperare și nu o instruire rigidă, bazată pe respectarea și aplicarea de reguli, adică tehnică, dirijare, conducere, inginerie.
✓	Proiectele constructiviste sunt ele însele artefacte, în continuu proces de construire, perfectibil și adaptabil la diversitatea de situații de instruire pe care le anticipă.

#### **4.7. Formabilul și părinții formabililor conceptori de curriculum**

Conceptul de „elevi conceptori de curriculum” se referă la implicarea elevilor în procesul de dezvoltare și evaluare a curriculumului școlar sau universitar. Aceasta poate fi o abordare participativă în care elevii au o voce în ceea ce privește materiile, metodele de predare și resursele educaționale utilizate în școala sau instituția lor de învățământ. Implicarea elevilor în acest proces poate duce la un curriculum mai relevant și mai adaptat nevoilor lor.

Părinții elevilor conceptori de curriculum sunt părinții copiilor sau tinerilor care sunt implicați în acest tip de abordare educațională. Aceștia pot juca un rol important în sprijinirea și încurajarea copiilor lor să-și exprime opiniile și să participe la procesul de dezvoltare a curriculumului.

Iată cum poate funcționa acest proces:

1. *Consultarea elevilor:* Elevii pot fi consultați cu privire la materiile pe care le găsesc interesante, la metodele de predare care funcționează cel mai bine pentru ei și la orice probleme sau nevoi specifice pe care le au în procesul de învățare.
2. *Feedback-ul elevilor:* Elevii pot oferi feedback cu privire la curriculumul existent, indicând ce funcționează și ce ar trebui îmbunătățit. Ei pot face acest lucru prin intermediul discuțiilor cu profesorii, completarea sondajelor sau participarea la grupuri de lucru.
3. *Participarea în comitete sau consilii școlare:* În unele cazuri, elevii pot fi invitați să participe în comitete sau

consilii școlare în care se iau decizii cu privire la curriculum și politicile educaționale.

4. *Dezvoltarea de proiecte educaționale:* Elevii pot fi încurajați să dezvolte proiecte sau activități educaționale proprii, care să fie incluse în curriculumul școlar sau universitar.

Părinții pot susține implicarea copiilor lor în procesul de concepere a curriculumului prin încurajarea lor să fie deschiși și să participe activ. Ei pot, de asemenea, să colaboreze cu școala sau instituția de învățământ pentru a asigura că vocile elevilor sunt ascultate și luate în considerare în dezvoltarea curriculumului. Această abordare poate contribui la îmbunătățirea calității educației și la creșterea implicării elevilor în procesul lor de învățare.

Continuarea implicării părinților în procesul de concepere a curriculumului poate contribui semnificativ la dezvoltarea unei educații mai eficiente și relevante pentru elevi. Iată câteva moduri în care părinții pot susține acest proces:

1. *Comunicare deschisă cu școala:* Părinții pot menține o comunicare constantă cu școala sau instituția de învățământ a copiilor lor. Acest lucru poate implica participarea la întâlniri cu profesorii, discuții cu directorul școlii și furnizarea de feedback cu privire la curriculum și metodele de predare.
2. *Susținerea activităților educaționale:* Părinții pot sprijini activitățile educaționale desfășurate la școală sau în afara acesteia, cum ar fi proiectele de cercetare, excursiile

școlare sau evenimentele culturale. Aceste experiențe pot contribui la dezvoltarea curriculumului.

3. *Implicarea în comitetele școlare sau în consiliile de părinți:* Multe școli au comitete sau consilii de părinți în care părinții pot discuta și lua decizii cu privire la curriculum și politicile educaționale. Participarea activă în aceste organisme poate oferi părinților o influență directă în procesul de luare a deciziilor.
4. *Sponsori și resurse suplimentare:* Părinții pot să ofere sprijin financiar sau să aducă resurse suplimentare școlii pentru a îmbunătăți curriculumul. Acest sprijin poate include achiziționarea de materiale educaționale, cărți, echipamente sau finanțarea proiectelor speciale.
5. *Încurajarea discuțiilor în familie:* Părinții pot crea un mediu în care copiii se simt încurajați să discute despre experiența lor școlară și să-și exprime opiniile cu privire la curriculum și învățare. Aceasta poate promova o înțelegere mai profundă a nevoilor și intereselor elevilor.
6. *Formare și dezvoltare profesională a părinților:* Uneori, părinții pot beneficia de formare sau de cursuri care să-i ajute să înțeleagă mai bine procesul de învățare și dezvoltarea curriculumului. Aceasta îi poate ajuta să fie mai bine pregătiți să susțină educația copiilor lor.

Implicarea părinților în procesul de concepere a curriculumului poate crea o colaborare mai strânsă între școală și familie, ceea ce poate duce la îmbunătățirea calității educației și la un mediu educațional mai adecvat pentru nevoile și

interesele elevilor. Este important să se recunoască că fiecare școală sau instituție de învățământ poate avea propriile sale modalități de implicare a părinților, iar aceste modalități pot varia în funcție de cultura și politicile educaționale locale.

#### **4.8 . Colaborarea profesională în proiectarea centrată pe subiect**

Colaborarea profesională în proiectarea centrată pe subiect reprezintă o abordare educațională în care educatori din diferite discipline sau domenii de învățare lucrează împreună pentru a dezvolta programe de învățare sau proiecte educaționale care se concentrează pe un anumit subiect sau temă. Această colaborare are ca scop să ofere o experiență mai bogată și mai integrată de învățare pentru elevi și să încurajeze gândirea critică, rezolvarea de probleme și abordarea interdisciplinară a subiectelor.

Iată câteva aspecte cheie ale colaborării profesionale în proiectarea centrată pe subiect:

1. *Echipa de formatori:* Colaborarea presupune adesea formarea unei echipe de educatori cu expertiză în diferite domenii sau discipline. Aceștia lucrează împreună pentru a dezvolta materiale de învățare sau proiecte educaționale care să integreze cunoștințele și abilitățile din diverse domenii într-un context comun.
2. *Identificarea subiectului sau temei centrale:* Echipa de formatori stabilește o temă sau subiect central care va fi abordat în proiectul educațional. Acest subiect poate fi un

concept amplu sau o problemă complexă care necesită abordări din mai multe discipline.

3. *Dezvoltarea curriculumului integrat:* Formatorii colaborează pentru a dezvolta un curriculum integrat care să includă obiective de învățare, strategii de predare și evaluări care să reflecte abordarea interdisciplinară. Curriculumul poate fi adaptat la diferite niveluri de vârstă și grade școlare.
4. *Planificarea și implementarea proiectului:* Echipa de formatori planifică și implementează proiectul centrat pe subiect, care poate implica activități practice, cercetare, prezentări sau alte modalități de învățare. Elevii sunt implicați activ în proces și sunt încurajați să exploreze subiectul din diverse perspective.
5. *Evaluarea și feedback-ul:* După implementarea proiectului, formatorii evaluează rezultatele și impactul asupra elevilor. Acest feedback este utilizat pentru a îmbunătăți continuu proiectul și abordarea interdisciplinară.

Beneficiile colaborării profesionale în proiectarea centrată pe subiect includ:

- Stimularea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor.
- Dezvoltarea conexiunilor între diferite discipline sau domenii de învățare.
- Creșterea motivației elevilor prin implicarea lor în proiecte relevante și semnificative.
- Dezvoltarea abilităților de colaborare și comunicare.

Oportunitatea de a explora subiecte complexe și globale din mai multe perspective.

Această abordare poate necesita un efort susținut din partea formatorilor, dar poate oferi o experiență educațională foarte valoroasă pentru elevi și poate contribui la dezvoltarea unei gândiri critice și a unor abilități de viață esențiale.



### *Activități de învățare în cadrul orelor de curs*

#### ○ **FÎT 1.**

Sarcini didactice:

1. *Studiu de caz:* În cadrul unei conferințe științifice cu problematica proiectării didactice, un cunoscut profesor universitar în comunicarea sa a adus mai multe argumente în defavoarea necesității proiectării didactice centrate pe student în învățământul superior:

- Universitatea nu este școală.
- Cadrele didactice universitare cunosc bine materia ce urmează a fi predată.
- Cadrele didactice universitare elaborează ei înșiși curricula pe discipline.
- Proiectarea didactică în învățământul superior frânează creativitatea profesorilor.
- Învățarea în universitate și așa este centrată pe student.

Majoritatea participanților la conferință au susținut argumentele profesorului universitar. Mai mult decât atât, au adus și alte argumente convingătoare.

- Discutați cu colegii de grupă acest caz.
  - Prezentați argumente în favoarea proiectării didactice centrate pe student în învățământul superior.
2. Un număr semnificativ de pedagogi practicieni din învățământul general dezaprobă necesitatea realizării proiectării didactice, în special elaborarea Planurilor educaționale individualizate (PEI), invocând că această activitate este cronofagă și pedagogii cu experiență solidă nu au nevoie de atare planuri. Reflectați și expuneți o opinie argumentată cu referire la necesitatea proiectării didactice, implicit elaborarea PEI-urilor.



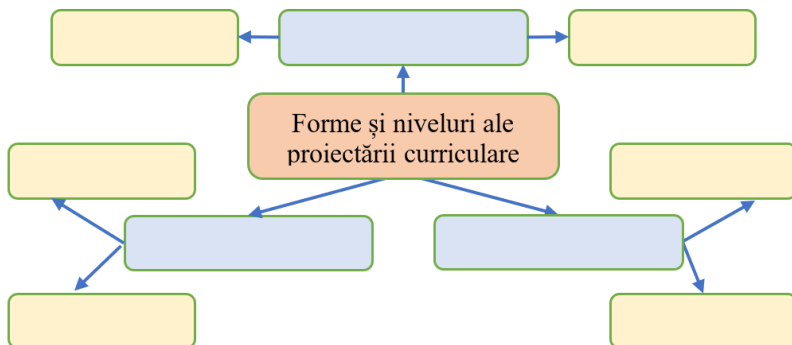
*Activități de învățare în cadrul orelor practice/  
seminare*

○ **FÎT 2.**

Sarcini didactice:

1. Prezentați formele și nivelurile proiectării curriculare prin intermediul tehnicii clustering.





**Figura 4.3. Formele și nivelurile proiectării curriculare**

○ **FÎT 3.**

1. *Trierea aserțiunilor*

Studiați și comparați următoarele definiții ale „proiectării curriculare”. Aduceți argumente convingătoare pentru cea mai reușită definiție a „proiectării curriculare” centrată pe cel ce învață.

Notă:

- a tria - a împărți un grup de obiecte sau de ființe pe categorii, după anumite criterii, separând, alegând.
- aserțiune - enunț, afirmativ sau negativ, care este dat ca adevărat [8].

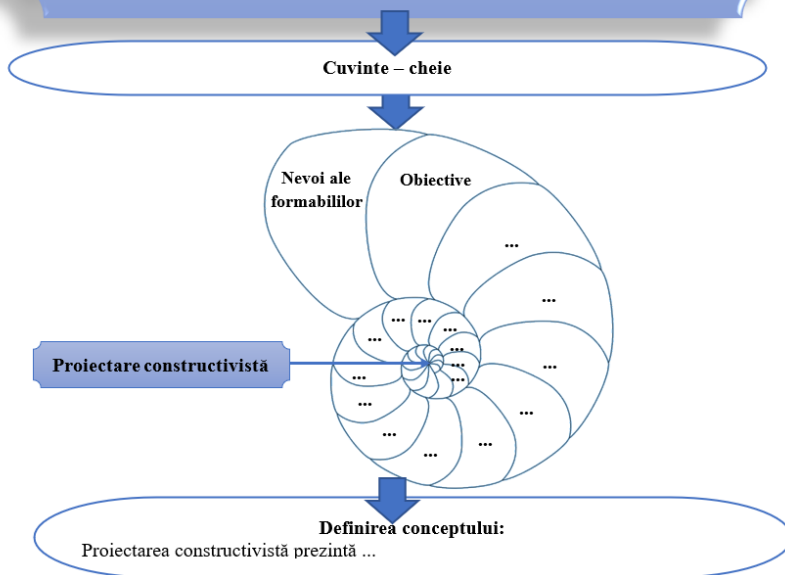
2. Argumentați alegerea făcută și propuneți o alternativă fundamentată pentru definițiile ce nu le acceptați.

3. Exprimați sensul propriu pe care îl acordați *proiectării constructiviste*:

- ✓ Un ansamblu coerent de operații, acțiuni și evenimente, de norme și reguli de gândire și acțiune prin care se concepe și se realizează un proces, o structură, o instituție sau un sistem de educație (*după C. Postelnicu*).
- ✓ Activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la un nivel general specific intermediar și concret/ operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică ai educației (*după S. Cristea*).
- ✓ Proiectarea curriculară presupune: definirea obiectivelor, sugerarea temelor de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; oferă posibilități de alegere a metodelor și mijloacelor; determinarea condițiilor prealabile (*după Landshere*).
- ✓ Proiectarea curriculară reprezintă un demers de specificare a caracteristicilor instruirii prin: analiza nevoilor de învățare și a scopurilor, dezvoltarea unui sistem de oferte care să corespundă acestor nevoi, prefigurarea activităților și mijloacelor de instruire, precum și evaluarea întregii instruirii și a activității de învățare (*după Elizabeta Voiculescu și Delia Aldea*).
- ✓ Proiectarea curriculară reprezintă un demers complex și sistemic de anticipare a desfășurării activității de instruire. Acțiunea de proiectare poate viza fie nivelul macro – cel al procesului de învățământ luat în ansamblu, sau fie la nivel micro – cel al secvențelor de instruire, activităților didactice realizate în cadrul lecțiilor sau altor forme de învățământ.
- ✓ În viziunea modernă, acțiunile de proiectare curriculară constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului de instruire, a strategiilor și tehnologiilor didactice.

## 2. Completați spirala definirii conceptului proiectare constructivistă.

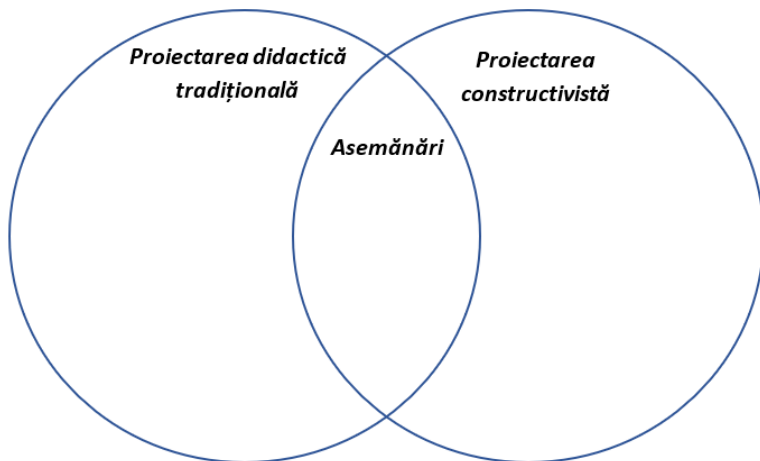
**Sarcină didactică:** Pentru a exprima comprehensiunea relației între accepțiunile date conceptului (de proiectare curriculară) de cercetătorii în domeniu, exprimați mai întâi prin cuvinte-cheie esența accepțiilor inventariate în definițiile anterioare și argumentările propuse în literatura de specialitate cu referire la această unitate de conținut, apoi încercați să formulați o definiție a proiectării constructiviste cu ajutorul cuvintelor - cheie incluse în spirală. Ulterior ordonați-le de la general la particular și înscrieți-le, astfel, într-o spirală a concretizării. lui.



**Figura 4.4. Spirala definirii conceptului: Proiectare constructivistă**

○ **FÎT 4.**

Comparați discrepanțele și similitudinile dintre particularitățile proiectării didactice tradiționale și celei constructiviste, utilizați în acest caz diagrama Venn.



**Figura 4.5. Discrepanțele și similitudinile dintre particularitățile proiectării didactice tradiționale și cele constructiviste**

○ **FÎT 5.**

*Sarcini didactice:*

1. Împărțiți-vă în grupuri mici și explorați noi roluri și acțiuni în cadrul proiectării constructiviste.

Fiecare grup creat are sarcina să își aleagă un subiect relevant în cheia proiectării constructiviste și să exploreze o problemă specifică din cadrul acestuia. Se solicită să utilizați abordarea constructivistă pentru a genera idei și soluții relevante.

Grupurile create prezintă ideile și soluțiile identificate printr-o prezentare creativă, spre exemplu, poster. Aceste prezentări se partajează colegilor de grupă și se discută într-un cadru de feedback pozitiv.

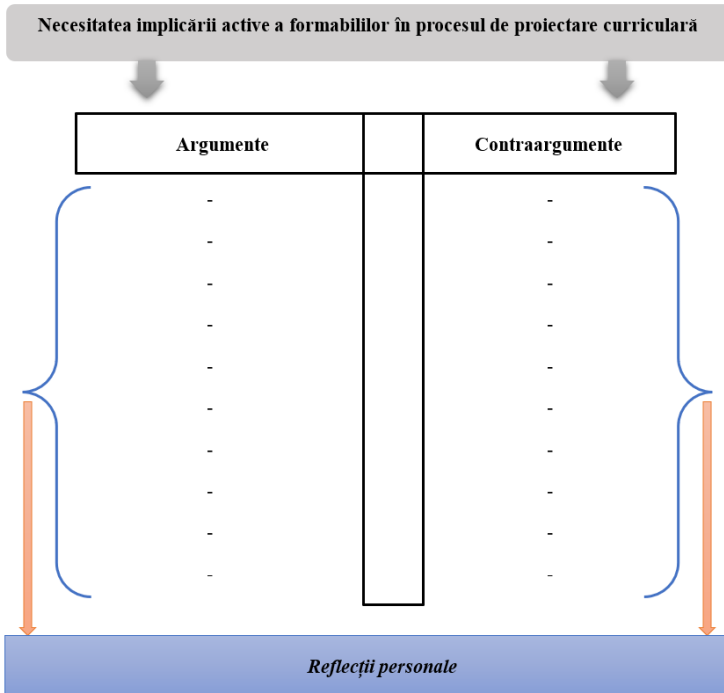
*Criterii de apreciere/evaluare:*

- Originalitatea și creativitatea ideilor prezentate;
- Abilitatea de a folosi abordarea constructivistă în generarea ideilor și soluțiilor;
- Calitatea și eficacitatea prezentării;
- Capacitatea de a primi și de a oferi feedback constructiv.

Această sarcină didactică oferă formabililor ocazia de a explora noi abordări și roluri în proiectarea constructivistă, dezvoltându-și în același timp abilitățile de gândire independentă, critică și creativă.

## 2. *Tabelul T al argumentelor/contraargumentelor*

În raport cu abordarea elevului – ca participant activ în procesul de proiectare, elaborați o listă cu argumente/contraargumente privind necesitatea implicării formabililor în acest proces complex.

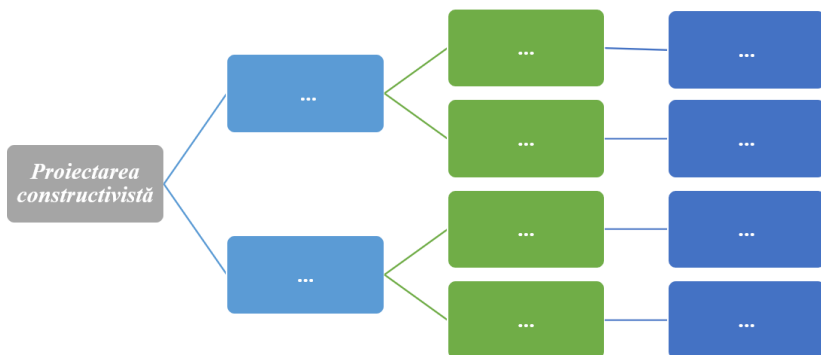


**Figura 4.6. „Tabelul T” al argumentelor/  
contraargumentelor privind abordarea elevului –  
ca participant activ în procesul de proiectare**

○ **FÎT 6.**

Identificați în literatura de specialitate esența proiectării constructiviste prin „Tehnică Arbore”.

*Notă:* Adaptați schema conform informațiilor prezentate de cercetătorii în domeniu, ilustrând în coloana 1 pe verticală: numerotarea etapei; în coloana 2 pe verticală: titlul etapei; în coloana 3 pe verticală: acțiunile specifice ale formatorului și formabililor.



**Figura 4.7. Esența proiectării constructiviste**

○ **FÎT 7.**

*Tehnica: Explozia stelară*

Determinați specificul proiectării curriculare centrate pe subiect, utilizând tehnica „Explozia stelară”.



**Figura 4.8. Specificul proiectării curriculare centrate pe subiect**

○ **FÎT 8.**

Sarcină didactică:

*Tehnica: Pălăriile gânditoare*

Analizați modalitățile prin care poate fi îmbunătățită colaborarea profesională în proiectarea centrată pe formabil. Este necesar să luați în considerare mai multe aspecte ale colaborării profesionale în proiectarea centrată pe subiect, cum ar fi, abilitățile interpersonale, diversitate și unicitate, modalitățile de abordare a conflictelor și a altor probleme care pot apărea în timpul procesului de proiectare, inclusiv avantajele și dezavantajele diferitelor abordări de colaborare profesională, precum și efectele pe termen lung ale deciziilor luate în timpul procesului de proiectare.

În acest sens utilizați fiecare dintre cele 6 pălării gânditoare (albă, roșie, galbenă, neagră, verde și albastră) pentru a examina perspective diferite și a identifica eventuale soluții.

*Notă: Designul Tehnicii Pălăriile gânditoare îl găsiți în anexa nr. 3.*

○ **FÎT 9.**

*Sarcini didactice:*

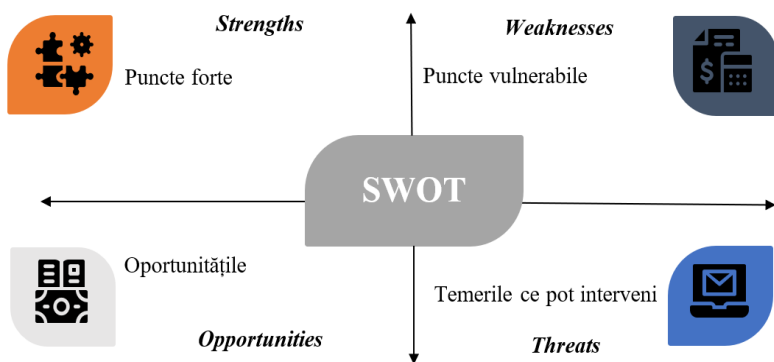
1. Folosind analiza SWOT, realizați o evaluare a corelației dintre obiective, conținuturi și finalități în diverse tipuri de proiectare curriculară. În acest sens, elaborați un tabel SWOT cu patru coloane pentru fiecare tip de proiectare



curriculară studiat (de exemplu, proiectarea tradițională, proiectarea constructivistă etc.).

În fiecare coloană, evidențiați punctele tari (S), punctele slabe (W), oportunitățile (O) și amenințările (T) referitoare la corelația dintre obiective, conținuturi și finalități în respectiva tipologie de proiectare curriculară. După completarea tabelului SWOT pentru fiecare tip de proiectare curriculară, realizați o analiză a datelor și deduceți concluzii cu privire la avantajele și dezavantajele fiecărei tipologii în ceea ce privește corelația obiective-conținuturi-finalități.

*Notă:* Informați-vă înainte de realizarea sarcinii, studiind tema propusă în suportul de curs și alte resurse bibliografice pe care îl aveți la dispoziție.



**Figura 4.9. Corelația dintre obiective, conținuturi și finalități în diverse tipuri de proiectare curriculară**

2. Cercetați conținutul curricula, apoi proiecte didactice publicate de către pedagogii din domeniu și apreciați dacă proiectele corespund proiectării constructiviste care, după părerea dvs., ar trebui să conțină elemente, metode și tehnici activ participative axate pe stimularea și dezvoltarea competențelor necesare, pe exersarea gândirii independente, critice și creative la formabilii implicați în procesul de predare-învățare-evaluare.



### *Activități de învățare în context autentic/activități de învățare autonomă*

#### ○ FÎT 10.

Elaborați o schiță de proiect respectând prevederile proiectării constructiviste cu perspectiva eventualei valorificări în cadrul practicii de specialitate, practicii de licență sau eventualei activități profesionale.



### *Referințe bibliografice*

1. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. Didactica formării competențelor. Cercetare-inovare-dezvoltare-formare. Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad: Arad, 2012. [citat 08.01.2023].  
Disponibil: <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Didactica-competente-final.pdf>

2. BALAN, V., BORTĂ, L., BOTNARI, V. et al. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Chișinău: Bons Offices, 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
3. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SADOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
4. COJOCARU, V. Reforma învățământului, obiective, orientări, direcții. Chișinău, 2005.
5. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Litera, 2000.
6. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1995.
7. DE LANDSHERE, G., Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie, – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
8. Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, ediția a II-A, 1998. 1192 p.
9. IONESCU, M., RADU, I. (coord.). Didactica modernă, ediția a II-a, revizuită. Editura „Dacia”, Cluj-Napoca, 2001.
10. JOIȚA, E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori. [citat: 12.02.2023]. Disponibil: [http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20\\_si\\_alternativa\\_constructivistista\\_a\\_instruirii.pdf](http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20_si_alternativa_constructivistista_a_instruirii.pdf)
11. JOIȚĂ E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Educația XXI. București: Ed. Aramis, 2006.

12. LAROUSSE. Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006. 1360 p. ISBN 978-973-7070-999.
13. Metoda pălăriilor gânditoare – tehnică interactivă de stimulare a creativității micilor școlari. [citată 01.03.2023]. Disponibil: <https://edict.ro/metoda-palariilor-ganditoare-tehnica-interactiva-de-stimulare-a-creativitatii-micilor-scolari/>
14. PETROVȘCHI, N. Tendințe moderne în didactica disciplinelor școlare. Suport de curs. Chișinău: Garomond Studio, 2021. 120 p. ISBN 978-9975-3506-6-2.
15. POSTELNICU, C. Fundamente ale didacticii școlare. Aramis: 2002.
16. SAVA, S., PAIOȘ, S. Educația adulților. Baze teoretice și repere practice. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2019, 467 p. ISBN 978-973-46-3330-2.
17. SCHAUB, H. ZENKE, K.G. Dicționar de pedagogie, – Iași: Polirom, 2001.
18. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDITH, K.S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. [citată 05.02.2023]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>.
19. VOICULESCU, E., DELIA, A. Manual de pedagogie contemporană. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005. ISBN 9789736569463

## Unitatea de învățare 5. Strategii de predare-învățare centrate pe subiectul care învață

*Unități de conținut:*



- 5.1. Strategii de predare - învățare: abordări teoretice
- 5.2. Sistemul de principii ale *Educației centrate pe subiect/formabil*
- 5.3. Potențialitățile sistemelor (modelelor) procesuale de instruire în centrarea pe cel ce învață
- 5.4. Strategii comunicaționale de predare - învățare centrate pe subiect/formabil
- 5.5. Strategii acționale de predare - învățare centrate pe subiect/formabil
- 5.6. Strategii interacționale de predare - învățare centrate pe subiect/formabil
- 5.7. Strategii informaționale de predare - învățare centrate pe subiect.

*Finalități acționale:*

Studentii vor fi capabili să:



- caracterizeze specificul monitorizării învățării formabililor în cazul aplicării strategiilor de comunicare interactivă; strategiilor acționale; strategiilor interacționale și strategiilor informaționale;
- realizeze strategiile de predare-învățare la prevederile praxiologice ale conceptului *Educației centrate pe subiect/formabil*;

- aprecieze potențialul diverselor modele de monitorizare în cheia conceptului *Educației centrate pe subiect/formabil*;
- emită judecăți de valoare vizavi de problema predării - învățării din perspectiva *Educației centrate pe subiect*;
- descrie secvențele didactice în cheia conceptului Educația centrată pe subiect;
- simuleze secvențe ale demersurilor educaționale elaborate în baza conceptului *Educației centrate pe subiect*;
- să aplice perspectiva holistică de abordare în elaborarea strategiilor de predare-învățare.



### *Suport informativ*

#### **5.1. Strategii de predare - învățare: abordări teoretice**

*Strategia* este un concept originar din domeniul militar, care s-a extins în prezent nu doar la acțiunile desfășurate de o autoritate guvernantă, cum ar fi Strategia de dezvoltare a României, ci și în domenii precum Lingvistica modernă, unde se discută despre Strategii ale comunicării. În esență, acest termen se referă la arta de a ghida un ansamblu de mijloace, combinându-le în vederea obținerii victoriei (într-un război). În secolul XX, acesta era un termen formal, asociat, atât în limbajul militar, cât și în cel al limbii obișnuite, de tactic - reprezentând știința conducerii prin stabilirea direcției principale ale acțiunilor de întreprins de către o entitate

specifică într-o anumită etapă menționată și în Dicționarul explicativ al limbii române [4].

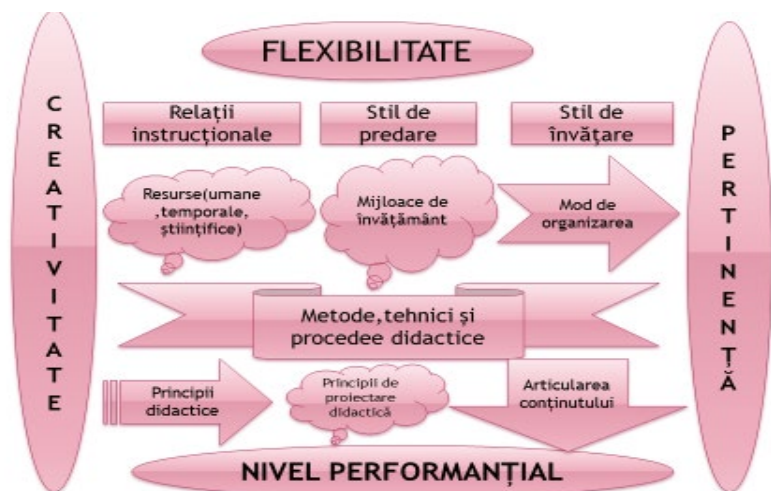
Dacă acest termen poate avea un sens general, neutru, stratagemă implică și în arta militară „șiretlicuri”, pentru împiedicarea dușmanului, pentru a înșela pe inamic [4; 9]. Îi sunt asociate cuvinte (peiorative) ca: viclenie, tertipuri, păcăleală, înșelare – în fond un comportament.

Definirea noțiunii de *strategie didactică* vizează analiza mai multor puncte de vedere exprimate de către specialiștii în domeniu. Astfel, unele din accepțiunile date strategiei didactice sunt următoarele:

- „mod de abordare a învățării și predării, de combinare și organizare optimă a metodelor, mijloacelor avute la dispoziție, precum și a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor urmărite” (conform UNESCO, 1976);
- „o structură procedurală” (după C. Bastian, 1980);
- „un mod de abordare a învățării și predării, de combinare și organizare optimă a metodelor, mijloacelor avute la dispoziție, precum și a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor stabilite” (după I. Parent, Ch. Nero, 1981);
- „un ansamblu de acțiuni coordonate și armonios integrate menite să dirijeze învățarea în vederea realizării obiectivelor preformulate” (după L. Vlăsceanu, 1988);

- „ansamblu de resurse și metode planificate și organizate de către profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele stabilite” (după I. Cerghit, 1993);
- „stare acțională corespunzătoare unor demersuri fixe de conducere și organizare a clasei de elevi printr-o corelare specifică între predare și învățare”(după Geulen, 1995);
- „cuplul dintre sarcina de învățare dată de elevilor spre a realiza prin acțiune obiectul operațional urmărit și sarcina de învățare în care elevul trebuie pus să rezolve respectiva sarcină cu economie de timp și de efort și cu câștig în planul satisfacerii învățării” (conform I. Neacșu, 2001);
- „modul de abordare al unei situații de instruire, punând în contact elevul cu noul conținut de studiat sub forma de obiectiv și mai puțin cu instrumente de interacțiune specific” (după R. B. Iucu, 2005);
- „modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile” (conform C.L. Oprea, 2008);
- „aspectul dinamic, active, prin care cadrul didactic dirijează învățarea” [10, p. 193.];
- „ansamblul de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiune și operații care vizează funcționalitatea, perfecționarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale învățământului și ale educației” [6].





**Fig. 5.1. Elementele strategiei didactice  
(după G. Masari [11])**

Analizând după criteriul istoric, strategia didactică reflect autenticitatea măiestriei pedagogice a cadrului didactic ce operează cu un ansamblu de variabile în vederea optimizării actului instructiv-educativ.

Strategia didactică este parte componentă a tehnologiei didactice și se referă la demersul autentic de abordare (ce implică atât respectarea principiilor didactice cât și de proiectare, cât și de articulare a unui conținut prin utilizarea metodelor, tehnicilor și procedeeleor didactice, a resurselor și mijloacelor de învățământ și a modurilor/formelor de organizare raportate la stilurile de învățare și predare și nivelul de performanță al actorilor/copii, pedagogi/ implicați într-un context dat, demonstrând flexibilitate, creativitate și relevanță

în soluțiile propuse) a unei activități didactice pentru realizarea unui scop specific.

Operaționalizarea strategiei didactice la forma unui sistem structurat, coerent și independent între elementele procesului de proiectare-învățare-evaluare, realizabil în diferite contexte organizatorice (frontal, colectiv, individual, în perechi, microgrupul sau mixt), aplicabil diferitor stiluri de predare ale cadrului didactic și care permite implementarea modurilor combinate ale metodelor, tehnicilor, procedeele didactice și a mijloacelor de învățământ raportate la un anumit conținut informațional, stil de învățare și nivel performanțial al formabililor.

Menționăm câteva dintre caracteristicile strategiei didactice, cum ar fi:

- interdependența între elementele strategiei didactice;
- dinamica care urmărește structurarea și înlănțuirea situațiilor de instruire;
- integralitatea ce vizează ansamblul instruirii.

Dintre variabilele decisive în reușita unei strategii didactice performante enumerăm ca: gradul de respectare a principiilor didactice și de proiectare, posibilitatea de articulare a unui conținut, selecția și utilizarea adecvată a metodelor, tehnicilor și procedeele didactice, resursele implicate, mijloacele de învățământ, modul de organizare, stilul de învățare a elevilor, stilul de predare al profesorului, nivelul de performanță a actorilor implicați într-un context dat, caracteristicile psihosociale (personalitate și sintalitate) ale

actorilor educaționali, ergonomia spațiului școlar (mai ales în cazul programelor alternative, nestandardizate), timpul de instruire etc.

În utilizarea strategiilor didactice e necesar să se țină cont de o serie de criterii de selecție, ce ar fi nivelul de școlaritate, natura disciplinei de învățământ, scopul și obiectivele lecției, timpul alocat, particularitățile elevilor, personalitatea profesorului, resursele necesare etc.

### *Tipologia strategiilor didactice*

Specialiștii domeniului confirmă dificultatea delimitării stricte a strategiilor în funcție de anumite criterii și converg spre ideea generală că în practica educativă întâlnim, de regulă, strategii mixte. Doar cu de investiție metodologică, s-au identificat câteva criterii în sensul structurării unei tipologii a strategiilor de instruire:

- după domeniul activităților instrucționale predominante (conform cercetărilor B. Bloom; M.D. Merrill și J.C. Kelety, 1981; A.M. Lesgold, 1984; I. Cerghit, 1993) identificăm următoarele strategii:
  - strategii *cognitive*;
  - strategii *psihomotorice*;
  - strategii *afectiv motivaționale*;
  - strategii *combinatorii*;
- după traseul cognitiv (potrivit cercetărilor Di Vesta, 1983; J.R. Anderson, 1980; G.R. Norman, 1985; A.L. Campione, J.C. Brown, 1998) identificăm următoarele strategii:

- strategii *inductive* (de la percepția intuitivă la explicație, de la exemplu concret la idee);
- strategii *deductive* (de la principiu la exemplu, de la ipoteză la faptul testat prin observații, experiment);
- strategii *expozitiv-euristice* (cultivă descoperirea, încurajând comportamentele de căutare, sprijină elevul în procesul de luare a deciziilor, realizate prin combinarea metodelor expozitive – povestirea, explicația, prelegerea, conversația, dialoguri euristice, descoperirea, demonstrația, problematizarea, modelarea, observare nemijlocită, munca cu manualul, experimental, lucrări practice, cercetări în grup);
- strategii *evaluative-stimulative* (prin combinarea metodelor specifice de verificare – observare, chestionare orală, lucrări scrise sau practice, teste docimologice, examene; de măsurare și notare a rezultatelor, de interpretare și apreciere calitativă, de ameliorare, de stimulare).

Cercetătorii I. Cerghit și L. Vlăsceanu ordonează strategiile didactice, după logica gândirii și după gradul/ felul de monitorizare a învățării, în următoarele tipuri:

- 1) strategii inductive;
- 2) strategii deductive;
- 3) strategii analogice;
- 4) strategii transductive;
- 5) strategii mixte.

### *Strategia didactică versus tehnologia didactică:*

Educația interrelaționează cu tehnica și cu tehnologia, două elemente cu diferite accepții.

*Tehnica* are sensul de o totalitate de instrumente/unelte, materiale concepute și realizate de specialiști în diverse domenii de activitate, scopul principal al acestora vizează obținerea unei productivități înalte, iar efectul scontat este schimbarea semnificativă a raportului om-unealtă/mașină. De asemenea, prin tehnică se desemnează ansamblul de indicații, prescripții procedurale/metodologice necesare a fi aplicate pentru ca o acțiune să dobândească atributul eficacității. De altfel, ce de-al doilea sens a fost preluat și de către pedagogi, în formularea des evocată „metode-tehnici-procedee” este vizat tocmai înțelesul amintit. De exemplu, conversația este o metodă de comunicare orală întrebuințată constant în actul didactic, având la bază dialogul dintre pedagog și copil, generat și susținut de întrebare, formularea însăși a interogației presupune respectarea unei sume de norme, de prescripții etc., pentru ca metoda să-și dovedească eficiența. În acest caz, pedagogului i se solicită nu doar să pună întrebări, ci i se pretinde să-și însușească tehnica formulării, conceperii și adresării întrebărilor, a ascultării și valorificării răspunsului primit etc., adică i se cere asimilarea tehnicii conversației. În cazul metodei respectarea prescripțiilor este mai liberă, mai ales ce ține de ordinea acestora, pe când în cazul tehnicii prescripțiile sunt transpuse într-un algoritm (etape, condiții,

faze etc.) Diagrama Venn - tehnică didactică... metodă didactică.

Privitor la termenul de *tehnologie*, el este întrebuițat cu trei sensuri. Într-un prim sens, tehnologia numește totalitatea proceselor de producție, inclusiv operațiile și regulile aferente. În a doua accepție, tehnologia desemnează teoria sau știința unei tehnici sau a unui ansamblu de tehnici caracteristice unei ramuri a acțiunii productive sau neproductive. Al treilea înțeles al termenului vizează știința metodelor și mijloacelor antrenate în procesele implicate în realizarea unui produs. Tehnologia este concepută ca o parte a culturii, calitate în care acțiunea educativă poate și trebuie să o folosească în propriul beneficiu.

Dacă tehnica și tehnologia au fost create, în primul rând, pentru a imprima o eficiență superioară acțiunii umane productive (creatoare de bunuri materiale), efectele acestui demers s-au extins, în al doilea rând, și asupra activităților neproductive (sociale, culturale, educative etc.). De exemplu, „utilizarea tehnologiei, devenită tehnologie didactică, în învățământ a constituit o cale de creștere a eficienței activității educaționale și, totodată, un indicator de maturitate a științei educației”. În sens restrâns, prin tehnologie didactică se desemnează „ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă”; este vizată accepția restrânsă a sintagmei care, de altfel, este folosită din ce în ce mai puțin.

Înființarea în anul 1967 a *Consiliului Național American pentru Tehnologia Educațională a Centrului Național de Instruire Programată* a determinat punerea în circulație a

conceptului de tehnologie educațională. Sunt două accepțiuni principale:

- Tehnologia educațională ca mod practic de folosire a mijloacelor tehnice și a instruirii programate (după J.D. Finn ș.a.): filmul, emisiunile radio-TV, retroproiecția, înregistrarea magnetică, mașinile de instruire etc.
- Tehnologia educațională ca mod sistematic de proiectare, realizare și evaluare a procesului de predare-învățare, pe baza obiectivelor stabilite prin cercetare științifică (după Clifford H. Block) și cadrul conceptual care permite planificarea și organizarea resurselor învățământului cu intenția de a realiza obiective sau niveluri de performanță specific, definite operațional (conform Ivor K. Davis).

Eficacitatea organizării procesului de predare-învățare în perspectiva teoriei tehnologiei educaționale constă în orientarea didactică-pedagogică spre construirea soluțiilor legate de ceea ce se predă și cum se predă, ceea ce se învață, recomandarea strategiilor de predare și învățare. Se descriu situații favorabile de învățare, mijloace de instruire eficientă, tehnici de evaluare a performanțelor învățării, diferențierea și individualizarea ei. În perspectiva teoriei tehnologiei educaționale se aplică cunoștințele științifice despre învățare și condițiile eficienței ei, metodele și tehnicile de instruire, se respectă principiile științifice în activitatea practică de instruire. Pe aceste considerente au susținut teoria tehnologiei educaționale propusă de B. F. Skinner, R. Gagne. În aceeași perspectivă se

abordează sistemic procesul de predare-învățare, se imprimă rigurozitate în proiectarea activității educaționale, reperul constituindu-l obiectivele, în deciziile organizatorice se stabilesc criteriile pentru obiectivitatea evaluării.

Deși tehnologia educațională, în concepția autorilor americani, se referă atât la procesul educațional în general cât și la procesul instructiv-didactic, facem distincția între tehnologia educațională ca proiectare, realizare și evaluare a procesului educativ în general și tehnologia didactică ca proiectare, realizare și evaluare a procesului instructiv-didactic. Tehnologia didactică se circumscrie prin conținut și sferă tehnologiei educaționale.

Proiectarea didactică este anticiparea mentală a activității de predare-învățare prin stabilirea obiectivelor, selectarea conținutului, structurarea metodelor și procedeelelor, crearea situațiilor de învățare. Realizarea didactică este desfășurarea propriu-zisă a activității didactice (activitate didactică, ca formă de organizare a instruirii preșcolariilor, joc didactic, excursie etc.). Între proiect și realizare există de obicei discordanțe, proiectul fiind mai amplu sau mai sumar decât posibilitatea de realizare efectivă.

Realitatea psihologică a activității concrete de învățare impune uneori intervenția spontană și creatoare a educatorului, corelații, explicații neprevăzute în proiect. Activitatea didactică propriu-zisă poate fi nivelul proiectului, sub nivelul sau deasupra proiectului.



Evaluarea didactică este aprecierea de ordin cantitativ și calitativ a performanțelor învățării: feedback-ul reprezintă calitatea predării; reluarea următorului ciclu de predare-învățare presupune eliminarea minusurilor activității precedente și deci perfecționarea activității didactice.

În concluzie, în perspectiva teoriei tehnologiei didactice, activitatea de instruire, de predare-învățare, are un caracter sistemic, integrative, cu rigoare logică și științifică. Conceperea și realizarea activității didactice înseamnă respectarea principiilor didactice, folosirea metodologiei didactice corespunzătoare de predare-învățare-evaluare, structurarea riguroasă a formelor de organizare a instruirii, utilizarea mijloacelor de învățământ.

În sens larg, G. Văideanu definește *tehnologia procesului instructiv-educativ* drept ansamblul metodelor, al mijloacelor și al modurilor de organizare a învățării, din care educatorul selecționează elementele necesare proiectării, desfășurării și evaluării unei activități sau unui sistem de activități didactice sau extradidactice, în funcție de obiectivele pedagogice, de natura conținuturilor și de situațiile de învățare. În definiția *Consiliului Național pentru Tehnologia Educațională din SUA*, tehnologia este „proiectarea, aplicarea, evaluarea sistemelor, tehnicilor auxiliarelor pentru perfecționarea procesului de învățare umană”. În această accepțiune, conceptul include și problema ca: organizarea elevilor (pe grupe, pe clase, pe clase reunite), relațiile interdisciplinare și gruparea profesorilor, utilizarea timpului disponibil, managementul învățământului,

formarea profesorilor și multe altele, ceea ce arată că termenul are nevoie încă de delimitări. Extinderea exagerată duce la confuzii. În unele lucrări, metodologia didactică este numită tehnologie. Până nu de mult, un simplu plan de lecție trebuia neapărat numit „proiectul de tehnologie didactică” al lecției. S-a cerut chiar ca termenul *didactică* să fie înlocuit cu *tehnologia instruirii*. Sau, cel puțin, să se numească *tehnologia didactică*.

Această viziune extremist-tehnologistă a procesului instructiv-educativ, de origine behavioristă, a făcut să se vorbească, pe bună dreptate, despre „un mit al tehnologiei” și despre „tentativa tehnocratizării” în pedagogia contemporană.

Desigur, putem privi educația și dintr-o perspectivă tehnologică, și poate că-i vom da, astfel, mai multă rigoare. Tehnologia poate ajuta, până la un punct, pedagogia – dar nu o poate înlocui. A nu se confunda tehnologia didactică cu educația tehnologică [14].

## **5.2. Sistemul de principii ale *Educației centrate pe subiect/formabil***

Orice proces de învățare, indiferent de tipul său, se desfășoară pe baza unui set de principii. Aceste principii reprezintă legi, norme și reguli care au drept scop de a orienta și regla activitatea educațională, definind natura relației dintre formator și formabil, precum și specificul activității desfășurate.

Este esențial să subliniem că de-a lungul istoriei, diverse abordări ale principiilor generale educaționale au inclus

întotdeauna, în diverse măsuri, caracteristici ale educației centrate pe formabil. Mai mult decât atât, numeroase principii specifice acestei paradigme au fost deduse direct din sistemul principiilor generale. În același timp, este important să avem în vedere că evoluția principiilor generale și a celor specifice educației centrate pe elev este strâns legată de evoluția paradigmelor și a sistemelor educaționale.

Principiile educației constructiviste joacă un rol de substanțială importanță în cadrul paradigmei educaționale centrate pe formabil. Educația constructivistă este o abordare care pune accentul pe construirea cunoașterii de către formabili, pe baza experiențelor personale, interacțiunilor și interpretărilor individuale. În cadrul educației centrate pe formabil, principiile educației constructiviste sunt adesea integrate pentru a promova învățarea activă, autonomia și dezvoltarea gândirii independente și critice la educabili. În continuare prezentăm tipologia principiilor educației constructiviste după E. Joiță [7, p.94].

**Tabelul 5.1. Tipologia principiilor educației constructiviste (după E. Joiță)**

Nr. d/o	Principiile educației constructiviste	Esență
1.	Principiul priorității construcției mentale	Prioritatea construcției mentale este derivată din însăși esența paradigmei cognitiv- constructiviste, astfel încât obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea să conducă

		spre realizarea înțelegerii de către cei care învață.
2.	Principiul autonomiei și individualizării	Se bazează pe stimularea responsabilității în învățare, fiecare formabil afirmându-și propriul mod de înțelegere asupra materialului de învățat.
3.	Principiul învățării prin colaborare	Arată că, pentru a construi cunoașterea, înțelegerea proprie trebuie raportată la cea realizată de alți elevi, prin cooperare și colaborare, prin comparație și negociere, ajungându-se la un consens.
4.	Principiul învățării contextuale	Se referă la crearea de către profesor a unor situații autentice pe care elevii să le rezolve.
5.	Principiul priorității evaluării formative	Utilizarea evaluării formative presupune aprecierea și autoapreciere a capacităților, atitudinilor și competențelor formabililor, elemente ce presupun utilizarea achizițiilor și nu simpla reproducere a acestora. Reactualizarea experiențelor anterioare, prin utilizarea metacogniției, prin sprijinul procedural, facilitează învățarea și înlătură acumularea lacunelor, care însoțește, de obicei, evaluarea de tip cumulativ/sumativ.

Cercetătorul A.B. ХУТОРСКОЙ, [19] consideră că principiile educației centrate pe formabil exprimă bazele normative pentru organizarea procesului educațional la diferite niveluri: individual, de clasă, de obiect, de școală în întregime.

**Tabelul 5.2. Tipologia principiilor educației centrate pe formabil: sinteza abordărilor**

<b>Tipologie și abordări</b>	<b>Principii ale <i>Educației centrate pe formabil</i></b>
1. Principiile generale/ metaprincipii	1.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principiul individualizării</li> <li>- Principiul integrității</li> <li>- Principiul unității</li> </ul>
	1.2. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metaprincipiul axiologic</li> <li>- Metaprincipiul culturologic</li> <li>- Metaprincipiul antropologic</li> <li>- Metaprincipiul umanist</li> <li>- Metaprincipiul sinergetic</li> <li>- Metaprincipiul hermeneutic</li> </ul>
	1.3. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principiul biologic</li> <li>- Principiul cultural</li> <li>- Principiul individual-creativ</li> <li>- Principiul realității vieții</li> <li>- Principiul cooperării</li> </ul>
2. Principiile specifice Educației	2.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principiul autoactualizării</li> </ul>

centrate pe formabil: pedagogice și psihologice	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principiul individualizării</li> <li>- Principiul subiectivității</li> <li>- Principiul selecției</li> <li>- Principiul creativității și succesului</li> <li>- Principiul încrederii</li> </ul> <p>2.2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principiul recunoașterii priorității individuale</li> <li>- Principiul realizării relațiilor umane</li> <li>- Principiul realizării calităților personale</li> </ul> <p>2.3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principiul libertății</li> <li>- Principiul productivității de învățare</li> <li>- Principiul supremației produselor educaționale ale formabilului</li> <li>- Principiul situațional</li> <li>- Principiul reflexiv</li> </ul>
---	--

Astfel, principiile Educației centrate pe formabil pot fi grupate în categorii distincte în funcție de criteriile de generalizare și domeniile de cunoaștere. În prima situație, aceste principii sunt împărțite în categoriile de general/metaprinicipii și specifice, în timp ce în cea de-a doua situație, acestea pot fi grupate în cele de natură psihologică și pedagogică.

Cercetătorii O. Decroly și H. Gardner [apud 5] au enunțat următoarele principii ale învățării centrate pe formabil, oferind astfel o completare și extindere a principiilor deja fundamentate de alți autori:

- **Principiul autoactualizării.** Fiecare copil simte necesitatea de a-și actualiza capacitățile sale intelectuale, de comunicare, artistice și fizice. Este important să trezim și să susținem dorința formabililor de a-și descoperi și a-și dezvolta aptitudinile native și cele achiziționate în societate.
- **Principiul individualizării.** Crearea condițiilor pentru dezvoltarea personalității individuale a formabilului și a formatorului este sarcina principală a instituției de învățământ. În această ordine de idei, ar trebui să se țină cont nu numai de caracteristicile individuale ale copilului sau ale adultului, dar și să sprijine pe cât e posibil dezvoltarea acestora. Fiecare educabil are dreptul să fie (să devină) el însuși, să-și formeze (să obțină) propria imagine de sine.
- **Principiul subiectivității.** Individualitatea este o caracteristică specifică doar omului care într-adevăr posedă forme de manifestare autoritară a subiectivității și de care se folosește cu pricepere în activitățile de structurare a comunicării și a relațiilor sale. Formabilul trebuie ajutat să devină un subiect important al vieții cotidiene din clasă și din școală. Trebuie să contribuim la formarea și îmbogățirea experienței sale subiective. Caracterul intersubiectiv al relațiilor trebuie să fie unul dominant în procesul de educație.
- **Principiul selecției.** Fără dreptul de a alege, nu are loc dezvoltarea individualității și subiectivității, autoactualiza-

rea abilităților copilului. Din punct de vedere pedagogic, este logic ca formabilul să trăiască, să învețe și să se educe în condițiile care-i oferă permanent posibilitatea de a alege, de a se folosi de dreptul său subiectiv de a-și alege scopul, conținutul, formele și metodele de organizare a procesului instructiv-educativ și a activității sale cotidiene în sala de clasă și în afara ei.

- ***Principiul creativității și succesului.*** Activitățile creative, atât individuale, cât și colective, creează condiții favorabile de a descoperi și a dezvolta particularitățile individuale ale fiecărui formabil și unicitatea întregului colectiv al clasei. Datorită activității creative, copilul își dezvăluie abilitățile sale, își descoperă latura „puternică” a personalității sale. Înregistrarea succesului în cadrul unei anumite activități îi formează elevului conceptul pozitiv despre sine – conceptul de personalitate – îl încurajează pe copil să lucreze pentru a-și autodezvolta și a-și autoperfecționa propriul „Eu”.
- ***Principiul încrederii și susținerii*** presupune respingerea decisivă a ideologiei și practicii de orientare sociocentristă și a caracterului ei autoritar în procesul instructiv-educativ, specific unei pedagogii care formează în mod forțat personalitatea copilului. Este important să se îmbogățească arsenalul de activități educaționale cu tehnologii umaniste de învățare și educare centrate pe formabil. Credința în educabil, încrederea acordată lui, susținerea aspirațiilor sale de autorealizare și autoafirmare trebuie să înlocuiască cerințele exagerate și controlul excesiv.



În prezent, există multiple perspective cu privire la definirea trăsăturilor esențiale ale învățării centrate pe formabil, considerată ca o orientare progresivă în structurarea spațiului educațional. Implementarea principiilor invocate depinde în mod direct de condițiile specifice referitoare la organizarea activităților de învățare centrate pe educabil.

### **5.3. Potențialitățile sistemelor (modelelor) procesuale de instruire în centrarea pe cel ce învață**

Cercetătorii J. Piaget, L.S. Vîgotski, J. Bruner, J. Flavell, A. Brown etc. susțin ideea privind diversificarea și îmbogățirea modelelor de instruire prezintă expresia mai profunde și mai nuanțate a unor moduri diferite în care subiecții învață și pot fi învățați, a unor moduri diferite în care învățământul se angajează în construirea cunoașterii individuale și sociale la educabili, grație unor surse teoretice ale activității de stimulare și dezvoltare a acestor dimensiuni. Diversitatea a fost cea care a deschis calea unei procesualități extrem de dinamice și de flexibile în căutarea de calitate și de mai multă eficiență.

În acest sens, diversitatea modelelor de instruire sunt generate de mai multe argumente:

- apariția unor noi concepții cu privire la modul cum se realizează cunoașterea umană;
- dezvoltarea unor noi concepții despre dezvoltarea cunoașterii individuale și a mecanismelor învățării;
- orientări spre anumite sisteme de valori prin finalități și conținuturi;

- acceptarea diverselor tipuri de experiențe de învățare;
- modificarea bazei metodologice a modelului.

În această ordine de idei, modelul poate fi definit drept o orientare generală care fundamentează organizarea și conducerea procesului de instruire. Or, un model al instruirii este o paradigma practică a instruirii.

Cercetătorul I. Cerghit [2] identifică patru paradigme ale evoluțiilor sistemelor de instruire/moduri de realizare a instruirii dintre care: sisteme comunicaționale (sistemul comunicațional tradițional (logocentric), sistemul comunicațional interactiv (modern), învățământul deschis și la distanță (IDD), învățământul multi-media); sisteme orientate spre acțiune/ modele acționale (sistemul procesual-euristic (empiriocentric), sistemul procesual-operațional, sistemul „învățării depline” (psihocentric), sistemul tehnocentric); sisteme interacționale (sistemul situațional sau contextual, sistemul sociocentric); sistemul informațional (sistem informațional).

În literatura de specialitate identificăm și o altă clasificare a ***Modelelor/sistemelor procesuale (moderne) de instruire:***

#### *1. Modelul comunicațional interactiv*

- Sistemul comunicațional tradițional
- Sistemul comunicațional modern
- Învățământul la distanță și deschis (ÎDD)
- Învățământul multi-media

## 2. *Modelul acțional*

- Sistemul euristic/empiriocentric (bazat pe descoperire, centrat pe empirism)
- Sistemul operațional
- Sistemul învățării depline
- Sistemul tehnocentric

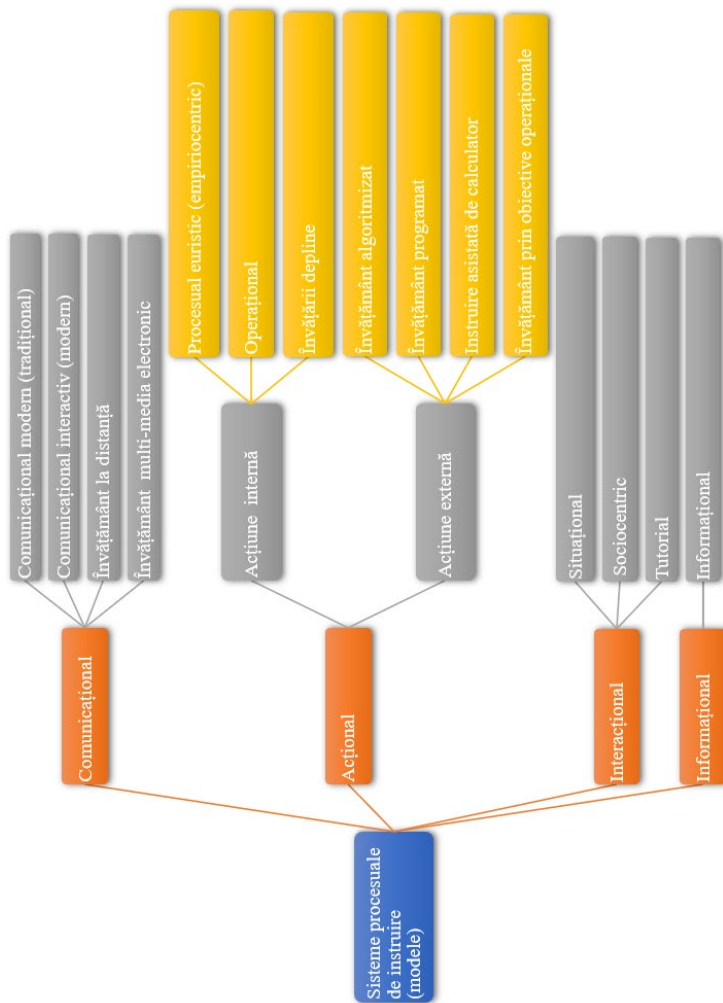
## 3. *Modelul interacțional*

- Sistemul situațional/contextual
- Sistemul sociocentric (interacțiune socială)

## 4. *Modelul informațional*

- Sistemul informațional

În acest context, sistemele/modelele de instruire sunt fundamentate pe patru paradigme: paradigma învățării prin comunicare; paradigma învățării prin acțiune; paradigma învățării prin interacțiune și paradigma învățării prin procesarea informației.



**Fig. 5.2. Diversificarea sistemelor (modelelor) procesuale [2, p.46]**

**Tabelul 5.3. Caracteristicile sistemelor (modelelor) procesuale de instruire [2, p.202]**  
*(variantă adaptată de autori)*

<b>Sistemul</b>	<b>Scop Obiective</b>	<b>Învățarea</b>	<b>Formabilul/ Subiectul (cel ce învață)</b>	<b>Predarea</b>	<b>Formator/ Pedagog</b>	<b>Evaluarea</b>
<b>Comunicațional tradițional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transfer de cunoștințe și experiențe de acțiune;</li> <li>- însușirea materiei.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verbală;</li> <li>- prin receptare, repetiție, exersare;</li> <li>- prin imitația modelelor;</li> <li>- prin cultură.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- receptor și consumator de cultură;</li> <li>- suprasolicitate memoria și memorizare a;</li> <li>- subestimat;</li> <li>- puțin activ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discursivă;</li> <li>- curs autoritar;</li> <li>- metode receptive, verbalizate și livrești.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rol dominant, autoritar;</li> <li>- purtător și distribuitor de cunoștințe;</li> <li>- emițător, mediator, dirijor, modelator.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rezultate (cunoștințe, deprinderi);</li> <li>- capacități de memorare și reproducere constatativă;</li> <li>- diagnostică și sumativă.</li> </ul>
<b>Comunicațional modern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- structuri cognitive;</li> <li>- structuri și competențe comunicative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prin intercomuni care;</li> <li>- interactivă;</li> <li>- mediată simbolic;</li> <li>- interschimb de informații.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rol activ;</li> <li>- emițător – receptor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mediație;</li> <li>- intercomuni care;</li> <li>- metode dialogate, interactive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- emițător, incitator;</li> <li>- mediator;</li> <li>- ghid, evaluator;</li> <li>- organizator al interacțiunilor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- structuri cognitive;</li> <li>- competențe comunicative.</li> </ul>
<b>Euristic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inițiere în</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- activă;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rol activ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stimularea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- animator;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- concepte</li> </ul>

<p><b>sau procesual (empirio-centric)</b></p>	<p>procese de învățare prin cercetare, descoperire; învătarea proceselor cognitive; însușirea strategiilor de învățare; dezvoltare a funcțiilor cognitive.</p>	<p>- prin descoperire; - prin rezolvare de probleme; - metacognitivă; - interacțiune cu realitatea.</p>	<p>- constructor al traseului propriei cunoașteri; - motivat interior; - subiect al cunoașterii și acțiunii.</p>	<p>implicării formabilului, a constructivității, a propulsării copilului în situații de cunoaștere; - integrarea activităților de învățare; - provocare și rezolvare de conflicte cognitive; - metode active, participative</p>	<p>- stimulează, ajută, ghidează - colaborează, coparticipant - utilizează metode exploratorii, problematizante și creator de conflicte cognitive.</p>	<p>- capacități - aptitudini - competențe - dezvoltarea personalității - deprinderi de explorare.</p>
<p><b>Operațional</b></p>	<p>- construcție de reprezentări, de scheme, structuri</p>	<p>- acțională; - prin operații; constructivă.</p>	<p>- agent activ; - constructor de structuri mentale, cunoștințe; subiect al</p>	<p>- stimulare a implicării formabilului - provocare de operații; metode active,</p>	<p>- animator; - îndrumător; - organizator al condițiilor de învățare; - ghid al</p>	<p>- feedback pe parcursul învățării; - evaluare formativă.</p>

	mentale; - dezvoltare a cunoașterii		cunoașterii și acțiunii.	perspective.	subiectului care învață; - creator de conflicte cognitive.	
<b>Învățarea deplină</b>	- performanțe e înalte pentru majoritatea a formabililor or (80- 90%); - dezvoltare a optimită a personalității	- individualizat ată și în microgru- puri; - interdependență; - prin cooperare; - în ritmuri proprii.	- participant activ și interactiv.	- adaptată caracteristici lor formabililor; - moduri variate de lucru; - retroacțiune; - sprijinirea individualiz ată; - colectivă.	- îndrumător al învățării; conducător al procesului.	- evaluarea formativă și stimulativă.
<b>Tehnocen- tric</b>	- performanță; - eficiență; - asimilare de structuri cognitive; - dezvoltare	- prin parcursul unui traseu predeterminat; - programată; - riguros monitorizată	- executant; - reactiv; - ritm propriu; - susținut de întări exteroare.	- gestione riguroasă a învățării individualiz ate; - instrumental izare.	- asistă, sprijină, favorizează; - animator; - conceptor de situații structurate; - tehnologiile	- control accentuat; - feedback frecvent; - autoevaluare - performanțe și calitate a comportame

<b>Situațional (contextual)</b>	<p>a comportamentelor de învățare.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dezvoltarea potențialului de învățare;</li> <li>- asigurarea condițiilor învățării;</li> <li>- crearea mediului favorabil învățării.</li> </ul>	<p>și controlată;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- asistată de calculator;</li> <li>- ritm propriu.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un proces situațional (contextual);</li> <li>- activitate de situație.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agent activ;</li> <li>- actor principal;</li> <li>- își pune în valoare întregul potențial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mediație;</li> <li>- centrată pe organizarea situației sau ambianței;</li> <li>- plasarea formabilului în situație favorabilă;</li> <li>- metode variate.</li> </ul>	<p>noi preiau rolul pedagogului.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mediator;</li> <li>- organizator al condițiilor învățării;</li> <li>- facilitator;</li> <li>- creator de situații de învățare motivate;</li> <li>- conceptor și rezolvator de situații.</li> </ul>	<p>ntelor de învățare .</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- calitatea rezultatelor în raport cu condițiile existente ale procesului.</li> </ul>
<b>Sociocentric</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- construire a de cunoștințe;</li> <li>- rezolvarea de probleme;</li> <li>- spirit de echipă;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- proces social</li> <li>- învățarea socială, prin cooperare</li> <li>- interactivă</li> <li>- cunoaștere</li> <li>- un construct</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participant în comun la construirea cunoașterii;</li> <li>- participant la munca de echipă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mediație socială;</li> <li>- interacțiune în cadrul grupului;</li> <li>- metode interactive;</li> <li>- strategii de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- creator de situații sociale interactive;</li> <li>- creator de conflicte socio-cognitive;</li> <li>- animator al</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cunoștințe;</li> <li>- capacități de cooperare</li> <li>- capacități de muncă în echipă;</li> <li>- evaluare colectivă;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- achiziție de conduite (comportamente sociale).</li> </ul>	<p>al mediației „sociale”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prin mediație socială;</li> <li>- prin modelaj social.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- provocare și rezolvare de conflicte socio - cognitive.</li> </ul>	<p>grupului social;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- moderator sau antrenor;</li> <li>- coordonator al resurselor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- competențe.</li> </ul>
<b>Informațional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cunoștințe, structuri cognitive;</li> <li>- strategii cognitive și metacognitive;</li> <li>- capacități de procesare a informației</li> <li>- abilități rezolutive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formă activă de procesare a informației</li> <li>- proces informațional</li> <li>- pragmatică</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agent activ al procesării;</li> <li>- productiv;</li> <li>- cu motivație și perseverență motivațională.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ofertă de informații, de mesaje;</li> <li>- orientare și sprijinire în procesarea informației;</li> <li>- metodologii de procesare;</li> <li>- strategii moderne de informație.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prezentator de informație, mesaje;</li> <li>- mediator;</li> <li>- producător de scheme de procesare;</li> <li>- creează mediul favorabil procesării.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evaluare formativă și sumativă;</li> <li>- cunoștințe, strategii cognitive, aplicative.</li> </ul>

#### **5.4. Strategii comunicaționale interactive de predare - învățare centrate pe subiect/formabil**

Se pune accent pe crearea unui mediu educațional complet și cât mai eficient. În acest scop, se încearcă explorarea și punerea în valoare a tuturor strategiilor educaționale, a tuturor oportunităților/ posibilităților de utilizare a unui arsenal cât mai vast de resurse. Toate acestea într-o combinație ideală pentru a facilita achiziția de performanțe sau exprimarea ideii în diverse moduri.

Are cea mai veche tradiție, determinând caracterul informativ al activității din cadrul orei. După I. Cerghit, „în cadrul acestui model a instrui înseamnă a-i conduce pe elevi prin edificiul solid și bine structurat al unei științe organizate sub forma unei materii de predare bine finalizate, a cărei cunoaștere sau studiere presupune frecventarea unei lungi serii de lecții”.

Evoluția acestui model, în condițiile didacticii moderne, a condus la apariția unui nou model – cel al comunicării interactive. Elemente din acest model pot fi valorificate în cadrul demersurilor didactice centrate pe elev.

Conform cercetătorului I. Cerghit calitatea lecției bazată pe comunicarea pedagogică interactivă depinde de gradul de îndeplinire de către profesor a funcțiilor sale specifice de facilitare; participare activă; observare și studiere profundă a procesului de comunicare inițiat, realizat și dezvoltat în cadrul lecției cu întreaga clasă de elevi.

Modelul comunicațional modern constă în abordarea dinamică și interactivă a comunicării, integrând progresul tehnologic și schimbările sociale contemporane. Acest model se concentrează pe fluxul continuu de informații și interacțiuni reciproce între participanți, cu accent pe adaptabilitate și receptivitate la schimbare. Elemente cheie includ utilizarea tehnologiilor de comunicare avansate, promovarea colaborării și partajarea informațiilor în timp real, într-un context în care comunicarea nu mai este văzută doar ca un proces unidirecțional, ci ca o rețea complexă de schimburi între emițători și receptori.

***Învățământul la distanță și deschis*** reprezintă un sistem educațional care oferă posibilitatea de a obține cunoștințe și aptitudini fără a necesita prezența fizică a studenților într-un spațiu educațional tradițional. Acest tip de învățământ utilizează tehnologii moderne pentru a facilita procesul de predare-învățare și pentru a asigura accesul la educație într-un mod flexibil și convenabil. Principalele caracteristici includ:

- *Accesibilitate geografică extinsă:* Învățământul la distanță permite participarea la cursuri și programe educaționale indiferent de locația geografică a studenților. Aceștia pot avea acces la materialele de studiu și pot interacționa cu profesorii și colegii de oriunde în lume.
- *Flexibilitate în timp:* Studenții au posibilitatea să își gestioneze propriul program de învățare, având acces la materialele de studiu în orice moment convenabil. Aceasta

oferă flexibilitate în raport cu programul de muncă sau alte obligații personale.

- *Utilizarea tehnologiei:* Învățământul la distanță se bazează pe tehnologii precum platforme online, conferințe video, materiale multimedia și resurse digitale. Acestea facilitează interacțiunea între profesori și studenți, oferind un mediu virtual de învățare.
- *Varietate de materiale didactice:* Cursurile la distanță oferă o gamă diversificată de materiale de studiu, inclusiv texte, prezentări, videoclipuri, simulări și exerciții practice, adaptate pentru a satisface nevoile diferite ale studenților.
- *Automonitorizarea învățării:* Învățământul la distanță promovează autonomia și responsabilitatea în procesul de învățare. Formabililor li se solicită să se automonitorizeze și să își gestioneze propriul progres de învățare.
- *Diversitate în oferta educațională:* Această formă de învățământ permite accesul la o varietate largă de programe și cursuri, inclusiv cele oferite de instituții educaționale de prestigiu din întreaga lume.

**Învățământul multimedia** reprezintă o modalitate de predare și învățare care utilizează o varietate de mijloace și tehnologii pentru a livra informații educaționale într-un format interactiv și diversificat. Acest tip de învățământ se bazează pe integrarea diferitelor medii și suporturi pentru a oferi o

experiență educațională mai bogată și mai captivantă. Iată câteva aspecte cheie ale învățământului multimedia:

- *Utilizarea multiplelor medii:* Învățământul multimedia implică utilizarea unor medii variate, cum ar fi textul, imaginea, sunetul, video-ul și animația. Aceste medii sunt integrate pentru a oferi un conținut educațional mai complex și mai comprehensibil.
- *Interactivitate:* Un aspect esențial al învățământului multimedia este interactivitatea. Studenții pot interacționa cu conținutul, participând la exerciții, simulări, jocuri educaționale și alte activități care îi implică activ în procesul de învățare.
- *Personalizarea învățării:* Prin utilizarea multimedia, se poate adapta conținutul educațional la nevoile individuale ale studenților. Aceștia pot avansa în ritmul lor, alege resursele care se potrivesc cel mai bine stilului lor de învățare și să exploreze subiectele în profunzime.
- *Accesibilitate:* Multimedia permite accesul la informații și educație într-un mod mai flexibil și accesibil. Studenții pot accesa materialele de învățare de oriunde și în orice moment, utilizând diverse dispozitive, cum ar fi computere, tablete sau telefoane mobile.
- *Demonstrații vizuale și simulații:* Prin intermediul imaginilor, videoclipurilor și simulărilor, învățământul multimedia oferă o înțelegere mai clară și mai vizuală a

conceptelor abstracte sau complexe. Aceasta contribuie la consolidarea cunoștințelor și înțelegerii subiectelor.

- *Feedback imediat*: Multimedia permite furnizarea de feedback imediat asupra progresului studenților. Prin intermediul exercițiilor interactive sau evaluărilor online, aceștia pot primi îndrumări și corecturi instantanee, contribuind la îmbunătățirea performanțelor lor.

### **5.5. Strategii acționale de predare – învățare centrate pe subiect/formabil**

La polul opus, sistemului tradițional de transmitere de cunoștințe ori a celui comunicațional se situează *sistemele orientate spre acțiune, acționale*. În cadrul acestora se impune cu prioritate așa-numitul sistem procesual, o formă euristică a instruirii, un model modern de „expresie-producție” care are în centrul atenției sale formabilul și acțiunea acestuia de a-și construi cunoștințele prin el însuși, un demers în care logica acțiunii își asociază logica redescoperirii și a invenției (de soluții sau alternative).

*Modelul/sistemul procesual euristic (empiriocentric)* abordează euristic situațiile de instruire, privind știința ca un proces și familiarizând subiecții cu logica investigației științifice, cu tehnicile de cercetare. Prin intermediul modelului empiriocentric subiecții experimentează cunoașterea și utilizează pentru procesul de instruire: învățarea prin descoperire, rezolvarea de probleme. Realizarea activității de învățare prin intermediul acestui model învățarea nu este

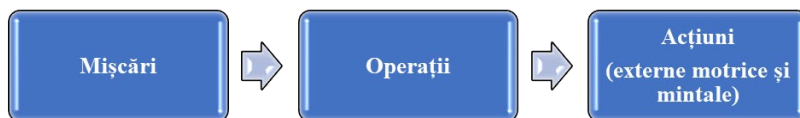
preponderent cognitivă, cat mai ales orientată pe experiențele subiectului – acționale, afective, individuale și sociale. Subiecții se autoevaluează și își concep noi situații/contexte de învățare. Modelul empiriocentric dezvoltă formativitatea contribuind esențialmente la consolidarea operațiilor și proceselor intelectuale [2, p.101].

**Sistemul operațional** este bazat pe operații fizice interne și externe.

Acest sistem de instruire vizează sisteme procesuale noi, formarea noilor acțiuni intelectuale. Abordarea operațională constituită în cea de a doua jum. a sec. XX-lea și își are originea în ideea după care a învăța înseamnă a construi, reprezentând și o dezvoltare comportamentală în baza acțiunii proprii mintale sau motrice (externe).

- acțiunile externe – presupun manipularea sau transformarea pe plan obiectual, concret a obiectelor sau informațiilor
- acțiunile mintale (interne) - vizează transformări aplicate numai informațiilor

Activitatea psihică umană este constituită din:



**Fig. 5.3. Structura activității psihice umane**

Esența Sistemului operațional din perspectiva ECF:

- anunțarea finalităților activității didactice în termeni de obiective de cercetare și a criteriilor de evaluare (inițială, continuă, finală);
- dezvoltarea interacțiunii dintre elev (devenit subiect epistemic) și obiectul cunoașterii sub îndrumarea metodică a profesorului;
- construirea de către elevi a propriilor acțiuni intelectuale pe care le exercită asupra obiectului cunoașterii;
- evaluarea inițială cu scop de diagnoză și de prognoză;
- definitivarea obiectivelor activității în funcție de diagnoza stabilită anterior;
- asigurarea condițiilor care determină ritmul de învățare a elevilor;
- realizarea activității de instruire diferențiată;
- valorificarea rezultatelor la probele de evaluare continuă pentru reglarea–autoreglarea permanentă a activității profesorului și a elevului.

***Modelul „învățării depline” (psihocentric)*** are ca obiectiv principal dezvoltarea individuală a celui care învață, cultivând interesele și dorințele fiecărui subiect prin intermediul unor metode specifice. Acest model se concentrează pe activități individuale, sarcini practice, simulare, și alți factori care să sprijine o învățare completă și personalizată. Astfel, modelul psihocentric prezintă cunoașterea individualității fiecărui subiect prin stimularea



capacităților sale intelectuale în acordul proprie activități de învățare. În acest sens, subiecții își dezvoltă gândirea în ritmul propriu prin învățare individuală.

Elaborarea strategiilor ce stau sub semnul „*învățării depline*” face un pas înainte, reușind să valorifice, dincolo de datele unei moșteniri pedagogice, achiziții dintre cele mai recente oferite de teoriile individualizării și personalizării instruirii (Glasser, 1967; Atkinson, 1967) sau de alte teorii ale condiționării învățării (B. Skinner), ale „pedagogiei curative” etc. [2, p. 121].

Astfel, *sistemul învățării depline* își găsește fundamentare în paradigma corelației proces-produs”, în postulatul promovării unei relații de cauzalitate între procesele instruirii și realizările elevilor, a determinărilor unei corelații strânse între procesele de predare și eficiența învățării, între comportamentele de predare specifice profesorului și comportamentele de învățare ale formabililor.

Având ca suport acțiunea, s-a dezvoltat puternic un *sistem* numit *tehnocentric*, de sorginte behavioristă sau mai mult neobehavioristă, psihologii interesate de o învățare privită ca schimbare în comportament și ca achiziție de comportamente, adică de reacții sau complexe de reacții determinate de acte impuse din afara celui care învață.

Esența sistemului tehnocentric din perspectiva ECF:

- Realizarea unei instruirii diferențiate prin modul de parcurgere a sarcinilor, prin timpul alocat și soluțiile adoptate, prin resursele alocate și tehnicile de evaluare

valorificate etc., asigurând un parcurs personalizat de învățare.

- Verificarea imediată a răspunsului în vederea întăririi pozitive sau negative.
- Realizarea retroacțiunii (feedback-ului) de către profesor (pentru reglarea activității) și de către elev (pentru autoreglarea activității); evaluarea continuă a modului în care fiecare elev parcurge programul, structurat secvențial, în ritmul său propriu de învățare.
- Valorificarea computerului ca resursă educațională complexă.

Este centrat pe tehnică, mijloacele tehnice de instruire. Acest sistem consideră că schimbarea formelor de activitate a subiectului care învață conduce la un randament mai înalt de învățare.

Totodată, utilizarea MTI asigură respectarea prevederilor teoriei inteligențelor multiple Gardner, adică fiecare elev învață valorificând inteligența prioritar dezvoltării proprii, deoarece pe parcursul orei pe lângă prezentarea materiei prin intermediul cuvântului viu al pedagogului se folosesc slide-uri, filme, soft-uri, platforme educaționale.

## **5.6. Strategii interacționale de predare - învățare centrate pe subiect/formabil**

*Modelul interacțional de instruire* se referă la un cadru educațional în care interacțiunea activă și dinamică între profesor și elevi, precum și între elevi, ocupă un loc central în procesul de învățare. Acest model pune accentul pe schimbul

continuu de idei, informații și experiențe pentru a facilita o înțelegere mai profundă a subiectelor și pentru a dezvolta abilități de gândire critică și comunicare. Modelul interacțional de instruire urmărește să creeze un mediu de învățare dinamic și participativ, în care elevii sunt implicați activ în procesul de construire a cunoașterii și dezvoltare a competențelor.

**Modelul contextual** prezintă situația educațională drept un ansamblu de factori (componente, relații, condiții) aflați în interrelație ce condiționează realizarea procesului educațional. Așadar, specific modelului situațional prezintă modalitatea de a plasa studiarea procesului de instruire și educație sub semnul „paradigmei ecologice”. Modalitatea care tinde să apropie demersul didactic de „situațiile concrete” în cadrul cărora se derulează procesul de instruire. Din perspectiva teoriilor cognitiviste, sistemul contextualist își concentrează atenția asupra analizei interacțiunii dintre învățare și mediu, este preocupat de modul în care este organizat mediul pentru a se ajunge la optimizarea învățării [2, p. 150].

Sistemul situațional prevede relația **Subiect - Obiect** între subiect și mediu (contextul de învățare).

Interacțiunea **Învățare - Mediu**, acest sistem contextual aduce pe prim plan mediul în care evoluează învățarea, valorifică mediul ca adevărata valoare pentru procesul de predare-învățare.

Acest sistem este preocupat de modul în care urmează să fie organizat mediul prin a se ajunge la optimizarea învățării în conformitate cu anumite criterii.

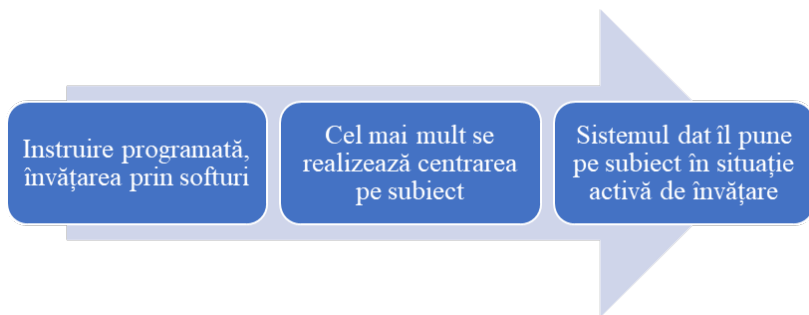
*Modelul sociocentric* se axează pe progresul subiectului la nivelul colectivului, unde acesta devine obiectul central al instruirii, deși procesul de învățare rămâne la nivel individual. În cadrul grupului, se recurg la metode precum cooperarea, autoconducerea, dezbateră și colaborarea în echipă, cu scopul de a consolida relațiile dintre indivizi și de a dezvolta capacități individuale, cum ar fi spiritul de echipă, și altele.

Modelul anterior nominalizat pornește de la interacțiunile sociale, ținând cont de principiile constructivismului, ce vizează dezvoltarea liberă a subiectului consolidând relațiile interpersonale din cadrul grupului, astfel asigură formarea deprinderilor de autoconducere. Un alt avantaj îl constituie competitivitatea care stimulează subiecții în valorificarea potențialului intelectual, ceea ce dezvoltă încrederea în sine [2, p. 171].

### **5.7. Strategii informaționale de predare – învățare centrate pe subiect.**

Explicarea și interpretarea Modelului de instruire informațional este plasată într-un nou cadru conceptual cel al cognitivismului și al procesării informației care postulează o analogie: creier-calculator.

Se referă la un sistem didactic ce corelează procesarea informației cu comunicarea situat într-un câmp semantic specific unei psihologii care să reconstituie în jurul conceptului de cogniție, văzută ca o activitate de construcție a cunoașterii individuale prin procesarea de informații și produsele acestei activități.



**Fig. 5.4. Caracteristicile modelului de instruire informațional**

*Modelul de instruire informațional sau programat* reprezintă un sistem instructiv care se bazează pe ideea că formabilii pot învăța eficient prin intermediul unei structuri bine definite, care împarte materia ce urmează a fi învățată în unități mai mici și permite progresul individual, ritmat de cel ce învață. Propunem în continuare o serie de caracteristici cheie ale sistemului de instruire programată:

- *structurare în unități*: conținutul educațional este împărțit în unități sau module mai mici, fiecare abordând un anumit aspect al subiectului. Aceasta permite organizarea și secvențierea clară a materialelor.
- *secvențiere progresivă*: formabilii avansează prin conținutul instruirii într-o manieră progresivă și secvențială. Trecerea de la o unitate la alta este adesea condiționată de înțelegerea și succesul în unitatea anterioară.
- *feedback imediat*: formabilii primesc feedback imediat cu privire la performanțele lor. Aceasta poate implica exerciții

practice, teste sau alte evaluări care permit verificarea achizițiilor dobândite.

- *autodirijare*: un aspect important al instruirii programate este autoinstruirea. Formabilii pot progresa în ritmul propriu, având libertatea de a reveni și de a relua materialele pentru a asigura înțelegerea completă.
- *individualizare*: sistemul de instruire programată permite individualizarea instruirii. Fiecare educabil poate să-și adapteze ritmul de învățare la propriul său nivel de înțelegere și abilități.
- *claritatea obiectivelor*: obiectivele de învățare sunt definite clar și pot fi evaluate în mod obiectiv. Aceasta contribuie la stabilirea așteptărilor și la măsurarea progresului.
- *utilizarea tehnologiei*: inițial, instruirea programată s-a bazat pe materiale tipărite, dar odată cu evoluția tehnologiei, a început să includă și resurse digitale, precum software interactiv, module e-learning și alte instrumente tehnologice.
- *adaptabilitate*: modelul de instruire programată poate fi adaptat pentru a se potrivi cu diferite nevoi și contexte educaționale, de la învățarea individuală la instruirea în grup sau la distanță.
- *repetiție și consolidare*: modelul încurajează repetiția și consolidarea informațiilor. Formabilii au posibilitatea de a reveni la materiale anterioare pentru a-și consolida cunoștințele și a asigura retentarea informațiilor.

- *eficiență temporală*: instruirea programată poate fi eficientă în gestionarea timpului și resurselor, deoarece permite flexibilitate în învățare și poate fi adaptată la nevoile individuale ale formabililor.

Sistemul de instruire programată oferă un cadru structurat și individualizat, permițând educabililor să-și gestioneze propria învățare într-un mod eficient și automonitorizat.

Așadar, sistemele procesuale de instruire oferă oportunități valorice pentru realizarea practică a prevederilor conceptului Educației centrate pe formabil.



### *Activități de învățare în cadrul orelor de curs*

#### ○ **FÎT 1.**

Sarcină didactică:

1. *Studiu de caz*: „O profesoară își propune să aplice o strategie de predare-învățare centrată pe formabil, care implică învățarea prin descoperire, dar formabilii ei sunt foarte nesiguri pe sine și se simt mai confortabil când primesc informații, materiale clare, detaliate și procesate de formator.”
  - Cum ar trebui să procedeze cadrul didactic?
  - Să continue să insiste pe strategia învățării prin descoperire, chiar dacă educabilii sunt puțin sceptici, dezorientați, nesiguri și puțin motivați?

- Să treacă la o abordare mai tradițională, care să le ofere formabililor mai multe indicații și să-i ajute să se simtă mai siguri?



### *Activități de învățare în cadrul orelor practice/ seminare*

#### ○ **FÎT 2.**

Elaborați individual o strategie de învățare ilustrată prin conspect de reper, schemă generalizatoare, exemplificare etc. (învățarea profundă va fi demonstrată prin explicarea esenței strategiei elaborate colegilor din grupul de lucru) precum și a căilor de învățare și comportamentelor indispensabile ale formabililor în orice context de învățare pentru ca acestea să favorizeze autoactualizarea achizițiilor deținute și prestarea de competențe.

- Prezentați informația colegilor de grupă.
- Descrieți strategia de învățare adoptată.
- Evaluați în grup eficiența strategiei de învățare adoptate.

#### ○ **FÎT 3.**

Sarcină didactică:

1. Descrieți esența sistemelor procesuale de instruire.
2. Evaluați potențialul modelelor/sistemelor procesuale de instruire în realizarea prevederilor conceptului *Educației centrate pe formabil*, în deținerea finalităților educaționale prevăzute la diferite discipline de studiu.



3. Prezentați rezultatele obținute în urma analizei, sintezei și comparației critice a propriilor viziuni în tabelului propus mai jos:

**Tabelul 5.4. Potențialul modelelor/sistemelor moderne (procesuale) de instruire în realizarea prevederilor conceptului ECF**

*Notă:* Fiecare formabil realizează sarcina conform condițiilor enunțate mai sus pentru un model procesual de instruire.

Esența Modelelor/ sistemelor moderne (procesuale) de instruire	Caracteristici principale ale Modelelor/ sistemelor moderne (procesuale) de instruire	Oportunități pentru centrarea pe formabil	Riscuri posibile	Finalitățile deținute la disciplina de studiu	Finalități în dezvoltarea personală

*Notă:* Fiecare student realizează sarcina conform condițiilor enunțate mai sus pentru un model procesual de instruire.

○ **FÎT 4.**

Elucidați esența acțiunilor pedagogului în cadrul lecției la care se aplică strategii comunicaționale/ acționale/ interacționale/ informaționale:

- Identificați și prioritizați acțiunile specifice ale formatorului axate pe implementarea prevederilor conceptului *Educației centrate pe subiect*.
- Stabiliți împreună cu colegii potențialele acțiuni și schimbări ale formabililor ce se vor produce în urma utilizării strategiilor comunicaționale/ acționale/

interacționale/ informaționale. Discutați despre experiențele și confruntările întâlnite de colegii care au parcurs o schimbare similară.

○ **FÎT 5.**

Sarcină didactică:

*Tehnica: Interviuul în 3 trepte*

Realizați un interviu în 3 trepte cu subiectul: *Impactul strategiilor de predare - învățare centrate pe subiectul care învață asupra reușitei/progresului personal al acestuia*. Pentru început luați cunoștință cu esența tehnicii: *Interviuul în 3 trepte*.

*Notă:* Designul tehnicii Interviuul în 3 trepte îl găsiți în anexa 4.

○ **FÎT 6.**

Sarcină didactică:

1. Planificați o serie de acțiuni pentru obținerea progresului propriu în activitatea de învățare, luați în calcul avantajele și limitele sistemelor moderne (procesuale) de instruire și determinați care sunt cele mai pertinente modele pentru obiectivele preconizate.

*Sugestii pentru realizarea sarcinii:*

- 1) Stabiliți obiective elocvente în vederea obținerii progresului propriu în activitatea de învățare: Acest lucru vă va ajuta să selectați cele mai pertinente sisteme procesuale de instruire;
- 2) Analizați eventualele blocaje și modalitățile de depășire a acestora.
- 3) Identificați cele mai pertinente sisteme procesuale de instruire pentru obiectivele de învățare stabilite;

- 4) Planificați o serie de acțiuni care să vizeze obținerea progresului în activitatea proprie de învățare. Acest lucru poate include selectarea materialelor didactice adecvate, planificarea activităților și evaluarea progresului formabililor etc.
- 5) Analizați eventualele rezultate înregistrate și ajustați planul de acțiuni elaborat, astfel, încât să creeze contexte de obținere a progresului în activitatea proprie de învățare.

În final, este important să colaborezi cu colegii pentru a identifica cele mai bune modele procesuale de instruire pentru obiectivele de învățare scontate și pentru a face schimb de idei și experiențe.

○ **FÎT 7.**

Sarcină didactică:

Analizați comparativ strategiile de predare-învățare tradiționale și strategiile de predare-învățare descendente din sistemele moderne (procesuale) de instruire, raportându-vă la criteriile precizate în tabelul propus:

**Tabelul 5.5. Esența strategiilor de predare-învățare tradiționale versus strategiile de predare-învățare descendente din sistemele moderne (procesuale) de instruire**

<i>Criterii de analiză</i>	<i>Strategii de predare - învățare tradiționale</i>	<i>Strategii de predare - învățare descendente din sistemele moderne (procesuale) de instruire</i>
Rolul formatorului		
Rolul formabilului		

Relația formator-formabil, formabil-formabil		
Particularități ale învățării		
Comunicarea didactică		
Modul de realizare a feedback-ului		
Evaluarea		

○ **FÎT 8.**

✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos la acest item:*

Sarcini didactice:

1. Generalizați într-o discuție PANEL cu privire la *Proceduri de implementare a modelelor/sistemelor moderne (procesuale) de instruire în educația centrată pe subiect*. Se identifică 2-3 experți, care se așază în fața grupului și răspund la întrebările adresate de colegi. Se va insista asupra întrebărilor analitice, evaluative, interpretative etc..

2. *Joc de rol „Optimiști - Pesimiști”*

Deduceți prin intermediul jocului de rol care sunt avantajele și dezavantajele utilizării modelelor/sisteme moderne (procesuale) de instruire în realizarea praxiologică a conceptului *Educație centrată pe subiect* pentru formabil, cât și pentru formator.

*Notă: Designul Jocului de rol „Optimiști - Pesimiști” îl găsiți în anexa 5.*



## *Activități de învățare în context autentic/activități de învățare autonomă*

### ○ **FÎT 9.**

Sarcini didactice:

1. Realizați o reflecție personală asupra dimensiunilor și factorilor forte ce caracterizează strategiile de predare-învățare centrată pe subiect și care sunt binevenite a fi luate în calcul atunci când demarăm proiectarea și valorificarea acestora.
2. Specificați orientările cognitiv – constructiviste concrete în fiecare dintre modelele/sistemele moderne (procesuale) studiate. Argumentați răspunsul!

### ○ **FÎT 10.**

- ✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos la acest item:*

Sarcini didactice:

1. Identificați modalități inovative de eficientizare a învățării independente pentru formabili în dependență de sistemul procesual de instruire ales independent și propuneți modalități de reintegrare în viața proprie, în baza condițiilor dictate de noua perspectivă, dar și în viitoarea activitate profesională.
2. Reflectați (sub forma unui eseu), de pe poziția viitorului pedagog practician, necesitatea cunoașterii diverselor perspective de abordare a procesului de învățământ

prefigurate în modelele procesuale de instruire. Care dintre aceste sisteme (modele) procesuale considerați că răspunde mai bine nevoilor actuale ale învățământului? Argumentați răspunsul!



### *Referințe bibliografice*

1. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Motivația studenților pentru activitatea de învățare independentă. În: *Materialele conferinței naționale cu participare internațională: Conferința Republicană a cadrelor didactice*, vol. 6. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 175-182. ISBN 978-9975-76-387-5.
2. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Collegium: Polirom, 2008, 400 p. ISBN 978-973-46-1016-7.
3. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SADOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
4. Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, ediția a II-A, 1998. 1192 p.
5. GUȚU, VL. ș.a. Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2009. 134 p.
6. IONESCU, M., BOCOȘ, M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45, 2009. 369 p. ISBN 978-973-47-0556-6.
7. JOIȚA, E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții –

- viitori profesori. [citat: 12.02.2023]. Disponibil: [http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20\\_si\\_alternativa\\_constructivistista\\_a\\_instruirii.pdf](http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20_si_alternativa_constructivistista_a_instruirii.pdf)
8. JOIȚĂ E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Educația XXI. București: Ed. Aramis, 2006.
  9. LAROUSSE. Marele dicționar al psihologiei. Trad. Ardeleanu A., Dorneanu S. ș.a. București: Ed. Trei, 2006. 1358p. ISBN 978-973-707-099-9.
  10. MANOLESCU, M. Elemente structurale ale curriculumului școlar. Semnificații și interacțiuni. Aplicații. Iași: Polirom, 2008, 193 p.
  11. MASARI, G., SEGHEDEIN, E. Teoria și practica instruirii și a evaluării. Performantica, 2012.
  12. Metode și tehnici de învățare prin colaborare (interactive) – Interviu în trei trepte. [citat 14.03.2023]. Disponibil: <https://innerspacejournal.wordpress.com/2012/10/31/metode-si-tehnici-de-invatare-prin-colaborare-interactive-interviul-in-trei-trepte/>.
  13. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015, 314 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
  14. NOVEANU, E. Probleme de tehnologie didactică. Caiete de pedagogie modernă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
  15. OPREA, C.L. Strategii didactice interactive. Editura Didactică și Pedagogică: București, 2006, 303 p. ISBN 978-973-30-1506-2.

16. REPEȘCO, G. Învățarea transformativă - resursă valorică pentru exersarea gândirii independente a formabililor În: *Revista științifică, categoria B: Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 2 (28), Chișinău, 2022, pp. 98-106. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v28i2.98-106>.
17. REPEȘCO, G. Pertinența strategiilor de monitorizare a diferitor tipuri de învățare în dezvoltarea gândirii independente la adolescenții din mediul academic. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Educația în fața noilor provocări”*. Chișinău, 2021, vol. II, pp. 85-92. ISBN 978-9975-76-373-8.
18. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDIT, K.S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Ghidul IV. citat [23.01.2023]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>.
19. ХУТОРСКОЙ, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех поразному? Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.



## Unitatea de învățare 6. Strategii de evaluare din perspectiva conceptului: *Educație centrată pe formabil*

*Unități de conținut:*



- 6.1. Evaluarea: esență, operații, funcții
- 6.2. Evaluarea în cheia conceptului *Educație centrată pe subiect/formabil*
  - 6.2.1. Principalele caracteristici ale evaluării centrate pe subiect/formabil
  - 6.2.2. Tipologia evaluării
  - 6.2.3. Metode de evaluare
  - 6.2.4. Modalități de realizare a autoevaluării din perspectiva *Educației centrate pe subiect/formabil*.

*Finalități acționale*

Studentii vor fi capabili să:



- explice specificul evaluării din perspectiva conceptului *Educației centrate pe cel ce învață*;
- emită judecăți de valoare vizavi de problema evaluării/autoevaluării/ evaluării reciproce din perspectiva conceptului *Educației centrate pe subiect/formabil*;
- identifice funcțiile și operațiile evaluării centrate pe subiect/formabil;
- proiecteze secvențe didactice în cheia conceptului educației centrate pe subiect;

- expună cele mai elocvente modalități de realizare a evaluării/autoevaluării centrate pe subiect/formabil.
- deducă avantajele evaluării din perspectiva conceptului *Educației centrate pe subiect* pentru formabil și formator;
- simuleze secvențe ale demersurilor educaționale elaborate în baza conceptului *Educației centrate pe subiect/formabil*;
- elaboreze grile de evaluare cu criterii și descriptori de performanță elocvenți.



### *Suport informativ*

#### **6.1. Evaluarea: esență, operații, funcții**

Evaluarea în educație este un proces sistematic de colectare, interpretare și utilizare a informațiilor relevante pentru a evalua performanța elevilor în ceea ce privește cunoștințele, abilitățile, atitudinile și competențele dobândite într-un anumit domeniu de studiu. Scopul principal al evaluării în educație este să ofere feedback și să furnizeze informații utile pentru eficientizarea procesului de învățare și predare.

Operațiile executate în timpul evaluării sunt:

- Măsurare
- Apreciere
- Decizie

*Măsurarea* ca și operație a evaluării se referă la procesul de colectare și cuantificare a datelor referitoare la performanța sau caracteristicile evaluate. Aceasta implică utilizarea instrumentelor și a metodelor specifice pentru a obține informații cantitative care să reflecte nivelul de cunoștințe, abilități, atitudini, dar și competențe sau calități ale unei persoane sau a unui obiect de evaluare.

*Aprecierea* constă în analizarea și interpretarea datelor măsurate pentru a emite o judecată de valoare sau o evaluare calitativă a performanței sau a calității evaluate. În timpul acestei etape, evaluarea trece dincolo de simpla cuantificare și începe să atribuie semnificație rezultatelor obținute. Se iau în considerare aspecte calitative, cum ar fi relevanța și eficacitatea, pentru a obține o înțelegere mai profundă a obiectului evaluării.

*Decizia* reprezintă etapa în care, pe baza măsurătorilor și aprecierilor făcute, se iau decizii cu privire la rezultatele învățării. Aceasta poate include luarea deciziei de a avansa sau nu un elev la un nivel de învățământ superior, de a implementa schimbări într-un program educațional sau de a recunoaște sau nu atingerea obiectivelor propuse. Deciziile rezultate din evaluare pot avea un impact semnificativ asupra direcției ulterioare a procesului de învățare sau a altor aspecte ale domeniului evaluat.

Împreună, aceste trei operațiuni - măsurare, apreciere și decizie - constituie un cadru integrat care asigură procesul eficient și relevant al evaluării.

Evaluarea în educație îndeplinește mai multe *funcții esențiale*, având un impact semnificativ asupra procesului de învățare și predare. În continuare prezentăm principalele funcții ale evaluării în contextul educației:

- De diagnosticare, constatare, control a realizării învățării și a eficienței activității didactice
- Motivațională, educativă
- Prognostică
- De reglare a activității de predare – învățare
- De selecție și clasificare a elevilor pe categorii.

*Funcția de diagnosticare* – funcția de diagnosticare a evaluării are rolul de a identifica punctele forte și punctele slabe ale elevilor în procesul de învățare. Aici, evaluarea realizează diagnosticarea nevoilor specifice ale elevilor și oferă informații esențiale pentru adaptarea strategiilor de predare și a intervențiilor personalizate.

*Funcția de constatare* - funcția de constatare a evaluării se concentrează pe observarea și înregistrarea rezultatelor și progresului învățării. Aceasta urmărește să ofere o imagine realistă și obiectivă a performanțelor elevilor într-un anumit moment, fără a implica neapărat evaluarea calitativă. Constatarea poate furniza informații utile pentru adaptarea continuă a tehnologiilor de predare.

*Funcția de control a realizării învățării și a eficienței activității didactice* - funcția dată are ca scop monitorizarea continuă a progresului elevilor și a eficienței activității

didactice. Aceasta oferă informații care pot fi utilizate pentru ajustarea și îmbunătățirea procesului de predare-învățare, asigurându-se că obiectivele și standardele sunt atinse.

*Funcția motivațională și educativă* - evaluarea poate îndeplini o funcție motivatoare și educativă prin furnizarea de feedback constructiv și orientări pentru elevi. Aceasta încurajează angajamentul și dorința de învățare, stimulând elevii să-și îmbunătățească performanța și să-și dezvolte abilitățile.

*Funcția prognostică* - funcția prognostică a evaluării se referă la capacitatea de a face previziuni cu privire la viitoarea performanță a elevilor. Aceasta oferă indicii asupra direcției în care se îndreaptă progresul lor și poate contribui la elaborarea strategiilor pentru îmbunătățirea performanței viitoare.

*Funcția de reglare a activității de predare-învățare* - evaluarea joacă un rol esențial în reglarea procesului de predare-învățare. Informațiile obținute din evaluare pot determina ajustări imediate sau pe termen lung în strategiile pedagogice pentru a asigura o instruire mai eficientă și adaptată nevoilor elevilor.

*Funcția de selecție și clasificare a elevilor pe categorii* - această funcție implică selecția și clasificarea elevilor în dependență de performanță sau aptitudini. Este adesea utilizată în procesul de admitere la niveluri de învățământ superioare sau pentru a identifica și susține elevii dotați în anumite domenii.

În concluzie, evaluarea reprezintă un pilon fundamental al procesului de învățământ, având un impact semnificativ

asupra elevilor, profesorilor și a întregului proces de învățământ.

## **6.2. Evaluarea în cheia conceptului *Educație centrată pe subiect/formabil***

### **6.2.1. Principalele caracteristici ale evaluării centrate pe subiect/formabil**

Evaluarea în cheia conceptului centrării pe formabil înregistrează anumite particularități. Strategia de evaluare vizează o acțiune decompozabilă într-o suită de operații-decizii, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare de evaluare, pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapele anterioare.

Strategia evaluativă este un demers prealabil și orientativ menit să ofere *perspectiva* din care va fi concepută evaluarea. Aceasta va avea, deci, un rol esențial în emiterea judecăților de valoare privind procesul și rezultatele învățării de către formabili.

Perspectiva actuală din care se realizează azi evaluarea este *asigurarea reușitei elevilor*. Demersul strategic al oricărei evaluări educaționale presupune:

- stabilirea beneficiarilor evaluării
- stabilirea agenților evaluării (cine va face evaluarea)
- justificarea evaluării respective (de ce este necesară)
- stabilirea obiectivelor/ intențiilor evaluării
- compatibilizarea manierei intrinseci de evaluare cu modul/tipul de predare-învățare prealabile

- identificarea constrângerilor
- stabilirea obiectului evaluării sau a naturii informațiilor ce se doresc a se obține
- estimarea realistă prealabilă a eventualei rezistențe a celor ce vor fi evaluați
- asigurarea/procurarea/elaborarea instrumentelor de evaluare, atât a celor standardizate dar și a celor construite
- plasarea optimă în timp a debutului evaluării și stabilirea duratei acesteia
- exprimarea opțiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor evaluării, în funcție de intenții (pentru clarificare, pentru conformare pentru comparare)
- stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/concluziilor evaluării care trebuie materializate în decizii post-evaluative de recuperare/progres/schimbare etc.

Focalizarea nu doar pe rezultat, ci prioritar pe proces, pe diagnosticare și ghidare – acestea ar trebui să constituie dezideratul unei evaluări centrate pe formabil. În vederea unei evaluări cât mai adecvate, ar fi oportun ca profesorul să utilizeze metode/ instrumente axate pe evaluarea procesului – ne interesează nu doar ce a realizat educabilul (produsul), dar mai cu seamă cum a fost acesta realizat, cum a ajuns educabilul la această performanță. Stabilirea unor relații de parteneriat formator-formabil, autoevaluarea de către pedagog la fiecare oră, și nu de la caz la caz, ar contribui la asigurarea calității orei în ansamblu.

Ar fi oportun ca atunci când pedagogul proiectează evaluarea să mediteze mai mult asupra prognozării finalităților curente și finale.

Evaluarea centrată pe subiect prezintă, în așa fel, un demers interactiv: cadrul didactic nu se limitează la înregistrarea succesului/insuccesului educabilului, ci îi acordă ajutor pedagogic imediat, dacă e cazul individualizat și diferențiat, iar formabilul, în baza rezultatelor autoevaluării curente, se implică efectiv în reglarea propriei activități de învățare.

**Tabelul 6.1. Sugestii pro și contra la subiectul:**

**Evaluarea centrată pe cel ce învață**

Pro	Contra
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educația centrată pe subiect/formabil încurajează formabilii să devină autonomi/independenți în gândire și să își dezvolte capacitatea de a-și stabili obiective și de a-și evalua propriul progres. Aceasta este o abilitate importantă pentru viața de adult și pentru a fi capabil să-și îndeplinească obiectivele personale și profesionale.</li> <li>✓ Evaluarea centrată pe subiect/formabil poate oferi oportunitatea de a personaliza procesul de învățare pentru fiecare formabil și de a încuraja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elevii nu au o experiență suficientă în a-și stabili propriile obiective de învățare și a-și evalua propriul progres, acest moment poate duce la frustrare și dezamăgire.</li> <li>✓ Evaluarea centrată pe subiect/ formabil poate fi uneori subiectivă și poate duce la discreții între formabili și formatori în ceea ce privește evaluarea.</li> <li>✓ Evaluarea din perspectiva conceptului</li> </ul>



<p>diversitatea de abordări în procesul de învățare.</p> <p>✓ Prin evaluarea centrată pe subiect/ formabil, formatorii pot obține o mai mare înțelegere a nevoilor individuale ale formabililor și pot oferi feedback mai specific și relevant pentru fiecare formabil.</p>	<p><i>Educației centrate pe subiect/ formabil</i> poate fi dificilă de gestionat pentru formatori, deoarece nu există criterii clare și obiective pentru evaluare și este posibil să nu fie suficient de transparentă și echitabilă pentru toți formabilii.</p>
---	---

Considerăm relevant pentru evaluarea din perspectiva conceptului ECF cunoașterea potențialităților diferitor categorii de evaluare pentru evaluarea individualizată a formabililor. În această ordine de idei propunem în continuare clasificarea strategiilor evaluative.

### 6.2.2. Tipologia evaluării

Clasificarea tipurilor de evaluare în literatura de specialitate se poate realiza după numeroase criterii. Una din clasificări identificate reduce demersul evaluativ la gruparea lor în cupluri polare cum ar fi:

- evaluare de proces/ evaluare de produs
- evaluare criterială/ evaluare normativă
- evaluare holistică (globală) / evaluare analitică
- evaluare frontală/ evaluare personalizată
- evaluare formală/evaluare informală, etc.

O altă clasificare este cea prezentată de cercetătorul S. Panțuru:

1. Din punct de vedere al situațiilor de evaluare, deosebim:
  - *evaluare realizată în circumstanțe obișnuite* (bazată pe observarea elevilor sau pe evaluări de feed-back operațional pe parcursul desfășurării activității didactice);
  - *evaluare specifică* (bazată pe crearea unui context specific, când și elevii și profesorul conștientizează demersul evaluativ – aplicarea probelor de evaluare).
2. Din punct de vedere al funcției dominante pe care evaluarea o îndeplinește, vom distinge:
  - evaluare constatativă
  - evaluare diagnostică
  - evaluare predictivă /prognostică
3. Din perspectiva dimensiunii secvenței de activitate ale cărei rezultate sunt evaluate:
  - evaluare de bilanț
  - evaluare dinamică
  - evaluare formativă
4. Din punct de vedere al autorului evaluării în raport cu cel ce se instruește:
  - heteroevaluare
  - autoevaluare
5. Din punct de vedere al autorului evaluării în raport cu cel ce face instruirea:
  - evaluare internă (realizată de profesor cu elevii cu care a lucrat)

- evaluare externă (realizate de alte persoane din alte instituții/ alți profesori decât cei ce au instruit elevii)

6. După timpul de integrare a acțiunilor evaluative în actul didactic:

- evaluarea inițială
- evaluare pe parcursul procesului de instruire
- evaluare finală

Ultima clasificare a tipurilor de evaluare este cea mai răspândită în practica educațională. Elucidăm în continuare potențialitățile fiecărui tip în evaluarea centrată pe formabil.

### **1. Evaluarea inițială**

- se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, capitol, lecție)
- este necesară datorită eterogenității achizițiilor elevilor
- constituie o condiție pentru reușita activității
- asigură continuitatea în asimilarea unui ansamblu de valori
- funcții îndeplinite: diagnostică și prognostică

### **2. Evaluarea pe parcurs/ dinamică** cuprinde două aspecte:

#### *a. evaluarea cumulativă sau sumativă*

- se realizează prin verificări punctuale pe parcursul programului încheiată cu o evaluare globală la sfârșitul unor segmente de activități relative mari (semestru/an de studii/ ciclu de studii)
- se limitează la constatarea reușitei/ nereușitei
- are efecte slabe pentru reglarea programului
- sondajele au o fidelitate redusă
- îndeplinește funcții de: verificare a rezultatelor finale și de comunicare în exterior a rezultatelor

*b. evaluarea formativă sau continuă*

- se efectuează continuu, pe secvențe mici, vizând nu numai produsul învățării ci și procesul
- evaluează progresul fiecărui formabil
- are efecte de reglare atât asupra învățării cât și asupra întregului proces didactic
- pentru a-și îndeplini funcția formativă, evaluarea trebuie să fie: *continuă, analitică și completă, aprecierea rezultatelor să se facă în raport cu obiectivele instruirii și nu cu rezultatele altor formabili.*

**3. Evaluarea finală**

- este retrospectivă în raport cu programul de formare, intervenind la încheierea acestuia
- este sintetică, globală, în comparație cu evaluările realizate pe parcursul programului
- operează un sondaj în conținuturi
- funcții: de certificare, de ierarhizare și selecție, funcția de diagnostică și prognoză.

Reforma sistemului de evaluare face parte din reforma sistemului de învățământ care vizează schimbări fundamentale în orientare, conținuturi, și structură [3]. Toate aceste schimbări nu pot fi încununate de succes fără o reformă corespunzătoare a sistemului de evaluare.

Schimbările produse în sistemul de evaluare vizează atât strategiile, metodele, probele de evaluare cât și criteriile și concepția pedagogică care stă la baza evaluării.

Esența reformei constă în aceea că, nu se mai pune accentul pe evaluarea cunoștințelor ci pe evaluarea

competențelor (în acord cu reforma curriculară care pune în centru formarea competențelor).

Competențele sunt raportate la anumite standarde, care fac evaluarea mai transparentă și mai obiectivă.

**Standardele de evaluare** [10, p.24-25], prezintă următoarele caracteristici:

- exprimă ceea ce elevul știe și este capabil să facă
- sunt înscrise pe niveluri de performanță minimă sau pe niveluri de dificultate.

Actualmente se optează pentru elaborarea standardelor de evaluare, raportate la standardele de învățare și la unitățile de competență prevăzute în curricula, pe două niveluri de performanță: minimală și maximală.

Standardele sunt necesare deoarece:

- asigură egalitatea șanselor la educație
- monitorizează calitatea educației

*Standardele constituie repere care permit compararea rezultatelor obținute cu așteptările formulate. Spre deosebire de obiective, care exprimă așteptările noastre în raport cu rezultatele învățării, standardele reprezintă ținte obligatoriu de atins. În absența achizițiilor formulate de standarde, elevul nu poate trece la următoarele secvențe de instruire, altfel, grație evaluării pe baza standardelor, putem conchide cât din curriculum intenționat a fost atins.*

- susțin reforma în învățământ, examinarea presupune măsurarea performanței în raport cu standardele acceptate
- transparența evaluării și varietatea abordărilor metodologice.

*Dacă așteptările sunt transparente (definite și făcute publice prin standarde), atunci profesorii și elevii au o mare libertate de a alege căi particulare care să conducă la deținerea respectivelor competențe.*

- oferă sprijin recuperatoriu elevilor care nu ating achizițiile așteptate formulate în standarde
- se pot realiza comparații internaționale.

Locul standardelor în sistemul curricular:

- asigură conexiunea între curriculum și evaluare
- pe baza lor vor fi elaborate niveluri de performanță, precum și itemii necesari probelor de evaluare
- vor fi realizate pe obiect de studiu și pe treaptă de școlaritate

### **6.2.3. Metode de evaluare**

#### ***a. Metode tradiționale***

- probe orale
- probe scrise
- probe practice

În cadrul fiecărei categorii există atât avantaje cât și dezavantaje. Metodele tradiționale evaluează mai mult cunoștințele, produsul învățării și mai puțin atitudini sau trăsături de personalitate și procesele implicate în realizarea produselor.

De obicei **examinarea/evaluarea orală** se realizează ca verificare curentă și parțială. Ea evaluează ce știe și ce știe să facă elevul în legătură cu o temă, exprimate prin abilitățile verbal-orale.

Se realizează pe parcursul programului de învățământ, dar și la sfârșitul acestuia în cadrul examenelor.

Se poate realiza sub următoarele forme:

- conversația de verificare
- interviul
- verificarea realizată pe baza unui suport vizual
- verificarea orală cu acordarea unui timp de pregătire a răspunsurilor
- redarea (repovestirea) unui conținut, ansamblu de informații, evenimente, fapte, situații, prezentate oral, în scris sau înregistrat fonetic
- citirea unor dialoguri incomplete și completarea acestora încât să dobândească sensul adecvat.

*Avantaje:*

- este un mijloc util și eficace de verificare operativă și punctuală
- se integrează firesc în demersul de instruire și asigură feedback-ul operațional; elevii percep momentele de verificare ca demersuri firești ale proceselor de instruire
- permite evaluarea mai multor aspecte ale performanțelor decât alte metode (modul de exprimare, logica expunerii, spontaneitatea dicției, calitatea comunicării etc.)
- îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală directă și îi ajută pe hiperemotivi să-și învingă timiditatea
- favorizează dirijarea elevilor către răspunsul corect
- permite tratarea diferențiată a elevilor

- are valoare motivațională imediată, mai ales în condițiile în care formabilul are succes și nota este însoțită de remarci din partea formatorului.

*Limite:*

- verificările orale au o validitate redusă datorită imposibilității asigurării condițiilor egale
- verificările orală operează un sondaj atât printre elevi cât și în conținuturile predate
- evaluarea este afectată de diferite circumstanțe (oboseală, neatenție etc.)
- evaluare orală este cronofagă (consumatoare de timp).

*Modalități de optimizare:*

- utilizarea împreună cu alte metode de evaluare
- elaborarea și utilizarea unor scheme de cotare răspunsurilor
- elaborarea unor liste de descriptori de performanță, cu ajutorul cărora pot fi departajate mai exact nivelurile performanțelor elevilor
- necesitatea pregătirii profesorului în calitate sa de evaluator.

***Examinarea prin probe scrise:***

- sunt la fel de frecvent utilizate ca și probele orale, la aproape toate disciplinele și la toate nivelurile de învățământ
- se utilizează sub forma probelor scrise curente, cu



durată scurtă (extemporalele) , probelor de evaluare periodică sau a probelor finale, de bilanț

- îndeplinește o funcție diagnostică și corectivă pentru profesor și funcție informativ-diagnostic-formativă pentru elevi, înștiințându-l la ce distanță se află performanțele lor față de ce se așteaptă de la ei.

#### *Avantaje:*

- permit verificarea unor capacități de analiză-sinteză, tratarea coerentă unui subiect, elaborarea unui răspuns mai cuprinzător, rezolvarea unor probe sau alt gen de sarcini mai ample și mai complexe.
- se asigură identitatea temei pentru toți elevii, a condițiilor de timp și de examinare, a evaluării pe baza acelorași criterii. De aici rezultă și o valoare mai mare a funcției diagnostice și prognostice.
- prezintă un grad mai mare de fiabilitate, permițând reexaminarea lucrării
- sunt mai rentabile privind timpul.

#### *Dezavantaje:*

- adesea operează un sondaj în învățare
- nu permit direcționarea elevilor spre răspunsurile corecte
- întărirea răspunsului nu este imediată

#### *Modalități de optimizare:*

Acestea țin mai ales de elaborarea probei cât și de aplicarea și evaluarea ei.

### *Examinarea practică:*

- sunt folosite pentru verificarea și evaluarea capacităților elevilor de a aplica cunoștințele în practică, cât și gradul de deținere a priceperilor și deprinderilor formate anterior.
- constau în confecționarea unor obiecte sau aparate, executarea unor experiențe sau lucrări experimentale, a lucrărilor în atelier, jocuri de rol, disecții etc.
- îndeplinește funcțiile constatativă, diagnostică și prognostică supra competențelor acțional-practice ale elevilor.

### *Metode alternative/complementare*

Încearcă să diminueze limitele metodelor tradiționale. Principalele metode complementare de evaluare, al căror potențial formativ susține individualizarea actului educațional prin sprijinul acordat elevului sunt:

- observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor;
- investigația;
- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea.

Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor în timpul activității didactice este o tehnică de evaluare care furnizează profesorului o serie de informații utile, diverse și complete, greu de obținut altfel prin metode tradiționale de evaluare.

Constă în investigarea sistematică, pe baza unui plan dinainte elaborat și cu ajutorul unor instrumente adecvate, a acțiunilor și interacțiunilor, a evenimentelor, a relațiilor și a proceselor dintr-un câmp social dat.

Pentru înregistrarea informațiilor profesorul are la îndemână trei modalități:

- fișa de evaluare
- scala de clasificare
- lista de control / verificare

Investigația: oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite în situații noi și variate:

- reprezintă o situație complicată ce nu are o rezolvare simplă
- începe, se desfășoară și se termină în clasă
- poate fi individuală sau de grup

Proiectul este activitatea mai amplă decât investigația care începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii (eventual și prin începerea rezolvării acesteia), se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul) și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și dacă este cazul, a produsului realizat. Proiectul poate fi individual sau de grup. Subiectul proiectului va fi ales de către profesor sau elevi.

### *Portofoliul*

Utilizarea portofoliului ca metodă complementară de evaluare se impune din ce în ce mai mult atenției și interesului profesorilor în practica școlară curentă

El include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare (probe orale, scrise, practice, observare sistematică a activității și comportamentului elevului, proiect, autoevaluare), precum și prin sarcini specifice fiecărei discipline. Portofoliul reprezintă „cartea de vizită,, a elevului, urmărindu-i progresul de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul și chiar de la un ciclu de învățământ la altul.

A. Stoica subliniază faptul că „mulți specialiști în educație sunt convinși că o învățare eficientă și o evaluare autentică se produc ca o consecință a acumulării continue de produse în portofoliul elevilor” [10, pag. 131].

Pentru a susține afirmația de mai sus redăm mai jos comparația dintre portofoliu și testul scris, comparație realizată de W. Popham [apud 9; 10, p.131].

**Tabelul 6.2. Caracteristici comparative dintre portofoliu și testul scris (după W. Popham)**

Portofoliul	Testul
<ul style="list-style-type: none"> <li>– angajează elevii în evaluarea programului propriu și furnizează un feed-back formativ;</li> <li>– măsoară achizițiile fiecărui elev, dar permite și evaluarea diferențelor dintre elevi;</li> <li>– reprezintă o modalitate colaborativă de evaluare;</li> <li>– unul din scopuri este autoevaluarea;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– elevii primesc note, cu puține explicații din partea profesorului;</li> <li>– evaluează toți elevii în aceeași manieră;</li> <li>– evaluarea nu este colaborativă;</li> <li>– autoevaluarea nu reprezintă un scop;</li> <li>– evaluează doar achizițiile;</li> <li>– separă evaluarea de predare</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– evaluează achizițiile, efortul și atitudinea;</li> <li>– realizează o legătură foarte bună;</li> <li>– între predare-învățare-evaluare.</li> </ul>	<p>și învățare.</p>
---	---------------------

Un alt element esențial portofoliului de care trebuie să se țină cont în elaborarea acestuia este contextul.

- Vârsta elevilor;
- Specificul disciplinei;
- Nevoile, abilitățile și interesele elevilor etc.

Toate aceste variabile pot induce diferențe semnificative care personalizează modul de concepere și realizare a portofoliului.

Proiectarea portofoliului include, în fapt, atât scopul, cât și contextul, elemente al căror rol a fost deja menționat. Probabil cea mai importantă decizie în proiectarea portofoliului este cea care vizează conținutul său (identificarea elementelor reprezentative pentru activitățile desfășurate de elev) care poate fi concretizat, spre exemplu, în:

- Selecții din teme pentru acasă ale elevului;
- Calendarul lunar de activitate;
- Notițele din clasă;
- Rapoarte de laborator;
- Lucrări de cercetare;
- Casete video conținând prezentări orale ale elevului, situații de învățare în grup etc.

O altă decizie importantă în cadrul proiectării este legată de:

- Cât de multe astfel de „eșantioane” ale activității elevului trebuie să conțină portofoliul;
- Cum să fie ele organizate;
- Cine decide selecția lor (o posibilitate poate fi: profesorul descrie cerințele de conținut ale portofoliului, iar elevul selectează probele pe care le consideră reprezentative).

Este important ca întregul conținut al portofoliului să fie raportat la anumite cerințe-standard clar formulate în momentul proiectării și cunoscute de către elevi înainte de realizarea efectivă a acestuia.

Prin urmare, portofoliul:

- Poate fi exclusiv o sarcină a profesorului, în sensul că el este cel care stabilește scopul, contextul, realizează proiectarea lui, formulează cerințele standard și selectează produsele reprezentative ale activității elevilor;
- Elevii pot alege anumite instrumente de evaluare sau eșantioane din propria activitate considerate semnificative din punct de vedere al calității lor.

Din această perspectivă, portofoliul stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea personală a elevului în activitatea de învățare, dezvoltând motivația intrinsecă a acestuia și oferind astfel profesorului date esențiale despre personalitatea elevului ca individualitate în cadrul grupului.

#### **6.2.4. Modalități de realizare a autoevaluării din perspectiva *Educației centrate pe subiect/formabil*.**

În contextul educației centrate pe elev, autoevaluarea joacă un rol semnificativ în promovarea autonomiei și responsabilității învățătorilor. Educația centrată pe elev pune accentul pe nevoile, interesele și ritmul de învățare al elevilor, promovând dezvoltarea lor într-un mod holistic. Autoevaluarea devine astfel un instrument valoros pentru implicarea activă a elevilor în propria lor învățare. Iată câteva aspecte cheie legate de autoevaluarea într-un context de educație centrată pe formabil:

- *Responsabilitate și autonomie* - autoevaluarea încurajează elevii să-și asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare. Prin reflectarea asupra propriilor performanțe, aceștia devin mai conștienți de propriile nevoi și pot dezvolta abilități de planificare și gestionare a învățării.
- *Conștientizare și înțelegere* - procesul de autoevaluare le oferă elevilor oportunitatea de a-și dezvolta conștientizarea asupra propriei evoluții și de a înțelege mai bine punctele lor tari și zonele în care pot progresa. Această înțelegere profundă îi poate motiva să-și orienteze mai eficient eforturile de învățare.
- *Setarea obiectivelor personale* - autoevaluarea permite elevilor să-și identifice obiective personale și să-și stabilească direcții de dezvoltare. Ei pot lucra către îmbunătățirea anumitor abilități sau cunoștințe, având în vedere propriile lor aspirații și interese.

- *Feedback constructiv* - autoevaluarea oferă o platformă pentru feedbackul constructiv din partea elevilor asupra propriului lor progres. Această relație bidirecțională între elevi și profesori poate contribui la îmbunătățirea continuă a procesului de învățare.
- *Adaptabilitate și flexibilitate* - prin autoevaluare, elevii devin mai adaptați și flexibili în abordarea schimbărilor și provocărilor. Ei învață să-și gestioneze propriile emoții și să-și adapteze strategiile de învățare în funcție de cerințe și context.
- *Promovarea gândirii independente și critice* - autoevaluarea stimulează gândirea critică și auto-reflecția. Elevii sunt încurajați să-și pună întrebări despre propria învățare, să autoanalizeze modul în care au abordat anumite sarcini și să identifice posibile îmbunătățiri.

*Condiții necesare pentru formarea capacității de autoevaluare la elevi:*

- prezentarea încă din debutul activității sau a unei sarcini de lucru a obiectivelor curriculare și de evaluare pe care trebuie să le atingă elevii
- încurajarea elevilor pentru a-și pune întrebări legate de modul de rezolvare a unei sarcini de lucru și de efectele formative ale acestora și pentru a răspunde în scris la acestea
- stimularea evaluării în cadrul grupului
- completarea la sfârșitul unei sarcini de lucru a unui chestionar de genul:



- a. Ce mi-a plăcut la această sarcină de lucru?
- b. Ce dificultăți am întâmpinat?
- c. Ce am învățat nou?
- d. Ce m-a împiedicat să fiu mai bun

În ansamblu, autoevaluarea în educația centrată pe elev contribuie la formarea elevilor ca indivizi autodirecționați, capabili să își gestioneze propria învățare și să evolueze într-un mod adaptabil și sustenabil. Este un instrument esențial în construirea unei relații educaționale bazate pe colaborare și înțelegere a nevoilor individuale ale fiecărui elev.



### *Activități de învățare în cadrul orelor de curs*

#### ○ FÎT 1.

- ✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos la acest item:*

Sarcini didactice:

*Studiu de caz nr.1:*

Imaginați-vă că activați în calitate de cadru didactic și sunteți convocat în mod de urgență la o ședință în biroul Directorului în timp ce formabilii realizează o probă de evaluare. Trebuie să luați o decizie rapidă cu privire la părăsirea clasei pentru a participa la ședința cu Directorul sau să rămâneți în clasă pentru a asigura supravegherea formabililor care realizează testul de evaluare.

- Cum veți proceda în situația dată?
- Ce consecințe ar putea avea plecarea d-voastră în timp ce formabilii realizează proba de evaluare?
- Ce acțiuni veți întreprinde pentru a asigura atât supravegherea formabililor, cât și participarea la ședința cu Directorul?
- Care ar fi consecințele în cazul în care veți decide să participați la ședința cu Directorul și să lăsați formabilii nesupravegheați în timpul testului de evaluare?
- În ce măsură va afecta calitatea evaluării și aprecierii rezultatelor formabililor în cazul în care decideți să participați la această ședință neplanificată?

*Studiu de caz nr.2:*

Un profesor din colegiul pedagogic propune o probă de evaluare curentă la cursul de Pedagogie din perspectiva *educației centrate pe subiect/formabil*. În acest context, fiecare formabil are sarcina să își stabilească independent propriile obiective de învățare și să își autoevalueze progresul în baza gradului de realizare a acestora.

Dilema dezorientantă apare atunci când formabilii își dau seama că nu există criterii clare de evaluare stabilite de pedagog și vor trebui să le stabilească independent. Ei înțeleg că vor fi notați în funcție de cum și-au atins propriile obiective de învățare. În plus, formabilii nu știu cum să își evalueze critic progresul și cum să își stabilească corect obiective realiste și relevante.

Reflecțați asupra situației enunțate și formulați argumente pro și contra privind necesitatea realizării evaluării/autoevaluării din perspectiva conceptului: *Educației centrate pe subiect/formabil* conform tabelului propus mai jos:

**Tabelul 6.3. Argumente pro și contra privind necesitatea realizării evaluării/ autoevaluării din perspectiva conceptului: *Educației centrate pe subiect/formabil***

Pro	Contra
✓ ...	✓ ...
✓ ...	✓ ...
✓ ...	✓ ...



*Activități de învățare în cadrul orelor practice/  
seminare*

○ **FÎT 2.**

Sarcină didactică:

1. *Tehnica: Ce știi despre...?*

Determinați rolul criteriilor și a descriptorilor de performanță incluși într-o grilă de evaluare, prin tehnica „Ce știi despre...?”

*Notă: Designul tehnicii „Ce știi despre...?” îl găsiți în anexa 9.*

### ○ FÎT 3.

Sarcini didactice:

1. Elaborați o listă a dezavantajelor evaluării tradiționale și propuneți soluții, ipoteze ameliorative pentru diminuarea sau îndepărtarea acestora din perspectiva unui viitor pedagog.
2. Emiteți judecăți de valoare vis-a-vis de problema autoevaluării, evaluării reciproce din perspectiva *Educației centrate pe cel ce învață*. Expuneți cele mai elocvente modalități de realizare a autoevaluării.
3. Solicitați și oferiți feedback colegilor în raport cu rezultatele sarcinii didactice din punctul 1 și 2.

### ○ FÎT 4.

Sarcină didactică:

1. *Tehnica „Cubul”*. Folosind Tehnica „Cubul”, realizați o analiză a funcțiilor și operațiilor evaluării centrate pe subiect/formabil, având în vedere experiența personală în calitate de evaluator.
4. Identificați și explorați apoi situațiile în care nemulțumirea de sine a interferat cu procesul de evaluare, și coîmpărtășiți colegilor de grup experiențele și modalitățile de depășire a barierelor întâlnite. Spre final, reflectați asupra modului în care aceste experiențe vă pot ajuta să fiți mai conștienți și mai eficienți în procesul de evaluare, atât ca formatori, cât și ca formabili.



*Notă: Designul tehnicii Cubul îl găsiți în anexa 10.*

○ **FÎT 5.**

Sarcini didactice:

1. Elaborați un mini referat la tema: *Strategii de evaluare din perspectiva conceptului: Educație centrată pe subiect/formabil.*
2. Autoevaluați calitatea referatului realizat de dvs. sau a unui coleg prin intermediul grilei de evaluare propuse. Ce puncte forte ale activității dvs. sau a colegului ați identificat, în baza grilei de mai jos? Puncte slabe. Ce soluții propuneți pentru depășirea punctelor slabe?

**Tabelul 6.4. Grilă de evaluare a referatului (după Sclifos)**

Criterii	Nivel de performanță		
	Foarte bun (9, 10)	Bun (7, 8)	Satisfăcător (5, 6)
<b>1. Selectarea surselor de documentare</b>	- colectează și evaluează diferite tipuri de surse; - selectează un număr mare de surse de bază și opționale;	- colectează și compară diferite tipuri de surse; - selectează un număr suficient de surse de bază și opționale.	- selectează un număr minim de surse de bază și opționale.

<b>2. Structură și organizare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborează planul referatului;</li> <li>- stabilește o legătură logică între paragrafe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborează planul referatului;</li> <li>- se atestă unele contradicții neînsemnate referitoare la legătura logică între paragrafe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborează planul referatului;</li> <li>- se atestă o structură întâmplătoare a planului.</li> </ul>
<b>3. Analiză și argumentare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compara și sintetizează materialul din mai multe surse;</li> <li>- prezintă interpretări personale și stabilește legături logice cu alte interpretări;</li> <li>- prezintă opinia personală argumentat;</li> <li>- există o legătură logică între argumente și concluzii.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compară informația din mai multe surse;</li> <li>- prezintă opiniile unor autori referitoare la problematica abordată;</li> <li>- prezintă opinia personală cu unele confuzii în argumentare;</li> <li>- există unele neconcordanțe între argumente și concluzii.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- descrie informația din sursele studiate;</li> <li>- interpretează informația confuz, contradictoriu;</li> <li>- prezintă interpretări personale neargumentate;</li> <li>- formulează concluzii nerelevante, lipsite de argumentare.</li> </ul>

<b>4. Prezentare orală</b>	- utilizează corect terminologia de specialitate; - prezintă materialul într-un limbaj clar, coerent, convingător.	- în linii mari utilizează corect terminologia de specialitate; - prezintă materialul într-un limbaj clar, coerent, convingător, dar persistă și o serie de expresii echivoce.	- terminologia de specialitate este utilizată în linii mari neadecvat; - prezintă materialul într-un limbaj confuz, neconvingător.
----------------------------	---	---	---

○ **FÎT 6.**

Explicați algoritmul și stabiliți pașii de care trebuie să ținem cont în vederea elaborării unei grile de evaluare/autoevaluare.

○ **FÎT 7.**

Prezentați principalele caracteristici ale operațiilor evaluării din perspectiva *Educației centrate pe subiect*. Ce metode de evaluare pot fi folosite Completați tabelul propus:

**Tabelul 6.5. Caracteristici ale operațiilor evaluării din perspectiva *Educației centrate pe subiect***

Nr. d/o	Operațiile evaluării	Caracteristici principale
1.	Măsurarea	
2.	Aprecierea	
3.	Decizia	

○ **FÎT 8.**

Sarcină didactică:

Imaginați-vă că sunteți în rol de profesor. Sarcina dvs. este să realizați un plan de evaluare a achizițiilor de intrare/preachizițiilor formabililor la o temă globală (selectați tema la discreție) în care să precizați metodele de evaluare și conținutul evaluării. Prezentați produsul final colegilor de grupă.

○ **FÎT 9.**

Sarcină didactică:

Imaginează-ți că ești profesor și trebuie să elaborezi și să realizezi un demers didactic. Cum vei proiecta activitatea ta (de evaluare) și a formabilului (de autoevaluare) și ce strategii de evaluare vei utiliza în cazul când abordările procesului educațional vor fi diferite? Vei ține cont de următoarele aspecte:

- a) abordare din perspectiva caracteristicilor modelului procesual comunicațional modern;
- b) abordare din perspectiva caracteristicilor modelului procesual acțional;
- c) abordare din perspectiva caracteristicilor modelului procesual interacțional;
- d) abordare din perspectiva caracteristicilor modelului procesual informațional.





## *Activități de învățare în context autentic/activități de învățare autonomă*

### ○ FÎT 10.

*Sarcini pentru reflecție:*

1. Reflectați asupra propriilor experiențe în calitate de evaluator în urma cărora ați trăit afecțiuni pozitivă sau negativă. Încercați să vă amintiți care au fost factorii declanșatori ai trăirilor afective pozitive și negative.
2. Reflectați asupra cerințelor de ordin etic pe care trebuie să le respecte pedagogul atunci când comunică elevilor și părinților rezultatele evaluării, astfel, încât să nu creeze nemulțumiri sau situații conflictuale.



## *Referințe bibliografice*

1. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Perspective metodologice ale evaluării gândirii independente a studenților. În: *Revista științifică categoria B: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* nr. 9 (159). Chișinău: USM, 2022, pp. 148-156. ISSN 1857-2103. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7408497>.
2. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SADOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 480 p.

4. JOIȚA, E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori. [citat: 12.02.2023]. Disponibil: [http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20\\_si\\_alternativa\\_constructivista\\_a\\_instruirii.pdf](http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20_si_alternativa_constructivista_a_instruirii.pdf)
5. LISIEVICI, P. Evaluarea în învățământ, teorie, practică, instrumente. București, Aramis, 2002.
6. MOISE, C., SEGHEDEIN, E. Metodele de învățământ. În: C. Cucuș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Polirom, 2009. pp. 380-381. ISBN: 978-973-46-1403-5.
7. RADU, I.T. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
8. SAVA, S., PAIOȘ, S. Educația adulților. Baze teoretice și repere practice. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2019, 467 p. ISBN 978-973-46-3330-2.
9. STOICA, A. (coord.) Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori. București: Prognosis, 2002.
10. STOICA, A. Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică. București, Humanitas Educațional, 2003.
11. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDIT, K.S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Ghidul IV. citat [23.01.2023]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>.
12. ВАНДВИК, И., ЭКБЛАД, П. Metodica „Două case” citat [03.12.2023]. Disponibil: <https://psy.wikireading.ru/29153>.

13. ДЕМБО, Т.В., РУБИНШТЕЙН, С.Я. Metodica diagnosticării autoaprecierii la copii citat [22.08.2020]. Disponibil:  
[http://brusnichkads.ucoz.ru/\\_tbkp/bisyarina/metodikai](http://brusnichkads.ucoz.ru/_tbkp/bisyarina/metodikai)
14. УРУНТАЕВА, Г.А., АФОНЬКИНА, Ю.А. Metodica diagnosticării nivelului de expectanțe la copiii de vârstă preșcolară mare citat [22.01.2023]. Disponibil:  
<http://iemcko.ru/4347.html>.

## Unitatea de învățare 7. Organizarea procesului educațional centrat pe educabil în instituția de învățământ

*Unități de conținut:*



- 7.1. Mediul educațional centrat pe subiect
- 7.2. Școala prietenoasă copilului – școală centrată pe formabil
- 7.3. Individualizarea și diferențierea traseelor curriculare
- 7.4. Asigurarea bunăstării fiecărui formabil prin prisma parteneriatului intersectorial

*Finalități acționale:*

Studentii vor fi capabili să:



- identifice conexiunea dintre educația de calitate și educația centrată pe subiect/formabil;
- definească conceptul de curriculum la decizia școlii, ofertă curriculară.
- explice conceptul de mediu prietenos copilului/elevului;
- opereze cu instrumentele de identificare a intereselor și cerințelor educative ale formabililor;
- elaboreze o programă curriculară pentru o disciplină opțională;
- elaboreze în baza autoevaluării propriilor competențe planul individual de pregătire profesională.



## **7.1. Mediul educațional centrat pe subiect**

Mediul educațional reprezintă totalitatea influențelor care exercită un impact semnificativ asupra dezvoltării personalității formabilului, incluzând aspectele sociale, culturale și politice etc.

Mediu fizic este recunoscut ca un factor determinant crucial al metodelor de viață socială, fenomen adesea numit determinism de mediu. Deși mediul natural are o importanță potențială în cadrul perspectivei sociologice, fiind perceput ca spațiu în care se desfășoară acțiunile umane și ca entitate modificată de către individ, acesta a fost abordat în principal în contextul analizei raportului dintre ereditate și mediu.

În viziunea lui N. Silistraru mediul educațional începe acolo, unde are loc întâlnirea educatului cu educabilul [15, p.128]. Deschiderea pedagogică a mediului spre educație angajează capacitatea acestuia de structurare instituțională a activităților sale orientate în direcția formării-dezvoltării personalității umane. În această accepție, „pe pozițiile sale superioare: la nivelul componentelor sale socio-culturale și a derivatelor ei socio-comunicative, mediul se prelungește în educație, se unifică cu educația” [11].

Mediul educațional determină climatul psihosocial necesar pentru crearea condițiilor destinate și permissive de inter/relaționare și de susținere reciprocă, condiții securizante pentru producerea dialogului și a comunicării, favorizarea

reflecției personale și colective, acceptarea și respectarea diferențelor dintre indivizi, transparența în comunicare, atitudinea empatică, respectarea eticii comunicaționale (a asculta activ și interactiv, a fi atent la intervențiile altora, a respecta opiniile altora, a valoriza o luare de cuvânt, a fi tolerant etc.), asigurarea unui echilibru între atmosfera competițională și cea cooperantă [ibidem].

Cercetătorul român S. Cristea susține că pentru a realiza o valorificare deplină a educabilității, este necesară implicarea mediului prin stabilirea unor relații deschise cu cei doi factori ce contribuie la dezvoltarea personalității: ereditatea și educația.

Ca și savantul S. Cristea, L. Colcieru caracterizează trei perspective ale mediului educațional și anume: informală (reprezintă totalitatea influențelor educative nesistematice, neorganizate, nesubordonate unor obiective și finalități explicite, care se exercită asupra individului), formală (reprezintă ansamblul acțiunilor sistematice și organizate, proiectate și desfășurate în instituții specializate, urmărind finalități explicite, cu scopul formării și dezvoltării personalității umane) și nonformală (reprezintă ansamblul influențelor educative structurate și organizate într-un cadru instituționalizat, dar desfășurate în afara sistemului de învățământ) [10].

M. Bocoș, atribuie o valoare deosebită mediului educațional și climatului psihosocial necesar pentru crearea condițiilor destinate și permissive de inter/relaționare și de

susținere reciprocă, condiții securizante pentru producerea dialogului și a comunicării, favorizarea reflecției personale și colective, acceptarea și respectarea diferențelor dintre indivizi, transparența în comunicare, atitudinea empatică, respectarea eticii comunicaționale (a asculta activ și interactiv, a fi atent la intervențiile altora, a respecta opiniile altora, a valoriza o luare de cuvânt, a fi tolerant etc.), asigurarea unui echilibru între atmosfera competițională și cea cooperantă [3].

Așadar, mediul prezintă contextul pertinent atât pentru valorificarea de către fiecare elev a resurselor necesare pentru progresul acestuia, dar totodată și pentru autoafirmarea și autorealizarea fiecărui educabil.

## **7.2. Școala prietenoasă copilului – școală centrată pe formabil**

Conceptul *școală prietenoasă copilului* își are rădăcinile în Convenția cu privire la drepturile copilului și derivă din principiile generale ale acesteia, care cuprind: non-discriminarea, interesul superior al copilului, dreptul la supraviețuire, dezvoltare și participarea copiilor în evenimentele care nu le afectează viața. Aceste principii sunt reflectate în paradigmă școlii prietenoase copilului, care promovează incluziunea, centrarea pe formabil și participarea democratică.

Școala prietenoasă copilului reprezintă un mijloc de integrare a conceptului de drepturi ale formabililor în mediul în clasă și în managementul instituției. Prin aplicarea principiului

incluziunii, școala se angajează să asigure binele tuturor copiilor, oferindu-le bun venit indiferent de abilități sau origine. Mai mult decât atât, abordarea școlii prietenoase copilului nu se limitează doar la copiii deja înscriși, ci vizează, de asemenea, integrarea în sistem a copiilor aflați în afara școlii din diverse motive. După cooptarea și integrarea acestora în mediul școlar, instituția de învățământ se implică activ în prevenirea descurajării și abandonului școlar, facilitând absolvirea cursurilor pentru această categorie de beneficiari. În toate aceste demersuri, colaborarea cu părinții și comunitatea este esențială pentru susținerea școlii și obținerea performanțelor râvnite.

Principiile școlii prietenoase copilului vizează promovarea educației de calitate prin individualizarea învățării, proiectarea obiectivelor care răspund necesității de învățare a elevilor și capacității acestora de a învăța cum să învețe, structurarea resurselor în raport cu obiectivele stabilite, dezvoltarea continuă a competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Școala prietenoasă copilului poate fi caracterizată ca fiind o instituție educațională incluzivă, furnizând un mediu sănătos și protector pentru copii și asigurând eficacitate în procesul de învățare, implicând activ copiii, familia și comunitatea. În acest context:

- Școala este considerată un element semnificativ în viața socială și personală a formabililor săi. O „școală prietenoasă copilului” oferă fiecărui copil un cadru sigur



din punct de vedere fizic, reconfortant din punct de vedere emoțional și stimulatîv din punct de vedere psihologic.

- Profesorii reprezintă factorul singular și esențial în crearea unei clase incluzive și eficiente.
- Capacitatea naturală de a învăța este înnăscută în copii, care manifestă curiozitate și dorința inerentă de a învăța, dar această capacitate poate fi uneori subminată sau chiar distrusă. Școala prietenoasă copilului recunoaște, încurajează și susține procesul de dezvoltare al copilului ca și persoană care învață, promovând o cultură și practici de predare și conținuturi curriculare centrate pe învățare și pe cel care învață.
- Pentru a evalua gradul de incluziune al școlii, se examinează dacă toți copiii de vârstă școlară participă activ la procesul de învățare și frecventează școala.
- Eficiența școlii poate fi evaluată prin observarea dacă există scăderi în performanța elevilor de la un an la altul, cu conștientizarea că eșecul educabilului nu este doar responsabilitatea acestuia.
- Un mediu sănătos și sigur în școală implică nu doar condiții fizice și igienice adecvate, ci și îmbunătățirea stării de sănătate și a statusului nutrițional al copiilor. Este esențial ca aceștia să se simtă în siguranță pe parcursul traseului lor către școală și de la școală. De asemenea, starea emoțională a copiilor atunci când ajung la școală poate afecta capacitatea lor de învățare, motiv pentru care

se acordă atenție factorilor precum starea emoțională și experiențele negative care pot afecta participarea la activitățile școlare.

- Școala trebuie să ofere condiții egale pentru fete și băieți, asigurând că aceștia participă în mod egal la educație.

Cultura unei școli prietenoase este una care sprijină schimbarea în educație și o acceptă ca un proces de grup în care toți împreună învață noi modalități de a face educație. Se muncește „cu inima” (heart work) pentru a se asigura creșterea calității demersului didactic. Normele culturale promovate sprijină schimbarea de atitudine a profesorilor în direcția unei relaționări foarte bune cu elevii: „știm către ce ne îndreptăm”, „lucrăm împreună pentru a reuși”, „se poate și mai bine”, „învățăm cu toții”, „fiecare are ceva de oferit”, „putem discuta despre diferențele dintre noi”, „suntem mândri de noi și ne simțim bine împreună”.

Pe lângă o pregătire profesională înaltă, un pedagog prietenos:

- nu își etichetează formabilii ca fiind competenți și incompetenți;
- valorifică mai multe tipuri de inteligență (muzicală, lingvistică, logico-matematică, spațială, naturalistă, kinestetică, inter-personală, intra-personală);
- formabilii au încredere în formator;
- nu apreciază doar rezultatele și performanțele academice, ci și cooperarea și sprijinul reciproc;

- respectă punctele de vedere ale educabililor săi și creează un cadru de discuții constructive care încurajează exprimarea gândurilor și a preocupărilor acestora;
- nu ține discursuri, ci este exemplu prin conduita proprie;
- nu stârnește teamă, ci impune stimă;
- nu constrânge, ci convinge;
- își manifestă autoritatea constructiv și evită apariția conflictelor cu formabilii;
- stimulează formabilii să aprecieze valorile morale;
- evită favoritismul, sarcasmul și nu-și pune formabilii într-o situație jenantă;
- nu subminează demnitatea și încrederea în sine a formabililor;
- încurajează relații care îi fac pe formabili să fie deschiși la influența sa pozitivă;
- îi sprijină pe formabili să aibă succese în procesul de învățare;
- este strict în principii, dar manifestă suplețe în ceea ce privește forma de aplicare a acestora;
- se simte bine în prezența formabililor;
- tratează educabilii cu respect, înțelegere, grijă și preocupare;
- zâmbește în aula;
- își cere scuze când greșește;
- este capabil să viseze alături de formabilii săi și redescoperă lumea prin ochii acestora;

- le permite formabililor să facă sugestii în legătură cu activitățile și conținuturile;
- folosește o gamă variată de metode și resurse pentru a asigura o învățare diferențiată în avantajul fiecărui copil;
- creează în aula/instituție un climat care favorizează învățarea;
- monitorizează și evaluează progresul formabililor;
- încurajează formabilii să participe la activități;
- manifestă corectitudine în aprecieri;
- îi pasă de fiecare subiect și consideră că fiecare este valoros în felul său și că are ceva de oferit;
- este disponibil să discute cu formabilii săi aspecte legate de ore;
- este dispus să aloce timp în afara orei pentru problemele personale ale formabililor sau pentru cele legate de instituție;
- conlucrează cu formabilii/managerul instituției/personalul administrativ pentru rezolvarea problemelor;
- pentru el procesul de predare–învățare nu a devenit o rutină
  - experimentează lucruri noi și consideră că fiecare generație este o provocare;
- încearcă mereu noi modalități de predare și dorește să-și amelioreze demersul — crede că oricând se poate și mai bine;
- se cunoaște pe sine și dorește să se autodepășească;
- este preocupat de propria dezvoltare profesională - se informează, citește, participă la cursuri;

- învață continuu, colaborează și formează alianțe și parteneriate flexibile în funcție de nevoi și context;
- împărtășește din experiențele sale de succes;
- se integrează ușor în echipa instituției;
- este comunicativ și sociabil;
- este flexibil și răbdător;
- are o inteligență emoțională deosebită;
- participă activ la viața instituției, își asumă responsabilități și riscuri;
- participă la luarea deciziilor;
- este un bun cetățean și se implică în viața comunității.

O premisă fundamentală pentru instaurarea unei școli prietenoase copilului constă în determinarea voinței administrației și a cadrelor didactice de a iniția schimbări și de a îmbunătăți condițiile și mediul de învățare în instituția de învățământ. Procesul debutează prin autoevaluarea instituției, implicând atât administrația și personalul didactic, cât și formabilii, părinții, precum și liderii comunitari. Aceste trei grupuri de subiecți vor evalua situația în conformitate cu criteriile referitoare la respectarea drepturilor copilului, identificând deficiențele majore și elaborând împreună un plan de acțiuni pentru îmbunătățirea acestora. Acest proces este unul ciclic, iar planul de acțiuni va fi supus evaluării și ajustărilor periodice.

O etapă ulterioară constă în pregătirea integrală a întregului corp didactic al școlii în ceea ce privește abordarea

educațională centrată pe formabil. Principiul fundamental al educației centrate pe formabil presupune recunoașterea faptului că fiecare formabil este unic și că oricare educabil are capacitatea de a învăța. Este esențial să înțelegem că unii subiecți asimilează cunoștințe prin lucrul cu simboluri, alții prin intermediul diagramei, iar alții își dezvoltă înțelegerea prin manipularea obiectelor reale. În procesul educativ, evităm să facem comparații directe între formabili. În schimb, ne focalizăm asupra progresului individual al fiecărui educabil, comparând competențele pe care le deține la etapa actuală cu cele de ieri. Prin identificarea potențialului unic al fiecărui educabil, îi oferim monitorizare personalizată în procesul de învățare, facilitându-i progresul treptat.

În concluzie, crearea și menținerea unui mediu prietenos copilului în educație reprezintă un pilon esențial în promovarea dezvoltării armonioase a fiecărui educabil și a învățării eficiente. Astfel, investiția într-un mediu prietenos copilului în educație nu doar optimizează procesul de învățare, ci și contribuie la construirea unei societăți mai incluzive și empatică.

### **7.3. Individualizarea și diferențierea traseelor curriculare**

În contextul prevederilor *Codului Educației (Idem, cap. VI, art.32)*, învățământul pentru elevii și elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) este parte integrantă a sistemului de învățământ și are drept scop educarea, reabilitarea și/sau recuperarea și integrarea educațională, socială și profesională a

acestora [9]. Menționăm că actualmente este tendința de a interpreta că fiecare copil are cerințe educaționale speciale descendente din particularitățile individuale ale acestuia. Implicit, și copiii dotați trebuie abordați special pentru a le asigura progresul și performanța poate chiar în afara depășirii standardelor.

În contextul documentelor de politici naționale și internaționale, *individualizarea* procesului educațional devine o preocupare majoră a fiecărui cadru didactic. Din această perspectivă, educația centrată pe fiecare formabil este declarată, o prioritate educațională.

*Individualizarea* a fost dintotdeauna o preocupare predilectă a cercetărilor psihopedagogice în domeniu la nivel internațional (C. Freinet, J. Piaget, E. Erikson; J. Dewey, C. Rogers, H. Gardner etc.). În ultimul timp, odată cu implementarea educației centrate pe subiect, se acordă atenție aspectelor individualizării reflectate în studiile mai multor cercetători din România (I. Radu, A. Gherguț, E. Vrăsmaș, T. Vrăsmaș, M-D. Bocoș, S. Cristea etc.), dar și de la noi din republică (A. Racu, M. Hadîrcă, T. Cazacu, A. Nour etc.).

În literatura de specialitate, conceptul de *individualizare* este abordat din perspective multiple:

- strategii de optimizare a învățării;
- proces dinamic;
- direcție de formare a competențelor cadrelor didactice etc.

Individualizarea este un factor esențial în facilitarea educației centrate pe subiect.

Din această perspectivă, individualizarea presupune reconstrucția continuă a corelațiilor necesare între principalele acțiuni implicate în procesul educațional (predare-învățare-evaluare) și dezvoltarea lor individualizată în contexte/situații psihosociale extrem de variate și de diversificate. În acest context, se înscriu și conceptele educației: *educația pentru toți; constructivistă, educația centrată pe elev, școala prietenoasă elevului, educația incluzivă* [14, p. 9].

Astfel, la nivel de sistem educațional, are loc adaptarea școlilor la necesitățile de învățare ale elevilor, centrarea procesului educațional pe necesitățile individuale ale elevului, în vederea dezvoltării unui sistem de competențe de bază și a unui traseu educațional individualizat. Premisa de la care se pornește în procesul de individualizare este că toți suntem diferiți, de aceea diferențele sunt o caracteristică a ființelor umane. Școala are menirea să valorifice aceste diferențe umane și să se adapteze la necesitățile specifice de educație care derivă din ele, pentru a putea răspunde continuu unei mai mari diversități de copii. Abordările în acest context se regăsesc în conceptul *școala prietenoasă elevului*. [ibidem, p. 10].

#### **7.4. Asigurarea bunăstării fiecărui formabil prin prisma parteneriatului intersectorial**

Conform HG nr.1432 din 12.02.2018 [12], angajații instituțiilor medico-sanitare care acordă asistență medicală primară, precum și cei din instituțiile de învățământ general și



tehnic, se vor implica direct în procesul de prevenire primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. În acest sens, Guvernul a aprobat, Instrucțiunea cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului.

Scopul Instrucțiunii este de a eficientiza cooperarea intersectorială în domeniul protecției copilului prin centrarea pe prevenirea primară a riscurilor și reducerea necesității intervențiilor specializate. Conform documentului, procedurile de cooperare prevăd observarea sistematică a bunăstării copilului în funcție de vârsta acestuia în baza a 8 domenii de bunăstare, evaluarea bunăstării în cazul apariției semnelor de îngrijorare, planificarea și realizarea acțiunilor pentru înlăturarea îngrijorărilor, și doar atunci când pe interior nu va fi posibilă înlăturarea cauzelor de îngrijorare, cazurile vor fi referite spre examinare și intervenție autorităților de protecție a copilului. În sensul prezentei instrucțiuni, noțiunile utilizate au următoarele semnificații: bunăstarea copilului – satisfacerea necesităților copilului în toate domeniile importante pentru creșterea și dezvoltarea armonioasă a acestuia, care îi asigură un început bun în primii ani de viață și pregătire pentru realizări pe tot parcursul vieții.

Domeniile bunăstării copilului sunt [6, p. 57-58]:

- a. *siguranță* – protecție de violență, neglijare, exploatare și vătămare acasă, în instituția de învățământ sau în comunitate;

- b. *sănătate* – suport în adoptarea unui mod sănătos de viață și acces la asistență medicală pentru atingerea standardelor de sănătate fizică și mintală;
- c. *realizare* – susținere și îndrumare în procesul de învățare și de dezvoltare a abilităților, încrederii și respectului de sine acasă, în instituția de învățământ și în comunitate, în corespundere cu vârsta și potențialul copilului;
- d. *îngrijire cu afecțiune* – asigurarea unui mediu de creștere și dezvoltare care oferă dragoste, susținere și încurajare și răspunde necesităților copilului;
- e. *activism* – crearea oportunităților și încurajarea participării în diverse activități în corespundere cu interesele, vârsta și potențialul copilului, care contribuie la o creștere și dezvoltare armonioasă;
- f. *respect* – recunoașterea importanței și asigurarea dreptului fiecărui copil de a fi tratat cu respect și demnitate oricând, indiferent de vârstă, sex sau origine, indiferent de ceea ce a făcut sau nu a reușit să facă; totodată, respectul presupune asigurarea condițiilor necesare în care copilul să fie auzit și să participe la luarea deciziilor ce îl vizează, în corespundere cu vârsta și potențialul său;
- g. *responsabilitate* – încurajarea și sprijinul în asumarea sarcinilor și rolurilor active acasă, în instituția de învățământ și comunitate, capacitatea de autocontrol, înțelegerea și respectarea normelor morale și sociale, în corespundere cu vârsta și potențialul copilului;

h. *incluziune* – acceptarea fiecărui copil, fără nici o diferențiere, drept o persoană care poate avea o contribuție valoroasă în familie și comunitate, eliminarea inegalităților sociale, educaționale, fizice și economice și acceptarea ca membru activ al comunității în care trăiește și învață, în corespundere cu vârsta și potențialul copilului [17].

Este extrem de important și actual de analizat dimensiunea subiectivă a bunăstării copiilor și de a oferi o perspectivă nouă asupra acestui domeniu în contextul societății noastre. Calitatea vieții copiilor nu poate fi bine înțeleasă și evaluată fără să fie inclusă măsurarea propriilor lor percepții și evaluări și fără măsurarea aspectelor pozitive ale vieții acestora. Pentru a evalua, per ansamblu, bunăstarea unui copil sau a unui tânăr, dar și pentru a identifica eventuale îngrijorări, profesioniștii și practicienii aplică aceste opt indicatoare (domenii de bunăstare).

Domeniile de bunăstare oferă o abordare unică și un limbaj accesibil, care pot fi folosite în comun, atât de membrii aceleiași organizații, cât și de personalul altor instituții din arii (inclusiv geografice) diferite. Majoritatea practicienilor și a profesioniștilor susțin că atunci când aplică aceste domenii, ei au tendința de a le împărți pe necesități și îngrijorări specifice. De exemplu, „sănătos” se referă și la bunăstarea fizică, și la bunăstarea mentală. Practic, aceasta ar însemna, pe de o parte, că trebuie să alegem „tratamentul” corect pentru un copil care se simte rău din punct de vedere fizic, sau este rănit, sau, de cealaltă parte, că trebuie să-i asigurăm acelui copil accesul la

consultațiile medicale, la curele de imunizare sau la tratamentul stomatologic. În același timp, „sănătos” se referă și la problemele comportamentale, legate de depresie, stres, anxietate, despărțire și doliu, precum și la dificultățile cu care se confruntă copilul, ca rezultat al unei relații de atașament slab dezvoltat cu părinții săi. Și, tot aici, ne referim la suportul și la îngrijirea copiilor care au anumite dezabilități sau tulburări, la condițiile și circumstanțele îndelungate la care a fost (sau este) supus un copil, sau chiar la bolile terminale. De asemenea, vom lua în considerație nutriția, dietele, exercițiile fizice, sănătate sexuală și alegerile pe care le fac tinerii în privința drogurilor, alcoolului, fumatului, soluțiilor chimice și altor substanțe dăunătoare [6, p. 58] .

Cooperarea eficientă axată pe asigurarea bunăstării copilului poate fi realizată în contextul unui parteneriat intersectorial funcțional.

Pentru asigurarea bunăstării copiilor și familiilor din grupul de risc, este necesar de asigurat funcționarea mecanismului de colaborare intersectorială atât la nivel central, cât și la nivel local. Scopul mecanismului de colaborare intersectorială rezidă în instituirea și dezvoltarea unui parteneriat durabil și eficient în asigurarea unei dezvoltări de calitate a personalității copilului. Importanța unui parteneriat intersectorial reiese din lipsa sau existența unor cunoștințe, atitudini, practici lacunare și inadapte condițiilor socioculturale actuale în rândul familiilor, referitoare la aspecte ce țin de îngrijirea, educarea și dezvoltarea copilului.

Mai mulți părinți își exercită rolurile parentale în funcție de experiența pe care au trăit-o cu proprii părinți/bunici, reproducând modelele comportamentale tradiționale. Din nevoia de informare, părinții apelează deseori la surse care nu pot fi verificate, care nu prezintă credibilitate și care conduc la confuzii și necunoaștere (prieteni, internet și alte surse informaționale învechite etc.). O atare stare de lucruri influențează în mod direct dezvoltarea precară a copilului – atât fizică, cât și cognitivă și socio-emoțională și determină, în mare parte așa fenomene ca insuccesul și abandonul școlar, comportamente antisociale și probleme de sănătate mintală. De aceea e necesar de un parteneriat intersectorial eficient, care va planifica o observare, evaluare și intervenție primară pentru prevenirea anumitor riscuri privind bunăstarea copilului. Experiențele de implementare a procedurilor de cooperare intersectorială în prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului permit conturarea prezumpției conform căreia bunăstarea copilului poate fi asigurată doar în cazul realizării unui parteneriat intersectorial.

Prin urmare, dacă dorim un învățământ centrat pe formabil și o învățare de calitate a acestuia din urmă, centrată pe achiziția de competențe necesare pentru activitatea ulterioară, atunci este nevoie de inovație la nivelul întregului proces de învățământ, la nivelul activităților desfășurate de agenții educativi și a rolurilor îndeplinite de aceștia în mediul comunitar.



## *Activități de învățare în cadrul orelor de curs*

### ○ FÎT 1.

Sarcini didactice:

*Reflectați!*

1. Una dintre cele mai importante reforme educaționale realizate la sf. sec. XX - încep. sec. XXI a fost cea legată de implementarea prevederilor paradigmei constructiviste și abordării holistice a formabililor. Dar împotriva anticipărilor pozitive, acestea au fost primite cu „reticență” de către pedagogii din practica educațională.
  - Identificați 3 dintre motivele care au determinat aceste manifestări?
  - Credeți că această reformă are efecte pozitive? Care ar fi acestea? Dar consecințe? Care credeți că ar putea fi consecințele implementării prevederilor paradigmei constructiviste și abordării holistice? Realizați această analiză folosindu-vă de metoda tabelului decizional cu două coloane.
2. În ceea ce privește deciziile de tip strategic, profesorul - principal actor al sistemului educațional și formabilul - principal beneficiar sunt relativ modest implicați în conștientizarea procesului dat? Credeți că aceștia ar trebui mai mult motivați pentru conștientizarea, argumentarea deciziilor de acțiune? Cum se poate realiza acest lucru?

## ○ FÎT 2.

Sarcină didactică:

### 1. Tehnica: Eseul de cinci minute

Elaborați un eseu de 5 minute în care să analizați rolul curriculum-ului la decizia școlii în centrarea procesului educațional pe subiect. În acest eseu, trebuie să identificați cel puțin trei argumente care să susțină avantajele acestei abordări, precum și să oferiți exemple concrete de instituții de învățământ care au implementat cu succes acest instrument de centrare a procesului educațional pe subiect. La sfârșitul eseului puteți indica și anumite aspecte la acest subiect care nu le cunoașteți sau le-ați înțeles pe deplin.

*Notă:*

În cadrul eseurilor, studenții ar trebui să utilizeze surse și exemple relevante pentru a-și susține argumentele și să fie atenți la structura și organizarea textului. De asemenea, ei ar trebui să aibă în vedere timpul limitat și să se asigure că abordează toate punctele importante într-un mod clar și concis.

Eseul este o modalitate eficientă de a încheia ora de curs, pentru a-i ajuta pe formabili să-și autoevalueze achizițiile acumulate la tema studiată și pentru a-i oferi pedagogului o imagine de ansamblu despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual la această oră. Acest eseu solicită de la formabili două lucruri: să scrie informațiile pe care le-au învățat în cadrul unității de învățare respective și să formuleze o întrebare pe care o mai au în legătura cu aceasta. Profesorul colectează eseurile de îndată ce formabilii le-au terminat de scris și le folosește pentru a-și planifica ora următoare.



## Activități de învățare în cadrul orelor practice/ seminare

### ○ FÎT 3. Evaluarea critică a propriilor viziuni

Sarcini didactice:

1. Identificați tipurile de acțiuni specifice ale formatorilor (în continuare ASFr) și formabililor (în continuare ASFI) din cadrul activității de predare-învățare în instituția de învățământ modernă care realizează prevederile conceptului Educației centrate pe formabil (în continuare ECF). Ideile se realizează la anumite categorii de forme de organizare a activității didactice (în continuare FOAD): frontală, pe grupe, în perechi (diade) și individuală, completând tabelul de mai jos:

**Tabelul 7.1. Tipuri de acțiuni specifice ale formatorilor și formabililor din cadrul activității de predare-învățare în instituția de învățământ modernă care realizează prevederile conceptului *ECF***

FOAD frontale		FOAD pe grupe		FOAD în perechi		FOAD individuală	
ASFr și ASFI		ASFr și ASFI		ASFr și ASFI		ASFr și ASFI	
Lecția		Ședința cercului la disciplină		...		...	
ASFr	ASFI	ASFr	ASFI	ASFr	ASFI	ASFr	ASFI
Descrie Explică pentru toți elevii	Receptează Fac notițe	• ...	• ...	• ...	• ...	• ...	• ...



2. Apreciați valoarea formelor de organizare a instruirii enumerate în transpoziția prevederilor conceptului: *Educației centrate pe subiect/formabil*, ilustrând răspunsul în tabelul de mai sus prin marcarea cu \*:

\* - valoare nesemnificativă

\*\* - valoare semnificativă

\*\*\* -valoare mult semnificativă

○ **FÎT 4.**

Sarcini didactice:

1. Stabiliți principalele tangențe și discrepanțe dintre IET/Școala tradițională și IET/Școala prietenoasă copilului.
2. Determinați în ce măsură v-au afectat pe dvs. personal în calitate de formabil sau angajat aceste schimbări și cum ați reacționat?

○ **FÎT 5.**

Sarcini didactice:

*Tehnica GPP*

1. Determinați care sunt condițiile psihopedagogice de integrare a copiilor cu CES (cerințe educaționale speciale), copiilor excluși/sau marginalizați în sistemul de educație generală (acces în instituțiile generale de învățământ).
2. Stabiliți care din condițiile prezentate nu sunt respectate până la etapa actuală în instituțiile generale de învățământ și ce acțiuni/măsuri se necesită a fi întreprinse?

*Indicații privind desfășurarea tehnicii:*

1. Formați o pereche cu un coleg/colegă de grupă.
2. Reflectați 3-5 min. asupra sarcinii propuse și formulați în scris opinia/răspunsul, apoi amintiți-vă și descrieți o individual o experiență similară.
3. Prezentați reciproc informația elaborată individual și discutați/determinați împreună care sunt condițiile psihopedagogice necesare pentru integrarea copiilor cu CES, copiilor excluși/sau marginalizați în sistemul de educație generală (acces în școlile generale).
4. Formulați o alocuțiune comună pe care apoi o prezentați colegilor de grupă.
5. Fiecare persoană din pereche va prezenta un aspect important discutat în cadrul discuției.
6. În cadrul prezentării, veți putea face referire la exemple concrete care ilustrează aspectul discutat.
7. Participați activ la discuție și încurajați colegul/colega să împărtășească propriile idei și perspective.
8. Ascultați atent prezentările colegilor și adresați întrebări sau observații în legătură cu aspectele discutate.
9. Cadrul didactic ascultă o parte din perechi sau oferă cuvânt tuturor.

La final, sintetizați împreună cele mai importante idei și concluzii la care ați ajuns în ceea ce privește condițiile psihopedagogice pentru integrarea copiilor cu CES, copiilor excluși/sau marginalizați în sistemul de educație generală.

○ **FÎT 6.**

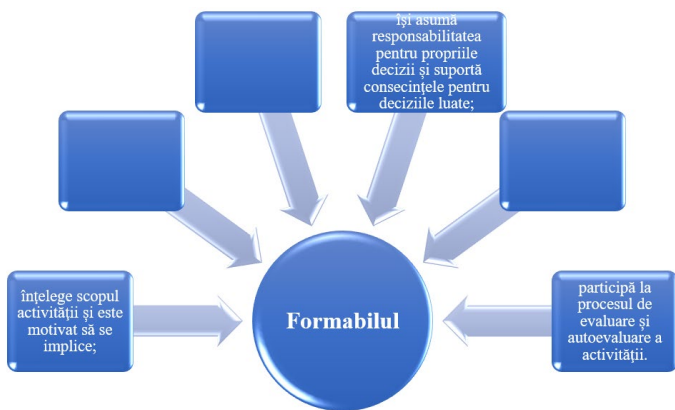
Sarcini didactice:

1. Caracterizați instituția în care activați sau realizați studiile din perspectiva mediului educațional prietenos.
2. Elaborați un plan de acțiuni în scopul îmbunătățirii mediului respectiv și asigurării progresului în activitatea de învățare a formabililor.

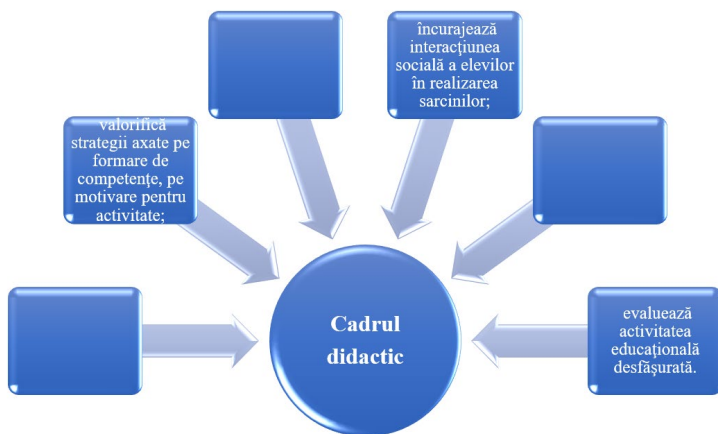
○ **FÎT 7.**

Sarcini didactice:

Determinați rolul formabilului și a cadrului didactic în procesul educațional organizat în cheia conceptului: *Educației centrată pe subiect*, completând casetele libere.



**Fig. 7.1. Rolul formabilului în procesul educațional organizat în cheia conceptului: *Educației centrată pe subiect***



**Fig. 7.2. Rolul cadrului didactic în procesul educațional organizat în cheia conceptului: *Educației centrată pe subiect***

○ **FÎT 8.**

*Sarcină didactică:*

*Dialogul dintre optimist și pesimist*

Realizați un dialog constructiv cu colegul de bancă în care să abordați impactul mediului educațional prietenos asupra activității de învățare a formabililor.

*Indicații:*

- Se recomandă distribuția participanților în două roluri diferite: optimist și pesimist, astfel, încât să fie posibilă abordarea subiectului din două perspective distincte.



- Fiecare participant ar trebui să propună idei și argumente din perspectiva rolului său, astfel încât să poată fi identificate consecințele specifice fiecărui punct de vedere.



*Activități de învățare în context autentic/activități de învățare autonomă*

○ **FÎT 9.**

Sarcină didactică:

Elaborați un set de propuneri/sugestii pentru organizarea procesului educațional în conformitate cu principiile educației centrate pe subiect/formabil.

○ **FÎT 10.**

Sarcini didactice:

1. Realizați o analiză a relației dintre conceptele: școală prietenoasă copilului, incluziune educațională și educație centrată pe copil.
2. Descrieți un studiu de caz sau o situație din viața reală care elucidează pertinent experiența de organizare adecvată a instruirii în dependență de particularitățile individuale ale formabilului.



## Referințe bibliografice

1. BALAN, V., BORTĂ, L., BOTNARI, V. et al. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Chișinău: Bons Offices, 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
2. BOCOȘ, M. (coord.) *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești: Paralela 45, 2016, vol. 1: A-D. 374 p.
3. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Ediția a II-a. Pitești: Paralela 45, 2008.
4. BOTNARI, V. *Învățarea studenților ca proces: configurații actuale*. [citat: 06.02.2023]. Disponibil: <https://oaji.net/articles/2017/2056-1543236168.pdf>.
5. BOTNARI, V. *Mediul constructivist de învățare*. [citat: 06.02.2023]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Orient%C4%83ri\\_axiologice\\_UST\\_2020-260-264.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Orient%C4%83ri_axiologice_UST_2020-260-264.pdf).
6. BOTNARI, V., SCUTARU, A. *Parteneriatul intersectorial axat pe asigurarea bunăstării copilului* [citat: 03.12.2023]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/55-62\\_5.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/55-62_5.pdf)
7. CALLO, T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHI, V., AFANAS, A., VRABII, V. *Educația centrată pe elev*. Chișinău: Print-Caro, 2010, 171 p. ISBN 978-9975-4152-9-3.

8. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SADOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
9. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr.319-324, art.Nr.634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.
10. COLCERIU, L. Psihopedagogia învățământului preșcolar. Detalierea temelor pentru definitivat. Programa, 2008, 211 p.
11. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 480 p.
12. Hotărârea de Guvern nr. 143 din 12.02.2018 pentru aprobarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului.
13. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015, 314 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
14. RUSNAC, V., CURILOV, S. Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare. Ghid metodologic. Chișinău, 2017. 193 p.
15. SILISTRARU, N. Mediul etnic și social al educatului. În: Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate. În: Materiale Conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEP USM, 2014. p.127-133, 516 p. ISBN 978-9975-71-513-3.

16. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022.
17. Suport de curs, formare de formatori – Mecanismul intersectorial de cooperare în protecția copilului. Chișinău 2014.
18. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDIT, K.S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Ghidul IV. citat [23.01.2023]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>.



## Unitatea de învățare 8. Managementul grupului de copii din perspectiva *Educației centrate pe formabil*

*Unități de conținut:*



### **8.1. Educația centrată pe formabil în contextul managementului clasei de elevi/grupeii de copii**

- 8.1.1. Abordări conceptuale privind managementul clasei de elevi/grupeii de copii
- 8.1.2. Structura dimensională a managementului clasei
- 8.1.3. Caracteristicile dimensiunii psihosociale a managementului clasei de elevi din perspectivă tradițională și cea a conceptului EC
- 8.1.4. Funcțiile manageriale: planificarea, organizarea, evaluarea, consilierea

### **8.2. Praxiologia activității de dirigenție**

- 8.2.1. Atribuțiile de bază ale dirigintelui
- 8.2.2. Dificultățile și provocările funcției de diriginte

### **8.3. Self – managementul activității de învățare în contextul educației centrate pe subiect/formabil**

- 8.3.1. Esența competenței de self – management a activității de învățare la formabili din perspectiva ECF

- 8.3.2. Procesul de formare a competenței de self – management a activității de învățare la formabili
- 8.3.3. Avantajele și dezavantajele monitorizării activității de învățare independente
- 8.3.4. Dificultăți în supervizarea învățării independente și perspective pentru surmontarea acestora

*Finalități acționale:*

Studentii vor fi capabili să:



- definească conceptul de management și self-management a activității de învățare din perspectiva conceptului ECS;
- descrie/identifice specificul managementului clasei/grupeii de elevi din perspectiva *Educației centrate pe subiect/formabil*;
- analizeze structura și componentele managementului clasei de elevi/grupeii de copii;
- descrie procesul de consiliere educațională în cadrul clasei de elevi/grupeii de copii;
- analizeze funcțiile manageriale;
- identifice și să promoveze valorile democratice pentru care optează *Educația centrată pe subiect*;
- creeze medii stimulative pentru valorificarea potențialului subiectului;

- aprecieze importanța consilierii educaționale în contextul *Educației centrate pe subiect*;
- stabilească interrelații între comportamentul copiilor și cauzele generatoare;
- raporteze propriul comportament la principiile unui grup democrat/unei comunități democratice de învățare;
- creeze contexte educaționale centrate pe cel ce învață;
- își asume responsabilități în luarea deciziilor manageriale în situații simulative.
- identifice funcțiile dirigintelui
- determine activitățile de bază ale dirigintelui
- analizeze dificultățile și provocările funcției de diriginte
- identifice componentele structurale ale competenței de self – management a activității de învățare la formabili;
- caracterizeze componentele fundamentale ale competenței de self – management a activității de învățare la formabili;
- evalueze necesitatea dezvoltării competenței de self – management a activității de învățare la formabili;
- descopere modalități de eficientizare a învățării independente.

- determine și să evalueze avantajele și dezavantajele monitorizării activității de învățare independente
- analizeze dificultățile ghidării activității de învățare independentă.



*Suport informativ:*

## **8.1. Educația centrată pe formabil în contextul managementului clasei de elevi/grupeii de copii**

### **8.1.1. Abordări conceptuale privind managementul clasei de elevi/grupeii de copii**

Managementul constituie o metodologie de abordare globală – optimă – strategică a activității de formare, de educație. Etimologic cuvântul „*management*” derivă din latinescul „*manus*”, care înseamnă mână și conduce la ideea de manevrare, pilotare. Cel care realizează această manevrare, pilotare este managerul, care participă la organizarea și desfășurarea activității manageriale. De la latinescul „*manus*” s-a derivat în limba italiană „*mannegio*” (prelucrare cu mâna), și în franceză „*manège*” care a fost preluat în limba română și semnifică „loc unde sunt dresați caii”. Din l. franceză a trecut în l. engleză „*to manage*”, ce înseamnă a conduce [21, p.28-29].

Managementul poate fi definit ca un proces în care oamenii aflați în poziții de conducere într-o organizație dirijează direct și influențează activitățile altor persoane din

organizație cu scopul de a eficientiza produsele relevante și/sau serviciile în ordinea nevoilor clienților cu scopul de a atinge obiectivele instituției.

Cercetătorii americani J. Ivanchevich, J. Donnelly și J. Gibson, definesc managementul ca un „proces care implică anumite funcții și activități pe care managerul – subiectul trebuie să le îndeplinească, respectând anumite principii în conducere care sunt general acceptate și care condiționează gândirea și acțiunile sale”. Autorii anterior nominalizați prezintă noțiunea de management ca un ansamblu de cunoștințe care pot fi învățate împreună cu modalitățile practice de aplicare în activități de conducere [30, p. 4].

M.P. Folett definește managementul ca fiind „arta de a rezolva lucrurile prin intermediul oamenilor”. În acest sens, funcționalitatea managementului reprezintă acțiunea de a măsura o cantitate și de a ajusta unele planuri inițiale precum și acțiunea de a-și atinge fiecare obiectivele intenționate. Autorul precizează că managementul presupune procesul de conducere, de formare a unei viziuni strategice, de stabilire a obiectivelor, de construire a unei strategii, de implementare și executare a strategiei. Evoluția teoriilor managementului demonstrează că, în funcție de viziunea asupra omului (umanistă, holistică) a fost generată o anumită perspectivă teoretică și practică privitor la conducerea societății și a diferitor domenii ale acesteia. În studiile lui O. Hoffman cu referire la teoriile managementului, la concepția despre om și la metodele de management observăm tendința de orientare către om apoi spre activitățile pe care acesta le realizează [apud. 20].

Prin urmare o definiție completă trebuie să nu limiteze managementul la un demers de natură științifică și să depășească limita impusă de cadrul economico-financiar pe care îl au definițiile clasice. În cazul acesta referențialul ar trebui să fie mult mai vast pentru că demersul managerial poate fi aplicat oricărui sistem, fie acesta economic, biologic sau informatic. Pornind de aici, vom privi termenul „management” dintr-o perspectivă mult mai largă definindu-l ca orice activitate conștientă de control sau organizare realizată într-un mod judicios, cu scopul de a se ajunge la o finalitate pozitivă, depășindu-se prin aceasta o stare inercială predominant negativă a unui sistem.

În acest context, managementul educațional prezintă arta de a forma personalități competente, independente (s.n.), și adaptabile la schimbările ce au loc în toate sferele vieții sociale – știință, cultură etc. [21, p. 44].

Managementul educațional reprezintă arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative (nu numai a resurselor), este o activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă, a individualității umane, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale [28, p. 9]

În viziunea lui V. Pâslaru „managementul educațional” răspunde exigențelor principiilor fundamentale ale educației moderne (principiul pozitiv și principiul libertății educației) ce presupune un nou concept atât a gestiunii instituțiilor de învățământ, a sistemului de învățământ cât și asupra educației în general ca dimensiune a umanului [apud. 6, p.12].

Managementul se manifestă în orice activitate a personalității. Una dintre activitățile preferențiale ale studenților o prezintă activitatea de învățare. La ora actuală, activitatea de învățare în special pentru studenți presupune a studia, a cuceri, a progresa și nu a dobândi cunoștințe. Este cert faptul că, cucerirea cunoașterii se realizează printr-un management eficient ce presupune planificare, organizare, evaluare și consiliere atât externă, cât și internă, adică self-management [19, p.111].

Astăzi, în condițiile exploziei informaționale, rapiditatea schimbărilor din lume relevă necesitatea formării unor abilități de studiu individual la studenții din mediul academic.

Educabilul, or studentul trebuie astfel instruit pentru a deveni managerul propriei activități de învățare, ce presupune: planificarea și organizarea activității intelectuale, programarea eficientă a ritmului de studiu prin raportare la timpul disponibil, dispozitivele mintal-energetice, factorii de mediu și automotivarea etc.

Acțiunile întreprinse în ultimul deceniu în vederea reformării învățământului și racordării lui la imperativele europene au creat premise adecvate pentru modernizarea sistemului de învățământ. Procesul de la Bologna prevede reducerea volumului timpului academic rezervat pentru studierea disciplinelor universitare și redefinirea formelor de utilizare a lui. În această circumstanță, se modifică semnificativ ponderea variabilelor paradigmei învățării, se impun noi cerințe și așteptări în raport cu angajarea studentului în propria

învățare, respectiv a obiectivelor academice, caracteristicilor individuale și sarcinilor de studiu.

Un concept subordonat managementului educației este managementul clasei de elevi. Cercetătorul R. Iurcu [17, p.29] definește managementul clasei de elevi ca fiind: domeniul de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactică și psihosocială) cât și structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă) în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de criză „microeducațională” (indisciplina, violența, non-implicare) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercițiul microdeciziilor educaționale.

Analizând comparativ cele două concepte constatăm:

- a. managementul educațional se referă la întreg sistemul educațional, la toate nivelele instituționale, la relația dintre instituțiile educaționale, la relația dintre actorii implicați în contextul educațional;
- b. managementul clasei de elevi se referă la clasa de elevi, la coordonarea tuturor resurselor umane, materiale și financiare ale acesteia cu scopul creșterii eficienței educaționale;
- c. cele două tipuri de management sunt intercorelate, managementul clasei de elevi fiind parte componentă a managementului educațional;
- d. managementul educației și managementul clasei de elevi ca discipline pedagogice interdisciplinare sunt din punct de



vedere epistemologic la intersecția dintre știință, tehnologie și artă;

- e. criteriul eficiență educaționale constituie nucleul celor două tipuri de management.

### **8.1.2. Structura dimensională a managementului clasei**

Structura dimensională a managementului clasei se referă la organizarea și analiza gestionării eficiente a mediului de învățare într-o sală de clasă. Aceasta implică o serie de dimensiuni care se intersectează pentru a asigura un cadru optim pentru învățare. Propunem în continuare cele mai semnificative dimensiuni:

*Dimensiunea ergonomică* se referă la organizarea și structurarea spațiului fizic în conformitate cu principiile ergonomice pentru a asigura condiții materiale pertinente și confort acțional. Acest aspect include aranjarea adecvată a mobilierului în sala de clasă, adaptarea spațiului la necesitățile somato-fiziologice de sănătate ale copiilor sau elevilor și decorarea corespunzătoare a sălii sau a grupului.

*Dimensiunea psihologică* se concentrează asupra modalităților de respectare, utilizare, antrenare și stimulare a particularităților individuale ale copiilor, inclusiv a capacităților lor de joc și învățare. Aceasta implică o distribuție rațională a sarcinilor de învățare, organizarea condițiilor necesare și gestionarea timpului, precum și stimularea și atribuirea de responsabilități. De asemenea, include utilizarea relațiilor de cooperare în rezolvarea sarcinilor, coordonarea ritmurilor și procesului de luare a deciziilor.

*Dimensiunea socială* este asociată atât cu grupa/clasa de copii, cât și cu grupul social în ansamblu. În calitate de entitate socială, grupa de copii aduce în discuție aspecte precum: compoziția numerică a grupei, interacțiunile dintre membrii grupului, scopurile comune pe termen scurt și lung, structura și organizarea, dinamica grupului, coeziunea rezultată din interacțiuni, sintalitatea (totalitatea particularităților) ca trăsătură distinctivă a personalității grupului, problematica liderilor atât formali, cât și informal, modul de circulație al informațiilor în grup, realizarea comunicării, precum și direcțiile de transmitere și receptare a informațiilor.

*Dimensiunea normativă* denotă normele, regulile și cerințele fundamentale care guvernează formarea și conducerea grupului, reglând astfel desfășurarea activităților acestuia prin intermediul regulilor interne stabilite de către membrii grupului, tradițiilor și stereotipurilor comportamentale formate în urma acestora.

*Dimensiunea operațională* ilustrează modul în care normele sunt percepute, aplicate, interiorizate și respectate în cadrul grupului. Cadrele didactice utilizează diverse proceduri de intervenție, cum ar fi recompensele sau sancțiunile, conduita de dominare, abordările de negociere și înțelegere, terapia ocupațională și susținerea morală. Toate aceste strategii contribuie la reducerea situațiilor de criză normativă, prevenirea inadapării școlare, diminuarea stărilor tensionale și atenuarea efectelor psihologice asociate inadapării la grup și activitate.

*Dimensiunea inovatoare* presupune conștientizarea imperativului îmbunătățirii, schimbării și perfecționării vieții și activității grupului, împreună cu adoptarea deciziilor corespunzătoare și implementarea acestora în mod progresiv.

În general, dimensiunile gestionării grupurilor se întrepătrund și contribuie la modelarea unui mediu eficient și dinamic în contextul educațional. Aceste dimensiuni includ aspecte ergonomice, psihologice, sociale, normative și operaționale, fiecare având un rol distinct în organizarea și orientarea grupurilor. Prin abordarea inovatoare, se recunoaște importanța continuă a ameliorării și schimbării pentru a optimiza experiența și rezultatele colective. În ansamblu, gestionarea grupurilor într-un cadru educațional presupune o abordare holistică și adaptabilă, având în vedere diversitatea nevoilor fiecărui membru, precum și dinamica interacțiunilor în cadrul grupurilor.

### **8.1.3. Caracteristicile dimensiunii psihosociale**

#### **a managementului clasei de elevi din perspectivă tradițională și cea a conceptului ECF**

Într-o perspectivă tradițională, dimensiunea psihosocială a managementului clasei de elevi se axează pe anumite caracteristici și principii fundamentale care vizează interacțiunile și relațiile dintre elevi, precum și relația dintre elevi și cadrul didactic. Iată câteva caracteristici specifice:

- *autoritatea cadrului didactic*: în abordarea tradițională, se acordă o importanță deosebită autorității cadrului didactic

în cadrul clasei. Formabilii sunt așteptați să respecte și să urmeze regulile stabilite de către profesor, iar acesta exercită un control considerabil asupra procesului de învățare.

- *structurarea clară a rolurilor*: în mediul tradițional, se pune accent pe claritatea și stabilitatea rolurilor în cadrul clasei. Formatorul are un rol preponderent în predare și evaluare, în timp ce elevii au rolul de a asculta, învăța și răspunde la cerințele stabilite.
- *focusarea pe disciplină și respect*: disciplina și respectul față de reguli sunt priorități esențiale. Formabililor li se solicită să respecte normele sociale și să se comporte într-un mod adecvat în cadrul clasei.
- *limitarea interacțiunilor elev-elev*: interacțiunile între elevi sunt adesea limitate într-un mediu tradițional. Elevii sunt încurajați să se consulte cu profesorul pentru întrebări și asistență, iar colaborarea între elevi nu este întotdeauna încurajată.
- *stabilitate în structura clasei*: în abordarea tradițională, structura clasei este adesea stabilă, iar schimbările sunt limitate. Elevii se află în aceeași clasă cu același cadru didactic pentru o perioadă mai îndelungată. Responsabilitățile membrilor grupului sunt prestabilite de către pedagogi.

Aceste caracteristici reflectă abordarea tradițională în gestionarea clasei, care pune accent pe autoritatea cadrului

didactic, respectarea regulilor și structurarea clară a procesului de învățare. Pedagogul îndeplinește independent funcțiile de gestionare a grupului de elevi, fără a implica membrii acestuia în proces.

Din perspectiva conceptului: Educație centrată pe formabil, dimensiunea psihosocială a managementului clasei evidențiază caracteristici care pun accentul pe nevoile și dezvoltarea individuală a elevilor, precum și pe interacțiunile sociale benefice. Cele mai valorice caracteristici sunt:

- *empatie și relații empatică*: pedagogii adoptă o abordare empatică, demonstrând înțelegere și sensibilitate față de nevoile și experiențele individuale ale elevilor. Construirea relațiilor empatică este esențială pentru a crea un mediu de învățare stimulat.
- *participarea activă a elevilor*: elevii sunt încurajați să participe activ în procesul de învățare și să își exprime opinii și idei. Interacțiunile sunt centrate pe elev, permițându-le să devină parteneri activi în propriul lor proces de cunoaștere.
- *individualizarea instruirii*: se pune accent pe adaptarea metodelor de predare și evaluare la nevoile specifice ale fiecărui elev, acest fapt asigurând o abordare personalizată și eficiență a învățării.
- *colaborare și activitate în echipă*: elevii sunt încurajați să colaboreze și să lucreze în echipă, dezvoltându-și abilități sociale și contribuind la un mediu de învățare cooperativ.

- *autonomia și responsabilizarea elevilor*: se acordă importanță dezvoltării autonomiei elevilor și asumării responsabilității pentru propriul proces de învățare. Elevii sunt încurajați să-și stabilească obiective și să-și automonitorizeze progresul.
- *feedback constructiv și orientat spre dezvoltare*: feedback-ul oferit de către pedagogi este constructiv, orientat spre dezvoltare și personalizat pentru a ghida elevii către progresul continuu.
- *incluziune și respect pentru diversitate*: se promovează un mediu incluziv și respectuos față de diversitatea culturală, socială și de învățare a elevilor.
- *atenție la aspectele socio-emoționale*: managementul clasei în perspectiva centrării pe elev acordă o atenție specială aspectelor socio-emoționale ale învățării, oferind suport pentru dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale elevilor.
- *metode inovatoare de predare și evaluare*: se explorează și se implementează metode inovatoare de predare și evaluare care să încurajeze creativitatea, gândirea independentă și critică a elevilor.
- *comunicare deschisă și transparentă*: pedagogii adoptă o comunicare deschisă și transparentă cu elevii, implicându-i în procesul decizional și asigurându-se că sunt informați cu privire la obiective și expectanțe.

Aceste caracteristici reflectă o schimbare semnificativă de la un accent pe autoritatea centrală a profesorului către o abordare care încurajează autonomia, colaborarea și dezvoltarea integrală a elevilor. Este important de menționat că această perspectivă poate evolua și se poate adapta în funcție de schimbările în educație și în viziunile pedagogice contemporane.

#### **8.1.4. Funcțiile manageriale: planificarea, organizarea, evaluarea, consilierea**

În literatura de specialitate se atestă următoarele funcții ale managementului educațional planificarea, organizarea, evaluarea, consilierea [10, 11, p.367].

Rolurile profesorului-manager în timpul lecției pot fi identificate și prin raportarea la atribuțiile generale ale managerului și apoi transformate în sarcini specifice de conducere: planificare, organizare, decizie, coordonare, control, îndrumare, apreciere, reglare, de asigurare a condițiilor de bază, participarea elevilor, gestionarea resurselor implicate în procesul educațional.

Una dintre funcțiile managementului o reprezintă *planificarea* ce vizează activitatea de luare a deciziilor privitoare la o serie de obiective și la viitoarele mijloace, acțiuni, resurse și etape pentru realizarea acestora. Deși planificarea înseamnă stabilirea unor obiective relativ precise, ea trebuie să poarte un caracter dinamic care să stimuleze creația, adaptarea la ceea ce este nou, pentru asigurarea unei dezvoltări durabile a învățământului.

*Organizarea* este funcția de conducere care stabilește și asigură în mod metodic, organizat, chibzuit, disciplinat forțele și mijloacele umane, materiale și financiare pentru obținerea eficienței instructiv-educative în învățământ. Astfel, organizarea implică determinarea activității necesare îndeplinirii obiectivelor stabilite; gruparea activităților într-o anumită structură logică; repartizarea grupurilor de activitate pe funcții, compartimente [1, p. 368].

Din perspectiva managerială *evaluarea* reprezintă funcția de verificare, analiză și apreciere a activității în vederea cunoașterii stadiului realizării obiectivelor propuse, precum și identificarea nivelului de performanță al subiectului [ibidem, p.369].

*Consilierea* reprezintă o relație specială dezvoltată între cadrul didactic și subiect cu scopul de a-l ajuta, susține pentru a se autocunoaște și a se autoevalua, a-și descoperi propriile intenții și resurse, a-și formula obiectivele [16, p.147]. Consilierea reprezintă conceptul complementar al învățării autodirijate, iar acțiunea de consiliere presupune, în primul rând, acțiunea de observație. Astfel, observația reprezintă un concept esențial pentru paradigma sistemic-constructivistă care afirmă că lumea individuală și socială este determinată de acest proces al observației. Consilierea are la bază diagnoza învățării, adică observarea modului în care participanții percep realitatea și își alcătuiesc sistemul de cunoștințe. În acest sens, se disting trei modalități de „construire” în cadrul procesului de învățare: învățarea ca o construire pozitivă a realității, învățarea ca deconstrucție, învățarea ca reconstrucție [15, p.130-131].



Astfel, aceste funcții ale managementului educațional sunt interconectate și se completează reciproc în direcția unei gestionări eficiente și echilibrate a proceselor educaționale. În general, funcții managementului educațional sunt parte integrantă a unui proces complex, adaptabil la necesitățile individuale ale subiecților implicați în învățare și orientat către creșterea calității educației. Prin implementarea lor corespunzătoare, se urmărește nu doar atingerea obiectivelor imediate, ci și construirea unui mediu educațional sustenabil și adaptabil la schimbările din societate și învățare.

## **8.2. Praxiologia activității de dirigenție**

Activitatea de dirigenție cuprinde activitatea la clasă, desfășurată conform Regulamentului tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II, [24] și ordinului MECC nr. 405 din 11.04.2019 cu privire la aprobarea reperelor metodologice de organizare a activităților de dirigenție [22], activitate care derulează în mod continuu, pe durata întregului an de studii.

Ora de dirigenție reprezintă o activitate educativă, inclusă în cadrul planului de învățământ, proiectată de profesorul-dirigenție cu un rol de agent educațional central al clasei de elevi și al parteneriatului familie-școală-societate.

Ora de dirigenție are menirea de a le oferi formabililor ambianța necesară exersării competențelor în special a celor psihosociale, de a le forma un comportament civilizată pentru diferite situații de viață, de a-i motiva pentru autodezvoltare și inserție socială adecvată.

### **8.2.1. Atribuțiile de bază ale dirigintelui**

În realizarea prevederilor conceptului educației centrate pe subiect un rol semnificativ îl ocupă dirigințele prin realizarea atribuțiilor de bază prevăzute în Regulamentului tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II, secțiunea 11 [24, p.21]:

Activitatea educațională la fiecare clasă este coordonată de un diriginte numit director la propunerea șefului consiliului diriginților.

Dirigințele îndeplinesc următoarele atribuții:

- organizează orele de dirigenție și alte activități ce contribuie la dezvoltarea personalității elevului;
- oferă consiliere în carieră și orientarea profesională ale formabililor;
- monitorizează frecvența elevilor identifică și analizează cauzele absențelor elevilor și întreprinde acțiuni corespunzătoare pentru îmbunătățirea frecvenței;
- analizează periodic situația școlară a elevilor, insistând la mobilizarea acestora în vederea îndeplinirii optime a obligațiilor regulamentare;
- colaborează cu toți profesorii care predau la clasă în vederea eficientizării procesului educațional;
- participă la educația igienico-sanitară a elevilor;
- observă comportamentul elevilor, inclusiv în scopul prevenirii abuzului, neglijării, exploatării copilului și raportării cazurilor suspecte sau confirmate de abuz;

- organizează și conduce activitatea clasei, ținând cont de problemele pe care le impune viața, precum și de sarcinile educative ale instituției;
- contribuie, în parteneriat cu alte cadre didactice, la organizare și desfășurarea activităților extrașcolare;
- asigură conexiunea cu părinții elevilor, îi informează despre rezultatele obținute de elevi la învățătură, despre absențele nemotivate, alte forme de abatere de la prevederile regulamentului instituției;
- organizează ședințe cu părinții de cel puțin patru ori pe durata anului școlar;
- este responsabil de crearea mediului favorabil de acomodare/adaptare a elevilor nou-veniți în colectivul de elevi;
- calculează media generală a fiecărui elev;
- completează dosarele elevilor, catalogul clasei cu datele personale ale elevilor, precum și alte formulare și acte de școlarizare;
- informează consiliul profesoral despre activitatea desfășurată în clasa pe care o monitorizează;
- răspunde de baza materială a cabinetului pus la dispoziție.

În concluzie, atribuțiile de bază ale dirigintelui sunt extrem de variate și necesită o abordare echilibrată între aspectele academice și cele sociale pentru a asigura o dezvoltare armonioasă a fiecărui formabil. Dirigintele joacă un rol crucial în asigurarea progresului personal a fiecărui formabil vis a vis de părinți și alți agenți educaționali implicați

### 8.2.2. Dificultățile și provocările funcției de diriginte

Funcția de diriginte în școală implică o serie de dificultăți și provocări care pot influența responsabilitățile și experiența profesională a unei persoane. Acestea sunt condiționate și de faptul că fiecare formabil prezintă o individualitate cu particularități și necesități distincte. Propunem în continuare câteva dintre acestea:

- *Gestiunea relațiilor cu elevii:* un diriginte trebuie să gestioneze relațiile cu un grup divers de elevi, având în vedere caracteristicile și nevoile individuale ale fiecărui formabil. Aceasta poate fi o sarcină dificilă, având în vedere diferențele de personalitate, abilități și contexte sociale ale elevilor.
- *Colaborarea cu părinții:* interacțiunea cu părinții poate fi provocatoare, mai ales în situații în care există discrepanțe între așteptările părinților și realitățile școlii. Comunicarea diferențiată, eficientă și gestionarea așteptărilor sunt abilități esențiale pentru un diriginte.
- *Gestionarea situațiilor conflictuale:* dirigintele poate fi implicat în rezolvarea diferitelor conflicte, fie între elevi, fie între elevi și cadrele didactice. Este important să abordeze aceste situații cu tact și să încerce să găsească soluții constructive.
- *Monitorizarea și evaluarea performanțelor academice:* dirigintele are responsabilitatea de a monitoriza și evalua progresul academic al elevilor săi. Aceasta poate fi dificilă,

mai ales în cazul unor clase mari sau al unor elevi cu nevoi educaționale speciale.

- *Implicarea în dezvoltarea personală a elevilor*: pe lângă aspectele academice, dirigintele este implicat în dezvoltarea personală a elevilor săi. Aceasta include sprijinirea elevilor în dezvoltarea abilităților sociale, emoționale și de luare a deciziilor.
- *Presiunea de timp*: dirigintele poate simți presiunea timpului, având în vedere numeroasele sarcini și responsabilități pe care trebuie să le îndeplinească, inclusiv întâlniri cu părinții, evaluări, raportări, ședințe de consiliu cu cadrele didactice etc.
- *Adaptarea la schimbări în sistemul educațional*: schimbările frecvente în politicile și cerințele educaționale pot reprezenta o provocare pentru diriginte, necesitând adaptare constantă și actualizare a experiențelor și cunoașterii anticipate.

Rezolvarea acestor provocări necesită cunoașterea individualității fiecărui elev și deținerea abilităților de comunicare eficientă, empatie, competențe de rezolvare a problemelor și gestionarea timpului, alături de susținerea constantă a colegilor și a conducerii instituției.

### **8.3. Self – managementul activității de învățare în contextul educației centrate pe subiect/formabil**

#### **8.3.1. Esența competenței de self – management a activității de învățare la formabili din perspectiva ECF**

*Self-managementul* prezintă autoconducerea eficientă, managementul sinelui, știința de a maximaliza rezultatele personale și profesionale într-un mod predictibil folosindu-ne propriile resurse [5, p.178].

În literatura de specialitate se întâlnesc diverse concepte care definesc acțiunea de a învăța de unul singur și organizarea propriei învățări: învățare autodirijată, autoorganizată, autocondusă, autoreglată, autoinițiată, autoînvățarea, auto-instruirea/autoeducația, învățarea independentă și autonomă, ce au la bază un element comun - conceptual, reflectă reorientarea învățământului superior spre desfășurarea unui proces educațional centrat pe formabil [14, p.13].

Conform autorului M. Knowles, autoorganizarea învățării este sinonim cu managementul individual sau automanagement (self-management) în domeniul proiectelor de învățare. În accepțiunea lui P. Candy, termenul desemnează preocuparea celui care învață de a folosi oportunitățile ivite, fără suport instituțional, controlul exercitat de cel care învață și autonomia personală [apud. 30].

Conceptul de self-management (automanagement), semnifică autogestionarea propriilor resurse adaptative, controlul asupra propriului comportament, implicarea

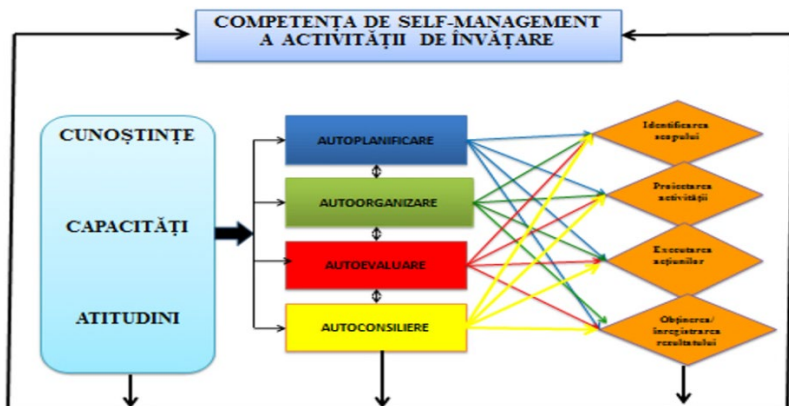
subiectului în pașii de bază ai unui program de modificare a comportamentului, fiind promovat de altfel, de una dintre cele mai recente aplicații ale perspectivei behavioriste asupra învățării și anume modificarea cognitiv comportamentală.

Competențele se cuceresc prin învățare, rezultativitatea deținerii lor fiind condiționată de posedarea inițială a uneia dintre cele mai fundamentale – competența de self-management a activității de învățare.

Astfel, competența în sine, precum și însăși procesul de deținere a acesteia, necesită de la subiect manifestare de self-management în vederea elaborării constructului imanent și inedit din cele mai relevante achiziții proprii pentru a realiza eficace obiectivele acceptate.

Competențele sunt dobândite prin procesul de învățare, iar eficacitatea deținerii acestora este influențată de posesia inițială a uneia dintre cele mai fundamentale competențe, și anume, competența de self-management a activității de învățare la formabili.

În baza analizei rezultatelor științifice axate pe interpretarea conceptelor de competență, competența de învățare, management, self-management, activitate de învățare, cercetătorii V. Botnari, L. Lașcu au dedus conceptul de competență de self-management a activității de învățare.



**Fig. 8.1. Esența competenței de self-management (CSM) a activității de învățare după V. Botnari și L. Lașcu**

În cadrul unei educații centrate pe formabil, se recunoaște că dezvoltarea competențelor are la bază învățarea activă și personalizată. Prin urmare, abordarea se concentrează pe stimularea intereselor și capacităților individuale ale educabililor. În acest context, competențele sunt asimilate printr-un proces de învățare personalizat, iar eficiența acestui proces este strâns legată de capacitatea inițială a subiecților de a gestiona propria lor activitate de învățare, în cadrul unei competențe fundamentale, precum cea de self-management a activității de învățare.



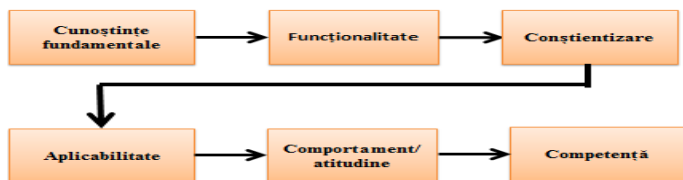
### 8.3.2. Procesul de formare a competenței de self –

#### management a activității de învățare la formabili

Contribuții importante în elucidarea procesului de formare a competenței constatăm în cercetările autohtone realizate de autorii T. Callo, A. Paniș, V. Andrițchi [13, p.78].

Astfel, cercetătorii anterior nominalizați au specificat și au pus în evidență că, în procesul de formare a unei competențe, subiectul este necesar să: stăpânească un sistem de cunoștințe fundamentale în funcție de problema care necesită a fi rezolvată în final; posede deprinderi și capacități de utilizare în situații standard pentru a le înțelege, realizând astfel funcționalitatea cunoștințelor obținute; rezolve diferite situații-problemă, conștientizând astfel cunoștințele funcționale în viziune proprie; rezolve situații semnificative în diverse contexte care reprezintă probleme din viața cotidiană și să manifeste atitudini conform achizițiilor finale (competența).

În acest sens, autorii T. Callo, A. Paniș, V. Andrițchi susțin ideea potrivit căreia procesul de formare a competenței parcurge anumite etape, conform următorului algoritm: Cunoștințe fundamentale - Funcționalitate - Conștientizare - Aplicabilitate - Atitudini/comportament → Competență (Fig. 8.2.) [ibidem, p.79].



**Fig. 8.2. Procesul de formare a competenței**  
(după T. Callo, A. Paniș, V. Andrițchi) [13, p.79]

Semnificative pentru metodologia formării competenței de self management a activității de învățare sunt ideile autorilor T. Cartaleanu și O. Cosovan., potrivit cărora formarea unei competențe presupune parcurgerea următoarelor faze:

- *Incompetența inconștientizată*, subiectul nu are o anumită competență, dar nici nu realizează că ar avea nevoie de aceasta. Demersul educațional, întreg sistemul motivațional îl va plasa în fața necesității de a învăța ceva (nu poate să facă ceva, nu simte nevoia să facă ceva).
- *Incompetența conștientizată* se bazează pe motivație și, implicit este catalizatorul oricărei învățări. Subiectul își dă seama că nu știe ceva, nu poate face sau exprima ceva și caută modalitatea de a depăși situația ( nu poate să facă ceva, înțelege că are nevoie să învețe, caută o modalitate de a învăța).
- *Competența conștientizată* este faza imediat următoare a învățării, când subiectul, în procesul exersării, reflecției, își „controlează” comportamentele și spusele, raportându-le la ce a învățat recent (a învățat să facă ceva, poate să facă ce și-a propus, își dictează și își impune algoritmi de acțiune).
- *Competența inconștientizată* se formează ca extindere, după exersări suficiente în timp, când cunoștințele + abilitățile + comportamentele integrate devin automatisme. Dincolo de acest automatism stă creativitatea și expresivitatea (ajunge la automatism în acțiune, nu meditează îndelung asupra unei situații uzuale) [23, p.6-7].

Formarea oricărei competențe, implicit a competenței de self-management a activității de învățare la formabili, va atinge cote maxime posibile la fiecare subiect, dacă acesta va fi monitorizat în parcurgerea eficientă a fazelor: incompetența inconștientizată, incompetența conștientizată, competența conștientizată, competența inconștientizată, precum și a etapelor semnificative în deținerea achizițiilor relevante acesteia: cunoștințe fundamentale → funcționalitate → conștientizare → aplicabilitate → atitudini/comportament → competență.

### **8.3.3. Avantajele și dezavantajele monitorizării activității de învățare independente**

Prezentăm în continuare atuurile și vulnerabilitățile asociate cu monitorizarea activității de învățare independentă.

*Avantaje ale monitorizării activității de învățare independente:*

- eficacitatea și eficiența învățării, ritmul de studiu accelerat, performanțe înalte și progres.
- aprofundarea cunoașterii, dezvoltarea capacităților de transfer, stil de învățare constructiv.
- planificarea independentă și organizării proprii activități de învățare.
- autoevaluarea rezultatelor activității de învățare independente.
- manifestarea inteligenței emoționale în activitatea de învățare individuală (curiozitate, încredere, siguranță, curaj, inițiativă, trăiri afective pozitive) etc.

*Dezavantaje ale monitorizării activității de învățare independente:*

- planifică cu dificultate scopul propriei activități de învățare.
- elaborează planul propriei activități de învățare în baza unui model.
- realizează erori în stabilirea conexiunii inter-, intra- și transdisciplinare în cadrul activității de învățare.
- utilizează cu dificultate strategiile de învățare independente corelate.
- la stilul propriu de învățare.
- interpretează confuz rezultatele activității de învățare independentă.

În general, monitorizarea activității de învățare independentă relevă o gamă variată de avantaje și dezavantaje, conturând un peisaj complex al procesului educațional. Avantajele includ eficacitatea și eficiența învățării, aprofundarea cunoștințelor, capacitatea de planificare și organizare independentă, autoevaluarea progresului și manifestarea inteligenței emoționale. Pe de altă parte, dezavantajele cuprind dificultăți în autoplanificare, erori în elaborarea planurilor, probleme în stabilirea conexiunilor inter-, intra- și transdisciplinare, utilizarea limitată a strategiilor de învățare independentă, adaptarea la stilurile individuale de învățare și interpretarea confuză a rezultatelor. Această perspectivă subliniază complexitatea și necesitatea unei abordări echilibrate și personalizate pentru a maximiza beneficiile și a gestiona eficient provocările asociate cu învățarea independentă.

### **8.3.4. Dificultăți în supervizarea învățării independente și perspective pentru surmontarea acestora**

În practica educațională se atestă și anumite dificultăți în monitorizarea activității de învățare independente a formabililor, cunoașterea cărora ar permite anticiparea și diminuarea acestora. Principalele dificultăți întâlnite în monitorizarea activității de învățare independentă a formabililor sunt următoarele:

- asigurarea conformității cu cerințele curriculare pentru disciplinele predate;
- respectarea planificării didactice pentru toate tipurile de ore;
- utilizarea eficientă și combinarea diverselor strategii de învățare independentă;
- gestionarea adecvată a timpului și a conținuturilor educaționale;
- adaptarea stilului didactic la diversitatea stilurilor de învățare ale formabililor;
- structurarea clară a materialului didactic;
- individualizarea procesului de învățare independentă pentru fiecare formabil;
- aplicarea strategiilor adecvate de evaluare a rezultatelor activității de învățare individuală;
- stimularea motivației, dezvoltarea receptivității și încurajarea nevoii continue de învățare.

În general, dificultățile întâlnite în monitorizarea activității de învățare independentă reflectă complexitatea procesului educațional și diversitatea nevoilor individuale ale formabililor. Flexibilitatea, planificarea riguroasă, evaluarea eficientă și stimularea motivației se conturează ca elemente-cheie pentru a asigura succesul în implementarea și gestionarea eficientă a învățării independente. De asemenea se relevă necesitatea continuă de a adapta strategiile didactice la diversitatea de stiluri de învățare și de a promova o abordare individualizată pentru a sprijini progresul optim al fiecărui participant în cadrul procesului educațional.



### *Activități de învățare în cadrul orelor de curs*

#### ○ FÎT 1.

Sarcină didactică:

*Reflectați:* Există numeroase stiluri de management al clasei de elevi în timpul lecției care sunt folosite pe larg în practica educațională. Argumentați poziția proprie cu referire la organizarea și realizarea procesului educațional: de ce pe de o parte se propune organizarea învățământului pe clase și lecții, iar în același timp se solicită individualizarea educației? De ce apar asemenea controverse și care sunt argumentele?

○ **FÎT 2.**

- ✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos la acest item:*

Sarcini didactice:

1. Identificați elementele componente ale managementului clasei/grupeii. Propuneți 2-3 sugestii (din perspectiva conceptului: Educație centrată pe subiect/formabil) care ar completa elementele componente ale managementului clasei de elevi/grupeii de copii.
2. Determinați avantajele și dezavantajele deținerii competenței de self-management în propria activitate de învățare. Analizați propriile experiențe de învățare și formulați o poziție argumentată cu privire la factorii-cheie care favorizează dezvoltarea competenței de self-management a activității de învățare în contextul educației centrate pe formabil și dezvoltarea personală/profesională, incluzând metode și tehnici eficiente pentru dezvoltarea acestei competențe.



*Activități de învățare în cadrul orelor practice/  
seminare*

○ **FÎT 3.**

- ✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos:*

Sarcini didactice:

1. Împărțiți cu o linie foaia în două (pe verticală) și scrieți de o parte cuvântul management, iar de cealaltă cuvântul clasă/grupă. Indicați și notați pentru noțiunea de management și clasă cât mai multe asocieri de cuvinte. Valorificând noțiunile expuse în ambele rubrici oferiți o definiție pentru: *Managementul clasei/grupului de formabili în cheia conceptului ECF.*

Management	Clasă
Conducere	Grup
...	...
...	...

2. Identificați și descrieți 5 efecte negative ale unui management educațional deficitar.
3. Aplicând graficul „T” argumentați pozițiile pro și contra privind necesitatea dezvoltării competenței de self – management a activității de învățare la formabili.

Pro	Contra

○ **FÎT 4.**

Sarcini didactice:

1. În calitate de manager într-o instituție de învățământ, identificați 5 schimbări individuale pe care considerați că le



puteți realiza pentru a contribui la succesul instituțional și 5 schimbări organizaționale pe care le puteți implementa pentru a sprijini dezvoltarea personală și profesională a membrilor echipei. Discutați cu colegii dvs. despre comportamentele manifestate în timpul procesului de schimbare (dacă ați fost receptivi, flexibili sau ați manifestat rezistență etc.) și analizați impactul acestor comportamente asupra rezultatelor obținute.

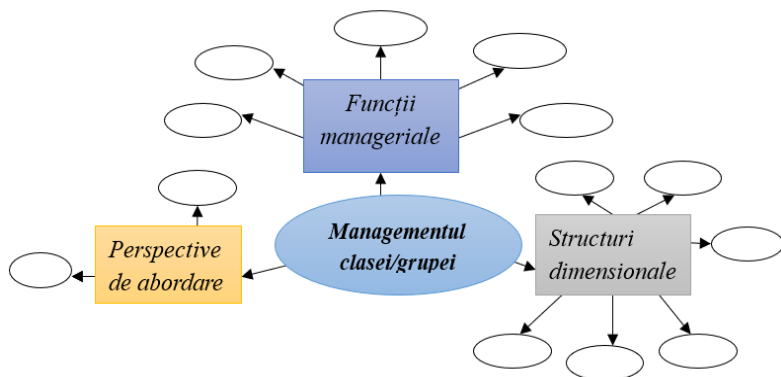
2. Descrieți 10 modalități prin care se poate depăși rezistența la schimbare (5 modalități cu referire la schimbarea individuală și 5 cu privire la schimbarea sistemică).

○ **FÎT 5.**

- ✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos la acest item:*

Sarcini didactice:

1. Lucrați în grupuri a câte 3-5 persoane și elaborați în baza materialului propus la tema dată o schemă (ciorchine).  
Mai jos aveți propus un model de ciorchine.



**Fig. 8.3. Perspective, funcții și structuri ale managementului clasei/grupului de copii**

2. Stabiliți activitățile de bază ale dirigintelui în dependență de următoarele roluri: ca organizator, ca îndrumător, ca coordonator din perspectiva *Educației centrate pe subiect*. Completați tabelul propus mai jos:

**Tabelul 8.1. Activitățile de bază ale dirigintelui în dependență de rolul îndeplinit**

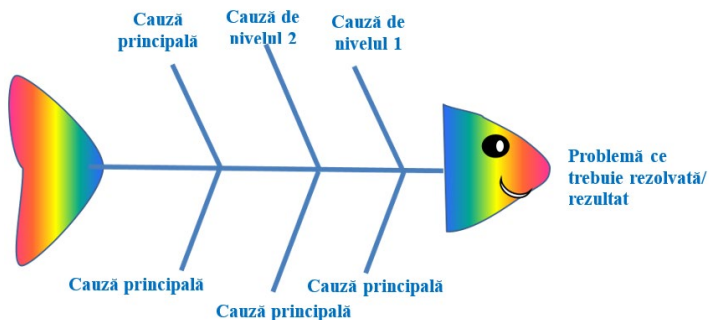
Roluri	Activități de bază realizate	Oportunități	Riscuri
În calitate de organizator			
În calitate de îndrumător			
În calitate de coordonator			
...			

○ **FÎT 6.**

Sarcină didactică:

Analizați aplicând tehnica *Fishbone/Os de pește*, identificați o problemă ce ține de managementul clasei de elevi în cheia conceptului ECF și cauzele generatoare a acesteia.

Notă: Tehnica *Fishbone* are drept scop determinarea relației cauză – efect. Ilustrarea grafică a legăturii dintre o problemă și cauzele sale.



**Fig. 8.4. Managementul clasei de elevi în cheia conceptului ECF și cauzele generatoare ale problemei identificate**

○ **FÎT 7.**

✓ Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos la acest item:

Sarcini de învățare:

1. Prezentați esența dimensiunilor managementului clasei din perspectiva educației centrate pe subiect. Completați tabelul de mai jos:

**Tabelul 8.2. Esența dimensiunilor managementului clasei  
din perspectiva educației centrate pe subiect**

Nr. d/o	Dimensiunile managementului clasei	Caracteristici principale	Exemple
1.	Dimensiunea psihologică		
2.	Dimensiunea ergonomică		
3.	Dimensiunea socială		
4.	Dimensiunea normativă		
5.	Dimensiunea operațională		
6.	Dimensiunea inovatoare		

2. Argumentați valoarea proiectării pertinente a ședințelor cu părinții în calitate de diriginte în implementarea prevederilor conceptului Educația centrată pe subiect/formabil în contextul realității școlare din Republica Moldova. Utilizați în acest sens Tehnica 3-6-3.

**Tabelul 8.3. Valoarea proiectării pertinente a ședințelor cu părinții în calitate de diriginte în implementarea prevederilor conceptului ECF**

Idei	Argumente	Sugestii de utilizare eficientă
1. ...	1. ...	1. ...
2. ...	2. ...	2. ...
3. ...	3. ...	3. ...
	4. ...	
	5. ...	
	6. ...	

○ **FÎT 8.**

- ✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos la acest item:*

Sarcini didactice:

1. Realizați un joc de rol prin care să simulați luarea unei decizii colective importante pentru instituția dumneavoastră (ca de exemplu: investiții ce trebuie realizate, persoanele care trebuie să ia salarii de merit, pedeapsa unui elev etc.). Alegeți între colegi două grupe, care să susțină opinii opuse și purtați o dezbatere organizată cu timpi egali de prezentare a argumentelor. În final votați luarea unei decizii. Dezbateți hotărârea luată și precizați care au fost elementele ce v-au influențat poziția.
2. Generalizați într-o discuție PANEL ideile teoretice de bază privind self – managementul activității de învățare din perspectiva conceptului: Educația centrată pe subiect. Se aleg 2-3 experți, care se așază în fața grupului și răspund la întrebările adresate de colegi. Se va insista asupra întrebărilor analitice, evaluative, interpretative etc.



*Activități de învățare în context autentic/activități de învățare autonomă*

○ **FÎT 9.**

Sarcină didactică:

Elaborați harta conceptuală cu referire la praxiologia activității

de dirigenție în cheia conceptului: Educație centrată pe subiect/formabil prezentată prin poster.

○ **FÎT 10.**

✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos la acest item:*

Sarcini didactice:

1. Elaborați o serie de întrebări pentru nivelul de cunoaștere, aplicare și integrare la unitatea de învățare studiată.
2. Reflecțați! Amintiți-vă un caz sau o situație din perioada când ați fost elev, în care dirigintele dvs. nu a procedat corect (pedeapsă prea aspră, stil autoritar sau prea permisiv, stil de comunicare necorespunzător etc.) modificând un comportament indezirabil al dvs. sau a unor colegi.
  - Ce păstrați în „camera secretă” a dvs. până acum?
  - Ce acțiuni ați schimba în comportamentul dirigintelui? Argumentați răspunsul.



### ***Referințe bibliografice***

1. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. București: Ed. BIC ALL, 2001. 410 p.
2. BOTNARI, V., LAȘCU, L. *Teoria și metodologia formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți*. Monografie. Pulsul Pieței: UPS „Ion Creangă”, 2022, 178 p. ISBN 978-9975-3568-1-7.

3. BOTNARI, V., LAȘCU, L. Competența de self-management a activității de învățare la studenți-prioritate actuală a învățământului academic. În: Revista științifică, categoria B: Acta et Commentationes, Sciences of Education. Chișinău, UST, 2015, nr. 2(7), pp. 4-13. ISSN 1857-0623.
4. CALARAȘ, G., GONCEAR, E. Dirigintele manager al actului educativ. Ghid metodologic destinat cadrelor didactice. Chișinău: CEP USM, 2009.
5. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, 2008. 204 p.
6. CERGHIT, I., OPRESCU, N. Curs de pedagogie. București: Universitatea, 1998, 171p.
7. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SADOVEI, R. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
8. COSMA, T. Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei - suport pentru diriginți. Iași: Polirom, 2008.
9. CRISTEA, G. Managementul lecției. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, 212 p. ISBN 978-973-301-968-8.
10. CRISTEA, S. Managementul educației. Didactica Pro, Nr.6(16), 2002. [citat: 08.01.2023]. Disponibil: [http://www.prodidactica.md/revista/revista\\_16.pdf](http://www.prodidactica.md/revista/revista_16.pdf)
11. CRISTEA, S. Managementul organizației școlare. Editura Didactică și Pedagogică, 2003, 223 p.
12. Dezvoltare profesională prin vizite la clasă. Predarea și învățarea de calitate [citat: 08.01.2023].

Disponibil:[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ro\\_predarea\\_si\\_invatarea\\_de\\_calitate\\_1\\_web\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ro_predarea_si_invatarea_de_calitate_1_web_0.pdf)

13. DUMBRAVEANU, R, PÎSLARU, V, CABAC, V. Competențe ale pedagogilor: interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014.192 p.
14. FOCȘA-SEMIONOV, S. Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale. Chișinău, Ed. Epigraf. 2010. 360 p.
15. HENTER, R. Metacogniția. O abordare psiho-pedagogică. România: Presa Universitară Clujeană, 2016, 166 p.
16. HORST, S. Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii. Iași: Institutul European, 2001. 272p.
17. IUCU, R. Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice. Iași: Polirom, 2000, 199 p.
18. JOIȚA, E. Management educațional, Editura Polirom, Iași, 2000.
19. LAȘCU, L. Aspecte experimentale privind deținerea competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În: Psihopedagogie și Managementul educației. conf. rep. a cadrelor didactice. Chișinău: UST, 2018, vol. V, pp.184-192.
20. NEACȘU, I. Motivație și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, 239p.
21. NEGOVAN, V. Psihologia învățării. Forme, strategii și stil. București: Editura Universitară, Ed. a 3-a, 2013, 283p.
22. Ordinul MECC nr.405 din 11.04.2019 cu privire la



- aprobarea reperelor metodologice de organizare a activităților de diriginte [citat: 28.11.2023] Disponibil: [https://drive.google.com/file/d/1Zp6NQvy\\_7HcUB58R-Kah5iri--lvcVom/view](https://drive.google.com/file/d/1Zp6NQvy_7HcUB58R-Kah5iri--lvcVom/view).
23. PATRAȘCU, D., URSU, A., JINGA, I. Management educațional preuniversitar. Chișinău: Editura ARC, 1997, 382 p.
  24. Regulamentul tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II [citat: 28.11.2023] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament\\_organizare\\_si\\_functionare\\_institutiinvatamint\\_gene.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_institutiinvatamint_gene.pdf).
  25. SAVA, S., PAIOȘ, S. Educația adulților. Baze teoretice și repere practice. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2019, 467 p. ISBN 978-973-46-3330-2.
  26. STAN, E. Managementul clasei. București: Aramis, 2003.
  27. TIRON, E. Managementul clasei de elevi. Iași: Performantica, 2011. 97 p. ISBN 978-973-730-868-9.
  28. ȚOCA, I. Managementul educației. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2007.
  29. ЭЛЬКОНИН, В. Б. Педагогика развития, Проблемы современного детства и задача школы. Часть 1, Красноярск: Красноярский государственный университет, 1996, 140 с.
  30. ЯШКОВА, Е., ЦАРЕВА, И. Селф-менеджмент как метод управления личной карьерой менеджера. Нижний Новгород: Интернет-журнал: Наукове-дение, Том 7, №5, 2015.



## Referințe bibliografice generale

1. BALAN, V., BORTĂ, L., BOTNARI, V. et al. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Chișinău: Bons Offices, 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
2. BOCOȘ, M. Dicționar praxiologic de pedagogie. România: Ed. Paralela, Vol.1, 2016, 374 p.
3. BOTNARI, V. Mediul constructivist de învățare. În: *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020. p. 260-264. ISBN 978-9975-76-299-1.
4. BOTNARI, V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenței profesionale. În: *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)*, 2009, nr. 6 (26), pp. 97-100. ISSN 1857-2103.
5. BOTNARI, V., GRĂDINARU, N., GRUȘCĂ, A. *Reflecția pedagogică*. Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2020. 197 p. ISBN 978-9975-3342-6-6.
6. BOTNARI, V., LAȘCU, L. *Teoria și metodologia formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți*. Monografie. Pulsul Pieței: UPS „Ion Creangă”, 2022, 178 p. ISBN 978-9975-3568-1-7.
7. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Incitațiile dilemei dezorientative. În: *Materialele conferinței științifice internaționale „Știință și educație: noi abordări și perspective”*. Chișinău: UPSC, 2023, seria XXV, volumul 1: Psihologie, pp. 167-172. ISBN 978-9975-46-773-5.

8. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Intervenții strategice de autoexaminare a propriei cunoașteri. În: *Materialele simpozionului național cu participare internațională Kreatikon: Creativitate – Formare - Performanță” Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație”*, Ediția a XVIII-a. Iași: Universitatea „Petre Andrei”, 2023, pp. 28-34. ISSN 2068 – 1372. Disponibil: <https://www.upa.ro/wp-content/uploads/2023/06/Volum-lucrari-in-extenso-Kreatikon-31.03.-1.04.2023.pdf>
9. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Motivația studenților pentru activitatea de învățare independentă. În: *Materialele conferinței naționale cu participare internațională: Conferința Republicană a cadrelor didactice*, vol. 6. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 175-182. ISBN 978-9975-76-387-5.
10. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Perspective metodologice ale evaluării gândirii independente a studenților. În: *Revista științifică categoria B: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* nr. 9 (159). Chișinău: USM, 2022, pp. 148-156. ISSN 1857-2103. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7408497>.
11. *Cadrul de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova*. Tipografia centrală Lyceum, 2018, 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8.
12. *Cadrul Național al Calificărilor* [citat 21.10.2023]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/cadrul-national-al-calificarilor-0>

13. CALLO, T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHII, V. *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p. ISBN 978-9975-4152-9-3.
14. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Collegium: Polrom, 2008, 400 p. ISBN 978-973-46-1016-7.
15. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SADOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
16. *Clasificatorului Ocupațiilor din Republica Moldova* [citat 20.11.2023].  
Disponibil: <https://social.gov.md/wp-content/uploads/2022/01/CORM.pdf>
17. Codul Educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul oficial al Republicii Moldova*, nr.319-324, art.nr.634 din 24.10.2014 [online]. Chișinău, 2014 [citat 10.12.2023].  
Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
18. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. București: Didactica publishing house, 2015, 831 p.
19. *Dicționar explicativ al limbii române*. București: Univers Enciclopedic, ediția a II-a, 1998. 1192 p.
20. *Dicționar de pedagogie*. București: Didactică și Pedagogică 1979. 489 p.
21. *Dicționar de psihologie*. Larousse. București: Univers Enciclopedic, 2000. 347 p.

22. *Dicționar enciclopedic ilustrat*. Chișinău: Cartier, 1999. 1808 p
23. *Dicționarul psihologiei*. Larousse. București. Ed. Trei, 2006. 1358 p.
24. DORON, R. PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas. 1999. 886 p.
25. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2007. 886 p.
26. DUMITRU, I. A. Învățarea autodirijată formă specifică de învățare la vârsta adultă. În: *Politici culturale și sociale. Conf. națion. de educație a adulților în România*. Timișoara: Almanahul Banatului, 2001. pp. 90-91.
27. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea academică independentă și autoreglată*. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEPU, USM, 2009. 286 p.
28. FRĂSINEANU, E.S. *Învățarea și self-managementul învățării eficiente în mediul universitar*. Craiova: Editura Universitaria, 2012. 300 p.
29. GLAVAN, A., REPEȘCO, V., REPEȘCO, G. Integrated educational platforms in modern higher education. In: *Didactica Danubiensis*. Galati: Danubius University of Galati, Vol. 3 No. 1, 2023, pp. 93-101. ISSN: 2821-4374 Retrieved from <https://dj.univ-danubius.ro/index.php/DD/article/view/2476>.
30. GUȚU, V. *Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii*. Centrul educațional Pro-Didactica, Chișinău, 2010.

31. GUȚU, VL. ș.a. *Educația centrată pe cel ce învață*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2009. 134 p.
32. JOIȚA, E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori. [citat: 12.02.2023]. Disponibil: [http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si\\_alternativa\\_constructivist\\_a\\_instruirii.pdf](http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si_alternativa_constructivist_a_instruirii.pdf).
33. JOIȚĂ E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Educația XXI*. București: Ed. Aramis, 2006.
34. JOIȚĂ, E. *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, 372 p., ISBN 978-973-30-2366-1.
35. *Legea învățământului*. Legea nr. 547 din 21.07.1995. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 62-63 din 09.11.1995, Art. nr. 692. [online]. [citat 10.09.2023].  
Disponibil: <http://lex.justice.md/md/311684/>
36. MAXWELL, J. *Începe să gândești*. Editura Amaltea, 2005, 256 p., ISBN 9789737780058.
37. *Metode și tehnici de învățare prin colaborare (interactive) – Interviu în trei trepte*. [citat 14.03.2023]. Disponibil: <https://innerspacejournal.wordpress.com/2012/10/31/metode-si-tehnici-de-invatare-prin-colaborare-interactive-interviul-in-trei-trepte/>
38. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*.

- Fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015, 314 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
39. OPREA, C.L. *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică și Pedagogică: București, 2006, 303 p. ISBN 978-973-30-1506-2.
40. POPESCU- NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978, 280p.
41. REPEȘCO, G. Experiențe de valorificare a învățării transformative în școala superioară modernă. În: *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference of Applied Psychology „Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”* Chisinau: Moldova State University, 2022, pp. 403-408 ISBN 978-9975-159-99-9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7360921>.
42. REPEȘCO, G. Învățarea transformativă - resursă valorică pentru exersarea gândirii independente a formabililor În: *Revista științifică, categoria B: Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 2 (28), Chișinău, 2022, pp. 98-106. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v28i2.98-106>.
43. REPEȘCO, G. Învățarea transformativă - resursă valorică pentru exersarea gândirii independente a formabililor În: *Revista științifică, categoria B: Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 2 (28), Chișinău, 2022, pp. 98-106. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v28i2.98-106>.
44. REPEȘCO, G. Pertinența strategiilor de monitorizare a

- diferitor tipuri de învățare în dezvoltarea gândirii independente la adolescenții din mediul academic. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Educația în fața noilor provocări”*. Chișinău, 2021, vol. II, pp. 85-92. ISBN 978-9975-76-373-8.
45. REPEȘCO, G. Pertinența strategiilor de monitorizare a diferitor tipuri de învățare în dezvoltarea gândirii independente la adolescenții din mediul academic. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Educația în fața noilor provocări”*. Chișinău, 2021, vol. II, pp. 85-92, ISBN 978-9975-76-373-8.
46. SARANCIUC-GORDEA, L. *Dirigenția*. Suport de curs. UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 2013, 264 p. ISBN 978-9975-46-179-5.
47. *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”*. Notă de concept. [citată 21.10.2023]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota\\_de\\_concept\\_viziunea\\_snd\\_2030.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf)
48. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDIT, K.S. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Ghidul IV. citat [23.01.2023]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>.
49. ВАНДВИК, И., ЭКБЛАД, П. *Metodica „Două case”* citat [03.12.2023]. Disponibil: <https://psy.wikireading.ru/29153>.



50. ДЕМБО, Т.В., РУБИНШТЕЙН, С.Я. *Metodica diagnosticării autoaprecierii la copii* citat [22.08.2020]. Disponibil:  
[http://brusnichkads.ucoz.ru/\\_tbkp/bisyarina/metodikai](http://brusnichkads.ucoz.ru/_tbkp/bisyarina/metodikai)
51. УРУНТАЕВА, Г.А., АФОНЬКИНА, Ю.А. *Metodica diagnosticării nivelului de expectanțe la copiii de vârstă preșcolară mare* citat [22.01.2023]. Disponibil:  
<http://iemcko.ru/4347.html>.
52. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех поразному?* Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.



Anexe

Anexa 1

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION  
CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU  
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI  
PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ  
CATEDRA PSIHOPEDAGOGIE ȘI PSIHOPEDAGOGIE  
SPECIALĂ**

**PROIECT DIDACTIC**

**al lecției ...(disciplina)**

**Subiectul**

**A elaborat:**

**A consultat:**

**CHIȘINĂU, 2024**

**Data:**

**Clasa:**

**Disciplina:**

**Modulul:**

**Subiectul:**

**Tipul activității:**

**Caracteristica subiecților implicați în învățare**

***Nr. de subiecți:***

***Vârsta:***

***Sexul (opțional):***

***Nivelul activității de învățare al formabililor:***

- înalt: (nr. subiecți, %)
- mediu:
- scăzut:

***Tipul de învățare predominant specific formabililor (vezi clasificarea)***

***Motivația subiecților:***

- *intrinsecă* (nr. subiecți, %, argumentare textuală)
- *extrinsecă*

***Nivelul experienței formabililor*** (la subiectul dat)

- *exp. empirică*
- *exp. științifică*

***Competența:*** (din curriculum cu trimitere respectivă)

***Unitatea/ unitățile de competență:*** (din curriculum cu trimitere respectivă)

**Obiectivele operaționale:**

1. cognitive (cod – OOC<sub>1</sub>)
2. psihomotorii (OOPM<sub>1</sub>)
3. afective (OOA<sub>1</sub>)

**Tehnologii de predare – învățare**

**Metode:**

- verbale: conversația (MV<sub>1</sub>);
- intuitive: demonstrația (MI<sub>1</sub>)
- practice: jocul constructiv (MP<sub>1</sub>)

**Procedee:**

**Tehnici:**

**Mijloace de învățământ:**

obiectuale                      imagistice                      audiovizuale  
simbolice...(scheme MS<sub>1</sub>)

**Formele de organizare:**

macrogrup                      microgrup                      diade  
individual  
(colectivă – FOC)                      (FOM)                      (FOD)

**Tehnologii de evaluare**

**tip de evaluare**

**metode, tehnici criterii**

curentă

observare curentă  
(derivă din ob. op.CE<sub>1</sub>)

(TEC)

(ME<sub>1</sub>)

Bibliografia consultată de către autorul proiectului/ student

Bibliografia recomandată elevilor

(Anexe după grilă)

### Designul lecției:

Etapetele lecției	Secvențele fiecărei etape	Obiective operaționale	Timp (în min.)	Acțiunile formatorului	Acțiunile formabilului	Tehnologii					
						de predare – învățare			de evaluare		
						Metode Procedee Tehnici	Mijloace de învățământ	Forme de organizare	Tip de evaluare	Metode/ tehnici de evaluare	Criterii de evaluare
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Evocarea Realizarea sensului Reflecția Extensia		coduri OOA <sub>1</sub>									

## Tehnica didactică „Frisco”

*Tehnica didactică Frisco* are la bază interpretarea, din partea participanților a unui rol specific: conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor avea sarcina să joace, fiecare, pe rând, rolul conservatoristului, rolul exuberantului, rolul pesimistului și rolul optimistului.

Trăsături atribuite fiecărui rol:

- **Conservatorul** apreciază mai mult soluțiile vechi, încurajând păstrarea acestora, fără a exclude însă posibilitatea unor eventuale îmbunătățiri.
- **Exuberantul** asigură o atmosferă creativă, propunând idei originale, inedite. Acesta privește către viitor și emite idei aparent imposibil de aplicat în practică, asigurând, astfel, un cadru imaginativ-creativ, inovator și stimulându-i pe ceilalți participanți să privească altfel lucrurile. Se bazează pe un fenomen de „contagiune”.
- **Pesimistul** vede lucrurile în negru, criticând ideile celorlalți, dar și sugestiile de ameliorare. El relevă aspectele nefaste ale oricărei îmbunătățiri.
- **Optimistul** încurajează grupul să privească totul într-o perspectivă posibilă, realizabilă, găsind soluții realiste, stimulând participanții să gândească pozitiv. El găsește

fundamentări realiste și posibilități de realizare a soluțiilor propuse de către exuberant.

*Etapale desfășurării:*

1. *Etapa înaintării problemei:* formatorul sau formabilii sesizează o situație-problemă și o propun spre analiză;
2. *Etapa organizării colectivului:* se repartizează rolurile: *conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul*. Rolurile pot fi abordate individual sau, în cazul colectivelor numeroase, același rol poate fi jucat de mai mulți participanți concomitent, aceștia formând o echipă.
3. *Etapa dezbaterii colective:* fiecare interpretează rolul ales și își susține punctul de vedere în acord cu acesta.
4. *Etapa sistematizării ideilor emise și a concluzionării asupra soluțiilor găsite.*



### Tehnica „Pălăriile gânditoare”

*Tehnica Pălăriile gânditoare* are drept scop stimularea creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Sunt șase pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, negru, verde și albastru. Formabilii vor fi împărțiți în grupe, în funcție de numărul de copii din clasă. Membrii grupului își aleg pălăriile și vor interpreta astfel rolul precis, așa cum consideră mai bine.

Pălăria cea albă – cel care **gândește obiectiv**, roșie - **intuitivul**, galbenă - **optimistul**, neagră - **negativistul/pesimistul**, verde – **creativul** iar cea albastră – **dirijorul**.

Această tehnică constă în împărțirea celor 6 pălării gânditoare formabililor cărora li se supune atenției și cazul supus discuției pentru ca fiecare să-și pregătească ideile. Pălăria poate fi purtată individual și atunci educabilul respectiv își îndeplinește rolul sau mai mulți participanți pot răspunde sub aceeași pălărie. În acest caz, subiecții grupului care interpretează rolul unei pălării gânditoare cooperează în asigurarea celei mai bune interpretări. Ei pot purta fiecare câte o pălărie de aceeași culoare fiind conștienți de faptul că întotdeauna:

- pălăria albă – informează;
- **pălăria roșie** spune ceea ce simte.
- **pălăria galbenă** aduce beneficii, este creativă;
- **pălăria neagră** identifică greșelile;

- **pălăria verde** generează idei noi;
- **pălăria albastră** – clarifică;

***Cum funcționează această tehnică:***

- Pălăria albă oferă informații și materiale disponibile în legătură cu problema discutată;
- **Pălăria roșie** stimulează participanții să răspundă la întrebări: Ce simți în legătură cu soluțiile propuse?
- **Pălăria galbenă** are în vedere posibilitățile reale de realizare a soluțiilor propuse;
- **Pălăria neagră** alege în final soluția corectă și trece mai departe.
- **Pălăria verde** vizează soluțiile posibile;
- **Pălăria albastră** definește problema;

***Semnificația pălăriilor:***

- Pălăria albă – deține informații despre tema pusă în discuție, face conexiuni, oferă informația exact cum a primit-o. Este neutră, participanții sunt învățați să gândească obiectiv- deține informații exacte.
- **Pălăria roșie** – își exprimă emoțiile, sentimentele, supărarea, față de personajele întâlnite, nu se justifică- transmite emoții.
- **Pălăria galbenă** – este creatorul, simbolul gândirii pozitive și constructive, explorează optimist posibilitățile, creează finalul- efortul aduce beneficii.
- **Pălăria neagră** – este criticul, prezintă posibilele riscuri, greșeli la soluțiile propuse, exprimă doar judecăți negative- este pesimistul.

- **Pălăria verde** – oferă soluții alternative, idei noi- generează noi idei. Gândirea laterală îi este specifică.
- **Pălăria albastră** – este liderul, conduce și supraveghează activitatea. Este pălăria responsabilă cu controlul discuțiilor, extrage concluzii- clarifică/ alege soluția corectă.

Participanții trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori și să-și prezinte perspectiva în funcție de culoarea pălării pe care o poartă. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce reprezintă ea.

*Indicații pentru cei care poartă pălăriile sau potențiale întrebări:*

**Pălăria albă** folosește întrebări:

- Ce informații avem?
- Ce informații lipsesc?
- Cum putem obține informațiile?

**Pălăria roșie:** Punând pălăria roșie uite cum văd eu lucrurile...

- Sentimentul meu este că....
- Nu-mi place felul cum s-a procedat...
- Intuiția mea îmi spune că...

**Pălăria galbenă** vine și ea cu întrebări:

- Care sunt beneficiile?
- Pe ce se bazează aceste idei?
- Cum vom ajunge aproape de această viziune?

**Pălăria neagră** adresează întrebări cum ar fi:

- Care sunt erorile?

- La ce riscuri ne expunem?

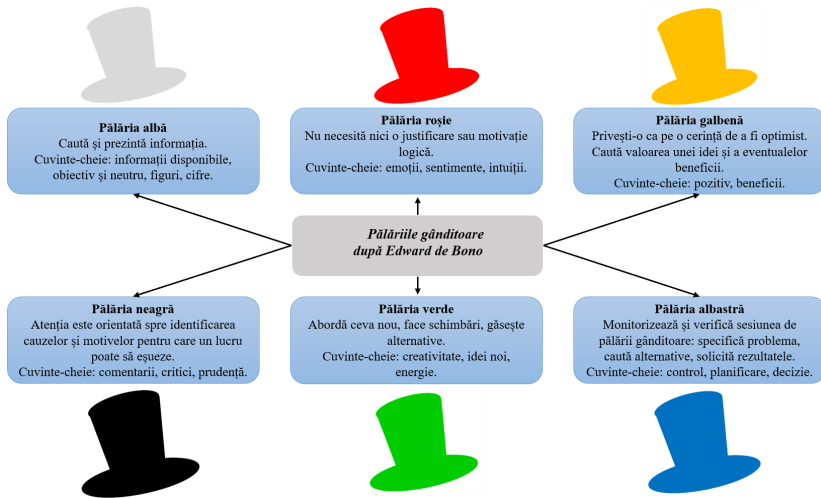
**Pălăria verde** pune întrebări cum ar fi:

- Cum putem aborda problema și altfel?
- Putem face asta și în alt mod?
- Se poate găsi și altă explicație?

**Pălăria albastră** vine cu întrebări:

- Putem să rezumăm punctele de vedere?
- Care sunt ideile principale pe baza cazului discutat?

Această sarcină ar putea implica analiza rolului liderului de proiect, gestionarea resurselor, comunicarea eficientă, identificarea nevoilor utilizatorului și integrarea feedback-ului în procesul de proiectare.



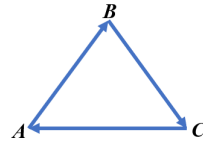
**Fig. 3.1. Perspectiva reflecției prin prisma solicitărilor „Pălăriilor gânditoare”**

În final, sarcina pentru cele 6 roluri ar trebui să conducă la dezvoltarea unor strategii de colaborare mai eficiente și mai productive în proiectarea centrată pe subiect, care să ajute la îmbunătățirea calității produselor și serviciilor dezvoltate prin acest proces.

### Tehnica „Interviul în 3 trepte” [48]

*Interviul în 3 trepte* este o tehnică de învățare prin colaborare, în care partenerii se interviează reciproc în legătură cu un anumit subiect. De exemplu, într-un grup de trei persoane, partenerul A îl interviează pe B, iar C înregistrează în scris aspectele principale ale discuției. După fiecare interviu rolurile se schimbă, permițându-li-se tuturor membrilor să fie intervievați.

*Instrucțiuni pentru realizarea sarcinii didactice:*



1. Distribuția participanților în microgrupuri

- ✓ Se formează microgrupuri compuse din 3 subiecți.

2. Precizarea temei interviului și a rolurilor implicate

- ✓ Se precizează cele trei roluri pe care formabilii trebuie să și le asume rând pe rând: interviuator, interviuat, observator (motiv pentru care *Interviul în trei trepte* este întâlnit și sub denumirea *Tehnica I.I.O*);
- ✓ Se descrie tehnica – de exemplu, dacă inițial subiectul A îl interviează pe B, iar C înregistrează, în scris, principalele aspecte ale discuției, ulterior rolurile se schimbă, astfel, încât fiecare membru al microgrupului să exerseze cele trei roluri;
- ✓ Se stabilește tema interviului în funcție de momentul aplicării acestei tehnici în cadrul orei;
- ✓ Se poate utiliza următoarea structură:

- *pentru a verifica tema* – Care au fost punctele cheie ale temei pe care ați pregătit-o pentru astăzi? sau Care a fost cea mai interesantă parte a temei (sau cea mai dificilă)?;
- *pentru a anticipa conținutul ce urmează a fi abordat* – Ce aspecte ați dori să discutați cu referire la această problemă? sau Ce știți deja despre această temă?;
- *pentru a împărtăși din experiența personală sau pentru a exprima opinii* – Dacă ați reflecta asupra experienței proprii de învățare din trecut ce experiență ați alege? Ce schimbări ați face?;
- *pentru a discuta diverse aspecte (concepte)* – Care paradigmă, teorie o considerați pertinentă pentru a o valorifica în elaborarea strategiilor de predare învățare? Care este ipoteza d-voastră în acest moment?;
- *pentru a rezuma ceea ce s-a predat în cadrul orei* – Care vi s-a părut cea mai semnificativă idee? De ce? sau Ce veți face pentru a aplica ceea ce ați învățat astăzi? etc.

### 3. Realizarea interviului

Membrii microgrupurilor exersează, alternativ, rolurile de intervievator, intervievat și observator, respectând tema propusă.

### 4. Valorificarea rezultatelor interviului

Cadrul didactic poate solicita prezentarea sintetică a rezultatelor obținute în fiecare microgrup, pentru a fi valorificate în abordarea subiectului orei sau, în funcție de tema interviului, colectează înregistrările scrise ale participanților și, pe baza lor, își construiește următorul demers didactic.

## Designul jocului de rol „Optimiști - Pesimiști”

*Modalități de desfășurare a jocului de rol:*

Se propun următoarele roluri:



pozitiviști/optimiști și negativiști/pesimiști. Astfel, se împarte grupa în 2 subgrupe: participanții primei subgrupe vor avea rol de pozitiviști cu sarcina de a prezenta cât mai multe avantaje privind utilizarea modelelor/sisteme moderne (procesuale) de instruire în realizarea praxiologică a conceptului *Educație centrată pe subiect*, iar participanții celei de a doua subgrupe vor fi în rol de negativiști, respectiv vor prezenta dezavantajele privind utilizarea modelelor/sisteme moderne (procesuale) de instruire în realizarea praxiologică a conceptului *Educație centrată pe subiect*.

*Designul Jocului de rol „Optimiști - Pesimiști”:*

- 1) Este selectată problema/situația care va prezentată prin joc de rol (este important ca informația/ subiectul propus pentru pregătirea rolurilor să fie relevantă și să corespundă faptelor reale, astfel participanții vor fi stimulați și motivați să îndeplinească rolurile mai convingător).
- 2) Pregătirea rolurilor de către subiecți (este important ca formabilii să aibă timp suficient pentru pregătire, să se familiarizeze cu problema/ situația abordată, dar să nu se exagereze cu timpul acordat).
- 3) Prezentarea, interpretarea rolurilor.
- 4) Debriefing-ul (analiza rezultatelor obținute prin jocul de rol).



**Metodica diagnosticării nivelului de expectanțe la copiii de  
vârsta preșcolară mare**

**(după Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [51]**

Nivelul de expectanțe este tendința copilului de a atinge scopului noi, în concordanță cu abilitățile și capacitățile de care copilul este conștient. La baza nivelului de expectanțe stă aprecierea posibilităților și a capacităților proprii. Nivelul de expectanță poate fi adecvat capacităților copilului sau inadecvat, influențând asupra activității și comportamentului acestuia și, prin urmare, este asociat cu nivelul de autoapreciere.

*Metodica.*

Cercetarea se organizează cu fiecare copil individual. Copilului i se propun cifre scrise pe cartonașe de la 1 la 10. Este întrebat preventiv dacă cunoaște valoarea cifrelor.

*Instrucțiuni pentru copil:* privește, ce sunt acestea (se prezintă 10 cartonașe cu cifre) ? Corect, acestea sunt cifre. Tu poți să le numești și să le aranjezi în ordine crescătoare? Corect. Bravo. Acestea nu sunt cifre obișnuite, dar fermecate. Fiecare cifră indică la una din sarcini pe care trebuie să le îndeplinești. Cifra 1 indică la cea mai simplă sarcină. Cifra 2 – la o sarcină puțin mai complicată. Cifra 3 –la una mai complicată. Cifra 4 –la una și mai complicată ș.a.m.d. Sarcinile mai complicate sunt indicate de către cifrele 8, 9, care se află în alt capăt al șirului. Cea mai complicată sarcină din toate este

indicată cu cifra 10. Spune care sarcină dorești să o îndeplinești? Numește sau arată cifra, iar eu am să-ți ofer sarcina. Este clar? ( Dacă copilul nu a înțeles este necesar să repetăm instrucțiunea). Dacă copilul ezită, simte o nesiguranță, este necesar de a-i încuraja acțiunile ("eu cred că ai să te descurci cu oricare din aceste sarcini"). Dacă copilul arată la cifra 1, nu are rost să vă grăbiți și să-i oferiți sarcina, dar încercați să-l convingeți să aleagă o sarcină mai complicată. La fel procedăm și în cazul când copilul la prima încercare alege cifra 10. Dar dacă copilul oricum insistă, atunci îi propuneți sarcina. În procesul îndeplinirii sarcinii și după îndeplinirea acesteia, este necesar să încurajați copilul, să insuflați încredere în forțele lui.

Sarcinile sunt selectate din timp de către educator. Acestea pot fi scrise pe partea opusă a cartonașului cu cifre sau separat, pe alte cartonașe. În procesul diagnosticării educatorului i se cere să înscrie nu numai calitatea îndeplinirii sarcinilor și ordinea alegerii acestora, dar și replicile copilului, comportamentul și reacțiile acestuia. Îndeosebi trebuie să indice cum copilul s-a comportat în situațiile de eșec.

Datele se înregistrează în următorul tabel:

Nr. d/o	Numele, prenumele copilului	Gradul de dificultate a sarcinii	Aprecierea	Comportamentul copilului
1.				
2.				

### *Analiza rezultatelor:*

Nivelul expectanțelor este strâns legat de stima de sine. În dependență de aceasta, expectanțele pot fi ridicate sau scăzute, adecvate sau inadecvate.

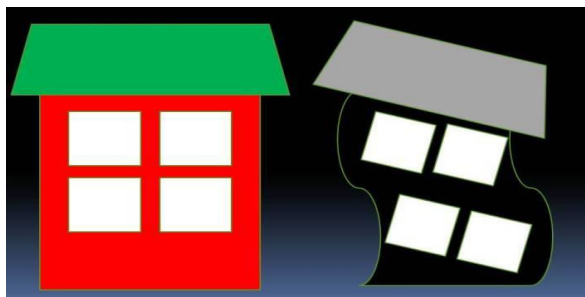
Copiii cu un nivel *adecvat* de expectanțe diferă prin încredere în abilitățile proprii, persistență în rezolvarea sarcinilor, productivitate înaltă și atitudine critică față de ceea ce a realizat. Reducerea dificultății sarcinii alese după succes sau ridicarea complexității acesteia după eșec indică un nivel nerealist de expectanțe sau o autoapreciere *inadecvată*. La copiii care au o tendință de a alege sarcini simple indiferent dacă obțin succes sau nu, nivelul expectanțelor este subapreciat. Iar copiii care aleg de multe ori sarcini dificile indiferent de eșecul care l-au avut; expectanțele acestora sunt mai înalte decât capacitățile. Acești copii își justifică deseori insuccesul prin motive subiective.

**Metodica „Două case”**  
**(după И. Вандвик, П. Экблад) [49]**

*Scopul:* cercetarea atitudinii copilului față de sine însuși și față de ceilalți, acceptarea de sine și acceptarea celorlalți.

Experimentul este realizat individual. Educatorul prezintă copilului o imagine pe care sunt reprezentate două case. Prima se află în partea stângă, este de culoare roșie, cu pereții drepți, uniformi. Cea de-a doua se află în partea dreapta. Culoarea ei este neagră. Pereții sunt neuniformi, iar acoperișul casei este înclinat. Pentru preșcolari casa neapărat trebuie să aibă 5 nivele, iar fiecare nivel a câte 3-4 apartamente. Educatorul îi propune copilului să privească ambele case, îi sugerează că prima casă este construită special pentru el. Copilul trebuie să aprecieze frumusețea clădirii și să indice unde în această clădire dorește să locuiască. Apoi educatoarea scrie numele lui în ”apartamentul” indicat de copil. A doua întrebare adresată copilului este: ”cu cine ar dori să locuiască”. I se explică copilului, că poate pe oricine să-l stabilească în orice loc unde crede că e potrivit pentru acesta . În continuare educatoarea înscrie numele noului locuitor acolo, unde a fost indicat de către copil. Iar copilul explică cine este acea persoană pentru dânsul. După ce primul bloc a fost completat cu locuitori, se atrage atenție clădirii a doua. Educatoarea explică, că a doua casă tot trebuie completată cu locuitori. Este interzis educatorului să caracterizeze într-un fel

sau altul această casă. Este doar o altă casă. Copilul singur recunoaște care casă e sumbră și care e veselă. Apoi, educatoarea, după analogie, completează și al doilea bloc cu locuitori.



*Interpretarea rezultatelor:*

Locuitorii din casa roșie sunt persoane importante pentru copil, pe care acesta îi apreciază, îi admiră, are relații satisfăcătoare cu ei sau cel puțin dorește să construiască astfel de relații. Locuitorii din casa neagră sunt persoanele, pe care copilul le disprețuiește.

Aceasta este interpretarea metodicii „Două case” pentru preșcolari, care ne permite să determinăm numărul contactelor sociale și caracteristica emoțională a acestora. Analiza se bazează pe numărul total de persoane selectate de către copil și pe modul de cum, unde și pe cine a plasat să locuiască. Un alt factor important este algoritmul de numire a persoanelor.

Cei care au fost numiți primii sunt mai valoroși pentru copil. De asemenea contează mult și modul de repartizare a acestora. Cele mai importante persoane sunt concentrate

spațial cât mai aproape de subiect. Mai atent sunt studiate situațiile când copilul nu include unul sau mai mulți membri ai familiei acestuia. Numai după ce ambele blocuri sunt completate cu locuitori educatorul are dreptul să atragă atenția copilului la persoanele lipsă. Totul trebuie făcut sub formă de joc.

Educatorea poate propune și propria candidatură. La analiza metodicii se ia în calcul și rapiditatea răspunsurilor. Cu cât copilul se gândește mai mult, cu atât răspunsurile sunt mai subiective.

**Metodica diagnosticării autoaprecierii la copii**

(după T.B. Дембо, С.Я. Рубинштейн) [50]

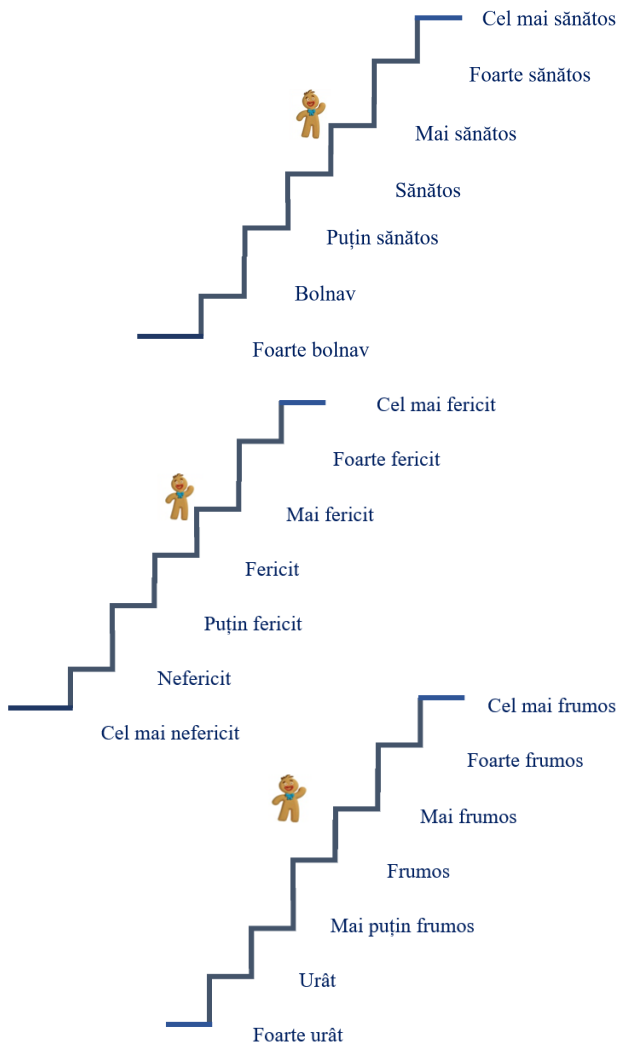
Pe foaie sunt desenate atâtea scărițe, câte calități testăm. Fiecare scăriță are 7 trepte. Adică, pe treapta de jos sunt valori negative pe care o persoană încearcă să le evite și, mai sus, dimpotrivă, sunt cele pozitive spre care o persoană tinde. Copilul trebuie să identifice un loc pe această scăriță, care, în opinia acestuia, corespunde nivelului său actual.

Diagnosticarea se organizează la început sub forma unei discuții libere. Copilului i se explică următoarea instrucțiune: pe foaie sunt reprezentate treptele unei scări care indică starea de sănătate, de fericire, caracter, exterior. Dacă aranjăm condiționat copiii pe aceste scări, atunci pe treapta superioară a primei scări va fi „cel mai sănătos”, iar pe cea inferioară - cel mai bolnav, după același principiu copii se vor stabili și pe alte scări. Indicați-vă locul pe treptele tuturor scărilor.

*Interpretarea rezultatelor:*

- ✓ dacă copilul se plasează pe treapta 4-5 se consideră că se autoapreciază adecvat;
- ✓ dacă copilul se plasează pe primele două trepte de jos – se subapreciază
- ✓ dacă copilul se plasează pe treapta 6-7- se supraapreciază

- ✓ dacă copilul întâmpină dificultăți și nu pot să ia o decizie pe care treaptă să se plaseze- se autoapreciază inadecvat.





## Anexa 9

### Designul tehnicii „Ce știi despre...?”

(variantă adaptată de către autori)

Apropie-te de câte un coleg de grupă și întreabă-l ce știe despre valoarea descriptorilor de performanță incluși în grila de evaluare a performanțelor, în timp ce ascuți cu atenție răspunsul colegului îți faci notițe în prima rubrică, același lucru fac și ceilalți colegi. Se procedează astfel până se epuizează întrebările. Apoi se sistematizează datele în grup și se anunță informația și celorlalte grupe. Se analizează cele sistematizate pentru a se stabili erorile sau pentru a se realiza completări.



*Posibile întrebări pentru colegi:*

- Ce reprezintă criteriile de performanță și cum pot fi utilizate într-o grilă de evaluare?
- Care este diferența dintre criteriile de performanță și descriptorii de performanță?
- Cum pot fi formulate criteriile și descriptorii de performanță, astfel, încât să evalueze corect competențele unui formabil?
- Care sunt avantajele utilizării unei grile de evaluare bazate pe criterii și descriptorii de performanță?

- În ce măsură poate o grilă de evaluare bazată pe criterii și descriptori de performanță să ajute la eficientizarea procesului de învățare și la dezvoltarea competenței de autoevaluare ale formabililor?
- Propuneți exemple de criterii și descriptori de performanță ce pot fi incluși într-o grilă de evaluare pentru diferite subiecte sau domenii de studiu?
- Cum poate fi asigurată obiectivitatea evaluării prin utilizarea unei grile de evaluare bazate pe criterii și descriptori de performanță?
- În ce măsură poate o grilă de evaluare bazată pe criterii și descriptori de performanță să ajute la identificarea punctelor forte și slabe ale unui formabil și la dezvoltarea unui traseu de îmbunătățire a rezultatelor?
- Care este rolul feedback-ului în cadrul evaluării bazate pe criterii și descriptori de performanță și cum poate fi utilizat pentru a îmbunătăți reușita la învățare a unui formabil?
- Cum poate fi adaptată o grilă de evaluare bazată pe criterii și descriptori de performanță astfel, încât să țină cont de nevoile și stilurile de învățare ale formabililor cu nevoi speciale?

## Tehnica „Cubul” [48]

Tehnica „Cubul” este o soluție metodologică originală, care pune achizițiile dobândite într-o lumină nouă. Aducem în fața auditoriului un cub, pe fețele căruia sunt prezentate sarcini, exprimate, prin verbe ale activității intelectuale, de exemplu: descrie (definește), analizează, compară, asociază, aplică, argumentează (pro sau contra).



Cubul este rostogolit/rotit și astfel cade un anumit verb, participanții reflectă asupra acestuia, dar formabilul v-a răspunde când îi revine ordinea.

*Exemple de întrebări pentru fiecare latură a cubului:*

- *Describe* specificul evaluării centrate pe subiect/formabil.
- *Analizează* avantajele și dezavantajele utilizării diverselor strategii de evaluare centrate pe subiect/formabil și modul în care acestea pot influența procesul de învățare și dezvoltare a elevilor.
- *Compară* conținutul/obiectul evaluării din perspectiva tradițională și cea a conceptului *Educație centrată pe subiect/formabil*.
- *Asociază* principiile evaluării centrate pe subiect/formabil cu nevoile și particularitățile elevilor: cum poate fi procesul

de evaluare adaptat pentru a se potrivi nevoilor individuale ale elevilor și pentru a-i ajuta să-și dezvolte competențele?

- *Aplică:* Cum poți aplica în practica educațională evaluarea centrată pe subiect/formabil pentru a-i evalua progresele și performanțele unui copil cu CES?
- *Argumentează* importanța implicării formabilului în procesul de evaluare a progresului propriu în activitatea de învățare.

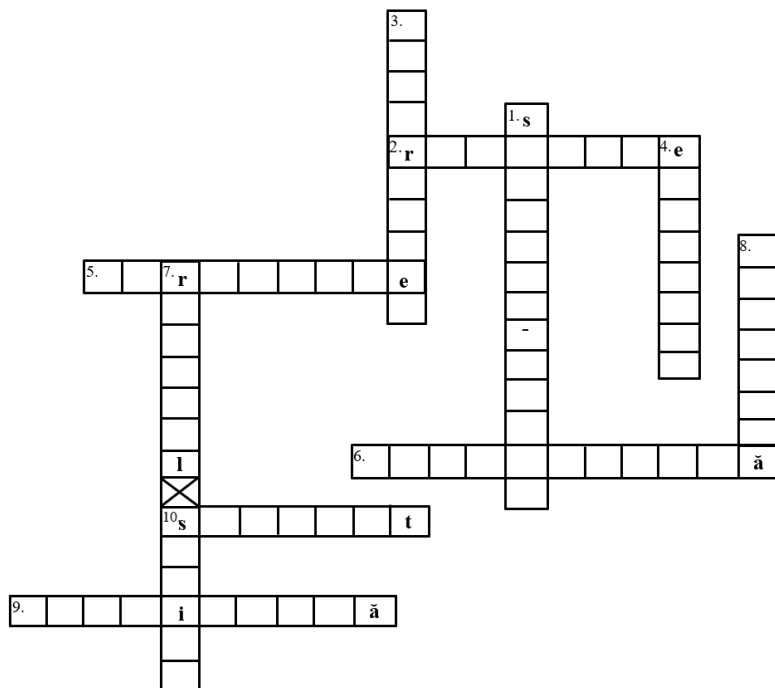
**Rebusul didactic**

*(variantă propusă de către autori)*

Lecturați (**până la ora practică**) informația propusă în literatura de specialitate la această unitate de învățare și **descoperiți statutul formatorului și formabilului în cheia conceptului ECF** (poziția 10 orizontală și 1- verticală în rebus), completând rebusul didactic de mai jos, prin oferirea răspunsurilor la întrebările ce urmează:

1. În paradigma educațională postmodernistă elevul este \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ al educației.
2. Însușirile specifice ale activității pedagogice determină \_\_\_\_\_ profesorului în procesul educațional centrat pe formabil.
- 3 – 4. Tipurile activității pedagogice ca procese sunt considerate \_\_\_\_\_ și \_\_\_\_\_.
5. Care este componenta structurii activității pedagogice în lipsa căreia nu se produce asigurarea unei funcționări efective a primelor trei componente: de construire, organizatorică, comunicativă, (componenta de \_\_\_\_\_).
- 6–7–8–9. Componentele personalității profesorului: (componenta \_\_\_\_\_, componenta \_\_\_\_\_, componenta \_\_\_\_\_, componenta \_\_\_\_\_).
10. Abordarea centrată pe formabil în educație solicită profesorului să devină \_\_\_\_\_ al propriei deveniri

profesionale și personale – proces care poartă un caracter continuu.



*Cheia rebusului:*

1. În paradigma educațională postmodernistă elevul este **subiect - autor** al educației.
2. Însușirile specifice ale activității pedagogice determină **rolurile** profesorului în procesul educațional centrat pe formabil.
- 3 – 4. Tipurile activității pedagogice ca procese sunt considerate **instruirea și educația**.
5. Care este componenta structurii activității pedagogice în lipsa căreia nu se produce asigurarea unei funcționări efective a primelor trei componente: de construire, organizatorică, comunicativă. (componenta **de cercetare**)
- 6–7–8–9. Componentele personalității profesorului. (componenta **psihologică**, componenta **rolului social, academică, umanistică**)
10. Abordarea centrată pe formabil în educație solicită profesorului să devină **subiect** al propriei deveniri profesionale și personale – proces care poartă un caracter continuu.

## Anexa 12

### Structura-model a Planului educațional individualizat [1, p.258]

---

(Instituția de învățământ)

Aprobat:

---

(directorul instituției)

---

„\_\_\_” \_\_\_\_\_ 20\_\_

### PLAN EDUCAȚIONAL INDIVIDUALIZAT

**Perioada de realizare** \_\_\_\_\_

#### 1. Date generale despre elev

Numele, prenumele elevului

---

Data nașterii \_\_\_\_\_ Clasa \_\_\_\_\_

Recomandarea Serviciului de asistență psihopedagogică privind formele de incluziune a elevului:

totală

parțială

ocazională



## 2. Particularități individuale de dezvoltare a elevului

Domeniu de dezvoltare	Descriere succintă a nivelului actual	Puncte forte	Necesități
Fizic			
Limba și comunicare			
Cognitiv			
Socio-emoțional			
Comportament adaptiv			

## 3. Servicii de suport ce urmează a fi prestate

Denumirea serviciului	Specialistul care va presta, locul	Data încadrării elevului în serviciu	Perioada /frecvența

## 4. Tip curriculum la discipline de studiu

Nr. crt.	Disciplina de studiu	CG	CGA	CM	Nr. crt.	Disciplina de studiu	CG	CGA	CM
1.					1.				
2.					2.				
3.					3.				
4.					4.				
5.					5.				
6.					6.				
7.					7.				
8.					8.				
9.					9.				
10.					10.				

Este scutit de studierea unor discipline școlare sau unele discipline sunt excluse/comasate

Nu

Da (*se indică disciplina/disciplinele*)

---

---

## 5. Adaptări

Adaptări psihopedagogice	Adaptări în materie de evaluare	Adaptări ambientale

Nu

Da (*a indica echipamentul necesar*)

---

---

## 6. Evaluări

Domeniul de evaluare	Perioada/data	Note privind rezultatele evaluării

## 2. Activități de pregătire a tranziției elevului

---

---

Activitatea planificată	Periodicitatea/data	Responsabil	Parteneri	Rezultate scontate

### 3. Activități de consultare a părinților/altor reprezentanți legali în procesul PEI

Activitatea planificată	Data	Responsabil	Rezultate scontate

**Surse de informare în procesul de elaborare a PEI (se bifează)**

- Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului (SAP)
- PEI precedent
- Părinții/reprezentantul legal al copilului
- Elevul
- Alte (de indicat)

#### **Membrii echipei de elaborare a PEI**

Nume, prenume	Funcția	Semnătura

**Consultarea PEI cu părinții/reprezentantul legal și elevul**  
**PEI a fost consultat cu părinții/reprezentantul legal:**

Numele, prenumele părintelui/reprezentantului legal

Semnătura \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**PEI a fost consultat cu elevul:**

Semnătura \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_



Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069